

## **LES DÉMARCHES DE QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : QUELS CHOIX MÉTHODOLOGIQUES FONDAMENTAUX ?**

S'interroger sur le sens des démarches qualité dans l'enseignement supérieur ne peut se faire sans définir d'abord ce que l'on peut entendre par qualité, et plus précisément par qualité dans l'enseignement supérieur.

La qualité est souvent rattachée à des notions aussi diverses que la qualité totale, l'amélioration continue, le contrôle, l'évaluation, etc. Elle a par ailleurs longtemps été associée au secteur secondaire, ce qui n'est pas sans conséquence lorsqu'on tente de développer cette notion dans le secteur non marchand.

Plusieurs définitions de la qualité ont toutefois pu être adaptées aux spécificités du non marchand et des services. Toutes mettent en évidence le rôle primordial de l'aspect relationnel, relations où l'utilisateur ou le client occupe une position toute particulière. Au-delà de cette évidence, le champ de la qualité reste difficile à circonscrire tant il semble dépendant des caractéristiques des terrains qu'il rencontre.

Le monde de l'enseignement, et de l'enseignement supérieur en particulier, n'échappe pas à cette constatation que d'aucun trouverait triviale. Il n'est toutefois pas simple d'allier qualité et enseignement dans un contexte européen souvent lourd de pressions concurrentielles et marchandes. D'autant que le terrain des Universités et des Hautes Ecoles est lui aussi porteur de réalités spécifiques complexes, aux conséquences variées sur la vision que l'on peut y avoir de la qualité.

C'est dire que la définition et la gestion de la qualité dans l'enseignement supérieur posent des questions conceptuelles essentielles qui impliquent très directement les réalités d'implantation et de gestion des démarches. On constate cependant qu'il existe deux grands types d'approches de la gestion de la qualité dans l'enseignement supérieur.

Les premières consistent à se baser sur un ou plusieurs référentiels existants présentant le plus souvent les grandes lignes de modèles qualité adaptés aux réalités de l'enseignement supérieur. Six modèles principaux se démarquent, à savoir le Prix Deming de la Qualité, le Malcom Baldrige National Academy Award, les normes ISO 9000, le modèle de l'European Foundation for Quality Management, Le Prix Français de la Qualité et l'European Quality Improvement System.

Au niveau de leurs contenus, on constate certaines similitudes, parmi lesquelles leur intérêt pour le mode de direction (politique, management, leadership etc.) ou pour le traitement des informations et leur analyse (Sylin et al. 2004). D'une manière plus générale, l'ensemble des modèles présentés va au-delà de la seule prise en compte des résultats de l'organisation et s'intéresse aussi et surtout à l'amont du processus. Les référentiels se différencient néanmoins sur certains points, à savoir l'importance accordée aux données quantitatives et statistiques ou aux normes prédéfinies.

Pour tenter de reprendre les contenus des divers référentiels dans leur ensemble, il semble que l'on puisse relever différents éléments qu'il serait utile de prendre en compte dans toute mise en œuvre d'une démarche d'évaluation de la qualité au sein d'un établissement d'enseignement supérieur (Sylin et al. 2004) :

- Le mode de direction : « leadership », « management », « politique » etc.
- Les clients, à savoir les étudiants, mais également les pouvoirs subventionnant ainsi que le monde du travail : « orientation client », « satisfaction de la clientèle » etc.
- Le personnel enseignant et le personnel de support (« orientation personnel », « satisfaction du personnel »)
- Les ressources : « collecte et traitement des informations », « management des ressources », « ressources matérielles » etc.
- Le processus d'enseignement proprement dit : « maîtrise de la qualité des processus d'enseignement », « management du processus », « qualité des programmes »...
- Les relations externes (hors clientèle directe) : « intégration à la vie de la collectivité », « relations internationales », « contribution à la communauté »...
- Les activités annexes au processus d'enseignement proprement dit (« recherche », « maîtrise de la qualité des processus de support » etc.)
- Les résultats de l'établissement : « résultats de l'école », « résultats opérationnels »...
- L'importance accordée à la qualité et à la vision à long terme : « planification à long terme », « améliorations », « stratégie et objectifs qualité », etc.

Il apparaît malgré tout que, dans des contextes particuliers, baser la démarche qualité sur un modèle extérieur sans l'adapter aux réalités de la structure risque de compromettre l'implantation de la démarche. En effet, une démarche d'évaluation de la qualité dans une institution d'enseignement supérieur s'inscrit à la fois dans un contexte de gestion et donc dans une culture organisationnelle. Si l'organisation de la démarche n'est pas congruente avec ces différentes réalités, le greffon risque d'être rejeté.

Le second type d'approches de la gestion de la qualité a pour objet de créer au sein de la structure les outils de questionnement nécessaires à la démarche. La construction d'outils ad hoc suppose par conséquent de choisir un thème de travail pour ensuite déterminer la méthodologie adéquate aux objectifs à atteindre.

Plus concrètement, ces différents éléments peuvent être schématisés de la façon suivante :

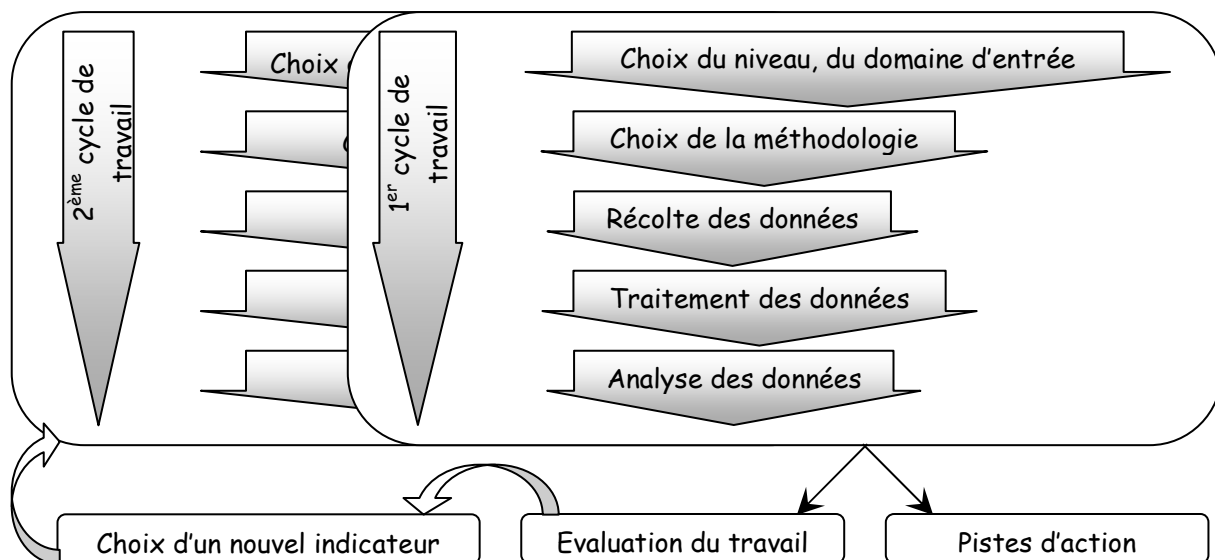


Figure 1 – Processus de construction d'outils ad hoc

Il apparaît alors que :

- Le choix du niveau, du domaine d'entrée implique de se demander si l'on va travailler au niveau d'une catégorie, d'une faculté, d'une implantation ou de l'ensemble de l'institution d'enseignement supérieur. Il faut par ailleurs choisir un thème de travail, comme par exemple la qualité de l'accueil des étudiants, l'implication des partenaires dans l'organisation de l'institution, les travaux de fins d'études, etc.
- Il faut ensuite se choisir une méthodologie : « Est-ce que l'on va choisir un outil prédéfini ou construire nos propres outils ? Est-ce que l'on va se situer dans un modèle ou dans un autre ? » Ceci permettra de rencontrer le terrain à travers des outils, des grilles de lecture plus ou moins formalisés.
- Il faut alors traiter les données recueillies, ce qui implique notamment de les traiter d'un point de vue de négociation, de confrontation du processus ; cela concerne directement les groupes de travail.
- Il faut enfin envisager une évaluation du travail accompli et décider d'un nouveau niveau ou domaine d'entrée, marquant par là même le début d'un deuxième cycle de travail, qui n'implique d'ailleurs pas forcément l'abandon du premier...

A noter que s'il semble préférable de mener le premier cycle de travail indépendamment de tout autre, le coordinateur qualité a la possibilité de lancer par la suite un ou plusieurs cycles de travail simultanément. Dans tous les cas, chaque cycle de travail débouche sur des suggestions de pistes d'action et une phase d'évaluation du travail accompli.

Pareille construction ne peut toutefois faire l'impasse sur divers éléments clés permettant l'implantation d'une démarche qualité, à savoir l'implication, le soutien et la collaboration des directions ; le choix d'un coordinateur qualité, garant de la conduite de la démarche auprès des directions et des acteurs de terrain ; l'implication des acteurs de terrain ; la constitution d'un ou plusieurs groupes de travail. Par ailleurs, construire une démarche sans référence à un modèle externe structurant pose d'importants problèmes de validation interne de l'action.

Quel que soit le type d'approches choisi, il importe donc de s'approprier l'outil, ce qui oblige à définir les finalités de la démarche qualité et les enjeux de gestion de l'institution. Les institutions d'enseignement supérieur consistant en un mélange complexe de réalités psycho-organisationnelles parfois très différentes, une façon d'y parvenir consiste sans doute à quitter le traditionnel duo contrôle-évaluation pour adopter une vision plus psychosociale de la qualité avec l'introduction des notions de conformation et de normalisation.

Faut-il le rappeler : une organisation d'enseignement supérieur a pour objet de créer et de maintenir un ensemble de normes. En effet, sa fonction sociale est de contribuer à définir des structures et des normes en matière de qualification, de recherche et de services à la communauté. Il s'agit bien là d'une définition du concept d'institution, qui vise à la normalisation des rapports sociaux dans la mesure où, suivant la proposition d'Amado et de Guittet (1997), il s'agit de parvenir en groupe à une position acceptable par tous. Une démarche qualité dans ce type de réalité sera bien entendu différente d'une démarche qualité dans la réalité de l'entreprise, structure qui vise à la régulation de processus et qui se propose de fonctionner dans un système de règles. En d'autres termes, plusieurs possibilités semblent envisageables pour tout gestionnaire de la qualité dans une institution d'enseignement supérieur. Il peut en effet opter pour un contrôle ou une évaluation de la qualité, et ce dans le cadre d'une démarche interne (construction de questionnaires ad hoc) ou d'une démarche externe (référentiels et modèles externes, type ISO, EFQM, etc.). Selon les cas, la démarche qualité ainsi construite correspondra soit à un processus de conformation (respect des règles imposées par un groupe, interne ou externe à l'institution, sans négociation des critères), soit à un processus de normalisation (négociation des indicateurs choisis, etc.). Il faut toutefois signaler qu'un contrôle de la qualité pourrait, dans le cadre d'une démarche interne, donner lieu à de la normalisation pour autant qu'un travail d'appropriation soit fait à partir des critères prédéfinis par un groupe interne ou externe. La question se pose néanmoins de la pertinence d'une évaluation de la qualité sur base d'une démarche externe. On pourrait en effet envisager de renégocier en interne des indicateurs proposés par un référentiel extérieur, ce qui correspondrait effectivement à une démarche de normalisation. Il ne faudrait toutefois pas que cette démarche s'externalise au point que les mécanismes de négociation et d'interprétation des résultats obtenus soient le produit de membres extérieurs à l'institution.

Ceci dit, nous pourrions également envisager la qualité à travers deux autres notions, celles de gestion et de management. Partant de là, un gestionnaire de la qualité dans une institution d'enseignement supérieur n'a plus quatre mais deux possibilités (Delausnay et al, 2005). On pourrait en effet considérer que des démarches qualité construites dans une optique de contrôle correspondent en fait à de la gestion interne, au sens de techniques de contrôle de la qualité et de l'institution, alors que des démarches qualité construites dans une optique d'évaluation correspondent plutôt à du management interne, au sens d'un dépassement des résultats du contrôle pour parvenir à intégrer ces derniers dans une réflexion stratégique portant sur l'institution toute entière. Ce mode d'approche de la qualité semble par ailleurs correspondre aux récents travaux des responsables des conférences de Recteurs et Présidents des Universités des pays latins de l'Europe, réunis dans le cadre du groupe ELU, qui ont décidé de travailler au développement d'un référentiel partagé d'indicateurs et de procédures d'évaluation (Tavenas, 2003).

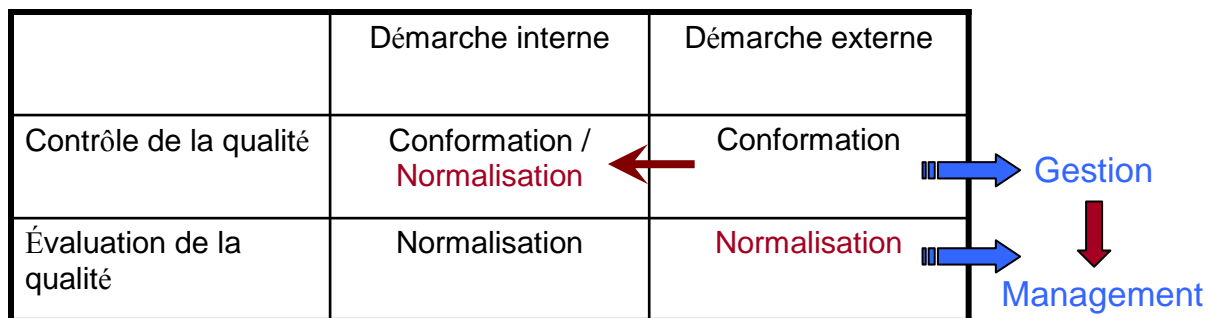


Figure 2 – La qualité entre gestion et management

Pour conclure, la réalité institutionnelle se marque indubitablement dans la structuration interne des institutions d'enseignement supérieur, et particulièrement dans celles des Hautes Ecoles. Celles-ci restent en effet dans beaucoup de cas des agrégats de petites structures qui tendent à préserver leur autonomie et leur intégrité, vivant avec la crainte de voir leur identité mais aussi leur objet institutionnel disparaître. Cette situation engendre un certain nombre de craintes, qui se traduit notamment par un manque de communication et de transparence, d'où un réel sentiment de mal-être au travail.

Dans ce contexte, la démarche qualité envisagée comme contrôle des procédures ne fera que renforcer ces mécanismes. Envisager au contraire une démarche qualité comme un outil de construction sociale et de management interne devrait contribuer à donner un sens aux réalités institutionnelles et, par là, permettre aux acteurs impliqués de donner du sens à leurs pratiques professionnelles et de normaliser les modes de gestion interne des entités concernées. Dans l'enseignement supérieur des Hautes Ecoles comme dans la plupart des structures institutionnelles, la mise en œuvre d'un processus d'autoévaluation de la qualité ne peut avoir de chance d'aboutir en première analyse que s'il est envisagé comme un processus de normalisation et non de stricte conformation.

## Bibliographie

- Amado, G. & Guittet, A. (1997). *Dynamique des communications dans les groupes*. Paris: Armand Colin.
- Delausnay, N., Sylin, M. & Wettendorff, I. (2005). Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : entre normalisation et conformation. Actes du XXIIème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Genève, 12-14 septembre 2005.
- Sylin, M., Delausnay, N. & Schoreels, C. (2004). La qualité dans les Hautes Ecoles. *Les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, Université de Liège, 17-18/2004.
- Tavenas, F. (2003). *Référentiel partagé d'indicateurs et de procédures d'évaluation*. Rapport édité par le Forum ELU, groupe de réflexion au sein du Conseil de l'EUA.