

Agir en situation complexe - Note de synthèse 5 -

La gestion de la qualité

Au sommaire

1. Le modèle de la qualité de Bouchard et Plante

- 1.1. La pertinence
- 1.2. La cohérence
- 1.3. La synergie
- 1.4. L'à-propos
- 1.5. L'efficacité
- 1.6. L'efficience
- 1.7. La durabilité
- 1.8. L'impact
- 1.9. La flexibilité
- 1.10. Remarque

2. Quelques qualificatifs associés à la qualité

- 2.1. La qualité prescrite
- 2.2. La qualité construite
- 2.3. Les services voulu, attendu et réalisé

3. La qualité au service de ...

- 3.1. ...l'apprentissage organisationnel
- 3.2. ...du pilotage

Angeline Aubert-Lotarski

Chercheuse

*Responsable du projet à
l'Université de Mons-Hainaut*
angeline.aubert@umh.ac.be

**Désiré Nkizamacumu
&**

Dorothee Kozlowski
Rédacteurs

Institut d'Administration scolaire

Méthodologie et formation

*Faculté de Psychologie et des Sciences de
l'Éducation*

Université de Mons-Hainaut

Académie universitaire Wallonie-

Bruxelles

Place du Parc 18

B-7000 Mons

Téléphone: +32 65 37 31 90

Fax: +32 65 37 37 74

inas@umh.ac.be

<http://www.umh.ac.be/inas>

La gestion de la qualité

Traiter de la gestion de la qualité suppose d'abord de définir le concept de qualité. Dans ce domaine, plusieurs modèles existent ; on développera d'abord le modèle de la qualité de Bouchard et Plante, avant d'examiner d'autres contributions.

1. Le modèle de la qualité de Bouchard et Plante (2002)

Bouchard et Plante (2002) proposent une approche analytique du concept de qualité en le déclinant selon neuf dimensions parfaitement définies. La rencontre de ces neuf dimensions transversales permet de définir le concept même de qualité ; le recours à des indicateurs aussi précis et valides que possible permet de l'opérationnaliser et de sortir d'une impression globale.

Selon ces deux auteurs, les neuf dimensions transversales de tout organisme ou de toute action de formation sont : la pertinence, la cohérence, l'à-propos, l'efficacité, la durabilité, l'efficience, la synergie, l'impact et la flexibilité. Chaque dimension se définit comme un rapport de conformité entre deux termes. La figure montre les influences respectives ou les modalités d'interactions entre ces dimensions.



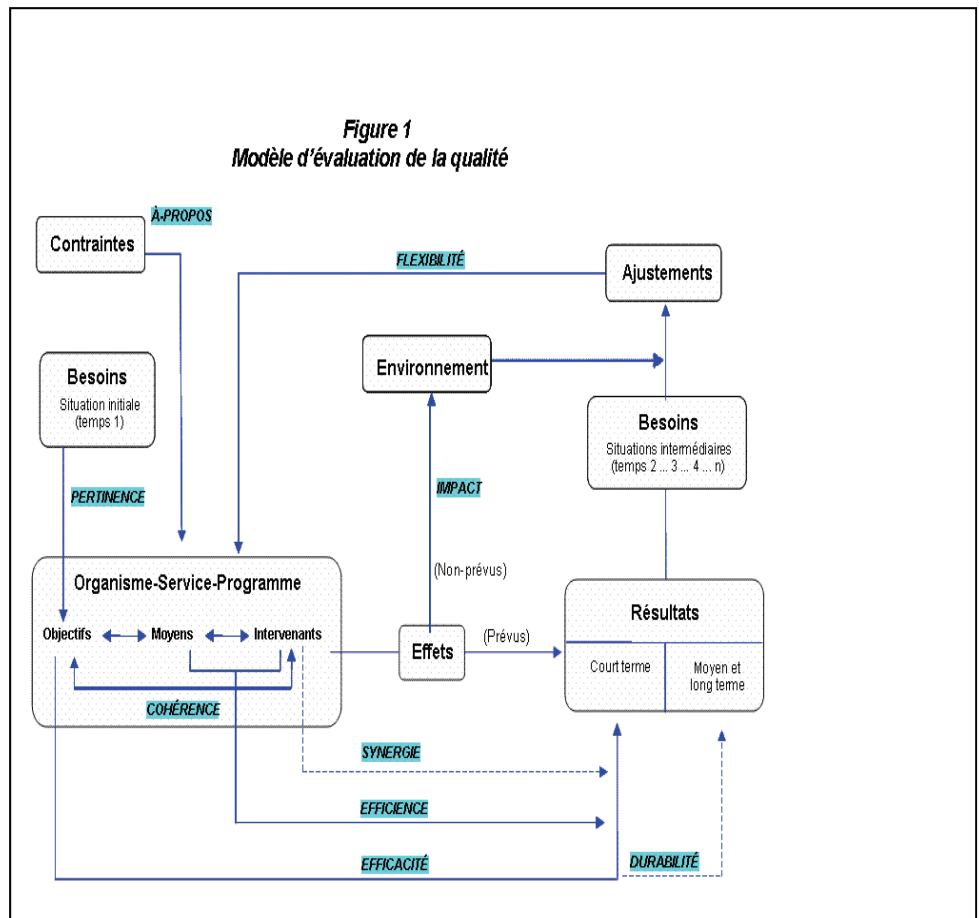


Figure 1 : Modèle d'évaluation de la qualité. Bouchard et Plante (2002).

1.1. La pertinence

La pertinence correspond au lien de conformité entre les objectifs visés par l'organisme et les besoins auxquels il doit répondre. (Bouchard et Plante (2002, p. 230)). Cette dimension impose donc une définition précise et opérationnelle des objectifs du programme de formation et des besoins des individus ou du système. C'est évidemment la première qualité d'un curriculum et de sa concrétisation : les intentions pédagogiques doivent répondre à des besoins clairement identifiés.

1.2. La cohérence

La cohérence est le lien de conformité entre les divers moyens et les personnes qui composent un organisme et qui s'unissent les uns aux autres pour constituer un seul et même outil au service de l'atteinte des objectifs visés. (Bouchard et Plante (2002, p. 230)). Il importe, en effet, que tous les moyens humains et matériels, s'accordent de manière à poursuivre les objectifs communs et donc, à répondre aux besoins. Si les intentions pédagogiques sont belles et bien pertinentes, il convient encore de s'assurer de l'adéquation des moyens et de la compatibilité de ceux-ci entre eux. Par exemple, les enseignants ou les formateurs ont-ils des qualifications adéquates et complémentaires ? Le matériel qui leur est fourni peut-il leur être utile pour atteindre les objectifs de l'enseignement ou de la formation ? Les instructions qui sont fournies à chacun sont-elles compatibles ? Chacun partage-t-il bien les objectifs communs ? Voilà quelques questions qui permettent de s'assurer concrètement de la cohérence du programme de formation.

1.3. La synergie

La synergie se définit comme le lien de conformité entre la coordination des actions par les personnes en place pour atteindre les objectifs et les résultats effectivement obtenus. La mesure de la synergie demande d'abord de s'assurer que les personnes concernées maîtrisent les habiletés nécessaires à l'atteinte des objectifs, ce qui nous est fourni au moment de la mesure de la cohérence. Elle demande ensuite de mesurer jusqu'à quel point certains facteurs sont susceptibles d'influer sur la coordination des actions et occasionner du frottement entre les personnes. À la prise en compte des aspects économiques des moyens, la synergie ajoute la prise en compte des personnes, comme condition susceptible de concourir à l'efficacité, précisent les deux auteurs canadiens (p. 231).

1.4. L'à-propos

Mais, l'implantation d'un curriculum ne peut se faire *in abstracto*, sans tenir compte du contexte, plus ou moins compatible avec lui. Certains programmes de formation seront plus ou moins d'à-propos, compatibles avec les contraintes qui risquent d'entraver éventuellement la bonne marche de la formation.

Evaluer l'à-propos d'un organisme, ou de l'une de ses parties, c'est établir les liens de conformité entre celui-ci et les contraintes qu'il a l'obligation de respecter et au regard desquelles il ne dispose d'aucune marge de manœuvre. (Bouchard et Plante (2002, p. 230)). Ainsi, former à l'esprit d'entreprise dans une société à économie planifiée ou à la navigation maritime, dans un pays enclavé et sans flotte marchande manque notablement d'à-propos, pour ne donner que deux exemples un peu caricaturaux.

1.5. L'efficacité

Bouchard et Plante (2002, p. 230) définissent de manière classique le concept d'efficacité. Elle se définit, ici, comme le lien de conformité entre les objectifs visés par l'organisme et les résultats effectivement obtenus. L'efficacité peut être considérée comme l'expression du degré d'atteinte des objectifs réellement visés ou encore comme le nombre d'objectifs effectivement atteints parmi l'ensemble des objectifs effectivement visés. Il s'agit évidemment d'un aspect essentiel : la formation permet-elle d'atteindre les intentions pédagogiques visées et, si le curriculum est pertinent, peut-elle répondre aux besoins des individus ou de la société ? C'est très certainement l'une des dimensions que l'on tend le plus fréquemment à évaluer.

1.6. L'efficience

La définition de l'efficience, par Bouchard et Plante (2002, p. 231) est, elle aussi, très classique : il s'agit du lien de conformité entre l'économie des ressources réalisée et le degré d'atteinte des objectifs visés. Les auteurs précisent : Comme l'efficience ne doit aucunement altérer l'efficacité, cette qualité ne peut donc être considérée que dans le cas où un organisme a déjà fait la preuve de son efficacité, ou est en voie de le faire. Pour être considéré comme efficace, un organisme ou une institution éducative doit satisfaire à l'une ou l'autre des deux conditions suivantes :

- ✓ Augmenter le degré d'atteinte des objectifs visés sans accroître les moyens alloués dans le fonctionnement pour y parvenir ;
- ✓ Diminuer les moyens alloués pour son fonctionnement, sans diminuer le degré d'atteinte des objectifs visés, c'est-à-dire, sans réduire son efficacité.

L'efficience est donc en relation de conformité à un contexte où l'économie est conditionnelle à l'efficacité. Cette économie peut s'exprimer par une diminution de temps, par une augmentation qualitative ou quantitative des résultats, par un nombre d'effets plus grands dans un temps donné ou par tous changements qui, à terme, peuvent se traduire par une économie généralement financière sans pour autant altérer son efficacité. Cette qualité est essentielle : les ressources étant toujours limitées, faire des économies permet de mieux dépenser les ressources pour atteindre ses objectifs. Mais, produire de meilleurs résultats avec les mêmes ressources est aussi une manière très positive de considérer l'efficience.

Trop souvent, l'efficience est oubliée lors de la mise en place des réformes par les responsables pédagogiques. Les coûts sont, pour leur part, pris en compte de manière autonome par les responsables financiers qui considèrent l'éducation comme un centre de coûts, en oubliant d'intégrer les effets produits, telle qu'elle est présentée par Bouchard et Plante (2002) , elle est subordonnée aux objectifs et donc, à l'efficacité.

1.7. La durabilité

La durabilité se définit dans le modèle comme le lien de conformité entre les objectifs visés par un organisme et le maintien, dans le temps, des résultats obtenus (Bouchard et Plante (2002, p. 230)). Si les résultats à court terme ont leur importance et permettent de s'assurer de l'efficacité d'une formation, le plus souvent, les formateurs, les enseignants et les bailleurs de fonds espèrent produire des effets à long terme et inscrire la formation dans un horizon temporel d'une certaine ampleur : les formations scolaires ne visent pas uniquement à permettre de réussir les examens de l'année scolaire en cours, mais à préparer les adultes de demain. Le passage d'une pédagogie par objectifs, destinée surtout à définir le travail des enseignants, à une pédagogie des compétences, tournée vers l'acquisition à long terme de capacités mobilisables dans des contextes variés, s'inscrit d'ailleurs bien dans cette perspective de durée. Cette dimension est naturellement plus difficile à évaluer que l'efficacité à court ou à moyen terme, même si, techniquement, il s'agit de comparer également des performances ou des résultats réels à ceux qui sont escomptés. La distinction entre efficacité et durabilité semble pertinente au sens où cette dernière souligne l'importance de dépasser l'appréciation des seuls résultats immédiats, même si ce qui les distingue est uniquement le délai entre la fin de l'apprentissage et l'évaluation des performances des élèves ou des apprenants.

1.8. L'impact

Dans certains domaines, une formation peut avoir des résultats qui n'étaient pas prévus et qui ne correspondent pas à des objectifs poursuivis officiellement. Il peut s'agir de l'influence d'un curriculum caché ou, plus largement, de l'effet inattendu de certaines composantes du programme de formation. On peut donc définir, de manière générale, l'impact comme le lien de conformité entre les résultats attribuables à l'organisme, mais non voulus

ou non visés de façon explicite à travers ses objectifs, et les exigences sociales, économiques, sociétales, physiques, psychologiques et autres de l'environnement dans lequel il agit et interagit. L'impact prend ainsi en considération la nature des effets non prévus de l'organisme en lien de conformité avec les attentes des divers environnements avec lesquels il est en contact (Bouchard et Plante (2002, p. 232)). L'impact peut aussi bien être positif que négatif, impliquer uniquement les sujets en formation ou d'autres individus. Il peut aussi conduire à une remise en cause du programme lui-même, des objectifs visés, etc.

1.9. La flexibilité

La flexibilité pourrait être qualifiée de méta qualité en raison du fait qu'elle constitue le moteur du changement dans une direction qui correspond à l'amélioration visée. Ce moteur est alimenté par les informations collectées au cours de l'évaluation des qualités transversales situées en aval (efficacité, durabilité, efficience, synergie et impact) du modèle et commande la souplesse nécessaire pour apporter des modifications au niveau des qualités transversales (pertinence, cohérence et à-propos) situées plus en amont. La flexibilité se définit comme le lien de conformité entre les capacités d'amélioration que possède un organisme et les lieux où des améliorations s'imposent au sein de cet organisme. Elle se situe à l'intersection de deux informations essentielles : la connaissance des éléments qu'il faut améliorer au sein de l'organisme et la connaissance de la capacité dont dispose cet organisme pour s'améliorer (Bouchard et Plante (2002, p. 232)).

C'est la flexibilité du curriculum d'enseignement ou de formation qui permet d'assurer sa pérennité sans nécessiter de réformes en profondeur. Cela ne signifie pas que les programmes doivent être flous et les enseignants ou les formateurs versatiles, mais qu'un curriculum bien pensé, en fonction de l'identification de besoins réels, permet une certaine marge de manœuvre à des acteurs réflexifs. Dit autrement, un curriculum doit permettre des ajustements nécessaires, sans un dé-tricotage complet et une remise en cause fondamentale en fonction de fluctuations contextuelles. Il doit, par exemple, permettre de tenir compte de réalités locales et de contraintes prévisibles sans qu'il soit nécessaire de procéder à une refonte de l'ensemble. Ainsi, l'arrivée de nouveaux produits phytosanitaires ne doit pas nécessairement remettre en cause la totalité du curriculum d'agents des eaux et forêts, pas plus que l'introduction progressive d'un nouveau découpage administratif ne devrait remettre en cause les objectifs de formation de l'enseignement fondamental.

1.10. Remarque

D'autres auteurs (Demeuse & Baye (2005) ; Demeuse, Crahay et Monseur (2001, 2005) ; Gérard (2001) ; Sall & De Ketele (1997)) proposent d'autres critères, dont, par exemple, l'équité. S'il est indéniable que cette dimension est essentielle, il n'en reste pas moins qu'il s'agit, contrairement aux neuf dimensions de Bouchard et Plante (2002), d'une dimension contingente, propre à un système particulier de valeurs. Pour s'en convaincre, il suffit de prendre en compte le fait que la définition même de ce qu'est un système juste varie d'une époque à l'autre. Il en va de même des concepts d'efficacité et d'efficience. Les neuf dimensions des deux auteurs canadiens sont, pour leur part, des qualités transversales, intrinsèques à la survie même d'un curriculum de formation.

C'est pour cette raison que nous nous sommes limités à ce modèle, plutôt que d'introduire de multiples qualités, sans doute pertinentes et essentielles, comme l'équité, au risque de mélanger valeurs spécifiques et contingentes et composantes intrinsèques à la qualité. (Demeuse et Strauven (2006)).

2. Quelques qualificatifs associés à la qualité

D'autres formulations de la définition du concept de qualité existent, ainsi que des qualifications qui lui sont souvent associées :

Pour l'Association française de normalisation (AFNOR) , la qualité se définit comme l'ensemble des propriétés et des caractéristiques d'un service utilisé par autrui qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire les besoins exprimés ou implicites.

En synthétisant différents ouvrages traitant de la qualité, on peut retenir que la qualité vise à :

- la conformité du fonctionnement et des services rendus par rapport aux exigences ou spécifications (Crosby, 1979) ;
- la satisfaction des besoins du «client» (Deming, 1982) ;
- l'aptitude à l'usage (Juran, 1990) ;
- l'adéquation entre un résultat, un objet et ce qui avait été annoncé, anticipé ou promis (Barcet et Bonamy, 1994) ;
- l'amélioration du fonctionnement de l'établissement par la définition et la mise en œuvre d'un projet qualité qui implique l'ensemble des personnels dans la satisfaction des besoins des apprenants (Barnabé, 1997) ;

Un certain nombre de qualifications accompagnent souvent la qualité ; on parle de «qualité prescrite» et de «qualité construite» , notions qui sont proches d'autres comme «service voulu» , «service attendu», «service réalisé» ; qu'en est-il de tout ceci ?

2.1. La qualité prescrite

Les démarches de la qualité prescrite sont normatives, formalistes et instrumentales, et intègrent peu le développement du potentiel humain ainsi que le rôle de management de l'encadrement dans l'obtention de la qualité ; la qualité prescrite se fonde sur des standards, des normes et des procédures à suivre.

L'un des inconvénients majeurs est qu'une telle démarche, venant de la hiérarchie, peut engendrer une méfiance, voire un désintérêt.

Par contre, les détenteurs de la qualité prescrite peuvent assurer une supervision directe à travers des standards et des normes formalisés.

2.2. La qualité construite

La qualité construite vise à créer un consensus opératoire suffisant entre les acteurs ; elle se fonde sur les besoins et les insatisfactions des bénéficiaires du service et des acteurs internes de l'établissement.

Mintzberg (1986) part du postulat que les organisations forment des agrégats naturels, des archétypes ou des *gestalts* entre leurs différentes composantes, afin de parvenir à une constance dans leurs caractéristiques et à une synergie dans leurs processus.

La formule «Le formel conditionne l'informel et l'informel a une grande influence sur ce qui marche dans le formel (il est parfois même l'image de ce que sera le formel dans l'avenir) » est très explicite (Bouvier, 2001).

En fait, elle indique que les connaissances de contexte contribuent à construire la qualité, les différents acteurs participant à la coproduction et au copilotage de l'organisation scolaire par l'ensemble des connaissances tacites exprimées.

2.3. Les services voulu, attendu et réalisé

Averous et Averous (1998) définissent le **service voulu** comme le service que l'organisation veut rendre. En effet, à côté des objectifs définis par les décideurs politiques, il importe que l'école se positionne en précisant une proposition de valeur qu'elle vise à atteindre.

Ce service voulu correspond à l'identité actuelle de l'établissement, à sa personnalité et à son originalité ; le projet d'établissement apparaît comme l'exemple type d'un service voulu.

Si l'établissement est à même de définir le service qu'il veut rendre, il n'empêche que les utilisateurs, mais aussi les décideurs politiques, attendent que le système scolaire rende un service : c'est le **service attendu**.

Si l'efficacité d'une institution peut se mesurer à sa capacité d'atteindre ses buts, à rencontrer les missions et objectifs prescrits par le pouvoir décisionnel, à mettre en place une organisation efficiente pour les rencontrer, il importe que l'établissement évalue la satisfaction de ses utilisateurs : il s'agit du **service réalisé**.

On peut percevoir que le pouvoir organisateur est très sensible au service réalisé par le système éducatif en général et l'établissement en particulier. Toutes les études internationales qui scannent les systèmes éducatifs (Demeuse et Blondin (2001) ; OCDE (1997) ; Lafontaine (1996) ; etc.) en présentant des indicateurs de qualité relatifs à l'éducation scolaire en témoignent et sont autant d'outils d'aide à la réflexion.

De la même manière, on peut concevoir que tout établissement soit intéressé de connaître l'avis des utilisateurs concernant le service réalisé, étant entendu que ce service s'inscrit dans les limites des *Missions de l'école* et des valeurs particulières qui auraient été définies par l'établissement (service voulu).

Ces différentes idées peuvent être schématisées comme suit:

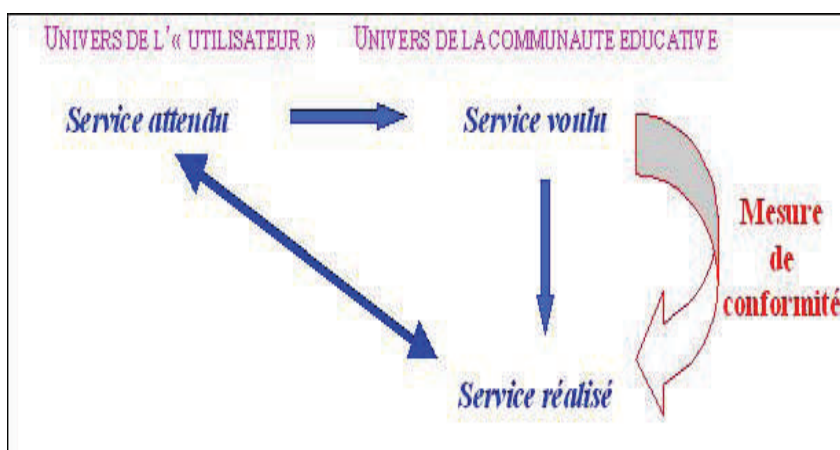


Figure 2 :

3. La qualité au service de ...

3.1...l'apprentissage organisationnel.

Plusieurs auteurs (De Rosnay (1995) ; Paillette et Champagne(1997) ; Nizet et Huysbrechts (1998) ; Morin (1999) ; Bouvier (2001) ; Argyris et Schon (2002)) s'accordent quant à l'objectif poursuivi par la démarche qualité ; il s'agit, implicitement ou explicitement, d'améliorer la qualité du fonctionnement des organisations par le biais de l'utilisation des ressources internes, l'échange de compétences et la responsabilisation des acteurs.

L'apprentissage organisationnel n'est rien d'autre que cette amélioration du fonctionnement de l'organisation par elle-même, par une investigation et une réflexion en vue d'une action qui conduit les membres de l'organisation à modifier leurs représentations ou leur compréhension des phénomènes organisationnels.

Sous différentes terminologies (apprentissage organisationnel, culture organisationnelle, organisation apprenante, auto organisation, autorégulation, auto évaluation, complexité, responsabilisation, etc.), différents auteurs expriment cette «capacité d'une institution d'agir en reconnaissant en tant qu'entité ses erreurs et de les corriger. Elle doit de plus être en mesure de changer ses bases de savoir et de valeur afin de générer de nouvelles compétences d'action et de nouvelles prises de décision» (Probst et Büchel (1995)).

Le recours aux ressources internes découle de la conviction que toute organisation possède une intelligence collective et organisationnelle bien plus puissante que la somme des intelligences individuelles ; encore faut-il mettre les acteurs en présence, favoriser les coopérations, faire émerger les solutions aux problèmes recensés, ce qui inévitablement implique de lutter contre les habitudes enracinées.

Ceci suppose des mécanismes organisationnels permettant aux membres de l'organisation de :

- faire émerger le savoir d'expérience, le potentiel interne de l'organisation ;
- maîtriser le système auquel ils participent, de l'analyser et le comprendre en favorisant l'auto questionnement.

On notera que deux types de connaissances existent : la connaissance tacite et la connaissance explicite.

Le concept de connaissance tacite, partie non visible et difficilement exprimable du savoir, est particulièrement intéressant dans le cadre de l'organisation scolaire apprenante. En effet, il débouche sur l'idée qu'il existe à l'intérieur de toute organisation (scolaire) des connaissances méconnues, un gisement de connaissances basées sur l'expérience quotidienne des praticiens.

Il s'agirait dès lors de faire émerger et de mobiliser ces connaissances qui traversent, comme une constante, toutes les organisations.

En 1977 déjà, Crozier et Friedberg mettaient en évidence l'importance des connaissances tacites en spécifiant que «l'expérience constitue un élément de connaissance irremplaçable dont la mobilisation permettrait de faciliter la réussite, voire la définition même de l'action de changement». Plus récemment, Gather Thurler (1994) fait référence à ces connaissances tacites en considérant que « l'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit ».

On le perçoit facilement, le savoir implicite (tacite) ou les connaissances intuitives des différents acteurs se doivent d'être converties en connaissances explicites, c'est-à-dire formalisées afin d'enrichir les compétences de l'ensemble de l'organisation et d'être partagées par les différents membres de l'institution.

Magy et Piron (2000) font ce pari, en précisant que l'institution scolaire est capable d'affronter ses problèmes et de s'améliorer par une politique de changements internes qu'elle bâtit grâce aux compétences qu'elle possède.

Selon Nonaka et Takeuchi (1997), il existe, au sein de toute organisation, un potentiel de savoir inexploité ou sous-utilisé qui mérite d'être mis en évidence au profit de l'ensemble de l'organisation.

La distinction entre connaissance tacite et connaissance explicite et le rapport actif qui peut exister entre ces deux dimensions du savoir apparaît essentielle et peut enrichir la compréhension du fonctionnement de l'organisation scolaire.

3.2... au service du pilotage.

Pour un établissement ou toute organisation, le pilotage consiste à jeter un regard critique sur la qualité de son fonctionnement et à entreprendre une démarche d'amélioration et de régulation. Quelques questions simples mais particulièrement essentielles pour la vie d'un établissement peuvent en être le point de départ :

- ✓ Comment l'institution fonctionne-t-elle ?
- ✓ Peut-on expliquer ses réussites et ses échecs ?
- ✓ Quelle image présente l'établissement à l'extérieur ?
- ✓ Comment améliorer le système et la mécanique scolaire ?
- ✓ Faut-il changer de mode de fonctionnement, comment et pourquoi ?
- ✓ etc.

Le pilotage s'inscrit donc dans une logique d'action. On pourrait retenir quatre fonctions essentielles au pilotage :

- ◆ une fonction de connaissance qui invite à préciser le mode de fonctionnement de l'école, à cerner la réalité institutionnelle du plus près qui soit ; certains auteurs parlent aussi de la «fonction de vigilance», le savoir enregistré permettant de cerner la réalité, voire de la modifier ;
- ◆ une fonction prospective qui, sur base du savoir institutionnel analysé, va fixer les «horizons» à atteindre par l'établissement ainsi que les régulations à réaliser ;
- ◆ une fonction évaluative qui, loin d'être seulement sommative ou «sanction» , a valeur d'évaluation formative, de diagnostic des forces et des faiblesses de l'établissement ;
- ◆ une fonction communicative qui vise à ce que les membres de l'établissement prennent connaissance des signaux envoyés par l' (auto)évaluation, en fassent une lecture réflexive et décident de transformer ces signaux en propositions d'évolution pour l'établissement.

Bibliographie indicative

- Argyris, C. & Schon, D.A. (2002). *Apprentissage organisationnel*. Théorie, méthode, pratique. Bruxelles : De Boeck Université.
- Averous, B. & Averous, D. (1998). *Mesurer et manager la qualité de service : la méthode*. Paris : INSEP Consulting éditions.
- Barcet, A. & Bonamy, J. (1994). *Qualité et qualification des services*, in De Bandt, J. & Gadrey, J. (1994). *Relations de service, marchés de service*. Paris : C.N.R.S.
- Barnabé, C. (1995). *Introduction à la qualité totale en éducation*. Montréal : Éditions Transcontinentales.
- Barnabé, C. (1997). *La gestion totale de la qualité en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Bouchard, C. & Plante, J. (2002). *La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer*. Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale (n° 11-12, pp. 219-236).
- Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant. L'établissement scolaire et son management dans la perspective de la conduite du changement*. Paris : Hachette Éducation.
- Crosby, P.B. (1979). *Quality is free : The art of making quality certain*. Montreal : Mc Graw Hill.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- De Rosnay, J. (1995). *L'homme symbiotique. Regards sur le troisième millénaire*. Paris : Seuil.
- Demeuse, M. & Baye A. (2001). *Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignement*. Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale (5-6, 23-50).
http://www.aspe.ulg.ac.be/publications/cahiers/cahiers5_6.html
- Demeuse, M. & Blondin, C. (2001). *Construire des indicateurs de qualité de l'éducation au niveau européen*. In Actes du Colloque européen du CEDEF (pp. 231-240).
- Demeuse, M., Crahay & Monseur (2001). *Efficiency and equity*. Boston, Dodrecht, London. In W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani Editions
- Demeuse, M., Matoul, A., Schillings, P., Denooz, R. (2005). *De quelle efficacité parle-t-on ?* In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (eds). (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, collection " Economie, Société, Région " (pp. 15-27).
- Demeuse, M. & Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : Boeck Université.
- Deming W. E. (1982), *Out of the crisis*, Cambridge, M.I.T.
- Gather Thurler M. (1994). *L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit*. In Crahay, M. (1994). *Évaluation et analyse des établissements de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gather Thurler, M. (2001). *Diriger pour transformer*. In Tilman, F., Ouail, N. (dir.). *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles : De Boeck Université (pp. 187-215).
- Gérard (2001). *L'évaluation de la qualité des systèmes de formation*. Mesure et Evaluation en Education (vol 24, N°2-3).
- Juran, J. (1990). *La qualité dans les services*. Paris : AFNOR Gestion.
- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Magy, J. & Piron, V. (2000). *L'auto-évaluation de l'institution scolaire*. Namur : Érasme.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris : Editions d'Organisation.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Nizet, J. & Huybrechts, C. (1998). *Interventions systémiques dans les organisations*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice, la dynamique de l'entreprise apprenante*. Bruxelles : De Boeck Université.
- O.C.D.E. (1997). *Analyse des politiques éducatives*. Paris : Éditions de l'OCDE.
- O.C.D.E. (1997). *Littérature et société du savoir*. Paris : Éditions de l'OCDE.
- Payette, A. & Champagne, C. (1997). *Le groupe de développement professionnel*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Probst, G. & Büchel, B. (1995). *La pratique de l'entreprise apprenante*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Sall, H.N. & De Ketele, J.M. (1997). *Évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité*. Mesure et Evaluation en Education (vol 19, N°3).
- Zet, J. & Huybrechts, C. (1998). *Interventions systémiques dans les organisations*. Bruxelles : De Boeck Université.

http://www.irdp.ch/admee/colloque02/actes_admee/atelier/saintger.pdf

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/evaluation/evaluation-des-eple/?pageId=1&cHash=f45e5b799e>

Dans la même série :

Liste des autres synthèses :

- ✓ La conduite du changement
- ✓ Le management des organisations
- ✓ La complexité
- ✓ L'approche systémique
- ✓ Le pilotage des systèmes éducatifs
- ✓ Le pilotage des établissements scolaires

L'**Institut d'Administration scolaire (INAS)** de l'**Université de Mons-Hainaut**, créé en 1984 par le Professeur Pol Dupont, est actuellement dirigé par le Professeur Marc Demeuse. L'INAS poursuit un triple objectif : l'expertise dans la recherche, l'enseignement et la formation.

L'INAS est inséré dans des projets de recherche nationaux et internationaux (OCDE, U.E., CONFEMEN) visant l'analyse des systèmes éducatifs, des politiques éducatives et la création d'indicateurs de fonctionnement des établissements scolaires.

Dans le domaine de l'enseignement, l'INAS s'est centré sur l'expertise des pratiques de classes, des systèmes éducatifs, des organisations scolaires et de la formation des maîtres, tant en Belgique qu'à l'étranger (et notamment dans les pays en développement).

www.umh.ac.be/inas.