



■ ÈS QUALITÉS

Entre performances et valeurs

Notre époque voit l'école s'ouvrir aux comparaisons et aux choix. Choix de cursus, publication d'études et de palmarès sur les performances des systèmes et des établissements, choix de l'école dans certains cas, tout cela va dans le sens d'une place plus grande réservée à la demande dans la gestion du système éducatif.

O

● François ROBERT

n peut espérer que l'École sera, de cette manière, incitée à gagner en efficacité et en transparence. On peut craindre aussi, avec la propension des résultats à occuper le devant de la scène, que l'École n'oublie de réfléchir sur le caractère global de son action. Les démarches de qualité prennent-elles seulement en compte les acquisitions cognitives? S'inspirent-elles d'idées humanistes? Ou, par mimétisme avec les produits labellisés, préparent-elles l'éducation à devenir l'équivalent (marchand ou non) d'un service à consommer?

DU MONDE INDUSTRIEL À L'ÉCOLE, MIGRATIONS ET MUTATIONS D'UN CONCEPT

Dans le monde industriel, la démarche qualité répond à diverses préoccupations: maîtriser les coûts, augmenter l'efficacité et fournir de bons arguments de vente mais aussi informer les clients en matière de sécurité, prévenir les risques écologiques. Elle s'est aussi dotée d'instruments complexes dans leur statut comme dans leur emploi: normes, certifications externes, contrôles internes. Quelle que soit l'acuité des débats sur la qualité de l'éducation, la démarche qualité peine encore à irriguer le monde scolaire, en partie à cause de son origine entrepreneuriale. L'activité enseignante aime à se penser à la façon d'une pratique artisanale, censément plus porteuse de l'humanisme souhaité par tout projet éducatif. Cependant, la norme et la certification s'installent, petit à petit, dans le paysage éducatif.

En formation professionnelle, les établissements pratiquent aujourd'hui couramment la certification sur la base de normes. Cette démarche de labellisation ne semble pas atteindre encore les établissements publics d'enseignement classique (poids de la carte scolaire ajouté aux réticences vis-à-vis de regards évaluateurs externes)⁽¹⁾. En évaluation, des tests de maîtrise du français développés à grande échelle par le ciep et la ccip ont obtenu (ou sont en passe d'obtenir) la certification de contrôle qualité iso 9002, qui

atteste à sa façon du sérieux des procédures employées. En dehors des normes et des certifications de contrôle qualité, le monde éducatif a ses propres pratiques d'évaluation, dont on peut penser qu'elles correspondent, pour une part, à un souci de qualité. Le ministère français de l'Éducation produit aujourd'hui de nombreuses études de résultats, faisant l'objet de notes synthétiques régulièrement mises en ligne et librement accessibles au public. Les grandes enquêtes internationales comme pisa-ocde viennent renouveler périodiquement la connaissance que nous avons des performances comparées des systèmes. En France, en 2003, la Cour des comptes a relevé que la mise en relation multiforme des résultats avec les moyens n'était pas suffisamment routinière, de sorte que la culture de l'évaluation des politiques et des pratiques éducatives restait à développer.⁽²⁾

ÉVALUER L'ÉDUCATION, UNE DÉMARCHE PARTICULIÈRE
Sommes-nous pour autant dans l'examen et la recherche de la qualité? Avec les évaluations de résultats, nous avons une acception restrictive de la qualité, qui, par exemple, ne prend guère en compte les attentes multiples des acteurs ou les effets environnementaux larges de l'activité éducative. La recherche d'une acception conceptuelle plus large de la qualité en éducation pourrait se montrer fondatrice de pratiques d'évaluation nouvelles : que la qualité soit non pas quelque chose de désirable qui existe déjà dans l'École, mais une façon de penser les relations entre l'École et son environnement. L'École peut en effet être décrite comme une institution fiduciaire, n'existant guère hors de la confiance que la société lui accorde. On a même pu pousser assez loin la métaphore entre le diplôme et une autre grande institution fiduciaire, la monnaie (inflation, dévalorisation, etc.). On peut penser en tout cas que la confiance sociale fonde l'École.⁽³⁾ Ce point de vue n'est pas trivial, il impose de réfléchir à de nouvelles entrées dans l'évaluation, parce que la confiance n'est pas dans l'École et qu'elle n'en est pas simplement le produit. Évaluer l'École devient évaluer une relation.

Cette façon d'appréhender la qualité, sous l'angle de la contradiction des intérêts et des points de vue, est très différente de celle qui porte sur les produits, réduits à une dimension unique de performance cognitive. L'expression (et sa recherche, son enregistrement,

son interprétation) des jugements sur tout ce que l'École a produit et sur les procédés qu'elle a employés constituerait alors, plus que la simple mesure des résultats, l'évaluation de la qualité de l'éducation.

PENSER LE CONCEPT DE QUALITÉ

Comme toute institution humaine, l'École génère aussi beaucoup d'effets non recherchés : du bien-être ou du malaise, des liens sociaux ou de la violence, des sentiments de confiance en soi ou de frustration, de l'exclusion ou de l'intégration, du stress ou de l'assurance, etc. On peut très bien imaginer deux écoles qui atteindraient des performances scolaires comparables (résultats, efficacité, rendement), l'une au prix d'un grand stress pour tous et de frustrations intenses pour ceux qui échouent, avec des manifestations diverses, l'autre de façon plus harmonieuse. Une approche utile de la qualité tiendra le second modèle pour meilleur. Il n'y a pas ici de nouveauté bien fracassante. Toutes les activités humaines, en particulier les activités industrielles, sont aujourd'hui questionnées sur leurs effets environnementaux et sur leurs responsabilités sociales. Aucune raison ne milite en faveur d'une immunité de l'École, qui n'aurait à rendre des comptes que sur les résultats de ceux qu'elle a fait réussir. Il faut donc l'interroger sur les conditions réelles et globales

de cette réussite et sur le sort réel et global de ceux qui n'ont pas réussi. On peut avoir abandonné ses études ou raté l'examen dans des conditions plus ou moins dramatiques : certains sauront quand même presque tout ce qui aurait été nécessaire pour réussir, d'autres presque rien ; certains auront un ressentiment sévère et durable mais d'autres non. Cela est loin d'être indifférent. Il en va de même pour l'environnement un tout petit peu plus lointain que constituent les familles, les services de

gestion, le quartier d'implantation, à qui l'École peut apporter beaucoup ou demander, voire exiger beaucoup, à qui elle peut causer des torts ou qu'elle peut au contraire conforter dans leurs rôles.

QUALITÉ ET VALEURS

Le second écart entre les évaluations fondées sur les résultats et celles qui s'appuieraient sur les relations tient aux valeurs qui servent de référence à l'action éducative. On ne dira jamais assez que des résultats excellents sont tout à fait compatibles avec des valeurs

objectivement désastreuses, qui seraient rejetées par la plupart des interlocuteurs de l'École ou dont l'expression flirterait avec l'anomie. Les valeurs que l'École met à l'honneur sont fréquemment implicites, elles peuvent être choisies sans qu'on y pense, elles se lisent dans l'observation des pratiques quotidiennes plus qu'elles ne se préconisent par un débat moral ou philosophique. En ce sens, elles sont à la même place, pour l'observateur externe, qu'un produit fortuit ou non voulu de l'éducation. Par exemple, nul n'a voulu que les valeurs de la performance individuelle et de la compétition prévalent sur celles de la coopération et du projet raisonné, mais il se trouve que la seule forme de travail proposée aux enfants est individuelle, écrite et secrète, et que la note chiffrée qui évalue un travail scellé dans la confiance entre le maître et l'élève en reste la seule sanction.

QUALITÉ ET PROCÉDURES

Si la qualité se fonde sur la nature des relations de l'École à son environnement, alors elle est un jugement, et elle ne s'exprime que par et dans la contradiction organisée des points de vue des acteurs sur l'École. Un jugement ne peut être fondé que sur la contradiction portée devant un tiers. Un audit de qualité devient alors une longue procédure d'écoute et de restitution, dont le projet n'est pas d'établir un résultat en rapport avec une norme ou un coût, mais un jugement complexe sur les façons que l'École aura eues de s'ajuster aux demandes diverses qui lui sont faites. Notons au passage que la nature de jugement que prend ainsi la qualité implique que son évaluation passe de préférence par le recours à un tiers indépendant. Les questions sont en tout cas nouvelles. Chacun a-t-il été écouté? Avait-on de bonnes raisons de ne pas satisfaire telle attente, des raisons qui tiennent au projet éducatif lui-même ou à d'authentiques impossibilités matérielles? Qu'a-t-on dit au dernier de la classe et à sa famille? Cette procédure d'audit sera, en miroir, orientée sur la question de l'existence ou non, au sein de l'École ou du système considéré, de procédures de contrôle et d'alerte de qualité. Par exemple, existe-t-il une procédure stable et routinière pour que les résultats, tels qu'ils sont appréhendés sous forme de notes, de scores ou d'exams, soient diffusés, étudiés, et qu'une réponse soit apportée à ce qu'ils peuvent avoir d'insatisfaisant? Ces remédiations sont-elles aléatoires ou relèvent-elles, elles aussi, de procédures et de procédés réfléchis? Existe-t-il une collecte ordonnée et régulière des indicateurs variés qui peuvent alerter sur le malaise de la population scolarisée? L'infirmière, le médecin, l'assistante sociale, les voisins ou le commissariat de police du quartier sont-ils régulièrement entendus, qu'est-il fait de leurs constats? Jusqu'où va la « traçabilité » de la popula-

Les valeurs que l'École met à l'honneur se lisent dans l'observation des pratiques quotidiennes plus qu'elles ne se préconisent par un débat moral...

tion qui a été confiée à l'école? A-t-on déjà fait des enquêtes n mois ou n années après la sortie d'un individu ou d'une cohorte?

Les méthodes à employer alors ne peuvent donc pas se limiter – si nécessaire cela soit-il – à une analyse de résultats ou de tests. Des entretiens approfondis, des récits longitudinaux permettant de reconstituer les parcours effectivement vécus par des individus, l'étude des documents produits par des acteurs divers (associations de parents, syndicats de salariés, associations péri-éducatives, employeurs ou agences d'emploi si l'École dispense un cycle terminal, etc.) seront des supports privilégiés pour une telle démarche. L'évaluation de la qualité quittera alors par sa nature même une expression quantitative. *Le Robert* définit le terme qualité par « [...] aspect sensible et non mesurable des choses », et ainsi l'appréciation de la qualité de l'éducation ne pourra pas se résumer dans un ou quelques indicateurs chiffrés, aussi élaborés soient-ils.⁽⁴⁾

L'idée d'une démarche évaluative globale qui interpelle l'École sur ses procédés, sur ses produits même non voulus, sur ses valeurs même implicites, sur le sort qu'elle fait partager à tous ses partenaires, sur ses effets environnementaux, s'inscrit en faux contre la vision d'une École réduite à ses performances cognitives. Bien assumée, adossé à un concept solidement réfléchi et en phase avec d'autres acceptions du terme, la qualité et ses démarches d'audit peuvent devenir dans la mesure de leur globalité une garantie d'humanisme éducatif, une assurance contre les excès des comparaisons concurrentielles fondées sur les seules performances. ■

NOTES

- (1) L'auteur de ces lignes a observé récemment dans une ville moyenne du Maroc, pays où l'enseignement privé occupe une place importante, de nombreuses banderoles publicitaires faisant état de la certification iso 9002 obtenue par telle ou telle école.
- (2) 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.
- (3) Et qu'inversement, l'absence de confiance la ruine ou empêche son développement. Les pays qui ont encore à gagner le défi de la scolarisation primaire universelle, par exemple, souffrent avant tout du peu de confiance que la société accorde à son École, soit qu'elle ne réponde pas aux espoirs (emploi, promotion), soit qu'elle représente un danger réel ou imaginaire pour l'enfant.
- (4) Pour une approche de type indicateurs chiffrés, voir le *Rapport européen sur les indicateurs de qualité de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, Bruxelles, juin 2002, disponible en ligne sur les sites de l'ue. Le lecteur constatera les difficultés à appréhender la qualité de cette façon, le rapport en faisant très explicitement état.

François ROBERT *Attaché de coopération pour l'éducation, le sport et la jeunesse. Ambassade de France à Tunis, service de coopération et d'action culturelle.*