

**LE MANAGEMENT DE LA QUALITE DANS L'UNIVERSITE
MAROCAINE : APPROCHE PAR LA THEORIE DE LA
CONTINGENCE**

Abderrahim Fekari

Enseignant chercheur Habilité

Faculté des Sciences Juridiques Économiques et Sociales

Université Cadi Ayyad Marrakech.

Groupe de recherche sur les entreprises familiales et les stratégies des
organisations (GREFSO).

Introduction

Le Maroc s'est engagé dans la réforme de son système d'enseignement supérieur. Cette réforme est accompagnée par une plus grande autonomie de l'université qui se manifeste à travers les attributions larges du conseil de l'université et de son président, la préparation et l'exécution d'un budget autonome, la gestion des ressources humaines, des affaires administratives et pédagogiques.

Par ailleurs, dans toutes les expériences de réforme de l'enseignement supérieur au niveau international, l'autonomie des universités s'est toujours accompagnée par la mise en place par les autorités de tutelle d'un système d'évaluation de leur rendement « les gouvernements ont tendance à conférer une plus grande autonomie à ces établissements et à exiger d'eux qu'ils rendent compte de leurs performance »³⁶.

Pour le Maroc, la charte nationale d'éducation et de formation³⁷ note que le système de l'éducation et de la formation sera soumis, dans sa globalité, à une évaluation régulière, portant sur sa rentabilité interne et externe et touchant tous les aspects pédagogiques et administratifs. Cette évaluation se basera, en plus des audits pédagogiques, financiers et administratifs, sur l'autoévaluation de chaque établissement d'éducation et de formation et le sondage périodique des avis des acteurs éducatifs et de leurs partenaires, dans les milieux du travail, de la science, de la culture et des arts.

Ainsi, l'évaluation des systèmes de l'enseignement supérieur qui s'inscrit désormais, dans un mouvement de réforme et de redéfinition du rôle de l'université, s'accompagne par la mise en place de systèmes de management de la qualité au sein des établissements universitaires.

La qualité est de ce fait hissée au rang d'une priorité stratégique pour les systèmes nationaux de l'enseignement et de la recherche scientifique. Plus que cela, elle est considérée au niveau européen comme la pierre angulaire de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Le communiqué de Berlin ³⁸ le précise nettement « C'est un fait établi que la qualité de l'enseignement supérieur se trouve au cœur de la construction d'un espace européen de l'enseignement

³⁶ Michaëla Martin et Antony Stella, institut international de planification et de l'éducation, principes de la planification de l'éducation, Unesco, Paris 2007, pp.19

³⁷ Commission spéciale éducation et formation, charte nationale d'éducation et de formation, levier 16 : améliorer la gouvernance et l'évaluation continue du système éducation, Octobre 1999p :71.

³⁸ Conférence des ministres européens chargés de l'enseignement supérieur « Réaliser l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur », Communiqué de Berlin, Berlin le 19 septembre 2003

supérieur. Les Ministres s'engagent à soutenir le développement de la garantie de la qualité au plan des établissements et aux plans national et européen. Ils soulignent la nécessité de développer des critères et des méthodologies reconnus mutuellement en matière de garantie de la qualité».

Consciente de l'importance du management de la qualité, l'université Cadi Ayyad, s'est lancée dans la mise en place d'un système d'assurance qualité. Les services de la présidence sont actuellement certifiés, et les établissements relevant de cette université le seront par la suite. Toutefois, nous estimons et l'expérience le prouve, qu'en matière de management des établissements universitaires et de surcroît en matière d'évaluation et de management de la qualité, une approche top-down tant qu'elle n'implique pas les principaux acteurs de ces établissements, risque d'être inopérante et donc sans effet sur les conditions du travail et l'amélioration de la qualité dans ces établissements. Il est clair à ce niveau, que la divergence de vision et de définition des notions de la qualité et de l'évaluation aura un impact négatif sur les résultats attendus d'une politique de management de la qualité.

A notre avis, une approche basée sur la théorie des organisations permettra la compréhension du contexte organisationnel de ces établissements et par conséquent, la mise en place de la démarche qualité en leurs seins.

Pour élucider cette approche, nous nous appuierons sur une étude exploratoire du cas de la Faculté des Sciences Juridiques Economiques et Sociales de l'Université Cadi Ayyad de Marrakech.

L'étude de cas nous permettra en premier lieu, la validation de l'approche théorique choisie, et en second lieu, la mise en exergue des facteurs essentiels dont il faut tenir compte pour aménager les conditions de mise en œuvre d'une démarche qualité adaptée à un établissement d'enseignement supérieur.

1/ Conception de la qualité et de l'évaluation dans l'enseignement supérieur

a) La qualité : un concept relatif

La qualité est une notion qui échappe à toute définition universelle et absolue, c'est une notion relative. Elle est généralement définie par rapport aux besoins et exigences des clients ou l'aptitude à l'utilisation. L'ISO par exemple, adopte une définition qui a bien évolué dans le temps. La qualité c'est l'aptitude d'un produit ou d'un service à satisfaire, au moindre coût et dans les moindres délais les besoins des utilisateurs (ISO 9000 1982). La qualité c'est l'ensemble des propriétés et caractéristiques d'un produit ou d'un service qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites (ISO 9000 1987). La qualité c'est l'ensemble des

caractéristiques d'une entité qui lui confère l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés et implicites (ISO 9000 1994) en fin, la qualité c'est l'aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques à satisfaire des exigences (ISO 9000 2000).

Toutes ces définitions se fondent sur deux notions essentielles et qui n'ont pas évolué : la notion de besoins et la notion de satisfaction.

Définir la qualité nécessite donc la définition de ce que l'on entend par cette notion à partir des besoins et des exigences des clients. Les besoins peuvent être soit explicites c'est-à-dire définis dans des cahiers de charges ou des contrats programmes, soit implicites et auquel cas il faut les définir à partir d'enquêtes ou d'études de marché. En suite, il faut traduire ces besoins et exigences en objectifs et standards et établir les normes et les procédures pour pouvoir évaluer l'atteinte de ces standards et objectifs. Enfin, mettre en place un processus d'amélioration et de changement pour pouvoir corriger les écarts par rapport aux standards définis. C'est une démarche cyclique d'amélioration continue qui correspond à l'alternance de deux grandes étapes. Une étape de mise en conformité où il s'agit de respecter les normes, les règles et les procédures définies, et une étape de changement où il s'agit de remettre en question ces normes et ces standards pour pouvoir s'améliorer et réaliser les objectifs assignés à l'organisation.

Cela signifie qu'une des difficultés de l'application de la démarche qualité dans une organisation et de surcroît, aussi complexe que celle d'un établissement de l'enseignement supérieur, est celle de savoir est-ce que tous les acteurs ont la même définition de la notion de la qualité et est-ce que l'organisation est assez souple, flexible et organisée pour permettre à ces acteurs de pouvoir se structurer et coordonner leurs actions autour de cet objectif d'amélioration de la qualité. L'analyse de cette question fera l'objet du deuxième point de cet article.

b) La qualité dans l'enseignement supérieur : un concept ambigu

Dans l'enseignement supérieur la notion de qualité et son évaluation posent un sérieux problème de définition. Un grand débat est actuellement ouvert autour de cette question. Qui doit définir la qualité ? Le ministère de tutelle ou une autre partie ? Comment évaluer cette qualité ? Quels sont les clients des établissements de l'enseignement supérieur ? Quels besoins et quelles exigences doit-on prendre en compte ? Faut-il évaluer les établissements ou les programmes ? Comment imposer ce système à une institution qui est par essence très autonome et réticente à toute intervention de l'administration ? Ce sont là quelques-unes des questions qui soulèvent des difficultés de définition et qui font encore le débat dans le monde académique et entre communautés de chercheurs.

Commençons tout d'abord par la question de la définition de la qualité dans l'enseignement supérieur. J. Dejean³⁹ et en faisant référence aux définitions de l'ISO qui sont axées sur les notions de besoin et d'exigences note que ces définitions ne sont pas les plus adaptées pour identifier ce que peut être la qualité, quand nous en parlons dans l'enseignement supérieur. L'auteur donne deux raisons pour expliquer cette insuffisance. Premièrement, l'imprécision de la notion de besoin. S'agit-il des besoins des étudiants, de leurs parents qui financent parfois leurs études, des besoins des futurs employeurs de ces étudiants, de la société en général, des communautés des chercheurs etc. Deuxièmement, l'inadaptation de la notion de satisfaction pour apprécier la qualité dans l'enseignement et la recherche. Cette notion a une connotation commerciale et adaptée beaucoup plus aux produits qu'aux services et notamment lorsqu'il s'agit d'un service comme l'enseignement et de la formation.

D'un autre côté, la confusion vis-à-vis du concept qualité et le manque d'une définition partagée de cette notion touche aussi les principales déclarations sur lesquelles se base le processus de réformes visant la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Pour J. Dejean⁴⁰ « Il est très frappant de constater que les multiples textes qui parlent d'évaluation de la qualité ou d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur ne précisent quasiment jamais de quoi il s'agit : A titre d'exemple, les déclarations ou communiqués de Bologne, de Salamanque et de Prague évoquent toutes la qualité sans dire ce que ses auteurs entendent par là. On fait comme si tout le monde était d'accord sur ce que recouvre cette notion, alors que rien n'est moins sûr ».

Le même constat peut être formulé au niveau du cas du Maroc. La qualité en tant qu'objectif est évoquée assez souvent dans le discours officiel et dans les textes portant organisation des universités ou d'instances chargées de la question de l'enseignement et de la formation telles que le conseil supérieur de l'enseignement (CSE) et l'instance nationale d'évaluation. En effet, les attributions du CSE sont définies par la loi comme « ... proposer à Sa Majesté le Roi toute mesure susceptible de contribuer à l'amélioration de la qualité et du rendement du système de l'éducation et de la formation et de ses diverses composantes » sans que la notion de la qualité ne soit définie et précisée. L'ambiguïté de cette notion concerne aussi les attributions de l'instance nationale d'évaluation organe qui dépend du CSE. L'article 13 du dahir concernant cette institution lui donne l'attribution d'apprécier le développement des performances internes et externes du système d'éducation et de formation et d'améliorer la qualité des services fournis aux élèves et aux

³⁹ Jacques Dejean, « Évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur: de quoi parle-t-on? », colloque du CNE : « De Berlin à Bergen : nouveaux enjeux de l'évaluation », Dijon, 10-11 juin 2004. p. 18 à 26.

⁴⁰ Idem

étudiants, sans donner là aussi, une définition claire et précise de ce que l'on entend par la qualité.

Nous ne pouvons que constater à l'instar de J. Dejean⁴¹ que la notion de la qualité dans l'enseignement supérieur est évoquée sans dire ce que ses auteurs entendent par là.

Un autre spécialiste de la question Dirk Van Damme, ⁴² qui fait des recherches sur les indicateurs d'évaluation des systèmes d'enseignement supérieur, estime qu'il est impossible de donner une définition cohérente et abstraite de la qualité dans l'enseignement supérieur tellement cette notion est relative et dépend des contextes et des situations. En revanche, il a proposé quatre approches du concept qualité dans l'enseignement supérieur. Chaque approche conduit à l'utilisation d'indicateurs appropriés pour son évaluation.

1. Approche par l'excellence (the excellence standards approach): la qualité serait identifiée à la hauteur du niveau de difficulté. Un établissement de qualité serait celui qui mettrait la barre très haut et, par exemple, sélectionnerait au maximum ses étudiants pour hausser le niveau de qualité de ses diplômés.
2. Approche basée sur l'aptitude à l'emploi (fitness for purpose) un programme serait de qualité quand on pourrait constater la cohérence entre ses divers éléments et ses objectifs. Pour cet auteur, cette approche présente un grand attrait du fait qu'elle permet de tenir compte des changements de l'environnement et de la capacité d'une utilisation efficace des ressources.
3. Approche basée sur les normes (the basic standards approach). Les procédures d'accréditation renvoient à cette approche.
4. Approche basée sur la satisfaction du client. Cette approche renvoie aux normes ISO.

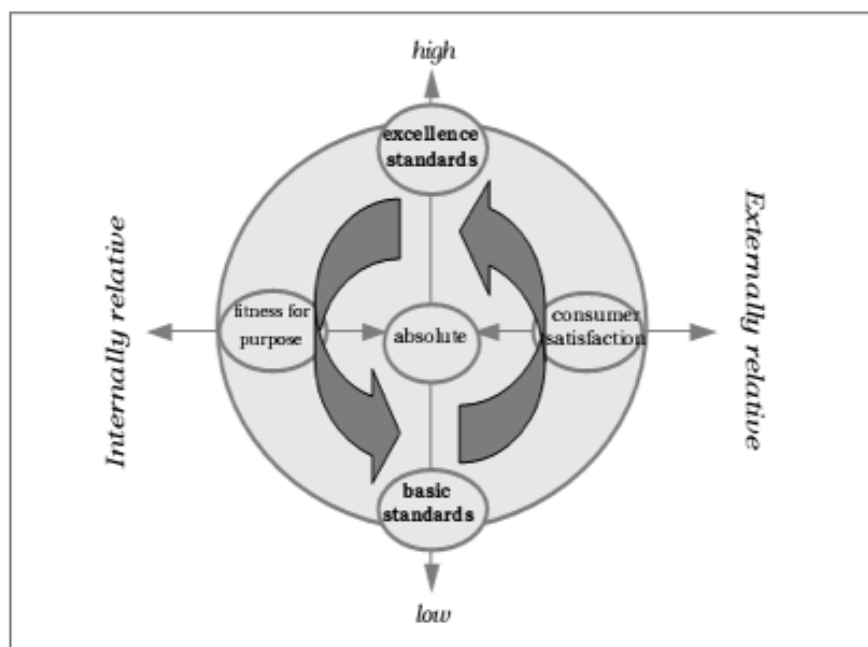
Pour cet auteur la définition de la qualité oscille entre ces quatre approches (voir schéma figure1). Les années 80 et le début des années 90 ont connu un mouvement d'une définition basée sur l'excellence à une définition basée sur l'aptitude à l'emploi. La fin des années 90 a connu une correction de ce mouvement vers l'approche basée au départ sur les normes puis vers l'approche basée sur la satisfaction des clients. L'auteur prévoit une résurrection de l'approche basée sur la

⁴¹ Voir infra

⁴² D. Van Damme "Standards and indicators in institutional and programme accreditation in higher education", Unesco- Cepes; Studies on Higher Education; Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education; Bucharest 2004;p:133.

performance. Il appuie cette prévision par la montée de la compétitivité dans l'enseignement supérieur et la volonté de distinction des institutions universitaires suite aux critères de classement de plus en plus sévères.

Figure 1. Définitions de la qualité dans l'enseignement supérieur



Source : D. Van Damme p 133.

Nous pouvons retenir que la qualité dans l'enseignement supérieur est un concept, multidimensionnel et relatif. Sa définition dépend des contextes et des situations de son application. Cette réalité explique deux choses importantes : premièrement, les difficultés de transplantation des démarches qualité et leur appropriation par les acteurs concernés. En effet, la démarche qualité doit être adaptée aux réalités de la structure. Deuxièmement, la démarche d'évaluation de la qualité s'inscrit dans un contexte de gestion et donc dans une culture organisationnelle. La démarche doit être congruente avec ce contexte.

c) L'évaluation :

Comme c'était dit auparavant, l'évaluation est le corollaire de la qualité. Elle permet de mesurer les performances et de corriger les écarts afin de mettre l'organisation dans une approche d'amélioration continue en vue de réaliser les objectifs assignés. Or, dans l'enseignement supérieur la notion de l'évaluation pose autant de problèmes conceptuels que la notion de qualité. Elle constitue un axe à part entière dans le débat actuel autour de la question de la qualité dans l'enseignement supérieur.

Concernant tout d'abord la définition de cette notion, J. Dejean⁴³ note que le terme d'évaluation désigne des réalités et des pratiques qui peuvent être différentes, et qu'il en existe de multiples définitions. Pour lui il y'a accord entre les praticiens de l'évaluation sur quatre points qui sont :

- Un jugement de valeur: le terme de jugement est pris au sens de l'appréciation la valeur d'une action ou d'un bien. En faisant la distinction entre la valeur objective (coût du travail nécessaire pour la production du bien) et la valeur subjective (l'utilité que représente le bien pour la personne qui l'évalue), l'auteur estime qu'une des difficultés des évaluateurs est de savoir si leur travail doit permettre de répondre à la question : quelle est l'utilité de l'enseignement ou la recherche ? Et dans ce cas, il faudra savoir comment apprécier cette utilité. Ou bien de répondre à la question : quel est le coût de ce service, si on le compare à ce qui est offert sur le marché pour un service comparable ? Il conclue que dans le contexte actuel d'ouverture des frontières et de concurrence entre universités, quand on parle d'évaluation, on a sans doute en tête ces deux dimensions, sans toujours forcément être au clair là-dessus.

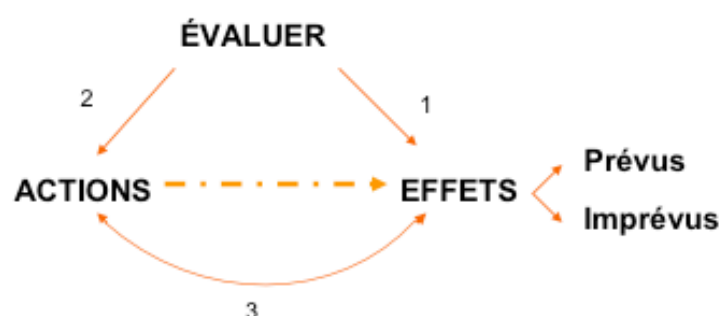
- La recherche des effets d'une action (politique, programme, projet...) : les effets sont les effets prévus (c'est-à-dire les objectifs) et les effets imprévus.

- Une démarche de recherche de sens, qui donne une part à l'interprétation

- Une étude du lien entre, d'une part, les moyens et actions mis en œuvre et, d'autre part, les effets observés in fine : c'est rechercher si les moyens juridiques, administratifs ou financiers mis en œuvre permettent de produire les effets attendus de cette politique et d'atteindre les objectifs qui lui sont fixés.

Le schéma ci-dessous rend compte des différents champs de l'évaluation : il s'agit d'apprécier les effets d'actions, mais aussi les actions elles-mêmes et enfin, le lien entre ces actions et les effets observés : dans quelle mesure ont-elles produit les effets observés?

⁴³ J. Dejean , op cit, page 18 et ss.

Figure 2 : différents champs d'évaluation

Source : Jacques Dejean, « Évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur: de quoi parle-t-on? », colloque du CNE, Dijon, juin 2004. p, 20.

L'évaluation prise dans le sens de jugement de valeur et d'appréciation des effets des actions se distingue radicalement du contrôle qui cherche plutôt à vérifier le respect de normes ou de procédures.

Concernant le lien entre l'évaluation et la qualité, nous pouvons dire que ce lien s'avère de plus en plus évident. En effet, dans le cadre de la mise en place de la déclaration de Bologne, et pour harmoniser les actions d'évaluation des établissements de l'enseignement supérieur, les organismes d'évaluation européens sont sollicités de prendre comme référence en plus des cadres législatifs nationaux qui fixent les missions de l'enseignement supérieur et de la recherche, les textes européens concernant l'assurance qualité⁴⁴. Par exemple, en France, pour l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement (AERES) de même que pour le Comité National d'Evaluation (CNE) instance d'évaluation institutionnelle des établissements d'enseignement supérieur intégrée en 2007 à l'AERES, l'évaluation se fait par référence en plus du cadre législatif, à l'assurance qualité. Le CNE a édité en 2003 le livre de références⁴⁵ qui constitue actuellement la base de son évaluation.

Compte tenu de l'importance de l'autoévaluation dans l'édification de l'EEES et aussi dans la démarche du CNE et vu que cette approche correspond bien aux

⁴⁴ European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European higher Education Area (2005) et European Quality Register (mise en place en 2009). Voir les recommandations du parlement européen et du conseil du 24 septembre 1998 et du 15 février 2006 concernant la poursuite de la coopération européenne visant la qualité dans l'enseignement supérieur.

⁴⁵ Comité national d'évaluation (Enseignement supérieur) Livre des références, novembre 2003

orientations de la charte nationale⁴⁶ en matière d'évaluation, Il nous paraît judicieux de présenter ci-après la méthodologie adoptée par le CNE.

d) La méthodologie d'évaluation du CNE

Cette méthodologie est conforme aux orientations des références européennes. Celles-ci prévoient la nécessité, pour les établissements, de mettre en place, préalablement à l'évaluation externe, une autoévaluation.

Le livre des références du CNE décline un ensemble de recommandations susceptibles d'aider les établissements d'enseignement supérieur à mettre en place leurs propres dispositifs d'assurance de la qualité et à évaluer leurs procédures, leurs résultats et leurs potentialités. Sa conception en trois chapitres montre la complémentarité des missions fondamentales des institutions universitaires ; politique de formation, politique scientifique, management de l'établissement au service de ses missions et les invite à aborder l'évaluation sous un angle stratégique. La démarche se fonde sur deux phases. Une phase d'autoévaluation, il s'agit pour l'établissement d'évaluer ses propres forces et faiblesses dans les trois domaines cités, dans une deuxième phase, le CNE se basait sur les résultats de l'autoévaluation pour évaluer la capacité de l'établissement à satisfaire à ses obligations et responsabilités et qu'il est conscient de ses potentialités.

Le livre des références est structuré sous forme de référentiels⁴⁷, de références⁴⁸ et d'indicateurs⁴⁹ à mettre en place dans les domaines correspondant aux missions du service public de l'enseignement supérieur: la formation initiale et continue; la recherche scientifique et technologique ainsi que la valorisation de ses résultats; la diffusion de la culture et l'information scientifique et technique; la coopération internationale. Chaque domaine est décliné sous forme de "référentiels", explicitant chacun un grand domaine de la vie universitaire sur lequel les attentes des partenaires ou des usagers sont légitimement fondées. Chaque référentiel est décliné sous forme de "références". Une référence traduit un dispositif de fonctionnement ou de réalisation de l'établissement. Chaque référence

⁴⁶ Op.cit.p.71.

⁴⁷ Les référentiels : ce sont les grandes rubriques qui structurent les chapitres et soulignent les attentes légitimes des usagers et des partenaires de l'établissement au regard de ses missions de service public (exemples : les étudiants, de l'accueil à l'insertion professionnelle ; la recherche : production, diffusion, valorisation, transfert...). CNE Livre des références, novembre 2003

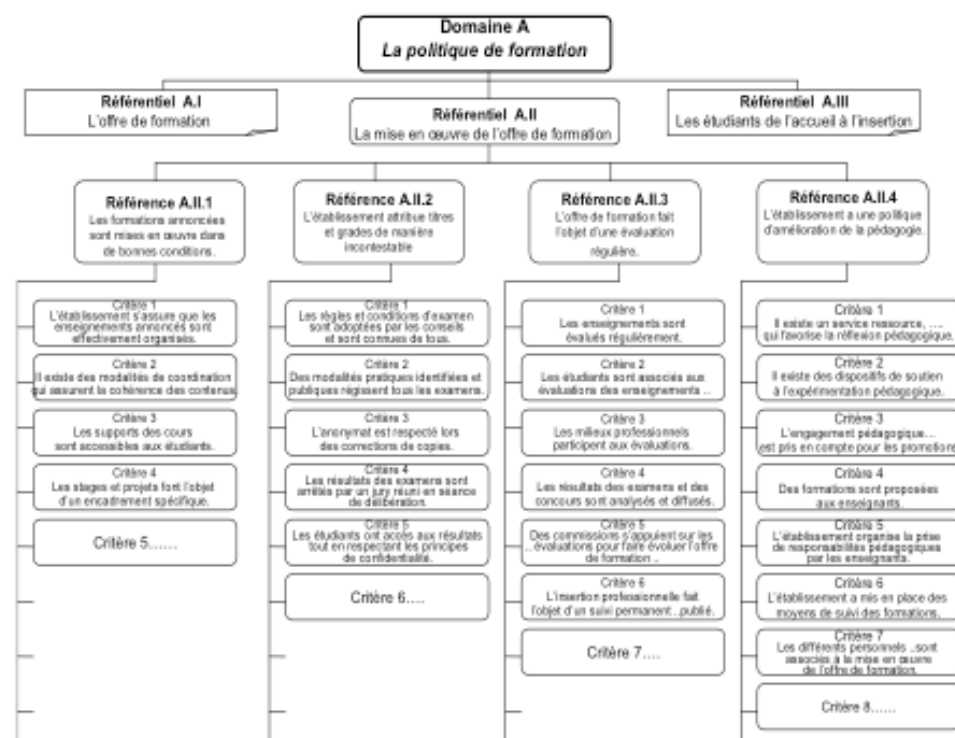
⁴⁸ Les références : ce sont les actions qui concourent à la réalisation de ces attentes (exemples : l'établissement a une politique d'accueil de ses nouveaux étudiants ; l'établissement a une politique de communication et de diffusion de sa production scientifique...). Idem.

⁴⁹ Les critères : ce sont des exemples de bonnes pratiques listés de manière non exhaustive. Ils guident l'établissement et l'incitent à décrire ses modes opératoires (exemples : l'établissement a mis en place des directions d'études et des équipes de formation ; l'établissement a des relations structurées avec les acteurs économiques, industriels et sociaux...). À ce niveau, l'établissement a toute la liberté d'introduire des critères adaptés à son fonctionnement et à son environnement dans la mesure où ils contribuent à la réalisation de l'argumentaire. Des indicateurs de résultats ainsi que les solutions adoptées pour atteindre une meilleure performance compléteront la démonstration.

est mesurée par d'une liste non exhaustive de "critères", chacun formalisant un dispositif opérationnel dont la mise en place effective peut contribuer à atteindre l'objectif visé par la référence. Ces dispositifs constituent les éléments du diagnostic que les établissements doivent être en mesure d'établir sur eux-mêmes afin d'attester qu'ils remplissent les missions qui leur sont confiées⁵⁰. Au total 10 référentiels, 63 références et 302 critères constituent la trame du Livre des références. Dans son principe, le livre engage les établissements qui l'utilisent à s'interroger sur leurs pratiques et sur leurs résultats à partir d'un examen critique de l'usage qu'ils font de chacun des critères, qui sont la base du diagnostic et de l'évaluation interne. Les informations fournies en appui doivent être objectives, mesurables et vérifiables⁵¹.

Le CNE laissait la possibilité aux établissements universitaires d'introduire des critères supplémentaires qui enrichissent sa démonstration ou à contrario, de ne pas tenir compte de critères jugés inadaptés et s'en expliquer.

Figure 3 : Exemple de références, référentiels et critères relatifs au domaine : Politique de Formation



⁵⁰ Idem

⁵¹ Idem

Source : schéma élaboré par nous à partir des données du cahier de références du CNE

Touts ces démarches qualité et d'évaluation, actuellement en cours dans le domaine de l'enseignement supérieur s'inscrivent dans le contexte général du nouveau management public visant la promotion d'une culture de performance, où le maitre mot est l'efficacité et l'efficience. Pour certains auteurs tels que Merrien, François-Xavier⁵² de l'université de Lausanne ou de Philippe Bezes⁵³ de l'université de Paris II, nous assistons au renouveau du contrôle bureaucratique et à la naissance d'une nouvelle organisation dite « post-bureaucratique ».

Toutefois, l'introduction dans les établissements universitaires des préceptes du new management public (autonomie, performance, obligation de résultat etc.) et des logiques issues du secteur privé, ne peut pas être considérée comme évidente et allant de soi. Nous prenons deux raisons : d'un coté, ce mouvement pousse à la rationalisation et à l'évaluation, un mode de raisonnement qui est plus ou moins éloigné des valeurs qui fondent le monde académique, et de l'autre coté, le professionnel (l'enseignant chercheur) dans les établissements universitaires constitue une variable clé dans le processus de changement. Ce professionnel dispose du pouvoir et d'une grande autonomie dans son travail et n'accueille pas avec enthousiasme, l'introduction de procédures et de normes pour standardiser et superviser son travail en menaçant son contrôle sur le système. Par conséquent, toute démarche de gestion de la qualité qui se veut pérenne et crédible doit tenir compte de cette double réalité et du jeu de pouvoir qui s'exerce dans ce type d'organisations.

II/ L'établissement universitaire : une organisation complexe.

Pour pouvoir approcher la réalité du système d'enseignement supérieur nous allons avoir recours à la théorie de la contingence et à l'analyse stratégique développée par Michel Crozier et Erhard Friedberg⁵⁴ qui cherche à comprendre comment se construisent les actions collectives à partir de comportements et d'intérêts individuels parfois contradictoires.

⁵² François-Xavier Merrien, « La Nouvelle Gestion publique : un concept mythique », *Lien social et Politiques*, n° 41, 1999, p. 95-103.

Version numérique : <http://id.erudit.org/iderudit/005189ar>

⁵³ Bezes P., Le renouveau du contrôle des bureaucraties. L'impact du New Public Management, *Informations sociales*, 2005/6, N° 126, p. 26-37.

Version numérique :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=INSO&ID_NUMPUBLIE=INSO_126&ID_ARTICLE=INSO_126_0026

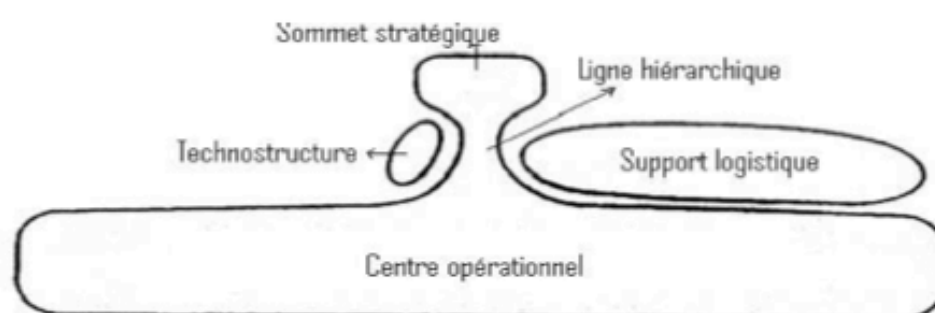
⁵⁴ Crozier M., Friedberg E. (1977), *L'Acteur et le Système. Les Contraintes de l'Action Collective*, Editions du Seuil, Paris.

Crozier M. (1963), *Le Phénomène Bureaucratique*, Editions du Seuil, Paris

a) L'établissement universitaire comme bureaucratie professionnelle

La bureaucratie professionnelle qui est la troisième configuration structurelle de la modélisation de H.Mintzberg⁵⁵ est celle qui correspond le mieux à la structure des institutions universitaires. Cette configuration est schématisée comme suit :

Figure 4 : schéma de la bureaucratie professionnelle



Source : H.Mintzberg, op.cit

C'est une structure aplatie avec une ligne hiérarchique mince, une petite technostructure et un ensemble complet de fonctions de support logistique. Cette configuration est adaptée à un environnement qui est à la fois complexe et stable. Suffisamment complexe pour requérir l'utilisation de procédures dont l'apprentissage exige des années de formation, mais suffisamment stable pour que ces compétences aient pu être bien définies, et en fait standardisées.

Les traits caractéristiques de cette configuration sont résumés dans le tableau suivant :

Tableau 1 : caractéristique de la bureaucratie professionnelle.

<i>Division/coordination du travail</i>	
Division du travail entre opérateurs	Faible sur la dimension verticale, forte sur la dimension horizontale

⁵⁵ Mintzberg H. "Structures et dynamique des organisations", Editions d'organisation, 1995.

Coordination du travail entre opérateurs	Par standardisation des qualifications
Qualification des opérateurs	Elevée
Buts	
Mission et/ou système	Différents buts de mission, Préoccupations professionnelles des différents groupes d'opérateurs
Degré d'opérationnalité	La variété des buts des professionnels se traduit en buts organisationnels peu opérationnels
Système de buts	Conflictuel : conflits entre tes buts des différentes catégories de professionnels
Distribution du pouvoir	
Localisation du pouvoir	Principalement chez les professionnels et dans le bas de la ligne hiérarchique ; le sommet stratégique exerce également une influence en gérant les conflits

Source : extrait du tableau de Nizert J., Pichault Fr⁵⁶.

Dans cette configuration, le sommet stratégique ne dispose pas d'assez de pouvoir pour défendre les options stratégiques et les missions assignées à l'organisation. Le pouvoir est localisé chez les professionnels ce qui leur permet d'acquérir une position de force dans le processus de négociation. Les professionnels tirent leur pouvoir de l'une des quatre sources suivantes : « quatre grandes sources de pouvoir correspondent aux différents types de sources d'incertitudes particulièrement pertinentes pour une organisation : celles découlant de la maîtrise d'une compétence particulière et de la spécialisation fonctionnelle, celle qui sont liées aux relations entre une organisation et son ou, mieux, ces environnements ; celles qui naissent de la maîtrise de la communication

⁵⁶ Nizert J., Pichault Fr., (2000) Les pratiques de gestion des Ressources humaines, Seuil, Points, Paris. Pages 56-57

et des informations ; celles enfin qui découlent de l'existence de règles organisationnelles générales »⁵⁷.

Dans le centre opérationnel d'un établissement universitaire, on se trouve schématiquement face à un corps puissant de professionnels indépendants, très autonomes et qui ont une relation directe avec les usagers (étudiants), ce qui constitue le cœur de leur métier et ce qu'ils considèrent comme le plus important et la source de leur pouvoir dans l'organisation. En plus de leur expertise, ces professionnels maîtrisent aussi une grande partie des relations de l'organisation avec son environnement, communautés de chercheurs, opérateurs socio-économiques, fondations etc. ce qui renforce encore leur pouvoir dans l'organisation.

Il n'existe pas dans le système universitaire une technostructure bien développée pour formaliser et standardiser les pratiques et les tâches des enseignants. Par conséquent, il n'y a pas besoin d'une grande relation hiérarchique pour faire passer et appliquer les standards et les lignes directrices ; de ce fait, les autorités de tutelle exercent un faible contrôle sur ces acteurs. La coordination étant réalisée par la standardisation des qualifications.

Par ailleurs, les établissements universitaires notamment les plus développés d'entre eux, bénéficient d'un encadrement et d'un support logistique sous forme de services sociaux et services logistiques importants.

Cette configuration est qualifiée comme étant très démocratique, au moins pour les professionnels du centre opérationnel. En effet, non seulement ces derniers contrôlent leur propre travail mais ils cherchent aussi à avoir le contrôle collectif des décisions administratives qui les affectent par exemple, la réorganisation du travail, le recrutement des collègues, les promotions et l'affectation des ressources etc.

Une autre particularité de cette organisation réside dans le fait qu'une partie du travail administratif est réalisée par les professionnels eux-mêmes. Tout professeur d'université a des obligations administratives et siège dans des comités d'une sorte ou d'une autre, ce qui lui garantit quelque contrôle sur les décisions qui affectent son travail.

L'analyse de la bureaucratie professionnelle montre qu'il existe fréquemment dans cette configuration deux types de hiérarchies parallèles, l'une pour les professionnels, qui va du bas vers le haut, l'autre pour les fonctions de

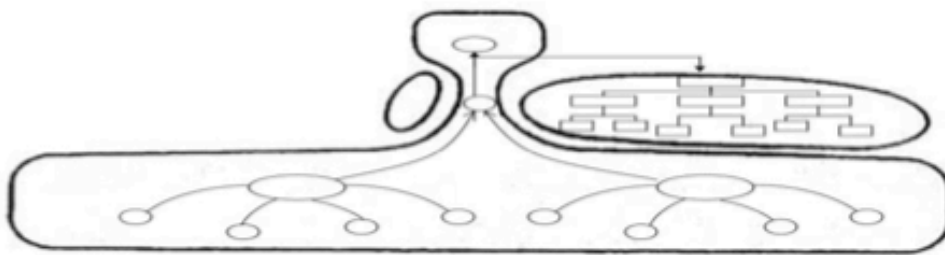
⁵⁷ Michel Crozier - Erhard Friedberg, « l'Acteur et le système », Edition du seuil, 1977, p :71.

support logistique, qui va du haut vers le bas et qui a la nature d'une bureaucratie mécaniste.

Dans la hiérarchie professionnelle, le pouvoir est celui de l'expertise ; ceci n'empêche pas d'ailleurs l'existence d'une certaine hiérarchie, mais oblige celle-ci à refléter les niveaux d'expertise et d'expériences professionnelles. Par exemple la hiérarchie entre professeurs d'enseignement supérieur et professeurs assistants ou entre chirurgiens et médecins généralistes pour un hôpital.

Dans la hiérarchie non professionnelle, par contre, le pouvoir et le statut sont associés à la fonction. Ces deux hiérarchies parallèles sont donc maintenues très indépendantes l'une de l'autre, et souvent séparées jusqu'au niveau du sommet stratégique.

Figure 5 : deux hiérarchies parallèles dans l'organisation professionnelle.



Source H.Mintzberg, structure et dynamique des organisations. op.cit.

La bureaucratie professionnelle en disséminant directement le pouvoir aux opérateurs, leur donne une autonomie considérable, en les libérant même du besoin de coordonner étroitement leur activité à celle de leurs collègues. En revanche, ces caractéristiques sont à l'origine de la rigidité de cette structure et son récalcitrance au changement organisationnel.

b) Principaux problèmes posés dans la bureaucratie professionnelle

Les problèmes posés dans la bureaucratie professionnelle se rattachent à cinq niveaux : le contrôle de la qualité du travail, l'autonomie, la résistance au changement, l'innovation, et la coordination.

Tout d'abord, il n'existe en dehors de la profession, pratiquement aucun contrôle sur la qualité du travail des professionnels. La bureaucratie professionnelle est relativement impuissante face à des professionnels qui ne sont pas consciencieux ou qui sont incompetents. Ceci se démontre clairement au niveau des organisations comme les hôpitaux ou les universités où les professionnels

n'agissent contre l'un des leurs que lorsque certains comportements grossièrement fautifs ne peuvent être ignorés.

Ensuite, le changement dans ces organisations est aussi problématique. En effet, et compte tenu de leur pouvoir dans l'organisation, les professionnels développent des objectifs individuels qui entrent en concurrence sinon en conflit, avec les objectifs organisationnels ou de mission. Par conséquent, toute approche qui vise le changement doit tenir compte de cette réalité. Erhard Friedberg note que « les moyens humains ne se laissent pas facilement se transformer en simples instruments au service des objectifs et buts de l'organisation définis en dehors d'eux »⁵⁸.

Pour l'analyse stratégique, le changement est un phénomène systémique, une remise en question de l'équilibre et des règles de jeu. Les composantes du système qui se sentent en danger de perte de pouvoir ou de position avantageuses développent des résistances au changement « pour qu'il y ait changement, il faut que tout un système d'action se transforme ».⁵⁹ Le changement ne vient pas donc, de nouveaux administrateurs qui annoncent des réformes majeures, et mettent en œuvre de nouvelles règles, il vient plutôt d'un processus lent, d'évolution des professionnels qui vise le changement de la nature même du jeu. Cela veut dire que pour changer il faut changer les règles le recrutement, la formation, la socialisation, la motivation au perfectionnement professionnel.

La bureaucratie professionnelle est une structure rigide, bien adaptée à sa "production standardisée" mais pas à l'innovation. La théorie de la contingence nous enseigne que les problèmes d'innovation des bureaucraties professionnelles trouvent leur origine dans la méthode de raisonnement déductif utilisée par les professionnels. Celle qui les conduit à forcer les problèmes nouveaux à entrer dans les anciennes catégories. Ce qui limite les solutions créatives aux problèmes. Or, les problèmes nouveaux exigent un raisonnement inductif qui permet de passer des expériences particulières à des nouveaux concepts et des nouveaux programmes. Ce mode de pensée brise avec les anciens standards que l'amélioration de ce qui existe et cela va à l'encontre de tout ce que pourquoi la bureaucratie professionnelle est conçue, « les bureaucraties professionnelles et les associations professionnelles qui contrôlent leurs procédures, ont tendance à être des organismes conservateurs qui hésitent à changer leurs méthodes éprouvées.

⁵⁸ Erhard Friedberg, « Le pouvoir et la règle. Dynamique de l'action organisée », Edition du Seuil, Paris, Avril 1993, p : 57.

⁵⁹ Idem, p :332

Lorsqu'un membre entreprenant brandit la torche de l'innovation, il en résulte inévitablement des conflits politiques importants ».⁶⁰

Enfin, il y a le problème de coordination. Cette configuration ne peut coordonner ces activités qu'en ayant recours à la standardisation des qualifications. Mais ce mécanisme de coordination ne parvient pas à régler tous les problèmes entre professionnels et fonctionnels ou entre professionnels eux-mêmes.

Du point de vue de la théorie de la contingence, les problèmes de coordination qui surgissent dans cette configuration ne doivent pas être conçus comme provenant d'un manque de contrôle sur le professionnel et sur sa profession et envisager en conséquence, des solutions allant dans le sens de plus de contrôle par d'autres mécanismes de coordination comme la supervision directe, la standardisation des procédés de travail ou la standardisation des produits. La supervision directe peut donner des résultats en cas de faute professionnelle grave, mais il est difficile de contrôler le travail du professionnel car il est le résultat d'un processus complexe et son résultat est difficile à définir.

De la même façon, les autres formes de standardisation, au lieu d'aboutir au contrôle du travail professionnel, ont souvent seulement pour effet de gêner et de décourager les professionnels. En perdant le contrôle sur le travail, les professionnels deviennent passifs comme les opérateurs de la bureaucratie mécaniste.

Dans le modèle théorique de Mintzberg, les contrôles législatifs et financiers sont nécessaires pour contrôler les bureaucraties professionnelles mais, les solutions passent par la reconnaissance du travail professionnel pour ce qu'il est. Les contrôles ôtent la responsabilité aux opérateurs pour la donner à la structure administrative où elle ne sert à rien au client.

En conclusion à ce point, on peut dire qu'un établissement universitaire est une organisation professionnelle qui repose sur le savoir et les compétences des enseignants. Ces derniers ne dépendent hiérarchiquement d'aucun niveau supérieur et de ce fait, ils sont indépendants dans leur travail. Ce travail ne peut être ni formalisé par des règlements ni standardisé par des systèmes de planification. Cette réalité peut paraître antinomique au contrôle et à l'évaluation de la qualité.

La confrontation des exigences de la démarche qualité et l'organisation de l'établissement universitaire va nous permettre d'élucider les conditions nécessaires pour la mise en place réussie d'une approche qualité.

⁶⁰ Mintzberg H. "Structures et dynamique des organisations", Editions d'organisation, 1995, chapitre 19.

III/ les conditions de mise en place d'une démarche qualité dans un établissement d'enseignement supérieur : cas de la FSJES de l'UCAM

Tout d'abord, la crédibilité d'une démarche qualité dépend de sa capacité à prendre en compte les caractéristiques de l'organisation où elle sera implantée. L'analyse doit tenir compte de deux principales caractéristiques : d'un côté, l'existence d'un corps d'opérationnels qui sont indépendants de la ligne hiérarchique et de la technostructure et qui contrôlent eux même leur travail et de l'autre côté, l'existence de problèmes de coordination inhérents à cette configuration. Ces caractéristiques entraînent deux principales conséquences au regard de la mise en place de la démarche qualité. Premièrement, l'autonomie des opérationnels limite le pouvoir de la hiérarchie et de l'administration en général, à faire appliquer des normes et des standards en rapport avec le management de la qualité et de l'évaluation et deuxièmement, les problèmes de coordination entachent la démarche qualité qui requiert l'adhésion de tous les acteurs au même projet, une définition partagée de la qualité, des objectifs et des indicateurs d'évaluation.

Nous allons nous baser sur les résultats d'une étude exploratoire⁶¹ réalisée au niveau de la FSJES de Marrakech pour mettre en exergue ces principales contraintes et dégager des leviers de réussite de la démarche qualité.

a) La FSJES : une bureaucratie professionnelle en mal de coordination

En tant que bureaucratie professionnelle, la FSJES se caractérise par la juxtaposition de deux hiérarchies comprenant chacune une diversité de grades et de classes de fonctionnaires. A cette diversité d'acteurs s'ajoute toute une multitude de formations et de programmes dont le développement a été encouragé par la réforme de l'enseignement supérieur. Nous allons essayer de présenter cette complexité à travers la présentation des données de cette organisation.

La FSJES a été créée en 1979. Elle comprend quatre départements ; sciences économiques, sciences de gestion, droit public (arabe et français) et droit privé (arabe et français) et trois filières : économie et gestion, droit français public et privé et droit arabe public et privé.

Le personnel enseignant et les structures de recherche :

Le nombre des enseignants s'élève à 164 et se répartissent entre les départements et par grade comme suit :

⁶¹ Etude réalisée en 2009 par le Groupe de Recherche sur les Entreprises Familiales et les Stratégies de Organisations (GREFSO) auprès des enseignants de la FSJES de Marrakech, sur demande d'une commission ad hoc chargée de conduire une réflexion sur le projet qualité au sein de cet établissement. Les résultats de cette enquête ont été présentés au conseil de l'établissement réuni en juillet 2009.

Tableau 2 : Enseignants permanents

Départements	PES	PH	PA	Autres	
Droit public	18	2	23	2	45
Droit privé	18	5	18	4	45
Sciences économiques	13	7	18	4	42
Sciences de Gestion	4	2	23	3	32
Total	53	16	82	13	164

Source : Conseil de gestion 2007/2008

Au niveau de la recherche, la FSJES compte 17 structures de recherches.

Tableau 3 : Structures de recherche

	Laboratoire	Groupe	Equipe	Total
Droit public	4	2	-	6
Droit privé	2	2	-	4
Sciences économiques	2	1	1	4
Sciences de Gestion	-	2	1	3
Total	8	7	2	17

Source : Conseil de gestion 2007/2008

Les effectifs des étudiants et les diplômes préparés :

Les effectifs des étudiants sont en baisse constante d'année en année et ce depuis l'année universitaire 2004/2005.

Tableau 4 : Effectifs des étudiants.

	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	Variation 2004-2010
FSJES	16674	13367	11517	8475	7469	5884	- 65%
Total UCAM	40082	40582	37741	33359	DM	DM	
FSJES/UCAM	42%	30%	30%	25%	-	-	

Source site internet de la présidence de l'UCAM

Les diplômes préparés au sein de la FSJES concernent les licences fondamentales, les licences professionnelles, les masters spécialisés et les masters de recherche.

Tableau 5: Licences fondamentales

Domaine	Option
Droit public arabe	Sciences politiques
	Etudes internationales
	Droit public interne
	Droit privé en arabe
Droit privé en français	Droit privé en français
	Etudes internationales
Sciences Economiques et Gestion	Sciences Economiques

	Sciences de Gestion
--	---------------------

Licences Professionnelles sont

- Back Office Bancaire (offshoring)
- Management hôtelier
- Gestion des institutions à caractère social
- Agent de développement social

Tableau 6 : les Masters de la FSJES

Masters spécialisés	Masters recherche
Management financier de l'entreprise	Entreprenariat et Stratégie des PME
Création et Management de l'entreprise de service	Finance Appliqué
Marketing et Management de l'action commerciale	Théorie Economique et Techniques Quantitatives
Femmes, civilisations et systèmes juridiques	Droits de l'homme et Libertés Publiques
Politiques publiques et gouvernance	Etat, collectivités locales et Démocratie
Droit des affaires	Droit des affaires
Criminologie	
Droit social et développement économique	
9. Procédure civile	

Les formations continues concernent les masters suivants :

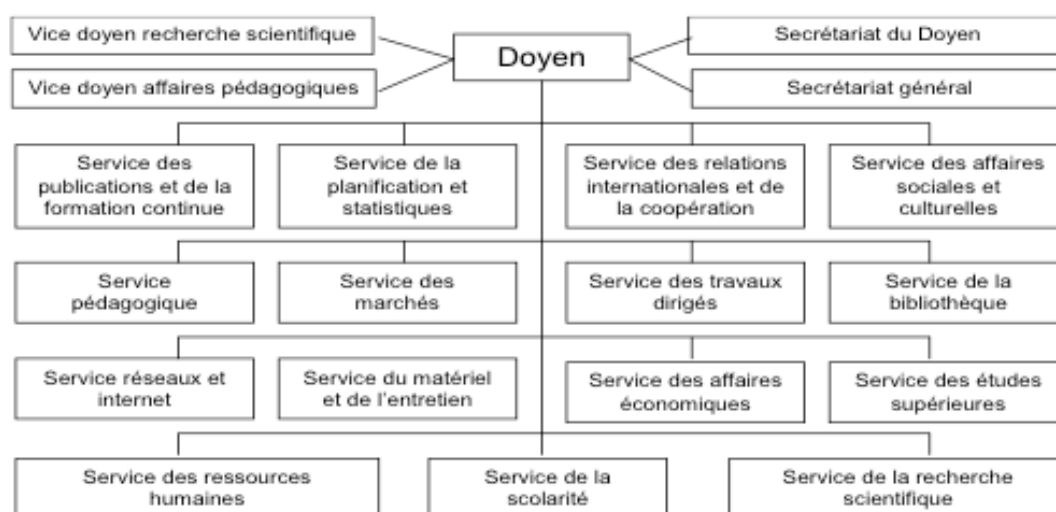
- Management financier de l'Entreprise
- Marketing et Management de l'action commerciale
- Etat, collectivités locales et Démocratie
- Droit des affaires

Le personnel administratif et l'organigramme de la FSJES

La FSJES compte moins de 113 fonctionnaires administratifs dont 26 cadres supérieurs (échelle 11 et hors échelle), 37 cadres moyens (échelles 8, 9 et 10). Les fonctionnaires classés aux échelles inférieures de la fonction publique (échelles de 6 à 1) représentent 52 fonctionnaires. 36 fonctionnaires sont classés entre l'échelle 1 et 2, soit un peu moins du tiers du personnel de la FSJES.

La FSJES est organisée sous forme de services plus ou moins indépendants entre eux et qui sont contrôlés directement par le doyen aidé dans cette fonction par deux vices doyens et un secrétariat général.

Figure 6 : organigramme de la FSJES



Une analyse sommaire de l'organisation de cet établissement montre à quel point son fonctionnement est complexe. En effet cette structure en services favorise

le contrôle direct par la hiérarchie mais elle rend difficile la coordination et la communication horizontale entre ces services. L'indépendance qui caractérise le niveau des professionnels se retrouve aussi au niveau de l'organisation administrative. Par exemple, aucun lien n'existe d'une part, entre le service de la scolarité et le service de la bibliothèque et d'autre part, entre ces deux services et les départements. Portant, la coopération entre ces diverses composantes est une condition nécessaire pour la mise en place d'une démarche de gestion de la qualité.

L'une des principales difficultés posées pour cette coopération réside justement, dans le manque de coordination entre ces différentes composantes.

Les résultats de l'enquête montrent que 70% des enseignants qui ont répondu aux questionnaires (53 au total), sont insatisfaits de l'organisation interne de la faculté.

Plus de deux tiers d'entre eux, souhaitent la mise en place d'innovations organisationnelles au sein de la faculté.

Ces innovations concernent en premier lieu le volet managérial de la faculté, la priorité est donnée à l'instauration d'un comité de management et d'un groupe de réflexion, vient en deuxième position le volet pédagogique qui concerne la gestion, le planning et l'évaluation des étudiants, et en troisième position une réorganisation en fonction des exigences de la réforme LMD.

Ces réponses traduisent non seulement une grande insatisfaction des enseignants par rapport à l'organisation actuelle de la FSJES, mais aussi leur volonté de participer au management de l'établissement et à la résolution des problèmes posés.

Compte tenu de la diversité du personnel et la multiplicité des objectifs, il est difficile d'avoir les mêmes références et les mêmes définitions concernant le concept de la qualité et la démarche qualité.

b) La qualité au sein de la FSJES : une notion qui reste à définir

L'absence de définition de la notion de la qualité ne caractérise pas seulement le discours officiel et les textes législatifs portant institution des instances chargées de la question de l'enseignement, mais elle concerne aussi les établissements universitaires et les universités qui sont certifiées par surcroît.

Pour les universités, cette situation s'explique par la nature des démarches qualité suivies. Elles accordent peu d'importance à la question de définition de la qualité et se limitent à la conformité des processus aux normes. On fait comme si une fois les procédures sont conformes, la qualité est acquise. Ceci n'est ni évidente ni automatique surtout dans une organisation aussi complexe que l'université.

Dans le site officiel de l'université Cadi Ayyad, nous pouvons lire que : « Le certificat ...vient couronner les efforts fournis par tout le personnel de la présidence...pour améliorer le fonctionnement de l'université et adapter ses procédures administratives et financières aux dispositions de la norme. Le Management de l'Université par la qualité va être étendu à l'ensemble des établissements de l'Université ».

A notre connaissance aucun travail sur la définition de ce que l'on entend par la qualité au niveau des universités n'a été réalisé au préalable à la vague des certifications ISO.

La démarche qui cherche la conformité par rapport aux normes est une démarche procédurière qui en respectant les procédures, vise la régularité des processus. Elle est beaucoup plus adaptée à une organisation qui vise à assurer ces partenaires de la stabilité des conditions "de production" de la qualité attendue.

Cette démarche est incompatible avec une approche basée sur l'amélioration continue comme gage de la qualité des services rendus et la réalisation des missions assignées.

Par conséquent, une démarche basée sur la conformité aux normes risque d'alourdir le fonctionnement de la FSJES et se heurter à une démotivation du corps enseignant qui a des attentes de changement et de développement organisationnels.

c) Quels objectifs stratégiques pour la FSJES

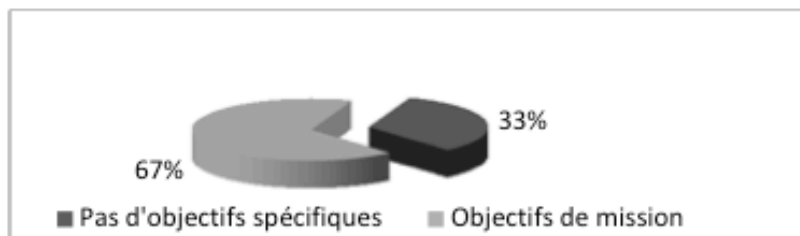
Une des causes de la difficulté de définir la qualité au sein d'un établissement d'enseignement supérieur réside dans l'opacité sinon l'absence des objectifs stratégiques. Bien entendu, la loi⁶² définit pour ces établissements des missions principales qui sont: la contribution au renforcement de l'identité islamique et nationale, la formation initiale et la formation continue, le développement et la diffusion du savoir, de la connaissance et de la culture, la préparation des jeunes à l'insertion dans la vie active notamment par le développement des savoir-faire, la recherche scientifique et technologique, la réalisation d'expertises, la contribution au développement global du pays, la contribution à la promotion des valeurs universelles qui sont des orientations globales et générales. Les universités sont appelées à traduire ces orientations en objectifs stratégiques et actions planifiées dans le temps qui cadrent avec les missions qui leurs sont confiées. Dans ce cas et

⁶² Loi 01 00 portant organisation de l'enseignement supérieur promulguée par le Dahir n° 1 00 199 du 19 mai 2000.

dans ce cas seulement, on pourra parler de démarche qualité ayant pour finalité l'atteinte des objectifs définis.

Toutefois, il est difficile de parler dans une bureaucratie professionnelle de stratégie comme structure unique et intégrée de décisions communes. En effet, et compte tenu de l'autonomie dont dispose les professionnels, il n'est pas aisé de se mettre d'accord sur des objectifs communs et par conséquent, la stratégie ressort finalement comme le cumul des initiatives stratégiques individuelles et de chaque groupe de professionnels. Par exemple, la stratégie de la FSJES en matière de la formation professionnalisante dépend en fin de compte, de la des objectifs des enseignants chercheurs qui décident de créer des licences professionnelles. La même situation se retrouve en ce qui concerne le volet de la recherche scientifique.

L'absence d'objectifs stratégiques propres à la FSJES est confirmée par les réponses des enseignants.



Le tiers des répondants ne reconnaissent pas à la FSJES des objectifs spécifiques en matière de formation et de recherche. Les autres réponses renvoient aux objectifs de mission à savoir la formation, la recherche scientifique et la participation au développement du pays.

De même, les enseignants ne reconnaissent pas à l'établissement une stratégie et une politique de développement de l'offre des formations.

Concernant la formation continue la majorité de répondants estiment que la stratégie de l'établissement si elle existe à ce niveau, n'est ni claire, ni ambitieuse, ni dotée de moyens, ni adaptée aux besoins de la région

A la question : pensez-vous que la FSJES dispose en matière de formation continue, d'une stratégie claire, ambitieuse, dotée de moyens, efficace, adaptée aux besoins de la région et articulée avec la formation initiale, les réponses sont les suivantes :

Les résultats montrent aussi que les points forts de la recherche au sein de la FSJES, ne résident pas dans l'existence d'une stratégie des objectifs à ce niveau, mais dans des initiatives individuelles et l'existence des groupes de recherche.

L'absence d'objectifs stratégiques spécifiques à la FSJES est considérée comme un blocage au développement de la recherche.

Toutefois, les enseignants sont bien conscients de l'importance de la définition d'objectifs spécifiques et leur utilisation pour le pilotage stratégique de l'établissement.

A la question à quoi selon vous, doit servir la définition des objectifs de la faculté ? Les réponses sont par ordre d'importance des citations :

1. Clarifier la stratégie
2. Définir un plan d'action
3. Base pour l'évaluation
4. Base pour un tableau de bord.

Nonobstant ce qui précède, et dans la perspective du développement d'une démarche qualité au sein de la FSJES, les objectifs qualité doivent non seulement être définis et liés à des objectifs stratégiques, mais aussi communiqués et connus et leur répercussion sur les objectifs stratégiques doit être présentée à tous les acteurs que l'on souhaite leur implication.

En suite, il est nécessaire, de s'assurer que les objectifs soient mesurables c'est-à-dire quantifiables et que l'on puisse les évaluer par rapport à une valeur cible au travers de données exploitables et il faut les déployer par processus pour mieux responsabiliser les acteurs.

d) Assurer la coordination et la communication au sein de l'établissement

La coordination entre les enseignants et les fonctionnels et entre enseignants eux-mêmes, est essentielle pour l'adaptation des actions de formation et de recherche aux objectifs de l'établissement et aux besoins et attentes des parties prenantes et aussi pour assurer la cohérence des contenus des enseignements. Or compte tenu de l'autonomie dont dispose les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions et le manque de coordination entre et avec les services administratifs, l'adaptation des actions et la cohérence des contenus posent un sérieux problème au sein de la FSJES.

Les résultats de l'enquête montrent que les problèmes de coordination impactent négativement la cohérence des contenus des programmes.

En effet, les enseignants jugent à 83% que les contenus des cours ne sont pas ajustés les uns aux autres et citent les causes suivantes :

1. Problèmes de coordination

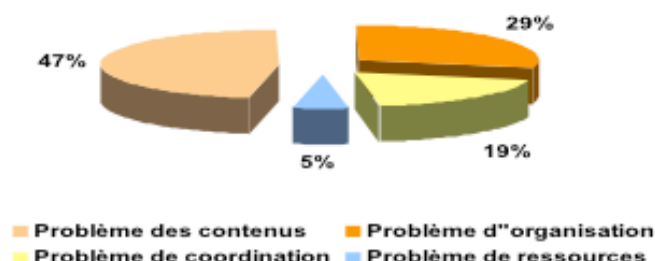
2. Problèmes de conception
3. Absence d'objectifs et d'évaluation
4. Problèmes de contenu

L'absence de coordination entre tous les enseignants et entre les enseignants et les responsables des modules se traduit par des contenus qui ne sont pas ajustés entre eux. L'ajustement mutuel fonctionne peu entre les enseignants de la FSJES.

L'absence d'ajustement des contenus les uns aux autres est expliquée aussi par des problèmes de conception des matières. En effet, les enseignements ne sont pas adaptés aux besoins du marché de l'emploi et des objectifs des filières. Un professeur explique cette situation en ces termes : « les cours ont été préparés en 2003 par quelques enseignants dans la précipitation et sans aucune coordination avec les autres enseignants pour le lancement du système LMD ».

Le même jugement est porté sur la cohérence entre les cours magistraux et les travaux dirigés. Les enseignants jugent à 63% que cette cohérence fait défaut et ceci est expliqué essentiellement par le manque de coordination, d'objectifs et d'orientations.

60% des répondants déclarent qu'il y a des filières qui connaissent des difficultés et seulement 18% déclarent que ces difficultés n'existent pas. Les origines des difficultés sont :



- Les problèmes d'organisation concernent : les absences des professeurs, non respect des masses horaires prévus, problèmes de gestion de certaines filières.

- Les problèmes des contenus : non respect des syllabus, inadaptation des programmes et faible implication des professionnels.

Ces résultats montrent que non seulement les contenus des programmes ne sont pas liés à des objectifs stratégiques, mais aussi ils ne sont pas ajustés entre eux. Pour expliquer cette situation, il faut se référer aux mécanismes de coordination dans une bureaucratie professionnelle. La coordination au niveau de la base opérationnelle, est assurée essentiellement par la standardisation des qualifications. Or, ce mécanisme de coordination est impuissant pour résoudre les problèmes de coordination qui surgissent entre les professionnels.

Bien entendu, cette situation ne peut être expliquée par un manque de contrôle sur le travail des enseignants. Il est démontré que les contrôles bureaucratiques ne peuvent pas améliorer le travail de nature professionnelle, ni distinguer entre les comportements professionnels responsables et ceux qui ne le sont pas. Ils font peser leurs contraintes également sur les deux.

Par conséquent, il est très difficile de mettre en œuvre une démarche qualité dans un contexte d'absence de coordination entre les responsables des activités qui constituent le cœur du métier de cette organisation. Cette difficulté est aggravée par le problème de communication qui caractérise cet établissement et qui ne manque pas lui aussi, d'influencer négativement sa politique générale.

Au niveau de la communication, la politique de communication interne est jugée insatisfaisante pour 92% des répondants. Pour eux, cette politique doit avoir deux priorités: la transmission d'informations destinées aux enseignants et aux étudiants, et la mobilisation autour d'un projet et des objectifs. Deux niveaux où 64% des répondants, ont des attentes vis-à-vis du management de la FSJES.

e) La question du changement et de l'amélioration continue.

La revue de la littérature portant sur l'expérience européenne montre que l'amélioration continue et la transformation de l'organisation sont les résultats attendus d'un programme d'amélioration de la qualité au sein des établissements universitaires. Ceci nécessite une remise en question permanente des méthodes de travail, des procédures et des normes pour progresser vers la réalisation des objectifs sans cesse placés à un niveau supérieur.

Concernant notre cas, une démarche qualité basée sur cette dynamique d'amélioration risque de se heurter à la "rigidité" de la structure organisationnelle qui s'explique par l'autonomie de la base et ses procédures démocratiques de prise de décision. Le changement est considéré dans ce genre de structures comme une menace pour l'autonomie et pour la position de pouvoir des enseignants.

Que ce soit pour une démarche procédurière ou une démarche basée sur l'amélioration continue, Les standards et les normes qualité ne peuvent pas être

imposés aux enseignants, tout simplement parce que la nature de leur travail leur procure une entière indépendance par rapport à la hiérarchie. Il semble ici que tout changement espéré, doit requérir la validation de tous les enseignants.

Dans ce contexte, qu'elles sont donc les voies à explorer pour réussir la mise en place d'une démarche qualité basée sur l'amélioration de l'organisation ?

La principale voie pour le changement passe par les professionnels eux-mêmes. Ces derniers doivent être assez sensibilisés, motivés au perfectionnement professionnel, formés et socialisés pour réaliser le changement souhaité.

Les résultats de l'enquête montrent que les enseignants sont conscients de l'urgence des problèmes posés à la FSJES et sont favorables au changement.

f) Les enseignants et le changement au sein de la FSJES

Les résultats montrent que le principal changement souhaité concerne le socle de cette institution qui est le l'axe pédagogique. A ce niveau, 81% des enseignants contactés estiment qu'il y a besoin urgent de réaliser des actions en faveur de l'amélioration de la pédagogie.

Les actions proposées concernent les étudiants et les étudiants en difficulté (65%), et les enseignants eux-mêmes (35%) pour améliorer leurs capacités pédagogiques.

Changement des méthodologies d'enseignement

Les actions proposés par les enseignants en faveur des étudiants concernent la mise en place de nouvelles méthodologies d'enseignement telles que des travaux dirigés sous forme d'ateliers, un meilleur suivi au niveau des TD, le développement de la recherche action, le développement, la formation alternée et des colloques pour l'initiation des étudiants à la recherche.

Pour les étudiants en difficulté, les enseignants suggèrent la mise en place d'actions de soutien en langue et communication et un suivi pédagogique.

Pour lutter contre l'échec, 80% des enseignants estiment tout d'abord, qu'il est utile de mettre en place de nouvelles démarches préventives et d'accompagnement des étudiants.

Les actions proposées concernent :

- l'identification des cas en difficultés et leurs réorientations,
- un suivi pédagogique des étudiants et situation d'échec ou prédisposés à l'échec
- un contrôle de l'assiduité des étudiants aux cours et aux TD

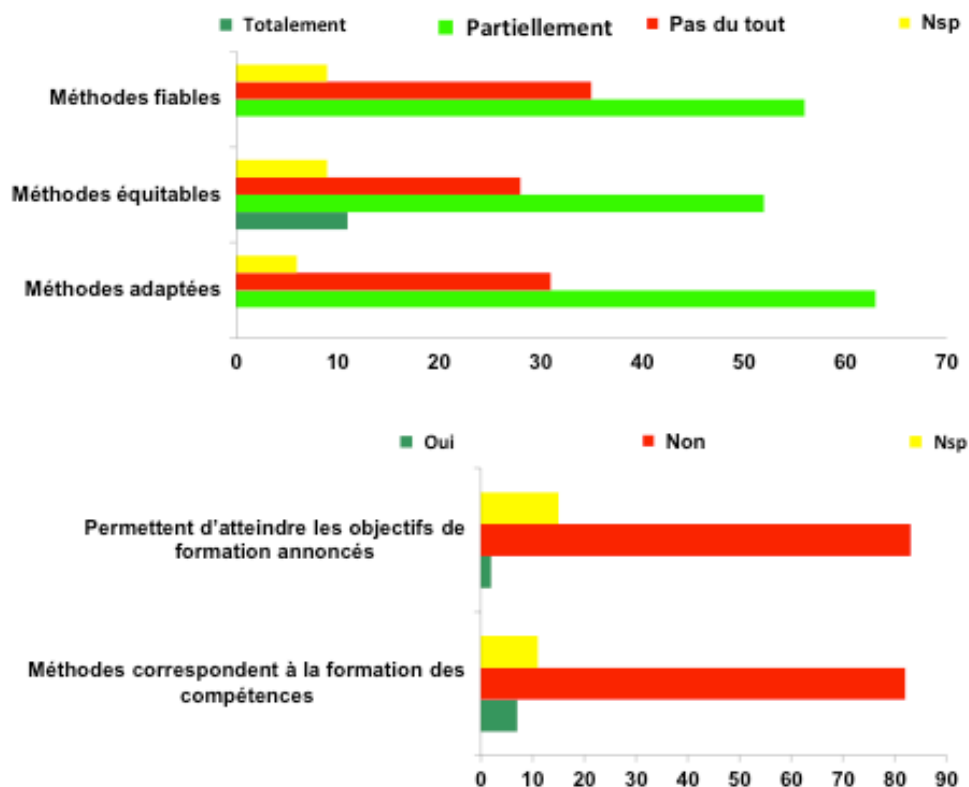
- la rigueur au niveau des examens et l'intransigeance contre les étudiants arrêtés pour cas de fraude
- l'amélioration du taux d'encadrement
- l'intégration des cours et des TD

Viennent en suite, les actions de responsabilisation des enseignants pour le respect des quotas horaires prévus pour chaque enseignement.

Changement des méthodes d'évaluation des étudiants

Les méthodes d'évaluation des étudiants ne sont pas jugées par la majorité des enseignants contactés comme étant fiables, équitables et adaptés aux objectifs de formation et à la formation des compétences.

82% de ces enseignants estiment qu'il est urgent d'organiser un débat autour de cette question.



Pour les propositions, 86% des enseignants pensent qu'il est important de trouver des moyens pour que les étudiants testent régulièrement l'état de leurs

connaissances et d'évaluer les compétences qu'ils ont acquises, en mettant en place par exemple :

- des questionnaires d'autoévaluation,
- des tests de connaissances réguliers,
- des mini projets et des cas réels
- l'utilisation des NTIC pour l'évaluation.

Les enseignants souhaitent aussi un changement au niveau de la politique de communication avec les étudiants. Ils sont pour l'organisation de journées de soutien et de sensibilisation des étudiants aux exigences du système LMD, le développement du tutorat, l'établissement de canaux de communication entre les délégués des étudiants et les professeurs.

Les actions en faveur des enseignants concernent essentiellement l'amélioration de leurs capacités pédagogiques. 74% des enseignants estiment qu'il y a besoin pour une formation continue des enseignants pour développer des méthodologies de recherche et améliorer les compétences pédagogiques et scientifiques et d'utilisation des techniques de communication.

Pour ces enseignants, tous les changements doivent être suivis par des indicateurs appropriés pour mesurer l'amélioration de la situation pédagogique des étudiants.

Conclusion

En contre partie de l'autonomie qui leur est octroyée par les pouvoirs publics, les universités à l'instar des autres services publics, sont désormais appelées à rendre compte de leur efficacité et leur efficience dans l'utilisation des deniers publics et la réalisation des missions qui leurs sont assignées.

La démarche qualité et l'évaluation sont des leviers de plus en plus utilisés pour réaliser ces objectifs. De ce point de vue, ce travail met en exergue deux éléments que nous estimons importants : en premier lieu, l'intérêt de la démarche qualité comme outil de management orienté vers le changement et l'amélioration, et en second lieu, les conditions organisationnelles de sa mise en œuvre.

L'hypothèse fondamentale qui a guidé ce travail suppose que la mise en place d'une démarche qualité entraîne deux conséquences prévisibles : si la démarche est congruente avec la réalité de l'organisation, la qualité pourrait jouer le rôle d'un levier d'amélioration et de changement organisationnels propices à l'épanouissement et à la valorisation du travail des professionnels. Si l'organisation de la démarche n'est pas congruente, le projet qualité risque d'être rejeté.

Le volet théorique de ce travail montre qu'un établissement universitaire est une bureaucratie professionnelle caractérisée par la multiplicité des acteurs et des logiques professionnelles. Les résultats empiriques laissent penser qu'une démarche qualité envisagée comme respect des procédures risque de se heurter à la résistance des enseignants. Les normes qualité sont pour cette catégorie d'acteurs une technostructure qui impose le respect des standards, et l'évaluation une menace de son autonomie.

La pérennité de la démarche dépend donc de son appropriation par les enseignants et sa capacité à prendre en compte la réalité du jeu de pouvoir qui s'exerce dans cette organisation.

Nous estimons que la démarche qualité et avant d'être un moyen d'amélioration du produit de l'université, elle doit être un levier permettant aux principaux acteurs de donner du sens à leurs pratiques professionnelles, les aider à entrer plus efficacement dans une dynamique d'accomplissement et d'amélioration continue.

Il s'agit en définitive, d'explorer d'autres voies pour la mise en œuvre de la démarche sans atteinte au pouvoir et à l'autonomie dont disposent les enseignants.

Bibliographie

1. CNE : Livre des références, novembre 2003
2. Royaume du Maroc, Commission Spéciale Education Formation : COSEF : Charte nationale d'éducation et de formation, Octobre 1999
3. Communiqué de la conférence des ministres européens chargés de l'enseignement supérieur : « Réaliser l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur », Berlin septembre 2003
4. D. Van Damme "Standards and indicators in institutional and programme accreditation in higher education", Unesco- Cepes; Studies on Higher Education; Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education; Bucharest 2004.
5. European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education. www.enqa.net
6. Jacques Dejean « Évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur: de quoi parle-t-on? » Colloque du CNE , Dijon, 10-11 juin 2004.
7. Michaëla Martin et Antony Stella, « assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur: les options », Institut International de

- Planification et de l'Education, Principes de la Planification de l'Education, Unesco, Paris 2007.
8. Mintzberg, H. "Structures et dynamique des organisations", Editions d'organisation, 1995.
 9. Nizert J., Pichault Fr., « Les pratiques de gestion des Ressources humaines », Ed. Seuil, 2000
 10. Erhard Friedberg, « Le pouvoir et la règle : Dynamique de l'action organisée », Edition du seuil, 1993.
 11. Michel Crozier - Erhard Friedberg, « l'Acteur et le système », Edition du seuil, 1977.
 12. Conseil de l'Europe, Comité directeur de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CDESR), forum sur "La légitimité de l'assurance qualité dans l'Enseignement supérieur : le rôle des Autorités publiques et des Institutions », Strasbourg, France, septembre 2006. (<http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/QA/Default.FR.asp#TopOfPage>)
 13. Projet Tempus 30092-2002 Evaluation de la qualité – région MEDA Guide d'évaluation interne, février 2004
 14. loi 01/00 portant organisation de l'enseignement supérieur, BO 4800 du 1/6/2000
 15. Université de Lausanne, Commission de Valorisation de l'Enseignement et de la Recherche COVER, « Evaluation et de Développement, et de la qualité de l'Enseignement et de la Recherche : concept de l'UNIL », 2007.
 16. Conseil des Ministres de l'Education Canada, « les Initiative Canadiennes d'Assurance de la Qualité vues dans le contexte international », colloque sur l'assurance de la qualité du CMEC, Québec, mai, 2008. (<http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/117/2008-05-lee-harvey.fr.pdf>)
 17. Université Mohammed V, « Autoévaluation institutionnelle : référentiel de l'autoévaluation et glossaire », juin, 2006.
 18. Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur « vers l'espace européen de l'enseignement supérieur : répondre aux défis de la mondialisation », Communiqué de Londres, Londres, 17-18 Mai 2007

- (http://www.mes.tn/tempus/tempus_erasmus09/london_comm_final_fr.pdf)
19. Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, « L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur : Réaliser les objectifs »
 20. Communiqué de Bergen, Bergen 19-20 Mai 2005 (http://www.mes.tn/tempus/tempus05/050520_Bergen_Communique-Fr.pdf)
 21. Déclaration de Bologne 1999
 22. Conférence des Ministres européens de l'Éducation, « L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur », Déclaration de Bologne, Bologne, 19 juin 1999.
(<http://www.unige.ch/formev/bologne/basic/DeclarationBologne.pdf>)
 23. AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de Provence - Aix-Marseille I, janvier 2008 (<http://www.aeres-evaluation.fr/>)
 24. Jean-Loup Jolivet, « L'évaluation externe des universités françaises par le Comité national d'évaluation : évolution récente et perspectives », 14^{ème} colloque du Groupement International des Secrétaires, Généraux des Universités Francophones (GIDSGUF), Paris, juin, 2003 (<http://www.gisguf.org/>).
 25. Sylin Michel, Delausnay, Nathalie « les démarches qualité dans l'enseignement supérieur : quels choix méthodologiques fondamentaux », Institut National de Recherche Pédagogique, INRP, 8^e Biennale de l'éducation et de la formation, ENS, Lyon, Avril 2006. (<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/>)
 26. François Tavenas, « Assurance Qualité : Référentiel partagé d'indicateurs et de procédures d'évaluation », Publications de l'Association Européenne de l'Université, EUA, Avril 2003.
(http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU_FR.1082043002992.pdf)
 27. Yvon PESQUEUX « Les accréditations des cursus de management : clonage ou amélioration qualitative ? », Revue française de gestion, n° 147 ? 2003, pages 201 à 211
 28. CSE, , Etat et perspectives du système d'éducation et de formation, Volume 2, Rapport Analytique, INEFSEF, rapport annuel, 2008.