

## **Une approche conceptuelle de la qualité en éducation.**

### **Résumé :**

Ce travail spéculatif cherche à établir l'intérêt d'une approche conceptuelle stable et non-ontologique du concept de qualité en éducation, et en propose une fondée sur la contradiction et le jugement des acteurs.

Il rappelle que des travaux empiriques intégrant des mesures de résultat, de rendement, d'efficacité et d'efficience sont aujourd'hui fructueux et encore prometteurs. Mais il affirme qu'au delà de ces approches empiriques, une conception de la qualité ancrée sur la relation fiduciaire de l'école à son environnement, sur la confrontation des projets des acteurs, permettrait à l'évaluation des systèmes éducatifs de faire de nombreux progrès. Elle permettrait d'être en accord avec les conceptions et les pratiques en usage dans d'autres secteurs d'activité, et de faire porter les évaluations, au delà des résultats, sur l'ensemble des produits et des valeurs de l'école.

**Mots-clefs** : efficacité, efficience, évaluation, jugement, qualité, rendement, résultats, valeurs.

### **Abstract :**

This theoretical study aims to emphasize the interest of a non-substantial conception of quality in education. It mentions the wealth of empirical researches founded on measures of results, outputs, efficiency and effectiveness. But it asserts that beyond these empirical approaches, a new concept of quality, founded on the trustworthy relation between the school and its environment, on the comparison of the stakeholders' projects, could allow progress for evaluation in education. It would be linked to the meanings the concept has in other areas of activity, and it would permit to give a point of view, beyond the results, on any products and values of the school.

**Key-words** : effectiveness, efficiency, evaluation, judgement, output ,quality, results, values.

**Texte :**

C'est un contexte de notre époque qui fait émerger la question de la qualité de l'éducation au rang de problématique. Notre époque exprime un goût nouveau pour la comparaison, à de multiples échelles spatiales, des lieux d'éducation. Ce mouvement transforme une question un peu vague sur la renommée d'une école, à laquelle chacun répond avec les instruments de son intuition, en problématique complexe à laquelle peuvent se consacrer des débats et des constructions scientifiques.

Or, les lectures que l'on peut faire dans ce domaine laissent l'impression d'un débat obscur, dont les termes restent d'emploi hasardeux, et dont les aboutissements peuvent décevoir. Quand l'UNESCO, par exemple, publie un communiqué ministériel sur "l'éducation de qualité"<sup>1</sup>, force est de reconnaître qu'il se trouve un certain flottement dans ce qui est désigné comme objectif recommandable. Sur le plan théorique, les auteurs du domaine relèvent souvent le flou et les hésitations conceptuelles dont est entourée la qualité. (Plante et Bouchard, 2002)

Ce travail se fixe trois buts : établir s'il est utile de chercher, dans le domaine de l'éducation, à faire du terme qualité un *concept*, associer à ce concept un certain nombre de fonctions pratiques et heuristiques, et, enfin, proposer pour lui un contenu.

**1. Avons-nous besoin d'une approche conceptuelle de la qualité ?****1.1. Il existe de nombreuses approches pragmatiques de la qualité, elles sont fructueuses.**

Le terme *qualité* peut meubler des travaux abondants, sans avoir été approché par le jeu protocolaire des présentations officielles. Chacun connaît ce mot, assez neutre dans sa tenue, sérieux dans son apparence. D'emploi courant, il peut servir pour ce qu'il est, un mot-valise assez explicite en apparence pour être reçu et partagé par des interlocuteurs multiples. Employer le mot pour ce qu'il évoque, et se mettre au travail derechef, est à peu près exempt de danger. Sans qu'il nous dise vraiment qui il est ni d'où il vient, on lui donnerait volontiers sinon de la science, du moins de la technique et de la mesure sans discuter.

---

<sup>1</sup> Communiqué ministériel issu de la table ronde sur l'éducation de qualité, 3 octobre 2003, publié sur le website de l'UNESCO.

C'est ainsi que de nombreux travaux sur la qualité de l'éducation sont réalisés. Il s'agit soit de mesures de ce qui est produit par un système, débouchant sur des comparaisons internes et externes et sur un rapprochement avec les coûts des facteurs, soit d'essais d'identification d'indicateurs permettant d'étalonner un jugement relatif à la qualité de l'éducation.

Nous dirons au point suivant un mot de la première veine de travaux, ceux qui établissent des mesures.

La seconde veine, pragmatique, nous éclaire sur le cheminement des institutions qui se saisissent de la qualité en éducation. Un exemple nous est donné par le *Rapport européen sur les indicateurs de qualité de l'éducation et la formation tout au long de la vie* de juin 2002.<sup>2</sup> Ce rapport, d'une centaine de pages, liste quinze indicateurs après avoir défini « l'éducation et la formation tout au long de la vie » et annoncé la volonté de la Commission de promouvoir les évaluations qualitatives des systèmes éducatifs. Il ne contient pas de définition conceptuelle de la qualité, il rentre dans le vif de son sujet, c'est à dire dans l'énoncé des indicateurs de qualité, sans donner d'élément sur les raisons qui ont présidé à leur choix. En réalité, les concepteurs de ce travail ont voulu fournir un cadre qui permette de standardiser des informations sur les systèmes éducatifs européens et ce qu'ils produisent. Ils ont procédé au moyen d'un choix de données agrégées construites au moyen d'autres instruments de mesure (comme l'enquête PISA-OCDE<sup>3</sup> ou des indicateurs de coûts). L'important n'est pas de discuter sur le point de savoir si PISA a mesuré la *qualité* ou les *résultats* des systèmes, ou si la part de la richesse nationale consacrée à l'éducation dit quoi que ce soit sur la qualité. L'important, dans ce travail, est de fabriquer un schéma de standardisation de données, en petit nombre, permettant de fonder une approche comparative des façons d'éduquer et des performances de systèmes éducatifs très divers.

Avant d'être soumis à la critique, ce type de démarche mérite d'être salué. La standardisation des indicateurs, leur vocation à l'universalité, sont bien au cœur d'un travail de mesure. Il n'y a pas de mesure sans étalon. Cette intuition trace en même temps le programme de ce type d'approche pragmatique de la qualité : dans cette

---

<sup>2</sup> Rapport européen sur les indicateurs de qualité de l'éducation et la formation tout au long de la vie, Commission européenne, direction générale de l'éducation et de la culture (rapport du groupe de travail sur les indicateurs de qualité), Bruxelles, juin 2002, disponible sur les sites de l'UE.

<sup>3</sup> Program for International Students Assessment.

acceptation, la qualité est une mesure en référence à des standards. On voit par là que le défaut d'approche conceptuelle de la qualité ne stérilise pas de lui-même la réflexion. On peut même risquer le pari suivant : la force des standards définis par un groupe de travail sur commande de la Commission européenne réside dans la taille du groupe<sup>4</sup> et dans le compromis, plus que dans la rigueur qui préside au choix de critères.

## **1.2. Il existe d'autres concepts que la qualité, ils sont opératoires.**

Une approche pragmatique de la qualité en éducation n'est donc pas stérile. Elle n'est pas non plus forcément utile, dans la mesure où nous avons d'autres concepts pour entrer dans une réflexion sur l'évaluation des systèmes, des produits et des procédés de l'éducation.

Quatre concepts fondent des approches productives : les *résultats*, le *rendement*, l'*efficacité* et l'*efficience*. Chacun des quatre a son périmètre propre. L'approche et la mesure de ces quatre grandeurs constitue le but de travaux qui se sont beaucoup développés récemment. Les *résultats* font l'objet de grandes enquêtes épisodiques, internationales ou nationales, au moyen de tests standardisés. Le *rendement* est un indicateur de flux employé aujourd'hui par tous les décideurs politiques du secteur, l'*efficacité* et l'*efficience* concernent les intrants du processus et sont aujourd'hui approchés par de multiples enquêtes<sup>5</sup>.

L'approche de ces quatre grandeurs suppose la disponibilité de représentations des systèmes éducatifs sous forme de modèles input-output. Un système global est représenté par un échantillon statistique, pour lequel un grand nombre d'outputs seront analysés en relation avec des inputs, les liens entre les variations des uns et les variations des autres nous éclairant sur le fonctionnement des systèmes, et sur les voies d'optimisation de leur gestion. Le degré de raffinement de ces modèles a de quoi surprendre le non-spécialiste, qui voit la boîte noire de l'acte pédagogique perdre de son mystère, érodé par la statistique.

Ces approches sont significativement productives dans les systèmes en développement, en particulier en Afrique. Elles permettent de localiser les marges de

---

<sup>4</sup> en l'occurrence, le groupe déborde largement le cercle de l'UE et intègre 34 pays

<sup>5</sup> Pour une approche synthétique et exhaustive de ces instruments dans le contexte du monde en développement, voir T. Kellaghan et V. Greaney, *Monitoring performance : assessment and evaluation in Africa*, ADEA 2003

l'amélioration possible des systèmes, les endroits où des progrès rapides dans les résultats pourront être gagnés au moindre coût. On est loin d'avoir aujourd'hui, sur le plan des décisions de gestion, exploité tous les résultats qu'ont donnés les modèles input-output. Et comme on est loin de l'avoir fait, la saison n'est pas encore nécessairement à la définition d'outils nouveaux. Quatre concepts suffisent amplement à l'étude, et ce type d'études suffit pour notre heure à une gestion qui voudrait améliorer sensiblement le service éducatif rendu aux enfants.

Dans les pays riches, on peut d'ailleurs être surpris de la frilosité des systèmes à adopter des pratiques qui voudraient que les résultats fussent confrontés avec leurs conditions de production. En France, un volumineux rapport de la Cour des Comptes<sup>6</sup> a récemment pointé quelques défaillances dans la culture institutionnelle des résultats, à telle enseigne qu'il est permis de penser que leur exploitation serait déjà un grand progrès de gestion<sup>7</sup>, sans qu'il soit besoin à ce stade de disposer d'une conception plus élaborée de la qualité.

On notera que les travaux reliés à ces modèles input-output sont souvent désignés comme relevant d'une approche de la *qualité* et des recherches en vue de son amélioration. Ces travaux n'ont pas besoin, pour produire leurs résultats, d'une approche conceptuelle spécifique de la qualité.

### **1.3. Limites des approches pragmatiques.**

Les limites des approches pragmatiques de la qualité se font sentir plus vite quand il s'agit de définir un cadre standardisé pour des données que quand il s'agit de produire ces données elles-mêmes. Ce dernier travail est directement productif en dépit de l'approximation éventuelle dont on s'accommode sur le concept, tandis que cette approximation est assez gênante dans le premier cas.

---

<sup>6</sup> Cour des comptes, *La gestion du système éducatif, rapport au Président de la République*, avril 2003, téléchargeable sur le site de la Cour des Comptes.

<sup>7</sup> On lit aux pages 100 et suivantes de ce rapport que « dans sa démarche d'évaluation, le ministère éprouve de grandes difficultés à identifier les relations entre les résultats et les moyens dépensés dans le système scolaire ». Les instruments pour décrire et mesurer ces relations existent et sont maintenant au point, ils sont employés partout en Afrique.

Il est remarquable que le *Rapport européen sur les indicateurs de qualité de l'éducation et la formation tout au long de la vie* cité plus haut présente une liste de quinze indicateurs dont cinq sont énoncés sans être définis, et sans que les auteurs puissent citer une source de données les concernant. Ces cinq indicateurs fantômes ne sont pas des moindres : « accès à l'éducation et à la formation tout au long de la vie » (n°6), « cohérence de l'offre » (n°12), « conseils et orientation » (n°13), « validation et certification » (n°14), « assurance qualité » (n°15). Il est vraisemblable qu'un lien existe entre l'échec à définir ces indicateurs à l'occasion d'un travail pragmatique cherchant un cadre consensuel pour agréger des données éparses, et la démarche elle-même qui a accepté de faire l'économie d'une construction théorique du concept.

Ces cinq indicateurs non définis ne portent ni sur des résultats ni sur des quantités d'intrants, à la différence des dix autres, qui sont définis. Les auteurs ont pensé et dit que se prononcer sur la qualité impliquait de se prononcer sur ces cinq faits, mais ils ont achoppé sur le comment. La démarche du groupe de travail européen trouve sa limite là où se trouve celle des modèles input-output et des quatre concepts implantés dans le champ de l'évaluation en éducation. Autrement dit, dans l'état actuel de leur démarche, le concept de qualité renvoie à une estimation des résultats des systèmes éducatifs, assortie de considérations sur les processus ou sur les intrants. *II n'y a là rien qui n'existe déjà ailleurs, et si elle devait rester dans ce périmètre, l'approche de l'idée de qualité ne serait guère novatrice.*

#### **1.4. Ce qui est peu mesuré par les approches existantes.**

Il n'est pas certain cependant que la description des systèmes éducatifs, des intrants, des processus ou des résultats, leur analyse au moyen de modèles input-output très élaborés, puissent clore l'appréciation des services qu'ils rendent et constituer un horizon définitif. Il y a, même dans les acceptions courantes du mot qualité, une connotation imprécise qui renvoie à un regard d'ensemble irréductible à une série de mesures. Le *Robert* donne ainsi pour ce mot « *ce qui fait qu'une chose est recommandable, [...], manière d'être, aspect sensible et non mesurable des choses* ». L'observation fait penser que dans sa manière d'être et dans son aspect sensible, une école ne se résume pas à des résultats scolaires, ni au rapport entre ces résultats et les efforts mis à les obtenir. L'école produit aussi des espoirs et des désespoirs, des sentiments de toutes sortes, des catastrophes, des angoisses. Elle fait beaucoup parler les mères et les enfants, les maîtres et les décideurs. Les résultats et les moyens ne sont pas toujours l'épicentre de ces échanges, qui portent aussi sur l'ambiance et les valeurs,

le rôle et les fins, les regrets et les projets. L'aspect sensible des écoles est beaucoup plus vaste que les variables de leur gestion, sans doute aussi plus ardu à décrire avec justesse. Quelle que soit l'utilité des mesures du rendement, des résultats, de l'efficacité et de l'efficience, il y a d'autres motifs pour répondre oui ou non à la question du recommandable, et tous ceux, nombreux, qui se la sont déjà posée sous cette forme brutale et sommaire, le savent bien.

## **2. Que demandons-nous à un concept de qualité en éducation ?**

Nous allons examiner l'hypothèse selon laquelle il y a bien une place quelque part pour un concept de qualité, qui irait au-delà du classement des produits et des procédés de l'école sur une échelle de préférences. Notre démarche va se dérouler en deux temps : d'abord, tenter de situer le concept dans ses relations avec d'autres et dans ses fonctions, puis avancer quelques propositions d'approche.

### **2.1. Permettre de nouveaux types d'évaluation.**

S'avancer dans une approche conceptuelle ne doit pas impliquer de s'abstraire des exigences pragmatiques des études en éducation. Les sciences de l'éducation sont des sciences de l'action, elles se légitiment en produisant des pratiques améliorées. La conceptualisation est le cheminement de la pensée, mais la pensée vaut en ce domaine d'abord pour l'action. Nous posons donc que le concept de qualité en éducation doit fournir une référence à des pratiques d'évaluation qui n'existeraient pas sans lui. Il doit être à même de suggérer des idées, de faciliter des intuitions pour des démarches d'évaluation en éducation que les modèles existants (input-output) n'ont pas envisagées.

### **2.2. Penser la relation entre l'école et son environnement.**

Un élément pourrait être à la fois au cœur de l'aspect sensible de l'école, de ce qui la rend ou non recommandable, et exclu des évaluations de résultats et procédés. Il s'agit des relations de l'école à son environnement. Des indices nous mettent sur la voie de penser l'école comme une institution fiduciaire. L'analogie des diplômes et des monnaies est courante, et peut être poussée de la simple métaphore (inflation des diplômes, la mauvaise monnaie chasse la bonne, etc.) à l'outil d'analyse. La théorie du

capital humain<sup>8</sup> est un point de convergence entre la description formalisée des produits de l'école et celle des richesses monétaires. Suivant cette idée qui voit dans l'école une institution fiduciaire, on dira que la confiance sociale fonde l'école (comme elle fonde la monnaie). Dans les systèmes en développement, cette confiance n'est pas le moindre des enjeux qui pèsent sur des taux d'accès ou de rétention obstinément trop bas.

Or, étudier l'école comme une institution fiduciaire ne peut pas se faire seulement avec les modèles input-output que nous connaissons, puisque la confiance n'est ni à l'intérieur de l'école, ni un de ses produits, ni attachée à un processus employé. C'est une relation et non une chose.

Le concept de qualité sera donc chargé de permettre de penser cette relation, et les travaux d'évaluation qui en découleront de l'appréhender.

### **2.3. Etre en accord avec d'autres acceptions du terme *qualité***

Les systèmes éducatifs sont en position de suivisme quant à leur souci, leurs mesures et leurs garanties de qualité. L'idée ne vient pas d'eux, mais du monde industriel. L'éducation a tendance à rester marquée par de fortes traditions artisanales, en dépit de l'échelle industrielle des systèmes. Elle est même souvent rétive aussi bien à la normalisation des pratiques et des produits qu'à la professionnalisation des acteurs ou au réemploi des résultats de la recherche scientifique. Il doit en être tenu compte dans la recherche en éducation : autant ne pas trop diverger des autres pratiques sociales de référence. En industrie, les démarches de qualité reposent sur deux piliers : la certification et les normes d'une part, les procédures de contrôle et d'assurance-qualité (sur lesquelles reposent d'ailleurs ces normes) d'autre part. On est loin de mesures portant sur les produits ou sur leurs seules conditions de production.

Certains produits éducatifs français se soumettent, dans une époque très récente, à ce type d'acception, très industrielle, de la qualité. C'est le cas du *Test de connaissance du français* (TCF) développé par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) de Sèvres, qui a obtenu la certification ISO-9001, et dont un règlement vient de faire une condition d'inscription d'étudiants étrangers en premier cycle par les universités françaises<sup>1</sup>. C'est aussi celui d'un produit très proche, le *Test d'évaluation de français* (TEF) développé par la Chambre de commerce et d'industrie

---

<sup>8</sup> Les travaux fondateurs de Becker sur la qualité en éducation, dans les années 60, se rattachaient à cette théorie.

<sup>1</sup> arrêté du 21 novembre 2003.



de Paris. Ces tests sont certifiés en raison des procédures de contrôle qui permettent de garantir leur sérieux et non en raison de leurs contenus ou de leurs procédés, au fond peu évolutifs par comparaison avec des façons déjà établies de mesurer des compétences linguistiques.

La normalisation et la certification des produits de formation est donc un processus en marche. Ce ne sont pas des théoriciens qui, au CIEP ou à la CCIP, ont souhaité que les tests soient certifiés, mais ils auront plus de poids sur le réel que tous les chercheurs réunis, si ces derniers voulaient proposer autre chose. Une approche conceptuelle de la qualité est obligée de tenir compte de ces pratiques faute d'être condamnée à la stérilité. On retiendra que les procédures de contrôle et les certifications externes jouent un rôle central dans ce champ, avant les données de gestion dont nous avons parlé plus haut.

### **3. Proposition pour un concept de qualité en éducation.**

#### **3.1. La qualité comme jugement**

Penser la qualité comme jugement sur l'éducation, c'est mettre l'accent sur son acceptabilité sociale et échapper aux pièges des approches ontologiques, en sortant de l'examen restreint des produits, intrants ou procédés. On a vu que ces dernières ne parvenaient pas à spécifier la qualité par rapport à d'autres concepts plus ou moins proches, ou bien qu'on ne parvenait pas à donner, de façon précise, une série satisfaisante d'indicateurs. On évitera alors de se faire enfermer dans ces difficultés en posant que *la qualité n'est pas quelque chose de désirable qui serait dans l'éducation en plus ou moins grande quantité, mais un état particulier de la relation entre la société et son école*, la façon dont la société s'accommode de l'éducation des jeunes.

Nous nous rattachons donc aux approches non-substantialistes de la qualité en éducation, telles que celles défendues par E. Chatel et F. Bailly (2004)<sup>9</sup> pour qui « *la qualité de l'éducation est construite, c'est à dire dépendante de conventions (potentiellement plurielles) sur lesquelles s'appuient les agents pour l'évaluer, dans*

---

<sup>9</sup> F. Bailly et E. Chatel, *Comment analyser la construction de la qualité éducative ?* colloque « conventions et institutions », Paris X-Nanterre, repris in Problèmes économiques n°2850, La Documentation française.

*un contexte où existent des institutions*». Ces conceptions sont également compatibles avec celles de J. Plante et C. Bouchard (2002)<sup>10</sup>, qui approchent la qualité par une série de neuf indicateurs ayant tous trait aux relations entre l'organisme et son environnement.

Cette position entraîne deux conséquences.

### **3.1.1. La contradiction est au cœur de la qualité.**

Il n'est pas possible d'évaluer la qualité sans le secours de la contradiction. Si la qualité est un jugement, alors la qualité est contradiction. C'est une différence d'approche, par rapport à l'emploi d'un modèle input-output chargé de représenter l'école. L'examen d'un tel modèle peut être complexe, il est univoque, et suppose un accord implicite sur des résultats désirables dont on tirera la norme à partir de laquelle les résultats réels seront estimés. Une évaluation de qualité, dans l'acception ici proposée, fera l'hypothèse inverse : il n'existe pas de résultat objectivement désirable ni de processus de référence (one best way), mais des projets d'acteurs divers et éventuellement contradictoires. Partant de là, seule une méthode d'évaluation basée sur la contradiction des attentes et des intérêts peut cerner la qualité de l'école. Le résultat de cette évaluation ne peut d'ailleurs pas se présenter de façon univoque. Il consistera en un relevé des projets et des attentes les mieux reçues, et de ceux qui sont moins bien satisfaits. A la limite, une école dont les résultats sont nuls ou négatifs (une école où l'on désapprend) sera toujours dans les vœux d'un au moins de ses acteurs — elle ne sera pas simplement de mauvaise qualité, et il sera utile d'identifier le type de relations qui se sont nouées entre cet acteur, l'école, et tous les autres.

Employer la contradiction comme méthode centrale de l'évaluation de qualité suppose que l'évaluateur entretienne quelque distance avec ce qu'il évalue. Une évaluation de la qualité de l'éducation, qui serait confiée à un service interne du système, est conceptuellement impossible.

### **3.1.2. Les procédures sont au cœur de la contradiction.**

---

<sup>10</sup> C. Bouchard et J. Plante, *Vers un modèle de référence de la mesure des qualités transversales d'un organisme, d'un service, d'un programme ou d'une institution*, en ligne sur le site de l'Université de Laval (Ca), rubrique thèses.

Aborder la qualité par le jugement implique que les procédures occupent une place centrale dans l'évaluation comme dans la qualité elle-même. L'évaluation étant contradiction, sa valeur est celle de la procédure contradictoire qui aura permis d'examiner la relation entre l'école, ses acteurs et la société. Mais la qualité elle-même de l'éducation résulte des procédures que l'école aura suivies pour s'assurer que les attentes de tous étaient convenablement satisfaites ou qu'il existait une raison convenable pour que cela ne soit pas le cas. L'audit de qualité consiste à écouter, à tracer la carte des propos entendus, la qualité consiste à entendre au quotidien avec des moyens honnêtes et efficaces. Dans les deux cas, c'est une question de procédures. La pertinence la plus globale de cette approche tient à ceci qu'en matière d'éducation, il n'est pas aisé d'isoler le résultat des procédés mis en oeuvre pour l'obtenir. Les questions pratiques qui forment la trame d'une évaluation de ce type sont nombreuses. Existe-t-il un moyen régulier, routinier, prévu, d'entendre et d'interpréter des signes de non-satisfaction, et de vérifier que les réponses possibles sont à l'étude? Mesure-t-on les signaux alarmants : petites pathologies écolières (entend-on l'infirmière ou le médecin scolaire ?), débuts ou crises d'absentéisme, signes de dérives comportementales, de stress excessif ? Que fait-on des cas d'échec, d'abandon, d'exclusion ? Sont-ils étudiés ? Les résultats, leur dispersion, sont-ils systématiquement collectés? Forment-ils la substance de questions posées aux acteurs ? Et les effets non voulus de l'action éducative ? S'est-on donné les moyens de vérifier que les actions éducatives entreprises ne nuisaient à personne ?<sup>11</sup>

Une telle évaluation, opérée dans le même périmètre que celle des résultats, ne procède pas du même type d'interrogation, et ne donne donc pas forcément le même type de résultats :

	Evaluation des résultats	Evaluation de la qualité à partir des résultats
Types de questions	Niveau atteint, moyenne, dispersion, écarts, , évolution dans le temps  Relation avec les intrants	Type et fréquence de la mesure des résultats, fiabilité de l'étalonnage et de la mesure, variété des évaluations, existence ou non de procédures d'examen des scores, diffusion des résultats, existence de protocoles pour la

---

<sup>11</sup> C'est la première question du médecin. Suis-je sûr de ne pas nuire ?

		recherche de solutions
--	--	------------------------

En se rapprochant ainsi des procédures, notre démarche de qualité en éducation se rapproche de celle qui a cours dans le monde industriel. Les certifications ISO sont en effet des certifications des contrôle de qualité et non des produits.

### **3.2. La qualité intègre les produits de l'éducation, et non ses résultats seulement.**

La seconde particularité de l'approche conceptuelle de la qualité éducative proposée ici tient au périmètre de ce qui fait l'objet d'évaluation. Les mesures de résultat isolent, puis norment, les produits recherchés par l'école, à savoir des acquis scolaires. C'est, répétons-le, une démarche cruciale dont il serait irresponsable de faire l'économie. Cependant, l'école n'a pas que des résultats, elle a aussi des produits divers, dont un grand nombre n'ont pas été voulus, et sur lesquels les différents jugements spontanés de la qualité sont fondés à se fonder. Une école produisant des ingénieurs excellents mais dont le taux de suicide des étudiants, par exemple, serait très supérieur à celui de la population non étudiante ne serait pas tout à fait fameuse en termes de qualité. Une autre école dont les professeurs seraient enclins à la dépression non plus, pas plus que celle qui produit un stress important dans son environnement plus lointain, chez les mères d'élèves, par exemple. La scolarisation est un phénomène massif, et il n'est pas possible de ne jamais se poser la question de l'ensemble de ses effets environnementaux, comme on le fait pour une foule d'autres activités humaines.<sup>12</sup> *La démarche construite qui interroge l'école sur l'ensemble de ses effets se nomme précisément la qualité.* Cette démarche a un sens aussi bien à un niveau global (un système éducatif) qu'à un niveau local (une école). Elle est liée à la question précédente de la contradiction et des procédures, puisqu'il n'est pas possible de connaître les effets environnementaux non voulus de l'école sans avoir inventé des procédures particulières pour les écouter.

Dans les produits de l'école qui ne coïncident pas avec ses résultats, nous ferons une mention particulière pour les valeurs sociales, politiques et morales. En effet, les valeurs transmises par l'école, de façon fréquemment implicite, peuvent ne

---

<sup>12</sup> L'approche de J. Plante et C. Bouchard intègre également les « résultats non visés », avec un « indicateur d'impact ».

pas correspondre à un programme d'éducation, mais être le résultat des modalités les plus prégnantes de son intervention. La compétition individuelle dans la performance, l'adoption d'attitudes restrictives à l'égard des moins performants ou à l'égard de certaines tâches, sont des valeurs fortes que l'école n'a pas forcément voulu transmettre, voire qu'elle se défend de transmettre. L'évaluation qualitative, intégrant, au delà des résultats, les produits de l'éducation, se propose d'en tenir compte. Il ne s'agira pas de privilégier telle valeur en la considérant comme plus désirable qu'une autre, mais d'identifier les valeurs de référence de l'éducation dispensée, et de les confronter aux souhaits affichés par l'institution et par les acteurs, de déceler le cas échéant les cas d'anomie absolue (aucune valeur n'émerge des discours et des actes) ou relative (les références aux valeurs sont floues, instables ou paradoxales).

### **Perspectives**

En abordant la qualité comme un concept, en l'approchant comme *un jugement sur l'acceptabilité des produits et des procédés de l'école*, on répond aux trois termes de notre interrogation de départ. En effet, cette approche, ne faisant plus de la qualité un *quelque chose* mais un *comment*, permet de penser la relation de l'école à son environnement, tout en n'étant pas trop éloignée des acceptions industrielles du concept, et en ouvrant sur des modalités d'évaluation différentes de celles qui ont cours aujourd'hui.

Le détour conceptuel n'est donc pas superflu. Il est susceptible de supporter des travaux nouveaux dans la recherche, et dans les pratiques. Mener des travaux d'évaluation qualitative appuyés sur un concept qui questionne la relation fiduciaire entre l'école et son environnement, supposera de documenter cette relation. Les outils pour ce faire devront aller au delà de l'analyse quantitative et des instruments standardisés, qui sont le propre des évaluations de résultats ou de processus. Ils devront intégrer le récit, la monographie, et sans doute des données imprévues aptes à renseigner sur la nature des relations de l'école à son environnement. Le produit non voulu de l'éducation échappe, par sa nature, à une appréhension aisée, et l'évaluation qualitative a mandat d'en tenir compte. C'est un petit paradoxe. La recherche de qualité évoque ou demande normes et certifications, tout en requérant de l'imprécis, du récit, du questionnement multiforme.

### **BIBLIOGRAPHIE.**

**Bailly (F.) et Chatel (E.),** *Comment analyser la construction de la qualité éducative ?* colloque Conventions et Institutions, Paris X-Nanterre, repris in Problèmes économiques n°2850, Paris, La Documentation française, avril 2004.

**Bouchard (C.) et Plante (J.),** *Vers un modèle de référence de la mesure des qualités transversales d'un organisme, d'un service, d'un programme ou d'une institution,* en ligne sur le site de l'université Laval (Ca), rubriques thèses.

***Communiqué ministériel issu de la table ronde sur l'éducation de qualité***, 3 octobre 2003, publié sur le website de l'UNESCO

**Cour des comptes,** *La gestion du système éducatif, rapport au Président de la République*, avril 2003, téléchargeable sur le site de la Cour des Comptes.

**Kellaghan (T.) et Greaney (V.)** , *Monitoring performance : assessment and evaluation in Africa*, ADEA 2003

**Paul (J.-J) (dir.)** *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1999.

***Rapport européen sur les indicateurs de qualité de l'éducation et la formation tout au long de la vie***, Commission européenne, direction générale de l'éducation et de la culture (rapport du groupe de travail sur les indicateurs de qualité), Bruxelles, juin 2002, disponible sur les sites de l'UE.

**Robert (F.),** *Entre performances et valeurs*, Education et Management, Créteil juillet 2004.