

INTRODUCTION

Matthis Behrens¹
Institut de recherche
et de documentation pédagogique, Suisse
matthis.behrens@ne.ch

-
1. Nous remercions les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce livre, à savoir Saskia Weber, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), Christine Olivier, Corinne Martin et Isabelle Deschenaux, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), Jacques Lamarès, Université de Lausanne, Alex Blanchet, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) et Pauline Provencher, pour la gestion du processus d'arbitrage.

© 2007 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *La qualité en éducation*, Sous la direction de Matthis Behrens, ISBN 978-2-7605-1498-0 • D1498N

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

La qualité en éducation et en formation est souhaitable en tant que telle, que gagnerait-on si l'on mettait en cause ce terme? En effet, le terme « qualité » recouvre des pratiques d'une variété impressionnante². La forte polysémie du terme nous fait penser que la notion de qualité participe à de multiples univers sémantiques. S'agit-il pour autant d'un mythe dans le sens de Borges? Le cas échéant, à quels univers de référence participe-t-elle? Il est temps de s'engager dans un travail de déconstruction, d'analyse et de démystification.

Pour mieux cerner l'étendue et les nombreux usages de la notion qui nous intéresse, abordons la question de la qualité par un bref détour dans un domaine autre que l'éducation :

« Qualité assurée » peut-on lire sur les camions jaunes des postes suisses! Ce slogan surprenant de cette vénérable institution interpelle. Pourquoi ce symbole fort de la légendaire qualité helvétique s'en remet-il à ce mot magique? Pourquoi les postes doivent-elle suggérer que leurs prestations, somme toute bien connues, sont d'une qualité inaltérable et assurée à jamais? Est-ce pour se faire pardonner les incessantes augmentations des tarifs? Est-ce pour convaincre les utilisateurs de ce service public de se résigner aux prestations actuellement proposées? D'aucuns se rappellent des temps révolus où le facteur passait trois fois par jour, journaux, lettres et colis sous le bras. Aujourd'hui, les postes se limitent à une distribution journalière. Elles partagent ce service avec d'autres entreprises postales qui, sur paiement, livrent colis et lettres « express » sur demande des expéditeurs dans un temps contractuellement garanti. La distribution du courrier est devenu un marché et le géant jaune, jadis pourvoyeur de fonds pour les caisses de l'État, se prépare à abandonner sa position de monopole.

Sans vouloir aborder en détail les raisons qui ont conduit à cette évolution, nous souhaitons profiter de cette analogie pour ouvrir un débat sur un certain nombre de points.

Si une institution a besoin d'invoquer la qualité de ses prestations, cela sous-entend aussi l'éventualité d'une *non-qualité*. Dans le cas des postes, elle se manifesterait par un décalage technologique, d'une part, et par des coûts de production trop élevés d'autre part. Qu'en est-il de

2. Les différents chapitres sont issus des conférences principales d'un colloque (Behrens, 2002) de l'ADMEE-Europe (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) sur le thème de la qualité en éducation. Depuis, les auteurs ont mis à jour leurs textes afin de tenir compte des dernières évolutions dans le domaine.

l'éducation et de la formation ? La réponse dépend de la manière de définir cette qualité. Mais quelle qualité ? Et est-il possible d'aboutir à une appréciation convergente de cette qualité ?

Dans le cadre de la poste, la qualité peut correspondre au travail du facteur, à sa ponctualité peut-être, au temps moyen d'acheminement du courrier. La qualité pourrait se traduire également par la capacité de reconnaître un destinataire malgré une adresse lacunaire, ou par les soins prodigués au courrier distribué, le nombre d'écornures ou de déchirures. Pour certaines personnes, la qualité de la poste est davantage liée à sa dimension sociale qui se construit au contact éphémère avec le postier ou à la proximité du bureau de poste. Bref, ne faudrait-il pas plutôt parler de qualités au pluriel ?

Le terme de qualité revêt donc des significations tout à fait différentes en fonction des intérêts des acteurs concernés. Il désigne à la fois le produit ou les services ainsi que le fonctionnement d'une institution, dans un contexte sociétal. Elle est psychologique lorsqu'elle est invoquée pour améliorer l'image de l'institution. Elle permet de rassurer les utilisateurs, les partenaires commerciaux et surtout les pouvoirs publics : *Ne vous inquiétez point, nous maîtrisons la situation et veillons sur le bon fonctionnement de l'institution...*

Mot passe-partout, le mot qualité est inutilisable lorsqu'il s'agit de l'évaluer. Il faut donc le mieux définir afin de l'opérationnaliser. Comment peut-on traduire la qualité ? Peut-on la quantifier ? Comment ? Avec quels effets ? Quelle est l'influence du contexte ? S'agit-il de la qualité d'un service ou d'une prestation ou se prononce-t-on sur la qualité de l'institution ? Existe-t-il une qualité intrinsèque à une prestation donnée ? Laquelle ? S'agit-il de faire la démonstration de la maîtrise de production ? Qui participe à sa définition, les experts ou les utilisateurs ? S'agit-il plutôt de décrire l'usage qui est fait d'un objet ou d'une prestation ? Quels sont les critères et indicateurs pertinents ? Sont-ils partagés par tous les acteurs concernés ? Peut-on les mesurer et quelle est la validité des résultats obtenus ?

Les questions soulevées sont nombreuses. Elles le sont davantage lorsqu'on cherche à définir la qualité des processus cognitifs, émotionnels, motivationnels qui soutiennent les apprentissages. Aussi, le fonctionnement des établissements de formation aux dynamiques changeantes semble plus difficile à saisir que celui d'un bureau de poste. Néanmoins, l'école en tant qu'institution est confrontée à des remises en question tout à fait similaires : budgets sous pression, demande sociale accrue de « redevabilité », concentration sur les performances du système scolaire, internationalisation de l'éducation, concurrence accrue entre le public et le privé, concurrence accrue entre formation formelle et non formelle, émergence de nouvelles

technologies avec jeux électroniques et Internet, attitude consumériste accrue des utilisateurs, apparition de logiques de marché, en particulier dans le secteur de la formation continue pour les entreprises, etc.

Si nous nous intéressons à la qualité dans le monde de l'éducation, celle-ci relève d'abord du processus de formation lui-même. Depuis les enquêtes internationales PISA, la qualité se décrit avant tout en termes de performances d'élèves. Il s'agit d'une approche qui séduit, précisément parce qu'elle est quantifiable. Elle donne l'impression d'une certaine objectivité, mais elle tend aussi à effacer ce que les enseignants et les parents perçoivent subjectivement comme qualité dans l'interaction formatrice. Cette richesse du travail en classe est cependant plus difficile à cerner. Il s'agit d'une dimension mouvante qui est au cœur de l'interaction formatrice. Elle se trouve dans le vécu professionnel du formateur qu'il faut mettre en mots et communiquer pour la faire émerger. Elle se montre alors dans le récit, implique une construction de sens dans le partage des pratiques et dépend de contextes éphémères. Ces récits pris individuellement sont parfois difficiles d'accès mais en les croisant, la recherche devrait parvenir à dégager quelques invariants de la qualité de l'action pédagogique.

Autrement dit, raisonner en termes de qualité éducative, malgré tout le savoir que nous avons sur l'école et sur son fonctionnement, reste partiel et suppose à chaque fois la construction d'un cadre d'analyse interprétatif. Il se compose par des données quantitatives et qualitatives dont l'interprétation change selon le niveau d'analyse choisi. Cette qualité est d'abord l'affaire du monde pédagogique, de ses enseignants et formateurs, des didacticiens, des chercheurs et des évaluateurs. Sa définition découle de leur savoir, elle est la traduction de leur jugement professionnel. Elle conditionne les étudiants dans leurs attitudes futures envers de nouveaux apprentissages tout au long de leur vie.

Ensuite, le terme de la qualité est également utilisé sur le plan institutionnel. Quel est le mandat de l'institution de formation ? Quelles sont les prestations qu'elle est appelée à fournir absolument ? Quelles sont les activités accessoires ? Cette mise en question est normale dans une société de l'information où les possibilités de formation non formelles sont multiples, mais elle est accentuée du fait que le service public est sous pression. En effet, la plupart des formations politiques cherchent à maîtriser, voire à diminuer les dépenses de l'État en attaquant systématiquement ses recettes et en l'empêchant d'en percevoir de nouvelles ; l'école, par ricochet, en subit les conséquences. Ainsi la formation dispose de moins de moyens, et elle est confrontée au dilemme de devoir produire plus avec moins de ressources. Quel est le coût de ses prestations ? Comment s'assurer que

le travail est fait de façon efficace et efficiente? Dans cette perspective, le discours sur la qualité est de plus en plus utilisé pour évaluer un rapport de conformité entre mandat, normes et standards, d'une part, et la réalité de l'interaction formatrice d'autre part. La qualité serait alors un moyen de juger la performance du système, de le contrôler et d'assurer que l'école remplit son contrat de prestation.

Simultanément, l'institution est l'objet de toutes les convoitises. Il n'est plus question de laisser aux seuls états le contrôle de ces sommes importantes. Pour mieux accéder à ces futurs marchés, les milieux économiques considèrent l'éducation et la formation comme un service, ce qui permet de la traiter comme une activité économique et de la soumettre aux règles du commerce mondial telles qu'elles ont été définies dans le GATT³. Le recours à un discours sur la qualité serait alors une façon de prendre le contrôle du monde de l'éducation, en jetant le doute sur la capacité des pouvoirs publics et des milieux pédagogiques à bien le gérer.

Il est important de rappeler que le débat sur les finalités de l'école n'est pas exclusivement du ressort des milieux pédagogiques ni de l'administration publique centrale qui en est responsable. Il concerne toute la société: les parents, les groupes d'intérêt et les partis politiques, avec leurs représentations et leur vécu. L'école vit des changements importants et si elle se saisit du concept de la qualité, c'est aussi pour rendre le débat plus transparent, expliciter sa mission et rassurer l'opinion publique de son bon fonctionnement.

Il ne suffit pas de mettre en évidence toutes ces facettes de la qualité. Dans son excellente analyse de la notion de qualité, Torres (1996) conceptualise l'ambiguïté de la notion de qualité qui exprime simultanément différence essentielle (*hexis*) et forme de jugement (*poios*). Parler de qualité équivaut dans le sens *hexis* à porter un regard sur la différence essentielle ou ontologique entre un objet individuel et d'autres objets.

La qualité est ce par quoi l'objet est pleinement ce qu'il doit être, conformément à ses spécifications individuelles. [...] ainsi comprise la qualité s'identifie à l'excellence ou à la perfection. (Torres, 1996, p. 34)

Dans l'usage *poios*, la qualité identifie [...] moins la façon dont les choses se donnent à partir d'une excellence plus ou moins réalisée de leur propre nature, que la modalité par laquelle nous nous donnons les choses à travers les caractéristiques de notre jugement. [...] la qualité [dans le sens de *poios*] est ainsi un acte de jugement exprimé à partir de normes et de critères préétablis relativement à un objet quelconque. (Torres, 1996, p. 35)

3. General Agreement on Tariffs and Trade.

L'auteur poursuit sa réflexion en mettant ces deux dimensions en rapport avec trois approches différentes de la qualité. La qualité par le produit, par exemple, poursuit un objectif économique, celui de la réduction des coûts, et de la production du « zéro défaut », en prenant le risque cependant que la qualité du mode de production supplante celle du produit. L'approche par l'utilisateur est la perspective qui met au centre le client, un destinataire fictif qui fixe normes et critères. Ses exigences, goûts et caprices occultent la dimension objective de la qualité et mettent en arrière-plan les caractéristiques internes du produit. Entre une interprétation « économiste » d'une qualité par le produit et une compréhension commerciale de la qualité par l'utilisateur se situe l'approche de la qualité par l'utilisation ou par l'« aptitude à l'usage ». Elle renvoie simultanément aux deux dimensions *héxis* et *poios*.

En situant la « culture qualité » dans une société postmoderne, Torres (1996) accentue encore le caractère ambigu de la signification du terme. À son avis, la recherche individualiste d'une qualité de vie qu'il considère comme hédoniste et la rationalité dans la gestion de la qualité par l'optimisation totale des ressources suggèrent une convergence qui est illusoire du fait de l'incompatibilité fondamentale entre les deux approches. Ainsi, « la qualité, malgré les enjeux qu'elle recèle, pose néanmoins deux types de problèmes. Le problème tout d'abord technique et conceptuel de sa réalisation effective [...] et [...] le problème social et culturel ensuite de sa cohérence en tant que valeur régulatrice » (Torres, 1996, p. 44).

Bien que traitant la question de la qualité d'un point de vue d'économiste, voire de gestionnaire, l'auteur établit un cadre conceptuel suffisamment fécond pour le domaine éducationnel tout entier. Il inspirera d'ailleurs plusieurs contributions incluses dans cet ouvrage.

Une façon plus opérationnelle d'aborder la qualité en milieu de formation est proposé par Bouchard et Plante (2002). Ces auteurs, observant que la qualité ontologique est un idéal inatteignable, proposent plusieurs facettes de la qualité opérationnalisables, telles que l'efficacité, l'efficience, la pertinence, la cohérence, l'impact ou la durabilité. Elles sont mutuellement exclusives, ce qui rend possible la construction d'indicateurs et permet de mesurer les rapports de conformité, c'est-à-dire d'évaluer. Selon eux, la qualité est une notion dynamique qui correspond à la « conformité du moment ». Elle peut s'appliquer à un organisme, un service, un programme ou une intervention.

LES CONTRIBUTIONS DE L'OUVRAGE

Les textes présentés dans cet ouvrage partent d'un lien implicite entre la qualité et l'évaluation, le présupposé étant que l'évaluation constitue un moyen d'améliorer la qualité. D'où une certaine tendance à traiter des dispositifs d'évaluation dans une logique instrumentale et opérationnelle sans approfondir la problématique des liens entre évaluation et qualité.

En s'inspirant du texte de Bouchard et Plante (2002), De Ketele et Gérard reprennent l'idée d'une qualité relative qui s'énonce essentiellement en termes de rapports entre un « référent », objet sur lequel on recueille des informations, et un « référentiel » qui sert de critère pour la comparaison. En revanche, ils atténuent la dimension *poios* des propositions de Bouchard et Plante (2002), en adaptant leur modèle et en le plaçant dans trois environnements plus larges : celui des besoins, celui des normes et celui des stratégies. De cette façon, ils s'interrogent sur l'aptitude à l'usage des organisations et dispositifs. Leur contribution consiste à faire émerger quelques règles ou principes très concrets pour améliorer le pilotage du système éducatif. Pour les auteurs, piloter revient à rechercher la qualité qui, pour reprendre Torres (1996, p. 40), se définit entre « paramètres objectifs d'identification à travers les idées de fonction et de finalité de l'objet (*héxis*) et paramètres subjectifs d'identification, en plaçant la validation dernière du produit entre les mains des utilisateurs (*poios*) ». De Ketele et Gérard abordent cette même problématique lorsqu'ils s'interrogent sur les rapports qui lient l'objet au référentiel. En invoquant la complexité du système, ils se demandent si ce pilotage est effectif à chaque niveau du système.

Allal s'interroge sur la qualité des apprentissages. En s'intéressant aux théories de la cognition, en particulier de l'apprentissage situé, elle se demande s'il convient de concevoir l'évaluation comme un acte de participation à une communauté de pratiques pour esquisser une conception renouvelée de l'évaluation. La qualité n'est pas au centre du texte présenté, elle n'est évoquée que pour souligner que le recours aux théories de référence définit les attributs de l'objet d'évaluation, en d'autres termes, ses spécifications, ses qualités, ses particularités relatives, pour la poser comme une différence essentielle (dimension *héxis*). Dans ce contexte particulier, l'objet d'évaluation est élargi et comprend non seulement les compétences de l'individu, mais aussi, voire surtout, sa façon d'exploiter les ressources externes, son appropriation des normes de référence et sa coconstruction de compétence. L'auteure distingue clairement les deux notions de qualité et d'évaluation. Le thème de l'évaluation est au cœur de son texte, et cette évaluation permet de se prononcer sur la qualité des apprentissages. Elle « soutient, régule, oriente, certifie, des apprentissages

de qualité, en assurant une continuité de pratiques, de références, d'outils entre les situations d'enseignement/apprentissage et les situations d'évaluation» (Allal, 2007, p. 54 dans cet ouvrage).

Par rapport à la qualité des curriculums, Paquay se demande comment réussir un changement curriculaire si ce n'est à travers des pratiques enseignantes. Convaincu que la création de nouveaux curriculums est la réponse par excellence des systèmes d'éducation aux enjeux sociétaux, il définit d'abord le concept polysémique de curriculum et analyse les différentes démarches qui y sont relatives. Comme le suggère le titre sous forme de question – « À quoi bon un curriculum de qualité, s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? » –, la réussite du changement curriculaire est étroitement liée aux pratiques enseignantes. C'est dans ce rapport que l'auteur situe la qualité du curriculum par une approche centrée sur l'aptitude à l'usage. En cela, il cherche à prendre en compte, de façon accrue, la logique des acteurs de terrain dans l'élaboration même des curriculums. L'auteur part de la conviction qu'un changement de curriculum, même si celui-ci est de qualité, n'entraîne pas forcément un changement de pratiques chez les enseignants. De ce fait, il développe une logique alternative à celle du contrôle des performances par les standards abordés par l'auteur précédent. Même si le thème de la qualité n'est que peu évoqué dans la plus grande partie de son texte, l'auteur décrit les critères qui font la qualité d'un curriculum. À son point de vue, la qualité n'est pas de nature ontologique, elle est relative au point de vue adopté.

Le chapitre écrit par Grangeat complète la contribution précédente par un compte rendu de recherche portant sur le processus d'appropriation qu'opèrent les enseignants face à un curriculum: « Contribution d'une évaluation des dispositifs d'enseignement à la modification des conceptions professionnelles des enseignants ». En partant d'une définition du curriculum comme une pluralité organisée de contenus cognitifs, l'auteur montre que c'est le dispositif d'enseignement comme agencement destiné à atteindre les objectifs curriculaire qui détermine la qualité du curriculum. Du fait des interactions qu'il suscite, ce dispositif implique les enseignants et peut s'avérer formateur. Il expose, à l'aide d'une expérience concrète, comment prendre en compte de façon accrue les enseignants et comment travailler sur leurs logiques d'acteurs. Le texte illustre en quoi les conceptions des enseignants relatives à l'organisation du curriculum peuvent évoluer sous l'effet de la mise en place collective de dispositifs d'évaluation au niveau de l'établissement.

La question de la qualité des établissements est traitée par les deux contributions complémentaires suivantes. Duru-Belat analyse les conditions organisationnelles aux niveaux méso- et macrosocial; en d'autres

termes, après avoir plaidé pour l'appréhension de la qualité par les résultats, l'auteure s'interroge, dans la première partie de son texte, sur les effets que produit le contexte scolaire, parce qu'il est établi que la qualité varie effectivement d'un site à l'autre, d'une part, et, d'autre part, que ces différences de qualité produisent des inégalités sociales spécifiques. Elle dessine un tableau qui, certes, montre la portée non négligeable du contexte d'établissement et de classe, de milieu social et de vie quotidienne des élèves, mais nuance en même temps les capacités d'intervention du politique, du fait que le contexte est aussi construit sur les inégalités sociales. En revanche, le politique peut, dans sa fonction de médiateur social, s'efforcer d'imposer une certaine hétérogénéité des établissements. Rappelant qu'il est de la responsabilité professionnelle des établissements et des enseignants de maximiser l'efficacité de leurs actions pédagogiques, l'auteure estime qu'une prise d'information objective est un préalable à l'amélioration de cette efficacité. La qualité par les résultats présuppose une plus grande clarté dans les objectifs, et leur quantification, à terme, pourrait déboucher sur un véritable « taux de change » dans un système dont les ressources sont de plus en plus limitées. Par ailleurs, l'auteure conçoit cette évaluation comme un nouveau mode de régulation du système. Dans l'optique d'une évaluation généralisée des résultats, la qualité se définit comme la mesure des transformations visibles que le contexte scolaire (l'établissement, la classe) a « produites » sur les élèves. La qualité, dans ce sens, est descriptive : elle décrit dans sa dimension *héxis* un objet complexe. Elle est comparative, elle intervient *ex post*, elle est relative à ce qui est jugé désirable.

La contribution de Strittmatter, traduite de l'allemand, fait état d'une tendance représentée en Suisse alémanique et en Allemagne qui consiste à remplacer l'inspection traditionnelle par une évaluation des établissements. En s'inspirant d'une des pratiques développées aux Pays-Bas, l'auteur défend un modèle qui entrelace auto- et hétéroévaluation, tout en précisant si les résultats de cette évaluation sont à usage interne ou externe. Pour l'auteur, la qualité de la formation se définit en premier lieu par la qualité du travail de l'enseignant individuel et de chaque école. Sans réellement décrire cette qualité, l'auteur estime qu'elle peut être améliorée par l'évaluation des établissements. En s'inspirant du modèle de Nisbet (1990), l'auteur constate que de telles démarches tendent à renforcer la dimension contrôle au détriment du développement, rapport qu'il s'agit de rééquilibrer tout en reconnaissant la complémentarité de ces deux pôles. L'auteur s'interroge sur les effets à long terme des démarches d'assurance qualité. Fort de son expérience de consultant et de représentant des organisations professionnelles d'enseignants, il met en exergue les questions et points litigieux que pose ce type de démarche et énumère les conditions nécessaires à la réussite des inspections externes.

Le texte de Bonamy déplace la question de la qualité dans le secteur de la formation continue des entreprises où les démarches qualité sont une réponse aux contraintes budgétaires de ces dernières années. Elles firent réaliser à de nombreux pays de l'espace européen que l'effort de formation devait être ajusté et maîtrisé. À ce propos, il est judicieux de rappeler que la formation professionnelle des adultes en France a été fortement stimulée par un texte de loi dont les mécanismes de financement ont créé et fait exploser un véritable marché de la formation. Il n'est, dès lors, pas étonnant d'observer le recours à des outils économiques et de gestion pour mieux contrôler la valeur ajoutée qu'apportèrent les formations proposées. La qualité instrumentalisée pour réussir une industrialisation de la formation est un modèle qui risque de conditionner le débat sur la qualité dans les systèmes scolaires. Mais l'auteur va plus loin dans sa réflexion en se penchant sur la formation dans une économie des services. Il met en évidence que les démarches qualité normatives permettent de substituer au contrôle administratif des formes efficaces d'autocontrôle. L'auteur souligne que la vision systémique des approches d'assurance qualité peut être considérée comme un prolongement des perspectives ouvertes par l'ingénierie de la formation. Il examine des pratiques récentes et se demande dans quelle mesure elles pourraient être considérées comme précurseurs d'un renouvellement des démarches de qualité. Il illustre son propos par des modes de formation qui introduisent le concept de la qualité dans des pratiques de réseau centrées sur la coconstruction de la formation, c'est-à-dire dans des dispositifs qui semblent s'éloigner de la formation proprement dite : la formation ouverte à distance et l'apprentissage tout au long de la vie. « La qualité dépend alors de l'articulation et des nouages qui seront effectués dans chaque phase et en mobilisant de multiples partenaires. L'évaluation de la qualité devient une coconstruction des partenaires des trajectoires, à commencer par l'apprenant. » (Bonamy, 2007, p. 192 dans cet ouvrage.)

QUID DE LA QUALITÉ ?

Huit auteurs se sont mis à décliner le thème de la qualité et de l'évaluation. Ce qui est frappant, c'est le constat quasi unanime que pour rendre opérationnel ce concept il a fallu le quantifier. Ce passage s'opère par le glissement sémantique de la qualité (au singulier) ontologique aux qualités (au pluriel) dans le sens des particularités d'un objet observé par Torres (1996). Ce sont ces qualités (au pluriel) qui permettent de faire référence à la quantité. Mais en réduisant le concept à la seule dimension de gestion rationnelle dans le sens de *poios*, il faut s'interroger avec Develay (2002) sur la perte de sens liée à cette transposition du fait que les particularités

de l'institution « école » ne sont pas les mêmes que celles de l'organisation « entreprise ». Cela dit, dans le monde scolaire, la qualité quantifiée se décline donc en rapports de conformité entre une norme ou un référentiel, d'une part, et un référé ou une performance de l'autre. Par cette mise en rapport, la qualité se confond avec l'évaluation, tout en développant son vocabulaire et sa technicité. Cette réduction au quantitatif affaiblit le concept et introduit une première source de confusion, car toute qualité reste relative et sa définition est tributaire de besoins, de normes et de stratégies d'acteurs et d'utilisateurs. Nous y reviendrons.

La mise en perspective de contributions traitant le thème de la qualité et de son évaluation simultanément pour la scolarité obligatoire et la formation professionnelle en entreprise conduit à un deuxième constat. Selon la nature de l'institution de formation, c'est-à-dire la stabilité des contenus qu'elle doit transmettre ou la durée et la fonctionnalité des cycles de formation, différentes conceptions de la qualité se dessinent. Du côté de la scolarité obligatoire avec ses cycles longs et ses contenus relativement pérennes, l'accent est porté sur le pilotage central du système, soit par le curriculum qui définit les *inputs* ou les règles, soit par des standards ou référentiels de formation qui définissent les normes, couplés avec l'évaluation des performances qui mesure les *outcomes*. Le contrôle d'un système d'unités autonomes est assuré par l'inspection, le cas échéant complété, voire remplacé par des dispositifs d'autoévaluation. Les apprentissages des élèves – l'objet dont il s'agit de s'assurer de la qualité – sont généraux et se réalisent dans une perspective de développement cognitif, d'apprentissage des techniques culturelles et de reproduction sociale. Une préoccupation majeure des autorités politiques est l'équité. Dans ce cadre, le terme qualité est utilisé pour circonscrire une double dimension : d'une part, l'évaluation régulière des résultats du système et des établissements et, d'autre part, le développement professionnel du corps enseignant.

La formation professionnelle en entreprise, et plus particulièrement la formation continue des adultes, a un fonctionnement tout autre ; par conséquent, l'objet de la qualité est différent. Les formations se réalisent dans les cycles courts et les contenus sont relativement peu stables. L'approche méthodologique, l'enseignement concret et les apprentissages se réalisent dans une optique clairement utilitariste. La formation est fortement sélective. Elle a souvent un coût direct et sert à préparer, voire à optimiser les ressources humaines, dans un processus de production. Pour cette raison, on observe l'émergence d'approches de qualité qui, de cas en cas, négocient mandat et attentes par une démarche d'ingénierie de formation. La formation est considérée comme un produit qui s'administre selon une planification rigoureuse *just in time*, c'est-à-dire de façon ciblée en fonction des besoins. Les établissements de formation se définissent en

tant que prestataires de services tant dans le secteur public que dans le secteur privé. En s'imposant la mise en place de dispositifs d'assurance qualité normés (AFNOR⁴, ISO⁵, etc.), on cherche à assurer la plus-value de la formation.

La qualité dans les écoles et dans les dispositifs de formation professionnelle des adultes : deux compréhensions différentes de la qualité qui marquent les extrêmes d'un continuum sur lequel il est possible de situer les différents systèmes de formation. Elles se caractérisent toutes deux par leur approche gestionnaire, visant à une meilleure efficacité et efficience. Appelées démarches d'assurance qualité, elles placent l'évaluation dans un processus plus large. Résumé par la fameuse roue de Deming (2002, p. 122), ce continuum est itératif et comprend quatre étapes : planifier, mettre en œuvre, contrôler (évaluer), améliorer. Le recours à la qualité introduit donc indéniablement dans le champ éducatif une dimension économique. La formation, même scolaire, est devenue un objet économique. Cette façon de se saisir des concepts de gestion dans l'éducation ouvre la porte à la migration des idées et des conceptions inhabituelles. Mises en place et appliquées dans la formation professionnelle des adultes, elles se développent et tendent à se propager à l'ensemble des systèmes éducatifs : la marchandisation de la formation et une prise en considération accrue de ses bénéficiaires considérés comme des clients.

La place qui est faite aux usagers, en particulier les parents, conduit à un troisième constat. Comme dans l'industrie, parler de qualité dans l'éducation et la formation revient en principe à s'intéresser à la maîtrise des processus de production. Ce regard sur le système tend à évacuer l'acte pédagogique, à l'encapsuler dans une boîte noire pour mieux porter le regard sur les performances, sur le système environnant, sur la fonction que la formation y remplit, sur sa pertinence, sur le rapport entre mandants et mandataires – qui, dans le cas de la scolarité obligatoire, sont les autorités politiques centrales et les établissements –, sur sa gouvernance et sur la gestion des ressources souvent limitées.

Identifier la qualité dans cette perspective présuppose une connaissance approfondie du système et, par conséquent, un rôle renforcé des statistiques et de la recherche, afin d'assurer la production itérative ainsi que l'interprétation des données dont le système a besoin pour fonctionner. En font partie les indicateurs de performances des établissements de formation et les évaluations externes des performances. Ces dispositifs sont en voie de construction et des efforts importants restent à faire dans

4. Association française de normalisation.

5. Organisation internationale de normalisation.

la plupart des pays francophones. Ainsi le terme de qualité recouvre l'utilisation systématique de résultats d'évaluation permettant d'alimenter des dispositifs de pilotage jusqu'au niveau de l'établissement.

Les données ainsi produites s'imposent *de facto* comme normes. Selon ce cadre fixé et régulièrement contrôlé par des évaluations, les administrations politiques délèguent aux établissements de formation une autonomie qui devrait leur permettre de développer leurs stratégies de réalisation. De plus en plus souvent, ces derniers ont l'obligation contractuelle de mettre en place des dispositifs de management avec leurs mécanismes de contrôle, condition *sine qua non* de l'exercice de cette autonomie. Vus sous cet angle, les dispositifs de qualité désignent un concept global de gestion qui détermine les règles de fonctionnement et instrumentalise les évaluations en fonction des objectifs du système. Apparaissent alors plusieurs tensions et enjeux ; en voici trois.

- L'antagonisme entre contrôle et autonomie: le pari sous-jacent à l'autonomie accrue des établissements dans l'exécution de leur mandat est de les responsabiliser et de leur confier une liberté d'action. Celle-ci, espère-t-on, devrait fournir des réponses adaptées au terrain qui seront originales et efficaces. On se promet, de cette manière, un aplatissage hiérarchique et une dynamique accrue des établissements considérés comme plus petite unité opérationnelle. Cette démarche est inspirée de la nouvelle gestion publique, maître mot des instances économiques telles que l'OCDE. Ce qui est visé est l'acquisition de compétences organisationnelles qui, à terme, produisent une amélioration de la qualité éducative dans les établissements de formation.

Dans le cas des établissements, la qualité désigne donc ce double dispositif: d'une part, un curriculum, des standards et des évaluations externes et, d'autre part, des dispositifs d'assurance qualité. C'est par le rapport de conformité entre norme et performance que les établissements rendent compte de leur action.

L'élaboration des dispositifs internes aux établissements passe par une définition minutieuse des procédures de travail et aboutit à un *vade-mecum* définissant toutes les procédures et règles de gestion de l'établissement. Cette tendance est particulièrement forte dans les établissements de formation professionnelle. En règle générale, l'élaboration de ces règles est un processus d'une lourdeur redoutable, mais elle permet aussi, par la formalisation administrative, d'ancrer certains fonctionnements pédagogiques. Remarquons qu'elle ne s'intéresse pas à la qualité ontologique de l'interaction formatrice. La certification qualité, par définition, est un processus

sans cesse à renouveler, dans lequel les inspecteurs de jadis sont, en grande partie, remplacés par les consultants du juteux marché de la certification qualité.

Force est de constater que la qualité comprise de cette façon est un dispositif de gestion complexe. Sa réalisation comporte un coût important pour une autonomie exécutive somme toute relativement limitée. On constate donc, en lieu et place d'une flexibilité accrue par la responsabilisation des hommes et des femmes qui font l'institution, une « rigidification » organisationnelle et une centralisation des processus décisionnels. Il n'est pas rare d'observer qu'une démarche qualité intensifie le fonctionnement bureaucratique au lieu de le diminuer, surtout lorsqu'elle est introduite dans des établissements de petite taille. Il reste aussi à établir, quand, comment et en quoi l'effort consenti se traduit réellement par une autonomie accrue, et à découvrir si et sous quelles conditions cette autonomie permet d'améliorer les performances d'un établissement.

- La tension entre des valeurs difficilement conciliables : de façon très schématique, les systèmes de formation se sont construits au gré de l'histoire particulière de chaque État-nation. Dans une logique bureaucratique, ces systèmes ont fixé des finalités, en s'appuyant sur les lois, les règles et les procédures. Les tâches éducatives, considérées comme complexes, furent confiées au corps enseignant dont on reconnaissait la professionnalité. Ce dernier jouissait d'une autonomie fondée sur la reconnaissance de sa compétence et de son savoir professionnel. Ce modèle de gouvernance est en train d'être remplacé par un autre qui privilégie une régulation par les résultats. Il fixe, avec les établissements de formation, les objectifs à atteindre. L'État veille à ce que ces résultats soient atteints. La rationalité passe du respect des règles à l'instrumentalisation des rapports de conformité et l'autonomie se déplace graduellement des enseignants aux établissements (Maroy, 2004).

Si, dans le premier modèle, la qualité est définie par les finalités de l'institution, par l'expérience et le savoir professionnel des enseignants, dans le second, elle se réfère à la production, dont il s'agit de mesurer l'efficacité et l'efficience. Tout cela est dans la logique de la nouvelle gestion publique, à l'origine du débat sur la qualité, comme nous l'avons déjà mentionné. Dans ce processus d'industrialisation de la formation, les établissements deviennent des unités de production et les enseignants – jadis considérés comme membres d'une profession libérale –, des agents de production.

Rappelons que, selon les systèmes de formation, ces acteurs peuvent être mis en concurrence. Les valeurs liées à la mission éducative des enseignants dans le cadre des finalités de l'école se transforment donc en critères d'efficacité et d'efficience au sein d'un processus de production de compétences.

Cela dit, la mise en œuvre de ce deuxième modèle de gestion de la formation n'est pas systématique, et de loin, bien que certains éléments se mettent graduellement en place. L'opposition est particulièrement frappante entre scolarité obligatoire et formation professionnelle qui incarnent chacun, pour ainsi dire, l'un des deux modèles de gouvernance. On observe donc entre les deux systèmes, mais aussi tout au long du processus de redéfinition de l'État et de son rôle, un métissage d'idées et de valeurs difficilement conciliables, ce qui ne fait qu'accentuer les tensions inhérentes au débat sur la qualité.

- Les effets de l'obligation de résultats : les modèles de gouvernance participent de plus en plus de processus de régulation qui privilégient la valorisation de l'efficacité et de l'efficience en développant une normativité fondée sur l'obligation de résultats (Maroy, 2004). Au niveau scolaire, cette normativité, et, par conséquent, la définition de la qualité, est renforcée par des enquêtes internationales (du type TIMSS⁶, PISA⁷, etc.) qui fournissent des données comparatives mettant les pays en compétition globale. L'accent est clairement mis sur la performance des élèves, les résultats ou les *outcomes* du système. Au nom de l'efficacité globale et absolue, inférée du positionnement dans un palmarès international souvent mal interprété, la qualité des systèmes de formation est régulièrement soumise au débat. Dans cette logique de gouvernance, ce débat tend à se traduire par la création de standards et par un renforcement des évaluations qui sont, dès lors étendues à l'ensemble du système, si bien que l'on peut se demander si l'efficacité visée ne se fait pas au profit d'une sélectivité accrue du système. Si tel est le cas, les apprentissages scolaires risquent de se réaliser dès les premières années dans une perspective de passation d'examen, et non plus dans un souci de donner aux enfants l'envie d'apprendre au-delà du contexte particulier de l'école. On peut alors s'interroger sur la dimension éthique de la qualité et se demander si la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie ne nécessiterait pas l'émergence d'autres critères, favo-

6. Trends in International Mathematics and Science Study.

7. Programme for International Student Assessment.

risant une qualité que l'on pourrait appeler durable par opposition à une qualité à court terme orientée vers les performances. Quels seraient les critères d'une telle qualité durable? Peut-on les décrire ou les mesurer? Quels effets produirait cette qualité? Tiendrait-elle compte de façon différenciée des besoins des apprenants? Comment les exigences changeraient-elles d'un ordre d'enseignement à l'autre?

Ces interrogations montrent bien la complexité de la question et la nécessité de penser l'éducation et la formation comme un continuum. Si, pour la scolarité obligatoire, la qualité et son évaluation se situent d'abord dans le pilotage par les résultats du système, et plus particulièrement des établissements, dans la formation professionnelle des entreprises, elles se caractérisent par des démarches plus managériales d'assurance qualité, pour revenir enfin, dans une logique d'apprentissage tout au long de la vie, à une articulation entre les partenaires des trajectoires de formation, à commencer par l'apprenant lui-même. La qualité de la formation ne peut donc pas être conçue indépendamment des apprenants ni des enseignants ou formateurs, qui, comme en témoignent les expériences en formation professionnelle, résistent à un modèle gestionnaire d'assurance qualité, car les intérêts des acteurs directement concernés ne sont en accord ni avec ceux des institutions ni avec ceux des mandants. En effet, même si certaines administrations scolaires le tentent, il serait naïf d'envisager la qualité éducative indépendamment du développement cognitif des jeunes et la formation sans tenir compte de l'indispensable construction de sens. Il serait tout aussi réducteur de mettre en place des innovations et des réformes, sans l'appui de ceux qui les mettront en œuvre: les enseignants et les formateurs, avec leur professionnalisme. Tout porte à croire que la qualité, sa définition et son évaluation sont appelées à dépasser la seule dimension de l'administration et du pilotage et qu'il y aura, malgré un souci constant d'efficience, un retour forcé à la boîte noire pédagogique.

Mais assez de discours! Place aux auteurs et à leurs réflexions! Puissent ces considérations donner quelques clés de lecture. La qualité est morte, vive la qualité!

BIBLIOGRAPHIE

- Behrens, M. (2003). «La qualité dans la formation et l'enseignement – comment la définir, comment l'évaluer?», *Actes du colloque ADMEE/SSRE*, CD, ISFPF Lausanne, tenu en 2002, Lausanne.
- Bouchard, C. et J. Plante (2002). «La qualité: mieux la définir pour mieux la mesurer», *Cahiers du Service pédagogique expérimental*, 11, p. 219-236.

- Deming, E. (1988/1991/2002). *Hors de la crise*, Paris, Economica.
- Develay, M. (2002). *Les enjeux d'une école saisie par les concepts du management*, Conférence non publiée dans le cadre du Colloque de l'ADMEE-Europe, Lausanne.
- Maroy, C. (2004). « Régulation et évaluation des résultats des systèmes d'enseignement », *Politiques d'éducation et de formation*, (11), p. 21-36.
- Nisbet, J. (1990). « Rapporteur' report », dans Council of Europe et Scottish Council for Research in Education (dir.), *The Evaluation of Educational Programmes: Methods, Uses and Benefits*, Amsterdam, Swets & Zellinger, p. 1-9.
- Torres, J.-C. (1996). « Héxis et poios : essai d'une analyse conceptuelle de la qualité », *Education permanente*, 126(1), p. 31-44.