



# Pilotage contextuel et direction des écoles du secondaire II

Résultats d'un projet du ZEM CES et de l'Office  
de l'école et de la formation du land de Saxe (LasuB)

## SOMMAIRE

1	SITUATION INITIALE	3
2	LA CONCEPTION DU PILOTAGE CONTEXTUEL DANS LE SYSTÈME DE L'ÉCOLE	4
3	ÉLÉMENTS DE PILOTAGE CONTEXTUEL DANS LA PRATIQUE SCOLAIRE	5
	Jalons du présent projet	8
4	BILAN	9
5	ANNEXE	10
	Principes directeurs de la direction pédagogique d'une école de Norbert Landwehr	10
	Les résultats du projet « Pilotage contextuel et direction des écoles du secondaire II »	12

### MENTIONS LÉGALES

ZEM CES • Contributions pour le secondaire II • 1/2020  
© Juin 2020

Éditeur : ZEM CES

Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule

Centre suisse de l'enseignement secondaire II

Centro svizzero dell'insegnamento medio superiore

Center Svizzera per la scola media

Seilerstrasse 8, Postfach, 3001 Berne | Tél. 031 552 30 80 | [info@zemces.ch](mailto:info@zemces.ch)

Texte : Daniel Fleischmann

Photo : Tory Doughty

Le ZEM CES est une agence spécialisée de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique. Il assiste les autorités pour les questions relatives à la promotion et au développement des gymnases et des écoles de culture générale, ainsi qu'à la transition vers les hautes écoles. Il assure par ailleurs l'échange entre les acteurs de l'enseignement du secondaire II formation générale au moyen de réseaux appropriés.

# 1 SITUATION INITIALE

Une bonne gestion scolaire se distingue par le fait qu'elle assure également une qualité élevée de l'enseignement. Autant ce constat peut sembler évident, autant sa concrétisation dans l'action d'une direction d'établissement au quotidien est exigeante. Car elle entraîne les rectorats dans le dilemme d'avoir à initier des processus d'assurance de la qualité tout en devant respecter les espaces d'autonomie pédagogique des enseignant-e-s.

Le concept du pilotage contextuel propose une issue à ce dilemme. Il fournit – systématiquement parlant – aux écoles des instruments pour respecter l'autonomie des systèmes scolaires partiels et engager ces systèmes partiels vis-à-vis du système d'ensemble.

En fait, beaucoup de directions d'établissement accordent d'ores et déjà à leurs enseignant-e-s, à leurs équipes pédagogiques ou à leurs groupes de discipline de tels espaces d'autopilotage, même si elles ne font généralement pas explicitement référence au concept du pilotage contextuel. Les administrations de l'instruction publique le font également lorsqu'elles définissent par exemple des conditions cadre par le biais de conventions de prestations.

Même si l'idée est donc bien répandue, il est utile de se demander comment les éléments et formes du pilotage contextuel sont le plus efficaces. Le nombre de développements organisationnels se déroulant de façon insatisfaisante montre que les processus de pilotage sont encore souvent mal compris. Il ne suffit pas d'instaurer des organes et de nommer des équipes. Ce qui est déterminant, c'est d'agencer leur interaction de telle sorte que l'école puisse effectivement devenir une organisation apprenante et que l'on puisse utiliser au mieux la latitude disponible dans le cadre des prescriptions des autorités pour l'aménager dans le contexte propre à l'école.

Dans le projet « Pilotage contextuel et direction des écoles », on a étudié comment les potentiels des différents éléments de pilotage et d'action peuvent être exploités de façon optimale dans le champ de polarité décrit. L'affirmation principale est la suivante : le pilotage contextuel est basé sur le fait que tous les systèmes partiels connaissent ce contexte, agissent au sein de ce dernier selon leur propre logique systémique et assurent la transparence de leurs activités. Autrement dit : seul l'agencement conscient de contextes scolaires permet de déclencher et de soutenir la réflexion et l'autopilotage au sein de l'école.

Le projet a été réalisé par le Centre suisse de l'enseignement secondaire II ZEM CES et l'Office de l'école et de la formation du land de Saxe (LasuB, bureau de Radebeul). Le présent document en résume les principaux résultats. Il fait la synthèse des enquêtes sur le terrain, d'une conférence, d'un retour écrit de Helmut Willke et de contributions orales de Norbert Landwehr et de deux membres de directions d'établissements scolaires. Il fournit des réponses à la question de savoir comment un organisme scolaire peut, en dépit de la diversité et de l'autonomie de ses systèmes partiels, être dirigé dans une direction commune. Ces réponses peuvent contribuer

- à renforcer la compétence de direction au sein du système ;
- à faciliter la réalisation d'objectifs de gouvernance ;
- à ménager les ressources financières et en matière de personnel ;
- à préserver la santé du personnel ; et
- à obtenir de bons succès (scolaires).

Si les présents résultats suscitent des discussions complémentaires ou même des changements dans la pratique, ils auront atteint leur objectif.

## 2 LA CONCEPTION DU PILOTAGE CONTEXTUEL DANS LE SYSTÈME DE L'ÉCOLE

Afin de comprendre le pilotage de systèmes complexes, le concept du pilotage contextuel, introduit dans l'espace germanophone par Helmut Willke et transposé par Norbert Landwehr au domaine de l'école, apporte une aide précieuse. Dans cette conception, les écoles sont des systèmes complexes (systèmes d'experts) qui ne peuvent être pilotés avec succès que si

- a. l'autonomie et la « logique propre » des systèmes partiels sont respectées ;
- b. les systèmes partiels peuvent être engagés envers le système d'ensemble.

Cette tâche est contradictoire. Il faut d'une part accorder aux différents systèmes partiels un degré élevé d'autonomie et de compétence de décision. Mais en même temps, ils doivent agir dans l'esprit du système d'ensemble et atteindre un certain niveau de qualité pédagogique. Ceci exige un pilotage subtil.

Un élément central est l'obligation des systèmes partiels de rendre compte de leur activité. L'octroi d'une grande autonomie, telle qu'elle est d'usage dans les écoles, n'est justifié que si l'institution ou sa direction peut compter sur le fait que les « professionnels » réfléchissent régulièrement à leur pratique et s'efforcent de l'optimiser en permanence. Ceci suppose une aptitude à l'auto-observation (fondée sur des données) et à l'autodescription (dialogique), la capacité de comprendre les autres systèmes partiels et enfin d'en déduire les nécessités de changement. Cette capacité se mesure notamment au degré auquel on parvient à réduire « le danger omniprésent de distorsions de la réflexion » (Norbert Landwehr). La réflexion et la reddition de comptes valide permettent aux systèmes partiels de situer leur action par rapport au tout, qui est par exemple présenté sous forme d'un modèle directeur de qualité.

Au-delà de ces contextes internes à l'école, toute école constitue une partie du système de formation et de ses interdépendances. Ce système exerce, selon le mandat, une influence de pilotage sur l'école. Ainsi, les représentants et représentantes de l'administration et de l'école se réunissent pour s'accorder sur la manière de concilier les prescriptions législatives ou administratives et le contexte interne de l'école. Pour cela aussi, il faut un cadre, qui peut pareillement s'appuyer sur le concept du pilotage contextuel – et suppose une compréhension correspondante, par exemple renforcée par des formations continues.

Pour la mise en œuvre du pilotage contextuel, un rôle majeur revient aux directions des écoles. Elles doivent être convaincues que l'idée du pilotage contextuel favorise les forces d'autopilotage au sein de l'école et constitue ainsi une condition pour l'assurance de la qualité de l'enseignement. Puisque la voie pour y parvenir passe par une réflexion commune, cela exige une grande confiance dans l'expertise et la capacité de réflexion des membres de l'école et de ses systèmes partiels, mais également des compétences méthodologiques pour la promotion de la culture de réflexion et la médiation des processus de communication. Cela comprend par exemple aussi la disposition à évaluer périodiquement le fonctionnement et l'efficacité de la gestion des interfaces.

---

<sup>1</sup> Willke, H. (2015): Kontextsteuerung. Dans: Tripp, W., Zinnecker S. (ed) (2015): Caritas in Bewegung – den Menschen nahe, Ulm Schwabenverlag.

Landwehr, N. (2018): Pädagogische Schulführung. Impulse für die Reflexion der Führungspraxis. Arbeitsgruppe Schulführung und -steuerung in Zusammenarbeit mit Norbert Landwehr. Bildungsraum Nordwestschweiz, Aarau.

Téléchargement : [edudoc.ch/record/210462](https://edudoc.ch/record/210462)

### 3 ÉLÉMENTS DE PILOTAGE CONTEXTUEL DANS LA PRATIQUE SCOLAIRE

Les différents résultats de l'enquête effectuée dans le cadre du présent projet auprès d'une douzaine de directions d'écoles en Suisse alémanique et en Saxe sont fournis dans les tableaux à la fin de ce rapport. Ils montrent de façon descriptive avec quels éléments et sous quelles formes les contextes des écoles sont pilotés.

Ces éléments et formes peuvent être attribués à deux niveaux d'interfaces : l'interface entre l'école et l'administration de l'instruction publique, et les interfaces internes à l'école. En principe, on peut également envisager d'autres interfaces, par exemple entre l'école et la politique, l'école et l'économie ou l'école et les parents.

#### Éléments et formes du pilotage à l'interface entre l'école et l'administration de l'instruction publique

- Lois et ordonnances, prescriptions de mise en œuvre, budgets, matériels d'enseignement, standards de formation, engagement à une culture d'examen commune, prescription d'objectifs pour le développement scolaire, conventions de prestations
- Processus : contrôle de gestion et reporting
- Flux d'information institutionnalisés
- Contacts institutionnalisés

#### Éléments et formes de pilotage au sein de l'école

- Organes de l'ensemble de l'école
- Valeurs et attitudes de l'ensemble de l'école
- Groupes de travail et de projet
- Flux d'information institutionnalisés
- Documents
- Processus : auto-évaluation et reddition de comptes

« Il y a dix ans, l'école menaçait de devenir de plus en plus contrôlée. Le travail avec le pilotage contextuel de Wilke a été libérateur, est l'est encore aujourd'hui. »  
Une directrice d'école

Ces éléments et formes relevés dans l'enquête constituent en principe des instruments valables du pilotage contextuel, comme l'indique Helmut Willke dans une évaluation succincte. Mais la mesure dans laquelle ils peuvent effectivement déployer leur effet favorable à l'autonomie dépend de la manière dont on travaille avec ces éléments et formes : « Dans quelle attitude et à quelle fin sont-ils utilisés ? », demande Willke, qui conclut : « Les données et informations relevées ne permettent que des déductions très limitées à propos des communications qui ont effectivement lieu, de leur qualité et de leur impact, et de l'attitude des acteurs qui s'y exprime. » Cela signifie inversement qu'il ne peut pas y avoir de modèles normatifs stipulant comment le pilotage contextuel doit être structuré et animé. Les formes d'une coopération réussie doivent être renégociées en permanence par les parties impliquées. On peut le voir dans l'exemple des groupes de discipline que l'on trouve en Suisse comme en Saxe dans toutes les écoles interrogées. Leurs mandats et leurs compétences varient énormément. Au niveau de l'autoperception des enseignant-e-s également, on constate de grandes différences, par exemple en ce qui concerne le rôle et la marge de manœuvre de leur groupe de discipline.

Il y a néanmoins des impulsions de pilotage issues du contexte scolaire qui suscitent dans le corps enseignant des réactions positives ou négatives, comme cela a été mis en évidence dans l'atelier final du projet.

#### **Impulsions de pilotage issues du contexte scolaire qui suscitent la réflexion et l'autopilotage dans le corps enseignant**

- Confiance en une conception de l'autonomie des systèmes partiels qui inclut le système d'ensemble
- Identification avec le système d'ensemble
- Le cadre doit engager toutes les parties
- Les prescriptions externes doivent être traitées de façon judicieuse en interne
- La participation est indispensable

#### **Impulsions issues du contexte scolaire qui suscitent un comportement d'obstination ou de résistance dans le corps enseignant**

- Contrainte à s'aligner sur des concepts fixes dont les enseignant-e-s mettent le bien-fondé en question
- Interventions externes (« ingérences »)

### **Agencement du contexte à l'interface entre l'école et l'administration de l'instruction publique**

À l'interface entre l'administration de l'instruction publique et les écoles, les thèmes à traiter sont le développement de l'école, de la qualité, du personnel et de l'enseignement. Il est ici utile de tirer au clair les attentes mutuelles par rapport au traitement de ces aspects au sein de l'école. Il importe également de mettre en place des structures de communication et de coopération qui permettent de bien délimiter les rôles. Mais ici également, l'attitude des acteurs en jeu est décisive pour l'impact. Les évaluations externes des écoles en sont un exemple. Les autorités gagnent à ne pas simplement faire parvenir de tels rapports d'évaluation aux écoles, mais à les discuter dans un processus de recherche conjoint des potentiels d'amélioration. Le dialogue, l'échange et la réflexion entre l'administration et l'école doivent se passer sur un pied d'égalité.

Interrogés sur les exigences à poser à un concept de pilotage contextuel durable sur l'axe entre l'administration et l'école, les participants à l'atelier ont élaboré les points clés suivants :

#### **Au niveau des prescriptions cadre de l'administration pour le pilotage des écoles (contexte)**

- Octroi d'espaces d'aménagement autonome (personnel, finances, structures, contenus) ; marge de manœuvre et possibilités d'avoir une influence pour les directions des écoles, par ex. décision autonome de la direction de l'école sur le nombre d'heures à effectuer par les enseignant-e-s
- Mise à disposition de ressources : personnel, finances, systèmes de soutien
- Procédures transparentes, directives claires, voies de communication claires
- Description claire des rôles
- Décisions en temps utile
- Prise en compte de l'expertise des directions d'établissements scolaires

#### **Au niveau de l'attitude sous-jacente**

- Acceptation de décisions pédagogiques internes à l'école
- Respect et appréciation de l'école ; attitude d'estime et d'appréciation envers les directions d'établissements scolaires et les enseignant-e-s
- Culture de la critique

On remarque qu'il n'est fait aucune référence à la reddition de comptes par l'école – ni en ce qui concerne le rôle de l'administration ni pour celui de la direction de l'établissement scolaire !

## **Agencement du contexte interne à l'école**

**Niveau pédagogique.** Le pilotage contextuel pédagogique peut s'appuyer en Suisse et en Saxe sur des éléments éprouvés. Les personnes interrogées jouissent d'une longue expérience des processus de développement organisationnel et scolaire ; elles ont amorcé et accompagné de manière continue la mise en œuvre d'éléments de pilotage tels que le modèle directeur, le programme ou le manuel de l'école. Les processus d'autopilotage réussissent là où une direction d'école, faisant confiance à l'expertise des enseignant-e-s ou des équipes, se tient en grande partie à l'écart des opérations courantes et se concentre sur la gestion de l'interface et l'entretien du contexte interne et de la culture de l'école. Elle adopte une « attitude retenue » (Norbert Landwehr). Celle-ci va de pair avec l'impératif clair envers les systèmes partiels qu'une réflexion qualifiée sur la pratique est indispensable pour l'octroi de l'autonomie pédagogique. Elle suppose donc en contrepartie, de la part des enseignant-e-s, la disposition et l'aptitude à une réflexion sur leur propre pratique pédagogique. Ceci implique des exigences élevées, car les perceptions et analyses de ce qui se passe à l'école sont « dans une large mesure susceptibles de distorsion » (Norbert Landwehr).

En tant qu'avocats du système d'ensemble, les directions d'établissements scolaires ont en outre pour tâche de suspendre dans des cas justifiés et de façon strictement limitée dans le temps l'agencement autogéré de la pratique par les enseignant-e-s et de procéder à des interventions opérationnelles dans le sous-système. De telles interventions sont nécessaires si le système dans son ensemble souffre du comportement inapproprié d'un individu, ou si l'accomplissement de la mission pédagogique n'est de toute évidence plus assuré (situations inacceptables).

**Niveau de la gestion.** Les enseignant-e-s ne sont pas uniquement responsables de leur propre enseignement, ils font également partie du système d'ensemble de l'école. Ils sont donc invités à participer à l'agencement des conditions cadre de leur travail au sein de l'équipe – sans pour autant avoir à assumer des responsabilités de gestion. Ceci se manifeste par exemple dans l'obligation d'effectuer les tâches administratives de manière adéquate pour les destinataires, ou de rendre compte de leur activité de façon valide. Face à cela, les directions d'établissements scolaires ont une tâche de direction distincte, consistant à assurer la performance et le succès du système école avec toutes ses ressources et interdépendances. Ceci nécessite une compétence de direction spécifique qui doit être acquise dans le cadre d'une formation à la direction d'école et de formations continues régulières.

Les thèmes concernant toute l'école et sa stratégie peuvent être évoqués à l'occasion de conférences ou d'assemblées de l'ensemble de l'école. En réalité, toutefois, ceci n'a lieu que rarement, et les systèmes partiels également se penchent en priorité sur des thèmes concernant l'enseignement. Les équipes pédagogiques ou groupes de discipline vivent en quelque sorte leur propre vie ; on ne trouve guère d'éléments de preuve confirmant qu'ils se considèrent également comme une partie du système d'ensemble de l'école. Les chances résidant dans l'interconnexion et l'échange avec les expertises présentes au sein du corps enseignant sont peu exploitées. Une évaluatrice scolaire déclare : « Un champ de développement de beaucoup d'écoles du secondaire II réside dans le fait que les systèmes partiels – par exemple les groupes de discipline – ne savent pas suffisamment ce que font les autres. » Pourtant, on développe en partie dans ces groupes de discipline des innovations intéressantes, par exemple sur les possibilités de créer des situations d'évaluation valides ou de donner un feed-back équitable avec un impact durable. L'évaluatrice parle d'une « réticence des systèmes partiels à rapporter leur propre travail ». Il revient aux directions d'établissements scolaires de vaincre cette réticence et de promouvoir une culture des échanges dans les écoles du secondaire II.

À propos des exigences à poser à un concept de pilotage contextuel durable sur l'axe entre la direction de l'école et les enseignant-e-s, les participants à l'atelier ont élaboré les points clés suivants :

#### **Au niveau des prescriptions cadre de la direction pour le pilotage de l'école et du travail des enseignant-e-s (contexte)**

- Attributions clairement définies avec un degré élevé d'autoresponsabilité
- Compréhension du système : connaissance et compréhension du contexte supérieur (l'école comme système avec des systèmes partiels, au sein d'un système supérieur d'instruction publique), connaissance des obligations, des responsabilités, des compétences et des exigences
- Réflexion à 360° sur les directives, les contextes et soi-même
- Reddition de comptes des systèmes partiels : compétence et sens des responsabilités

#### **Au niveau de l'attitude sous-jacente**

- Implication des enseignant-e-s dans les travaux de développement et les décisions
- Participation active du corps enseignant au développement et à la vie de l'école
- Respect et mise en œuvre des directives, exploitation des marges de manœuvre données
- Le temps d'enseignement n'est pas égal au temps de travail
- Orientation consensus : travailler sur un thème jusqu'à ce que l'on ait trouvé une solution viable
- Motivation intrinsèque à créer de la qualité

## **Jalons du présent projet**

2014, décembre	Réunion du Q-Club du WBZ CPS (aujourd'hui ZEM CES) : Helmut Willke (chaire de Global Governance, Université Zeppelin, Friedrichshafen) : « Comment dirigeons-nous dans un système complexe (par ex. haute école, gymnase) avec des degrés de liberté élevés pour les parties impliquées ? » Travail sur le thème du pilotage contextuel dans d'autres réunions du Q-Club. Entre autres regards sur la pratique : comment les cantons pilotent-ils leurs écoles du secondaire II, sur la base de deux exemples (BE, FR) ?
2017	Ulrike B. Meyer : La direction scolaire comme tâche de gestion intégrée. Le pilotage contextuel comme modèle et attitude pour l'action de direction dans les écoles en tant qu'organisations professionnelles. (Manuscrit impublié). Ulrike B. Meyer, Tubingue, participe régulièrement au Q-Club / Club_E.
2018, mars	Projet : Pilotage contextuel et action de direction dans les écoles. Développement d'un modèle adapté à la pratique de pilotage contextuel pour les écoles du secondaire II. Mandants : ZEM CES et LasuB. Le ZEM CES et le LasuB coopèrent depuis plus de 10 ans ; échanges réguliers et conduite de petits projets conjoints. Désignation d'Ulrike B. Meyer comme cheffe de projet ; elle a procédé aux enquêtes et réalisé les ateliers d'analyse à Berne et Dresde. Un résultat des ateliers : renoncement à l'élaboration d'un « modèle ». Au lieu de cela, on entend lancer une discussion sur le concept du pilotage contextuel auprès d'acteurs importants. À cet effet, les résultats obtenus dans le projet doivent être exprimés de façon à pouvoir être présentés à des publics plus larges.
2019, Ute	Compilation des résultats sous forme d'un premier jet – « document de discussion » – par Martin Baumgartner, directeur du ZEM CES ; documents supplémentaires : retour de Willke, compte-rendu des résultats de l'atelier.
2020, juin	Élaboration du présent rapport et d'un texte journalistique.

## 4 BILAN

Le concept du pilotage contextuel constitue une base de réflexion porteuse pour une direction d'école à vocation pédagogique qui a pour mission d'assurer une qualité élevée de l'enseignement. L'enquête dans le cadre du présent projet montre que cette base est posée dans les écoles interrogées en Suisse et en Saxe. Les visions et attitudes des dirigeants des écoles sont similaires, la disposition à réfléchir sur leur propre rôle dans le système et l'interaction des systèmes partiels est perceptible. En ce qui concerne la gestion de l'interface entre l'administration de l'instruction publique et l'école également, il y a d'ores et déjà en Suisse des structures porteuses. En Saxe, la politique de la formation s'est à présent penchée sur ce sujet et a amorcé des développements correspondants.

Face à cela, la perception systémique des enseignant-e-s – et donc l'intérêt pour de tels aspects – sont moins développés dans les deux pays. Les enseignant-e-s sont essentiellement axés sur l'enseignement. Ceci apparaît clairement dans leur attitude envers les règles scolaires.

Les règles portant sur l'enseignement (par exemple attribution des notes, absences) sont largement acceptées, tandis que les règles concernant l'ensemble de l'école passent plus difficilement (par exemple la participation à des groupes de travail de l'école). Il faut ici un travail de sensibilisation, une formation continue et une direction claire.

**Les suggestions ci-après pour la poursuite du travail sur le pilotage contextuel et la direction des écoles du secondaire II sont issues de l'atelier de février 2019 qui a conclu – du moins dans un premier temps – le projet du ZEM CES et du LasuB.**

- Analyser, explorer et développer la gestion des interfaces entre l'administration et l'école et entre la direction de l'école et les enseignant-e-s : quels sont les rapports mutuels entre les instances mises en place ? Sont-elles utilisées de manière optimale ? Toutes ces instances sont-elles nécessaires ?
- Susciter chez toutes les personnes impliquées une acceptation de la diversité des résultats générés par l'autopilotage.
- Développer en même temps une conscience des nécessités du système d'ensemble (situations inacceptables).
- Développer sciemment les expertises des systèmes partiels – en faisant ressortir que l'autonomie et la reddition de comptes valide sont les deux faces d'une même médaille.
- Favoriser une culture d'échange mutuel entre les systèmes partiels – et ainsi une conscience du système d'ensemble de l'école.
- Proposer des formations continues pour développer les compétences et aptitudes correspondantes.

Le plus grand défi pour les directions d'établissements scolaires consiste sans doute à initier des changements d'attitude. La concentration consciente sur l'agencement des contextes va de pair avec le renoncement conscient à agencer les contenus et à intervenir directement. Les systèmes scolaires partiels doivent surmonter leur regard myope sur leur propre logique et leurs propres intérêts et développer une compréhension du fonctionnement du système d'ensemble. Ceci peut générer moins de zones de friction. Mais on obtiendra en contrepartie des bénéfices de coopération nettement plus importants.

**« Je fais souvent l'expérience que des groupes de discipline gardent leur travail pour eux – au lieu de le montrer aux autres groupes et de le rendre ainsi encore plus fructueux. »**

Une directrice d'école

## 5 ANNEXE

### Principes directeurs de la direction pédagogique d'une école

Source : Norbert Landwehr : Pädagogische Schulführung. Impulse für die Reflexion der Führungspraxis. Arbeitsgruppe Schulführung und -steuerung in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Norbert Landwehr. Bildungsraum Nordwestschweiz. Aarau, octobre 2018.  
Téléchargement : [edudoc.ch/record/210462](http://edudoc.ch/record/210462)

#### **1e dimension : répartition des rôles et attributions de la direction**

La direction de l'école s'aligne pour l'agencement des rôles sur le principe du pilotage contextuel :

- assurance d'un cadre fiable propice à un travail pédagogique coordonné à l'école ;
- retenue en ce qui concerne les interventions directes dans la marge de manœuvre pédagogique des enseignant-e-s ;
- exigence et promotion d'un aménagement autoresponsable et réfléchi du champ d'action pédagogique.

#### **2e dimension : diriger avec des objectifs (stratégiques) à long terme**

Le travail de gestion de la direction de l'école se distingue par un poids élevé accordé aux objectifs pédagogiques (profil pédagogique de l'école). La direction veille à ce que ces objectifs soient développés conjointement avec le corps enseignant, et en tout cas supportés conjointement par ce dernier.

#### **3e dimension : initier et piloter le développement de l'école et de l'enseignement**

Une importance élevée est accordée au développement de l'enseignement / au développement de l'école au niveau de l'enseignement. Les initiatives de développement des enseignant-e-s sont soutenues par la direction dans la mesure où elles s'accordent avec les objectifs pédagogiques, le contexte et les ressources disponibles de l'école.

#### **4e dimension : diriger et développer le personnel**

La direction de l'école encourage et exige la réflexion pédagogique et le développement des enseignant-e-s au sein du système et pour celui-ci (réflexions sur la pratique, formations continues, spécialisations,...). Pour la sélection du personnel, mais notamment aussi dans la phase initiale d'intégration, une grande importance est accordée à l'attitude pédagogique et à la disposition à une réflexion pédagogique.

#### **5e dimension : conduite pédagogique de l'enseignement**

La direction assure des conditions cadre favorables à une mise en œuvre qualifiée du profil pédagogique souhaité de l'école. Elle s'investit en vue de créer un environnement stimulant basé sur la confiance mutuelle, propice au développement pédagogique de l'enseignement.

#### **6e dimension : promotion et soutien de la coopération interne à l'école**

La direction assure des conditions cadre qui permettent et facilitent la coopération interne à l'école sur des questions pédagogiques. L'accent porte sur des conditions cadre qui favorisent une réflexion conjointe sur l'enseignement et un soutien mutuel pour les processus de résolution de problèmes et les projets de développement.

#### **7e dimension : direction et animation de réunions, de conférences et de manifestations de l'école**

La direction reconnaît les exigences particulières posées à l'animation et à la direction de réunions, telles qu'elles apparaissent dans des réunions ou conférences portant sur des questions pédagogiques. Elle sait

assumer de façon transparente et équilibrée les deux fonctions d'animation du processus et de pilotage thématique, et veiller à ce qu'une attitude pédagogique commune sur des questions importantes puisse se développer au sein du corps enseignant.

#### **8e dimension : agencement de processus de décision**

Pour les décisions pédagogiques, on tient compte de la polarité entre les engagements s'appliquant à l'ensemble de l'école et la marge de manœuvre individuelle nécessaire. Une démarche participative, telle qu'elle est souvent nécessaire pour les décisions pédagogiques, est prise en considération de manière appropriée.

#### **9e dimension : création et assurance d'obligations**

Des obligations à l'échelle de l'école qui ont un impact sur la marge de manœuvre individuelle sont imposées avec retenue. Là où elles sont nécessaires, elles sont justifiées de manière convaincante, et leur respect est résolument exigé.

#### **10e dimension : gestion de situations difficiles**

La direction de l'école crée un climat dans lequel il est tout naturel d'avoir des échanges également sur des aspects critiques et des situations difficiles dans son propre enseignement, et de demander un soutien en cas de besoin. Les difficultés sont exprimées et utilisées comme opportunités d'une réflexion pédagogique.

#### **11e dimension : communication interne**

Une importance élevée est accordée à la communication sur les aspects pédagogiques ; des canaux et organes de communication définis existent pour la communication de questions pédagogiques.

#### **12e dimension : communication externe**

Il existe une communication externe coordonnée et transparente, d'une part pour rendre le profil pédagogique de l'école visible à l'extérieur, et d'autre part pour permettre un échange avec les parents sur des questions pédagogiques.

#### **13e dimension : administration et organisation de l'école**

Les mesures organisationnelles font systématiquement l'objet d'une réflexion qui en considère les « implications pédagogiques », c'est-à-dire :

- la compatibilité avec les objectifs pédagogiques de l'école,
- les impacts sur le travail pédagogique dans la pratique quotidienne de l'école.

#### **14e dimension : utilisation des ressources (ressources financières et matérielles, infrastructure)**

Pour l'emploi et la distribution des ressources, on tient également compte des objectifs pédagogiques et des aspirations de développement de l'école. L'infrastructure scolaire permet et soutient un développement de la pratique pédagogique.

#### **15e dimension : développement de la compétence de direction (en tant qu'individu / en tant qu'organe)**

La direction de l'école analyse et améliore ses propres compétences dans la gestion de la polarité entre la direction pédagogique et la retenue pédagogique : octroi d'un espace de liberté pédagogique ; exigence d'une réflexion sur la pratique pédagogique ; animation de processus participatifs ; pilotage d'aspects intéressants toute l'école.

## Les résultats du projet

### « Pilotage contextuel et direction des écoles du secondaire II »

Elemente und Formen zur Gestaltung der  
Schnittstelle zwischen Schule und Bildungs- bzw. Schulverwaltung

#### SCHWEIZ

Element / Form	Beschreibung	Bemerkung
<p>Gesetzliche Grundlagen</p> <p>Personalverantwortung Schulleitungen</p> <p>Vorgaben und Aufträge</p>	<p>Die Schulleitungen Sek. 2 sind verantwortlich für die Rekrutierung, Förderung und Entlassung der Lehrpersonen.</p> <p>Beispiele von Vorgaben: Stundenbuchhaltung mit negativer Kompensation, Fördermassnahmen Nachteilsausgleich</p>	<p>Die Delegation der Personalverantwortung an die Schulleitung (Kompetenz) – unter Berücksichtigung der kantonalen Personalgesetzgebung – gilt in der Mehrheit der Kantone. Sie gibt den Schulleitungen ein starkes Steuerungs- und Gestaltungselement in die Hand.</p> <p>Vorgaben und Aufträge sind in der Regel für alle Schulen des Kantons verbindlich.</p>
<p>Gefässe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kantonale Rektorenkonferenzen</li> <li>• Schweizerische Rektorenkonferenz KSGR</li> <li>• Schulkommissionen</li> </ul>	<p>Die Rektorinnen und Rektoren der Mittelschulen in einem Kanton sind in einer Konferenz organisiert und treffen sich regelmässig.</p> <p>Die Mitgliedschaft in der KSGR ist freiwillig. Sie konstituiert sich selber.</p> <p>Schulkommissionen werden für jede Schule des Kantons von der Bildungsdirektion eingesetzt. Die Mitglieder stammen aus Bereichen der Wirtschaft, Kultur, Volksschule und Hochschule. Die Schulkommission ist eine neutrale Aufsichtsbehörde für die Schule (Mitwirkung bei Personalentscheidungen, Aufsichtsbeschwerden, strategischen Entscheidungen); sie dient der Verankerung der Schule in der Region; ihre direkten Kompetenzen unterscheiden sich nach Kantonen.</p>	<p>Je nach Kanton wird die Rektorenkonferenz vom Amt präsiert oder von einem von den Schulleitungen gewählten Mitglied. Die Rektorenkonferenz ist Ansprechpartner für das Amt.</p> <p>Die Kompetenzen der kantonalen Rektorenkonferenzen unterscheiden sich.</p> <p>Die KSGR ist Ansprechpartnerin für die interkantonalen Verwaltungsgremien.</p> <p>Die Rektorenkonferenzen dienen dem (Erfahrungs-)austausch unter den Schulleitungen, einer Verständigung über die Umsetzung kantonalen Steuerungsvorgaben sowie einer Verständigung auf eine gemeinsame Position gegenüber dem Amt. Für das Amt sind die Konferenzen ein Gremium, um die zielgerichtete Umsetzung (politischer) Steuerungsvorgaben zu erörtern unter Berücksichtigung der für die Akteure in der Schule notwendigen Freiräume.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kantonale Maturitätskommission</li> </ul>	<p>Die kantonalen Maturitätskommissionen beraten die Bildungsdirektion in Fragen der gymnasialen Maturität. Die Mitglieder (Personen aus Wirtschaft, Hochschule, Schulleitungen) werden von der Bildungsdirektion gewählt. Die Maturitätskommissionen erlassen Weisungen u.a. zu den Maturitätsprüfungen im Kanton.</p>	
<p>Steuerungselemente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistungsvereinbarungen mit institutionalisierten Reporting- und Controllinggesprächen (RC)</li> </ul>	<p>Die Mittelschulämter einzelner Kantone schliessen mit den Schulleitungen Leistungsvereinbarungen ab, in denen qualitative Ziele und die zur Verfügung stehenden Ressourcen (Globalbudget) festgehalten werden.</p> <p>In den RC-Gesprächen erfolgt die Überprüfung der Zielerreichung auf der Grundlage des Reportings der Schule.</p>	<p>Die bilateralen Reporting- und Controllinggespräche zwischen Amt und den Leitungen der einzelnen Schulen sind je nach Kanton unterschiedlich formalisiert – je nachdem, ob es Leistungsvereinbarungen gibt.</p> <p>Die Befragten heben die kooperative Form der Gespräche hervor (Dialog, Gespräche auf Augenhöhe, direkter Draht zum direkten Vorgesetzten).</p>
<p>Projekte Schul- und Unterrichtsentwicklung</p>	<p>Die Bildungsverwaltungen lancieren kantonale Projekte (z.B. MINT-Förderung, SOL) und stellen Fördermittel bereit.</p>	<p>Die Projekte werden in der Regel von den Ämtern und den Schulleitungen (Rektorenkonferenz) in enger Absprache konzipiert. über die Teilnahme einer Schule entscheidet die Schulleitung bzw. der Konvent.</p>

## SACHSEN

Element / Form	Beschreibung	Bemerkung
Gesetze und Vorgaben	Ressourcen, Gesetze, Regelungen sind die Rahmenbedingungen, die die Existenz der Schulen sicherstellen	Schulgesetz, Schulordnungen der jeweiligen Schulart, Verwaltungsvorschriften geben den juristischen Rahmen vor.  Sächsische Lehrpläne, Bildungspläne (bei Schulen mit Hort), Eckwertepapiere geben den inhaltlichen Rahmen vor.
Schulentwicklungs-konzepte	Die Konzepte wurden in den Landesbehörden auf Anregung der Landesregierung entwickelt und gehen zur Umsetzung an die Schulen: z.B. Rahmenplan «Schulische Qualität im Freistaat Sachsen, Kriterienbeschreibung», Schulprogramm, diverse Schulversuche.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jede Schule ist verpflichtet, ein Schulprogramm zu schreiben, die konzeptionelle Grundlage dazu ist vom LASUB vorgegeben.</li> <li>• Ziel ist es, dass jede Schule ein unverwechselbares Profil entwickelt und dieses in ihr Leitbild einarbeitet.</li> <li>• Leitbild und Auszüge aus dem Programm sollen transparent gemacht werden (Homepage etc.).</li> <li>• Das Schulkonzept soll regelmäßig überarbeitet und erneuert werden. Dabei sind alle an der Schule Beteiligten einzubeziehen.</li> <li>• Ist ein Ganztagskonzept integriert, sind Kooperationsabsprachen zu Partnern festzulegen, bspw. Auszüge aus dem Kooperationsvertrag mit dem Hort, beruflichen Ausbildungsstätten, sozialen Einrichtungen.</li> </ul>
Dienstberatungen	Die Dienstberatungen sind die verlässliche Kommunikationsstruktur an der Schnittstelle zwischen den Systemen.  Bedarfserhebungen sind thematische Anlässe für Kooperation an der Schnittstelle.	Schulleiter-Dienstberatungen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Finden ca. alle drei Monate statt</li> <li>• Besprechung zu neuen Regelungen und Gesetzen</li> <li>• Anleitung und Planungsgrundsätze in den einzelnen Schulen</li> <li>• Kooperationsförderung bspw. im Sinne des Ganztags</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulnetzplanung, Planungsgespräche</li> <li>• Schulreferent/innengespräche</li> </ul>	Schulreferent/innengespräche haben die Funktionen von Begleitung und Kontrolle. Qualität und Nutzen für die Schule hängen von der Zeit, aber auch von den Personen ab.	<p>Schulnetzplanungen: Welche Schulen in unmittelbarer Nachbarschaft zueinander sollten möglichst eng miteinander kooperieren?</p> <p>Thematische Referate und Diskussionsrunden zu aktuellen Themen wie Seiteneinsteiger, Integration und Inklusion, rechtliche Fragen.</p>

<p>Vernetzung der Schulleitungen im Sprengel</p>	<p>Die Vernetzung dient dem Austausch.</p>	<p>Sprengel</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulen, die in unmittelbarer Nachbarschaft liegen bspw. in einem Schulbezirk</li> <li>• Unterschiedliche Profile der Schulen fördern eine gesunde Konkurrenz</li> <li>• Vernetzung ist wichtig, um effizient arbeiten zu können. So werden Veranstaltungen für die Kindergärten zur Schulvorbereitung und zur Bildungsberatung grundsätzlich zusammen vorbereitet und durchgeführt.</li> </ul> <p>Angeleitete Beratungen im größeren Rahmen (mehrere Schulbezirke einer Stadt) dienen dazu, gleiche Verfahrensweisen in den Schulen (bspw. bei der Umsetzung von Regelungen zur Nutzung von Turnhallen oder die Verteilung der Kinder auf neu zu bildenden Klassen) umzusetzen.</p> <p>Nicht angeleitete Treffen wie z.B. monatliche Treffen der Schulleitungen eines Schulbezirkes dienen der Besprechung aktueller Themen und notwendiger Abstimmungen (im Monat September z.B. Anmeldezahlen, Umlenkungen etc.).</p>
--	--	---

## Elemente und Formen zur innerschulischen Kontextgestaltung (Koordination, Kooperation)

### SCHWEIZ

Element / Form	Beschreibung	Bemerkung
Schulleitungsteam	<p>Die Schulleitung setzt sich aus der Rektorin/dem Rektor sowie mehreren Prorektorinnen/ Prorektoren zusammen mit je eigenen Zuständigkeitsbereichen und Kompetenzen.</p> <p>Aufteilung der pädagogischen Führungsarbeit</p>	<p>Je nach Kanton werden die Prorektorinnen/ Prorektoren vom Amt oder von der Rektorin/ dem Rektor gewählt.</p> <p>Die Hierarchien sind sehr flach. Alle sind sehr gut über die Aktivitäten und Projekte in der Schule informiert. Die Mitglieder sind nahe am Kollegium und wirken auch als Multiplikatoren ins Kollegium.</p>
Lehrpersonenkonvent	<p>Gesamtkonferenz aller Lehrpersonen und der Schulleitung. Der Konvent entscheidet über Schul- und Unterrichtsprojekte.</p>	<p>Je nach Kanton wird der Konvent von der Schulleitung selber geleitet oder von einem von der der Lehrerschaft gewählten Vorstand.</p> <p>Die Schulleitung und die Lehrpersonen bringen Themen ein.</p>
<p>Steuergruppe Schulentwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jährliche Entwicklungspläne</li> </ul>	<p>Schulen setzen eine Gruppe ein, die zusammen mit der Schulleitung die Schulentwicklung plant. Die Gruppe wird von einer Lehrperson geführt, die Schulleitung ist vertreten. Unter Umständen ist diese Gruppe auch für die Steuerung des QM zuständig.</p> <p>Die Lehrpersonen mit Zusatzfunktionen werden von der Schulleitung mit Mandaten geführt.</p>	<p>Diese Steuergruppe ist ein Element der «Beteiligungsstruktur». Da die Gruppe in der Regel von einer Lehrperson geführt wird, wird das Subsidiaritätsprinzip gelebt.</p>
Qualitätsmanagement	<p>Regeln als Rahmenvorgaben (z.B. SuS-Feedback, Selbstevaluation), schulinterne Reporting- und Controllinggespräche mit der Schulleitung</p> <p>Qualitätsleitbild</p> <p>Das MAG ermöglicht es, das individuelle Handeln in den Kontext der Gesamtschule zu stellen.</p>	<p>Oft finden MAG's nur alle zwei Jahre statt., was die Wirkungsmöglichkeiten dieses Instruments für die Personalentwicklung einschränkt.</p>

Fachschaftsleitungen	<p>Alle Lehrpersonen eines Fachs an der Schule bilden eine Fachschaft. Sie bearbeiten Themen im Auftrag der Schulleitung. Dort, wo es kantonale Fachschaften gibt, bearbeiten diese auch Themen im Auftrag des Amtes.</p> <p>Viele Schulen kennen eine Konferenz der Fachschaftsleitungen. Die Schulleitung trifft sich mit den Fachschaftsleitungen. Es werden Aufträge an alle erteilt mit der Möglichkeit, die Umsetzung Fachbezogen zu gestalten.</p>	<p>Die Fachschaften unterscheiden sich innerhalb einer Schule bezüglich Grösse; zwischen den Schulen bzw. zwischen den Kantonen gibt es z.T. beträchtliche Unterschiede bezüglich der Kompetenzen.</p> <p>Mit der Konferenz der Fachschaftsleitungen besteht ein Gefäss einerseits zur Steuerung der fachbezogenen Teilsysteme, andererseits für den Austausch untereinander.</p> <p>Die Fachschaften leben stark nach eigenen Regeln und wenig in übergreifenden Kooperationen.</p>
Arbeitsgruppen	<p>Für Projekte erhalten Einzelpersonen oder Gruppen einen entsprechenden Auftrag.</p>	<p>Die Beauftragten bekommen je nach Auftrag eine Stunden-, d.h. Lektionen-Entlastung, dies auch als Anreiz.</p> <p>Die Zusammenarbeit in den gemischten Arbeitsgruppen (Schulleitungsmitglieder und Lehrpersonen) fördert das gegenseitige Verständnis.</p>
Schülerinnen-/Schülerrat	<p>Der Schülerinnen-/Schülerrat ist der Teil der Beteiligungsstruktur der schulischen Akteure. Er vertritt das Gesamtsystem.</p>	<p>Die Schülerinnen-/Schülerräte werden oft von den Schulleitungen initiiert.</p>
Pädagogische Teams	<p>Pädagogische Teams, in denen sich die Fachlehrpersonen einer Klasse treffen, fördern den Austausch und Arbeit über die Fachschaftsgrenzen hinaus.</p>	

## SACHSEN

Element / Form	Beschreibung	Bemerkung
Regeln	Regeln ordnen das Zusammenleben und die Zusammenarbeit, darüber hinaus sind sie Teil der Schulkultur: Sanktionen oder keine; umfassende Regeln oder nur Grundregeln.	<p>Jede Schule hat eine Schulordnung, die vom Lehrer/innen-Team auch unter Einbeziehung der Schüler erstellt wird. Die Schulordnung regelt das Zusammenleben im Haus.</p> <p>Klassensprecher/innen können sich für Sanktionen bei groben Verstößen gegen die Hausordnung aussprechen.</p> <p>Schulleitungsteams bestehen häufig aus der Schulleitung sowie Fachleiterinnen, Oberstufenberatern, Fachschaftsleiterinnen.</p>
Erweiterte Schulleitung, Gesamtlehrerkonferenz (GLK) und Schulkonferenz	Die drei Organe sind gesamtschulische Strukturen. Gesamtlehrerkonferenz (GLK) und Steuergruppe beziehen sich auf gemeinsame Fragestellungen innerhalb des schulinternen Kontextes.	<p>In der Grundschule besteht die Schulleitung i.d.R. aus Schulleiter und dessen Stellvertreter; in der Oberschule und im Gymnasium kommt die erweiterte Schulleitung hinzu (Fachleiterin, Oberstufenberater). Berufliche Schulen haben – bedingt durch mehrere Standorte-Leitungsteams im Sinne einer Standortleitung.</p> <p>Die GLK führt alle Fach-Bereiche zusammen, beachtet pädagogisch übergeordnete Themen und speziell fachliche gleichermaßen. Außerdem wird auf der Meta-Ebene zu Teambildungsmaßnahmen angeregt. Die Schulkonferenz besteht aus dem Schulleiter, gewählten Vertretern der Lehrer, Eltern und Schüler.</p>
Steuergruppe und QM- Gruppe	Diese Gruppen steuern Teilprozesse	<p>QM-Gruppe = innerschulische Qualitätskontrolle</p> <p>Steuergruppen werden ebenfalls in QM-Prozessen eingesetzt, insbesondere wenn mehrere Einrichtungen eingebunden sind.</p>

Leitbild, Qualitätsgrundsätze und Schulprogramm		Schulleitbild und Schulprogramm = Gesicht der Schule Grundlage ist das Verständnis «schulischer Qualität im Freistaat Sachsen».
Lehrerhandbuch, Jahresarbeitsplan	Das Lehrerhandbuch hat wie der Jahresarbeitsplan als Rahmenbeschrieb steuernde Funktion.	Lehrerhandbuch/Stoffverteilung für jedes Fach/Pädagogisches Tagebuch Jahresarbeitsplan wird von der Schule erstellt, gibt Orientierung für alle im Schuljahr bestehenden Veranstaltungen und Termine.
Mitarbeitergespräch MAG, Beratungsangebote, Mentoring	Diese Instrumente steuern die individuelle Entwicklung über Zielvereinbarungen.	Mitarbeitergespräch (MAG) wird verpflichtend jährlich durchgeführt, dient der Personalentwicklung sowie der Organisation des Personaleinsatzes im Folgejahr. Mentoring v.a. zur Betreuung von Seiteneinsteigern und Referendar/innen.
Beteiligungsstrukturen	Beteiligungsstrukturen geben Raum für thematische Mitarbeit an Entwicklungsthemen. Projektgruppen und Arbeitsgruppen Expertenräte koordinieren die Expertise aus dem System	Beteiligung aller am Schulleben: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrpersonen: Teil der Schulkonferenz, Personalrat, Beratungslehrer und Fallbesprechung, schulinterne Fortbildung, Bildung von Arbeits- und Projektgruppen: Was will das Lehrpersonen-Team zum Schulkonzept bzw. zu Entwicklungsschwerpunkten sowie weiteren Themen beitragen?</li> <li>• Eltern: Teil der Schulkonferenz, Bildung von Arbeitsgruppen (Planung GTA) und Projektgruppen (Planung Schulbus, Schulbau, ...) und zu anderen Themen, Förderverein, ehrenamtliche Tätigkeiten für die Schule.</li> <li>• Schüler: Schülerrat, Buskids, Übernahme von Verantwortung</li> </ul>
Klassenteams	Klassenteams steuern sich selbst. Es gibt wenig Kooperation mit anderen Teams.	Zusammenarbeit in Teams bzw. klassenstufenübergreifend von der Schulleitung erwünscht Schaffung von gemeinsamer Absprachezeit durch die Schulleitung; Umsetzung sehr individuell und von Lehrkraft abhängig. Weitergabe von Material von einer Klassenstufe in die nächste durch Lehrpersonen ist abhängig von den Personen (teilweise auch Privates).

Schülerrat Schülerparlament in Vertretung des Gesamtsystems	Schülerrat bzw. Schülerparlament stehen in Vertretung des Gesamtsystems.	In jeder Klasse werden Schülervertretungen gewählt; sie bilden den Schülerrat: Teilnahme an Schulkonferenz, monatliche Treffen.
Fachbereiche und Fachgruppen	Fachbereiche und Fachgruppen und Fachkonferenzen stehen nebeneinander; es bestehen kaum Vernetzungen zur Nutzung von Synergieeffekten.	Ergebnisse der Fachgruppen werden in schulinterner Dienstberatung vorgestellt.  Neues Unterrichtsmaterial wird vorgestellt, über Experimente oder Ausflüge zu außerschulischen Lernorten wird kommuniziert.  Außerschulische Experten werden weiterempfohlen und Konzepte ausgetauscht.
Schulinterne Fortbildung	«Schilf» unterstützt die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Systemthemen.	SCHILF kann zu diesen Bereichen einen Beitrag leisten. Jeder Schule stehen zwei Tage im Schuljahr zur Verfügung zur Professionalisierung der Lehrkräfte und zum Erarbeiten gemeinsamer Strategien / Projekte / Verständnis.