



Conférence – Jacques Lanarès, Privat Docent UNIL et Responsable du Centre de Soutien à L'Enseignement

Qualité : « l'important n'est pas le but mais le chemin »

Les questions liées à l'assurance qualité prennent de plus en plus d'ampleur dans le paysage de l'enseignement et touchent explicitement la Suisse depuis quelques années. Cet article précise le contexte dans lequel s'inscrivent ces questions et présente brièvement la réponse de l'Université de Lausanne

Le contexte de la qualité

Si la recherche de la qualité est une attitude probablement aussi ancienne que l'enseignement lui-même, les démarches dites « qualité » connaissent un engouement marqué depuis le milieu des années 80 et touchent tous les domaines d'activité, y compris l'enseignement. Les raisons de la montée en puissance de ce concept sont multiples. Elles touchent notamment à l'exigence toujours plus forte qui est faite aux organismes publiques de rendre compte de la bonne utilisation des fonds reçus et de leur efficacité, ce qui est également à mettre en relation avec la volonté, de plus en plus répandue, d'améliorer les services publics. L'augmentation de la concurrence sur le « marché » de l'enseignement, en particulier supérieur, avec des « clients » toujours plus exigeants constitue également une pression dans ce sens (Green 1995). Par ailleurs les démarches « qualité » sont aussi envisagées comme une tentative pour réduire la tension entre l'accroissement du nombre d'étudiants ou élèves et la diminution des ressources (Barnett 1995). Le résultat de toutes ces influences est un mouvement de fond qui s'amplifie depuis la fin des années 90 et aboutit à la multiplication des procédures d'accréditation et d'audit qualité (Perellon 2003). C'est ainsi que fleurissent des termes tels que assurance qualité, accréditation, audit qualité, Management Total de la qualité, etc . Bien que tous liés à la qualité, ces différents termes renvoient à des logiques différentes.

Le paradoxe de la qualité

En 2001, la très sérieuse « Society for Research in Higher Education » avait organisé son congrès annuel sur le thème « The end of quality ? ». La question soulevée par cet organisme de recherche peut surprendre car qui peut vraiment vouloir ou défendre la fin de la qualité ? Pourtant ce doute recoupe le scepticisme ou le rejet fréquemment exprimés par les personnes impliquées dans des démarches « qualité ».

A notre avis, les raisons susceptibles d'expliquer cette réticence peuvent se regrouper en deux catégories. Des raisons que l'on pourrait qualifier d'historiques d'une part et des raisons d'ordre plutôt sémantiques d'autre part. En effet, historiquement, le mouvement pour la qualité dans l'enseignement s'inscrit dans une évolution qui a d'abord vu le monde industriel et des services s'engager dans ce processus avec le rôle déterminant d'ISO et des certifications y afférentes. Par ailleurs, notamment au niveau de l'enseignement supérieur, cette histoire est aussi jalonnée d'expériences de « pionniers » comme la Grande Bretagne qui ont donné l'image de procédures extrêmement lourdes et coûteuses avec un bénéfice minime sur la qualité de l'enseignement (Harvey 2002, Wright 2003). Ceci renforce l'intuition de nombreuses personnes mais également les résultats d'autres enquêtes montrant qu'il n'y a pas nécessairement de relation entre certification et amélioration des « produits ». Ceci conduit au deuxième aspect qui est d'ordre sémantique. En effet le terme de qualité est utilisé par tout un chacun est tout le monde est favorable à la qualité puisque c'est par essence quelque chose que l'on recherche. Mais c'est un concept flou et il n'y a aucune unanimité sur la définition de la qualité de l'enseignement (Barnett 1995, Hämäläinen 2003, Green 1995), c'est donc lorsque l'on tente de préciser cette définition que les divergences émergent. Les définitions peuvent prendre des formes aussi diverses que: prestation exceptionnelle ou excellence, perfection, adapté aux buts, rapport qualité prix, transformation de l'apprenant, qualité totale, satisfaction des clients, conformité à des standards, efficacité dans l'atteinte des buts, etc. (Green 1995, Newton 2002).

Il n'est donc pas aisé de donner une définition de la qualité de l'enseignement ou de l'école.

Une des difficultés, pour aboutir à l'unanimité, tient probablement au fait que tout modèle de la qualité doit répondre aux attentes de groupes qui ont des priorités différentes. Les systèmes qualité sont variablement influencés par chacun des groupes concernés.

Très schématiquement on peut considérer que trois influences principales s'exercent: celle des enseignants, des étudiants, des autorités politiques et de tutelle. L'influence prépondérante de l'un ou l'autre groupe d'acteurs, colore inévitablement le système. Dans le cas d'un système plutôt marqué par les enseignants, c'est surtout l'évaluation par les pairs qui va constituer l'évaluation de la qualité et permettre de répondre à des questions sur la pertinence du programme, l'adéquation des contenus, etc. Si au contraire ce sont les autorités politiques qui ont une influence prépondérante, l'accent sera mis sur les indicateurs, pour comparer, avoir une image très globale. Ceci conduit à une approche normative qui se nourrit d'indicateurs multiples. C'est la logique de l'accréditation qui certifie qu'un ensemble de standards prédéfinis sont atteints (Hämäläinen, 2003).

Si enfin ce sont les étudiants qui ont une influence prépondérante, la qualité sera essentiellement évaluée à partir des enquêtes auprès des étudiants avec le risque de glisser dans une logique de «marché». Cette tendance est illustrée par les démarches de «ranking» qui se font en partie sur la base d'informations venant des étudiants (voir par exemple Swissup.ch).

Une autre logique, dans une perspective plus formative met l'accent sur le processus et est davantage au cœur des audit-qualité qui s'attachent aux mesures prises pour maintenir et développer la qualité de l'enseignement et essentiellement s'assurer que la démarche s'est déroulée selon les critères prédéfinis (Web, 1995 in Green).

La difficile transposition d'un concept

L'émergence, plutôt tardive des démarches qualités dans l'enseignement supérieur est inévitablement influencée par les certifications de type ISO (séries 9000 en particulier) qui ont pris une grande place dans l'économie. Mais cette transposition se heurte à plusieurs difficultés. Par exemple, appliquer à l'enseignement qui est fait d'interactions complexes pour lesquelles il est difficile d'établir des relations de causalité une démarche adaptée à des processus linéaires (comme une chaîne de montage ou de services). Il n'est pas possible de contrôler tout ce qui influence un étudiant ou un élève entre son entrée dans le «système» et la fin de son cursus. Une large part reste entre les mains de l'étudiant, sa motivation, sa façon de travailler etc. Par ailleurs les interactions entre les êtres humains aboutissent également à des résultats imprévisibles.

Devant la difficulté à trouver une définition qui fasse l'unanimité, nous avons mis l'accent, dans la démarche développée à l'UNIL, sur le processus plutôt que sur la norme.

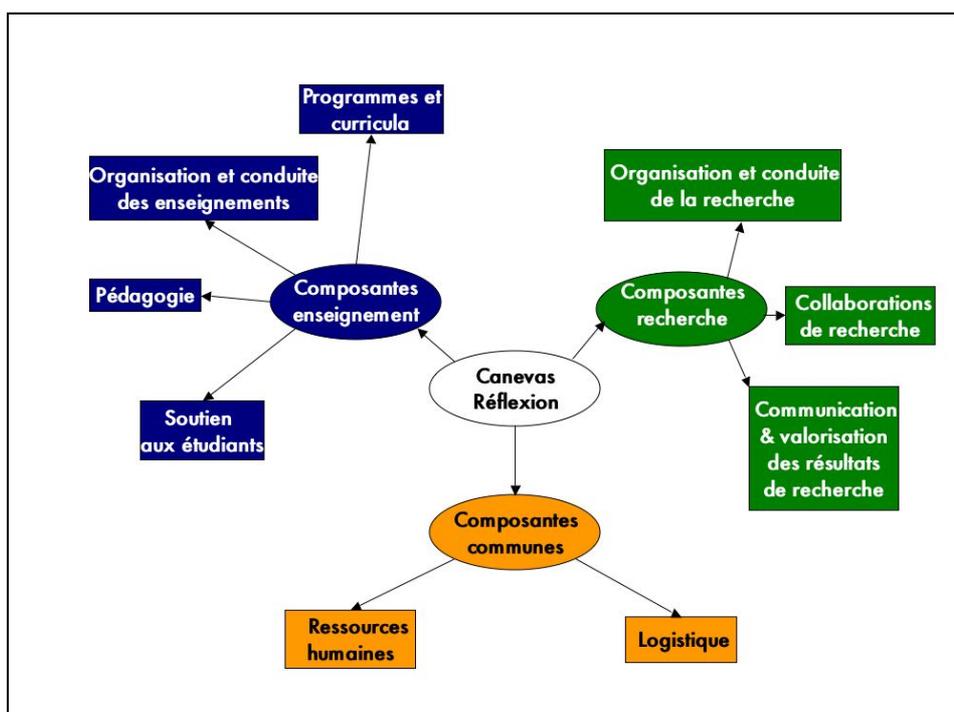
L'expérience de l'UNIL.

Selon l'UNIL, la conception de ce qu'est un enseignement ou une recherche de qualité varie en fonction des groupes concernés. Celle des étudiants diffère de celle des enseignants, qui elle-même n'est pas nécessairement alignée sur celle de l'institution ou des milieux professionnels, etc. La qualité n'est donc pas un état qui peut être défini dans l'absolu.

Conduire un processus réflexif.

L'approche de l'UNIL a pour but de mettre en évidence et de réguler les tensions entre plusieurs points de vue différents sur la qualité. Il s'agit de donner périodiquement la responsabilité à chaque faculté de rédiger un rapport d'auto-évaluation dans lequel elle documente ce qu'elle fait pour évaluer et développer la qualité de l'enseignement et de la recherche. L'objectif de l'évaluation n'est pas de vérifier que chaque faculté se conforme à des standards ou des normes prédéfinis. Par l'intermédiaire d'une série de questions sur ses orientations en terme d'enseignement et de recherche, la faculté est incitée à s'interroger sur sa propre représentation de la qualité et à se donner les moyens de s'y conformer. Ainsi, l'UNIL s'est écartée d'une approche normative pour mettre l'accent sur la documentation d'un processus réflexif.

Afin de guider les facultés dans leur travail d'auto-évaluation et d'unifier la démarche, la Commission de Valorisation de l'enseignement et de la Recherche, qui pilote le processus, a développé un canevas commun d'auto-évaluation. L'UNIL conçoit l'enseignement et la recherche comme des phénomènes complexes, au cœur d'interactions multiples entre lesquelles il est difficile d'établir des relations de stricte causalité. Le canevas est construit autour de plusieurs composantes qui ont été identifiées comme ayant une influence significative sur la qualité de l'enseignement et/ou de la recherche. La COVER a déterminé :



Chacune de ces composantes a été subdivisée en plusieurs sous-composantes. Ces composantes et sous-composantes sont des thèmes autour desquels les facultés sont invitées à mener un processus réflexif. Pour chacun de ces thèmes, chaque faculté est invitée à :

- expliciter ses objectifs / priorités
- indiquer comment elle mesure / évalue s'ils ont été atteints
- faire un bilan de ses réalisations
- fixer de nouvelles priorités, initier des changements

En résumé, il s'agit d'identifier ce qui a une influence sur la qualité de l'enseignement et de la recherche, mais la démarche peut s'élargir à la qualité de l'école. Et à partir de cette analyse, documenter un processus réflexif.

Renforcer une culture favorable

Selon nous, le maintien et le développement de la qualité ne peuvent se limiter à la méthodologie. Ce processus doit s'inscrire dans une culture favorable dont les caractéristiques pourraient être résumées par quelques mots comme : confiance, confrontation constructive, recherche de l'erreur et non du coupable, communication, coopération (sur ces aspects voir par exemple Higgerson 99). Cette culture se construit à l'aide de règles du jeu claires, explicites et cohérentes.

Le développement de cette culture est fondamental si l'on ne veut pas que la mise en place de dispositifs « qualité » provoque un glissement vers la recherche de la conformité au détriment de la réflexion sur la pertinence.

Bibliographie

Barnett, R. (1995), *Improving Higher Education*, Open university Press, Buckingham

Green, D. (1995), *What is Quality in Higher Education ?*, Open university Press, Buckingham

Harvey, L (2002) *The end of quality ?*, *Quality in Higher Education*, 8, 5-22

Hämäläinen, K (2003), *Common standards for programme evaluations and accreditation ?* *European Journal of education*, 38,291-300

Higgerson, M. L. (1999), *Building a Climate Conducive to Effective Teaching Evaluation*, in *Evaluating Teaching*, P. Seldin (Ed), Anker Publishing Company, Bolton, M.A :

Perellon J-F (2003) *La qualité dans l'enseignement supérieur*, Presses Polytechniques et universitaires romandes, Lausanne