



HAL
open science

Pilotage et dispositifs d'évaluation de l'assurance qualité éducative : Etude des systèmes de management de la qualité des centres universitaires de français langue étrangère non labellisés et labellisés Qualité FLE

Bouchra Ardouni Bejjaj-Ardouni

► To cite this version:

Bouchra Ardouni Bejjaj-Ardouni. Pilotage et dispositifs d'évaluation de l'assurance qualité éducative : Etude des systèmes de management de la qualité des centres universitaires de français langue étrangère non labellisés et labellisés Qualité FLE. Education. Université Côte d'Azur, 2020. Français. NNT : 2020COAZ2026 . tel-03176068

HAL Id: tel-03176068

<https://theses.hal.science/tel-03176068>

Submitted on 22 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE DE DOCTORAT

**Pilotage et dispositifs d'évaluation de l'assurance qualité éducative :
étude des systèmes de management de la qualité des centres
universitaires de français langue étrangère non-labellisés et labellisés**

Qualité FLE

Bouchra Bejjaj-Ardouni

InterDidactique, Didactiques des Disciplines et des Langues (I3DL)

**Présentée en vue de l'obtention
du grade de docteur en Sciences de
l'éducation**
d'Université Côte d'Azur

Dirigée par : Jean-Pierre Cuq, Professeur
émérite des universités, Université Côte
d'Azur

Devant le jury, composé de :

Nicole Biagioli, Professeur émérite des
universités, Université Côte d'Azur

Fatima Chnane-Davin, Professeur des
universités, Aix-Marseille Université

Jean-Marie De Ketele, Professeur
d'établissement étranger, Université
catholique de Louvain

Soutenue le : 04 décembre 2020

**Pilotage et dispositifs d'évaluation de l'assurance
qualité éducative :
étude des systèmes de management de la qualité des
centres universitaires de français langue étrangère
non-labellisés et labellisés Qualité FLE**

Jury :

Président du jury

Nicole BIAGIOLI, Professeur émérite des universités, Université Côte d'Azur.

Rapporteurs

Fatima CHNANE-DAVIN, Professeur des universités, Aix-Marseille Université.

Jean-Marie DE KETELE, Professeur d'établissement étranger, Université catholique de Louvain.

Examineurs

Nicole BIAGIOLI, Professeur émérite des universités, Université Côte d'Azur.

Résumé

Notre travail de recherche porte sur le pilotage et les dispositifs d'évaluation des systèmes de management dans les centres universitaires de français langue étrangère en France, membres de l'ADCUEFE. Plus précisément, il s'agit d'un travail comparatif sur la démarche qualité éducative, selon qu'elle s'exerce ou non dans les exigences d'une labellisation. A ce titre, la comparaison a lieu entre ces centres de langue qui sont certifiés en France par le label « Qualité Français Langue Etrangère » et ceux qui ne sont pas inscrits dans ce processus de labellisation, mais affichent leurs pratiques professionnelles dans une culture qualité. La problématique centrale de notre thèse repose sur un questionnement multiple : la maîtrise de la qualité, de sa planification à son amélioration, doit-elle nécessairement passer par l'étape ultime de la labellisation ? Cette dernière est une vérification de l'efficacité du cadre normatif et institutionnel opérée par un audit externe, un type de mesure de la qualité s'appuyant sur un référentiel. L'institution universitaire a-t-elle besoin de baser sa démarche qualité sur un référentiel imposé et qu'elle doit s'approprier ? Et si ce dernier fait partie intégrante de l'approche qualité de l'organisme, est-il adapté aux attentes des clients, qu'ils soient internes ou externes ? Quel autre type de preuve de la qualité apporte de fait un organisme qui n'inscrirait pas son système de management dans une perspective de labellisation ? Au final, la démarche qualité peut-elle se passer d'une culture qualité ? Par le biais d'une étude hypothético-déductive, des questionnaires et des entretiens semi-directifs sont réalisés auprès de directeurs des institutions universitaires à l'étude, dont les protocoles et les guides portent non seulement sur la perception et la gestion de l'assurance qualité, mais aussi sur l'appréciation du label Qualité FLE et du référentiel. La recherche empirique permet de prendre conscience des enjeux de la reconnaissance officielle de la labellisation et des difficultés auxquelles la direction est confrontée dans ses actions entreprises pour réussir l'instauration d'une amélioration continue de la qualité et de la garantir dans le respect, ou pas, de normes standardisées.

Mots clés

Centre universitaire de Français Langue Etrangère, Démarche qualité, Assurance qualité, Approche processus, Amélioration continue de la qualité, Management de la qualité totale, Référentiel qualité, Labellisation.

Abstract

Our research work focuses on the management and evaluation systems of management systems in french universities centers, specialized in French as a Foreign Language, members of ADCUEFE. More precisely, this is a comparative work on the educational quality approach, depending on whether it is practiced or not within the requirements of labeling. As such, the comparison is made between the language centers that are certified in France by the "Quality French Foreign language" label and those that are not registered in this labeling process, but display their professional practices in a quality culture. The central issue of our thesis is based on a multiple questioning: must the control of quality, from its planning to its improvement, necessarily go through the final stage of labeling? The latter is an audit of the effectiveness of the normative and institutional framework carried out by an external audit, a type of quality measurement based on a repository. Does the university institution need to base its quality approach on an imposed benchmark that it must appropriate? And if the latter is an integral part of the organization's quality approach, is it adapted to the expectations of customers, whether internal or external? What other type of proof of quality does an organization provide that does not include its management system in a labeling perspective? In the end, can the quality approach do without a quality culture? Through a hypothetico-deductive study, questionnaires and semi-structured interviews are conducted with directors of the university institutions under study, whose protocols and guides relate not only to the perception and management of quality assurance, but also on the assessment of the FFL Quality label and of the benchmark. Empirical research makes it possible to become aware of the challenges of official recognition of the labeling and of the difficulties that management is confronted with in the actions taken to successfully establish continuous quality improvement and guarantee it in compliance, or not, with standardized standards.

Keywords

French University Center specialized in French Foreign Language, Quality approach, Quality assurance, Process approach, Continuous quality improvement, Total quality management, Quality benchmark, Labeling.

Remerciements

Je remercie tout d'abord Monsieur le Professeur émérite des universités Jean-Pierre Cuq et Directeur de ce travail de thèse, pour m'avoir soutenue par son encadrement efficace et les échanges constructifs tout au long de ce travail. Son ouverture d'esprit et sa rigueur ont contribué à rendre le processus d'écriture enthousiasmant et enrichissant, mené au sein du Laboratoire I3DL. A ce titre, mes remerciements empreints de respect sont adressés à Madame la Professeure émérite des universités Nicole Biagioli, Directrice du Laboratoire de recherche et Présidente du jury, dont la bienveillance à la fois humaine et intellectuelle m'a préservée de toute démobilitation. Cette page constitue par ailleurs l'occasion de remercier chaleureusement Monsieur le Professeur des universités Vincent Meyer, qui a fait partie de mon comité de suivi de thèse, et qui a su trouver les mots justes et les regards vrais pour me faire avancer sur ce chemin de la recherche. Chacune de mes rencontres avec vous tous a été l'occasion de mieux me rendre compte de la beauté du métier d'enseignant dans l'action de faire grandir les esprits. Aussi, je dirige ces quelques mots de remerciements, chargés de gratitude, à l'attention non seulement de Madame la Professeure des universités Fatima Chnane-Davin, pour le temps qu'elle a consacré à la lecture de la thèse en tant que Rapporteur et sa générosité, mais également de Monsieur le Professeur d'établissement étranger Jean-Marie De Ketele pour avoir consenti d'honorer par sa présence la composition du jury de thèse comme Rapporteur.

Je remercie ensuite tous les directeurs de centres universitaires de France qui ont participé aux enquêtes de terrain, et qui ont pris ce temps de dialogue et d'écriture sur leur mission d'enseignant et de directeur.

Je remercie enfin et surtout Redouane, ma moitié asymétrique, l'épaisseur de ma Vena amoris ; Réda, mon garde du cœur, la douce prison de mes bras ; et Radia, ma championne, la victoire de mes yeux. L'étymologie de vos trois prénoms signifie satisfaction ; laquelle signification ne cesse de se vérifier et de se conforter depuis que vous faites partie de ma vie d'épouse et de mère. Pour l'amour et la protection que vous me donnez sans compter, à chaque jour qui nous est offert de vivre ensemble, je sais ce que je vous dois.

Cette page des remerciements se clôt sur la reconnaissance infinie que je voue à mon père, à ma mère, et pour qui cette thèse est un infime hommage à vos valeurs éducationnelles.

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction générale</i>	11
Objet et terrain d'expérimentation de la recherche	12
Problématique et hypothèses de recherche	14
Structure de la thèse	18
<i>Première partie : Cadre conceptuel, législatif et historique du management de la qualité éducative</i>	22
Introduction Première partie	22
<i>Chapitre 1 : Le management de la qualité, perméabilité des domaines économique et éducatif</i>	23
1. Les conceptions de la qualité dans l'enseignement supérieur	24
1.1. Une prestation exceptionnelle	25
1.2. Une recherche de la perfection.....	27
1.3. Une adaptation aux objectifs.....	27
1.4. Un rapport qualité/prix.....	29
1.5. Un processus de transformation de l'étudiant.....	30
2. L'évaluation de la qualité ou l'objectivation du concept de qualité	33
2.1. Conformité et qualité : une relation de cause à effet.....	33
2.2. Les qualités transversales : l'adéquation de deux dimensions.....	36
2.3. Certifier un système qualité : la garantie d'un encadrement de la qualité	41
2.4. L'appui sur un référentiel : des critères qualité intangibles	46
2.5. Définition diachronique de la norme ISO 9001 : 2015	51
3. L'introduction de l'évaluation de la qualité dans le milieu universitaire	57
3.1. Dynamique législative de l'évaluation de l'enseignement supérieur français.	57
3.2. Le processus de Bologne, européanisation de l'assurance qualité de l'EEES	63
3.3. Les pratiques évaluatives du système qualité universitaire.....	71
<i>Chapitre 2 : Aux origines du management de la qualité</i>	78
1. L'inspection de la qualité	78
2. Le contrôle de la qualité	79
3. L'assurance de la qualité	80
4. Le management de la qualité totale	82
5. Les sept principes du management de la qualité totale	89

5.1. Orientation client.....	91
5.1.1. L'identification des besoins des clients.....	91
5.1.2. L'expérience de la qualité en fonction des perceptions	96
5.1.3. La satisfaction de la clientèle.....	98
5.2. Leadership.....	106
5.2.1. Piloter pour manager.....	107
5.2.2. Définir une politique qualité	114
5.3. Implication du personnel.....	118
5.3.1. Communiquer	118
5.3.2. Fédérer	121
5.4. Approche processus.....	124
5.5. Amélioration.....	133
5.6. Prise de décision fondée sur des preuves	140
5.7. Management des relations avec les parties intéressées	145

***Chapitre 3 : Les mécanismes de l'évaluation de l'assurance qualité labellisée
Qualité FLE*** **148**

1. Organisation institutionnelle de la labellisation.....	148
2. Le label, outil de communication promotionnel	152
2.1. Un logo.....	152
2.2. Un site internet	153
2.3. Une présence sur les réseaux sociaux	155
3. Le coût de la certification.....	156
4. Les étapes organisationnelles de la labellisation	157
4.1. Les critères de recevabilité pour candidater au label	158
4.2. L'auto-évaluation	158
4.3. L'audit	160
4.3.1. Les auditeurs	160
4.3.2. La réalisation de la MASS (Mission d'Audit Sur Site)	164
5. Le référentiel label Qualité FLE : constitution et évolution	166
5.1. Les dates clés de l'évolution du référentiel.....	166
5.2. Le glossaire introductif	170
5.3. Les cinq domaines du périmètre de la labellisation	174
Conclusion Première partie.....	180

***Deuxième partie : Méthodologie, analyse et perspectives de la
recherche empirique.....*** **181**

Introduction Deuxième partie..... **181**

Chapitre 4 : Méthodologie de l'expérimentation..... **183**

1. Une démarche hypothético-déductive..... **183**

1.1. Présentation de la cible.....	183
1.2. Les conditions matérielles.....	187
1.3. Passation d'un questionnaire pour les directeurs de centres labellisés	191
1.3.1. La genèse du questionnaire.....	192
1.3.2. La constitution du questionnaire.....	193
1.3.3. Ce qu'en pensent les directeurs.....	196
1.4. Réalisation d'entretiens individuels pour les directeurs de centres non- labellisés.....	197
1.4.1. Le choix de l'entretien semi-directif.....	197
1.4.2. Le protocole du guide d'entretien.....	199
2. Le traitement des données.....	203
2.1. La transcription du corpus de recherche	203
2.2. Le choix de l'analyse thématique.....	204
<i>Chapitre 5 : Analyse et synthèse des résultats</i>	209
1. Profil des directeurs de centres.....	209
1.1. Sociologique.....	209
1.2. Universitaire.....	210
1.3. Professionnel.....	214
1.3.1. Durée d'activité de directeur.....	214
1.3.2. Le déclic au poste de directeur.....	218
1.3.3. Autres fonctions au sein du centre	222
2. Le contexte de la labellisation des centres	224
2.1. Le vécu labellisé des centres	224
2.2. La prise en charge de la labellisation et sa rémunération.....	226
3. Représentations de la qualité labellisée	228
3.1. Conceptions dichotomiques	228
3.2. Définitions de la qualité d'une formation	236
3.2. Perceptions du label Qualité FLE	240
4. Sensibilisation à l'assurance qualité.....	247
4.1. Considération des supports de communication du CIEP.....	247
4.2. Formation à la démarche qualité	249
4.2.1. Du directeur	249
4.2.2. Du personnel	253
5. Les modèles d'implémentation managériale de la qualité	255
5.1. Les motifs du recours à une certification évaluative.....	255
5.2. Les objets de la démarche qualité	257
5.3. L'utilité du pilotage de la qualité.....	259
5.4. Les systèmes de management de la qualité mis en place.....	262

5.4.1. La base des systèmes	262
5.4.2. Les modèles de management	264
5.4.3. Les types d'indicateurs qualité.....	269
5.4.4. Le calendrier des opérations de la démarche qualité	271
Chapitre 6 : Validation des hypothèses de recherche	278
1. Les impacts organisationnels de l'application du référentiel label Qualité FLE....	278
1.1. Un guide dans la démarche qualité	279
1.1.1. Un outil utile mais pas indispensable.....	279
1.1.2. Un instrument de projection et de mesure	282
1.2. La fondation d'un cadre structurant	285
1.2.1. L'engagement avec une charte qualité	285
1.2.2. L'établissement d'une politique qualité	291
1.2.3. La formalisation de processus.....	295
1.3. L'homogénéisation des pratiques pédagogiques	296
1.3.1. Acter la progression des apprentissages.....	296
1.3.2. Répartir les tâches professionnelles	300
1.4. Une évaluation participative de la qualité.....	304
1.4.1. Fréquence de l'évaluation interne.....	304
1.4.2. Moyens de l'auto-évaluation interne	307
1.4.3. Recours aux enquêtes de satisfaction des clients externes.....	309
1.5. Un argument de marketing incontournable.....	317
1.5.1. Une stratégie commerciale pour la présidence de l'université .	317
1.5.2. Une vitrine de marque à l'international	320
1.5.3. Un positionnement par rapport aux centres privés	322
2. Les lacunes du référentiel : considérer la spécificité universitaire des centres	325
2.1. Au motif du profil des enseignants.....	325
2.1.1. Valorisation de la recherche scientifique	325
2.1.2. Prise en compte des stages de formateur de formateurs	330
2.2. Au motif de l'institution universitaire	335
2.2.1. Un référentiel davantage adapté aux centres de langues privés	335
2.2.2. Un manque de reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur	338
2.3. Au motif du statut du prestataire de la labellisation.....	341
2.3.1. Remise en cause de la légitimité du CIEP	341
2.3.2. Concurrence avec d'autres certifications universitaires	344
3. La labellisation FLE : un dispositif contraignant pour les centres universitaires..	355
3.1. L'insuffisance des moyens	355
3.1.1. Les ressources humaines.....	355

3.1.2. Les ressources matérielles.....	360
3.2. Le double niveau de la non-utilité de la labellisation	364
3.2.1. Les capacités d'accueil du centre.....	364
3.2.2. Les représentations des apprenants-clients	367
3.3. Un personnel peu disposé au changement	371
3.3.1. Les freins culturels.....	371
3.3.2. Les libertés managériale et pédagogique en danger	373
4. Les limites de l'applicabilité du référentiel sans le projet d'une culture de la qualité	377
4.1. L'orientation client : le point de départ de la culture qualité	377
4.1.1. L'adaptation aux besoins des clients.....	378
4.1.2. Le sentiment de qualité plus fort que l'évaluation de la qualité	383
4.1.3. Une appréciation de la qualité sans les codes de la labellisation	388
4.2. L'amélioration continue de la qualité : dynamique de progrès	400
4.2.1. Par le fonctionnement en mode projet	400
4.2.2. Par la tenue de réunions	404
4.2.3. Par le développement de la formation continue.....	409
4.3. L'implication du personnel : un partage de valeurs communes.....	413
4.3.1. Une culture de la démarche plutôt que des résultats.....	413
4.3.2. La qualité de vie au travail sans rapport avec la labellisation...	418
4.4. L'octroi du label : et après ?.....	424
4.4.1. Le risque d'un essoufflement sans culture qualité	424
4.4.2. La tentative de réduire la labellisation à un archivage documentaire	428
4.4.3. Le leurre du renouvellement du label pour faire partie d'un système	433
 Chapitre 7 : Perspectives de recherche	436
1. Recommandations managériales	436
1.1. La nomination d'un référent qualité au sein du centre.....	436
1.2. Un questionnaire sur la durée du processus évaluatif	444
2. Pistes de modification du référentiel	450
2.1. Préconisations sur le glossaire	450
2.1.1. Suppression de termes.....	450
2.1.2. Ajout de termes	453
2.1.2.1. Dans le champ de la pédagogie.....	453
2.1.2.2. Dans le champ de la qualité	456
2.2. Préconisations sur les items	459

2.2.1. Dans le domaine « Formations, enseignement »	459
2.2.2. Dans le domaine « Enseignants »	465
2.2.3. Dans le domaine « Accueil, accompagnement »	469
2.2.4. Dans le domaine « Locaux, sécurité, équipement ».....	473
2.2.5. Dans le domaine « Gestion »	476
2.2.6. Le cas de la criticité d'indicateurs	480
2.2.7. Ressenti global sur l'ensemble des items du référentiel	484
3. La labellisation FLE : un dispositif contraignant pour les centres universitaires..	489
3.1. La dématérialisation partielle de l'archivage documentaire	489
3.2. Une focalisation sur les indicateurs critiques.....	491
3.3. Les problématiques de la labellisation d'un pôle FLE.....	495
3.4. La symbolique du système de notation des étoiles	499
3.5. Un périmètre sélectif de la labellisation.....	504
Conclusion Deuxième partie.....	508
<i>Conclusion générale.....</i>	510
<i>Liste des figures.....</i>	521
<i>Liste des encadrés.....</i>	524
<i>Liste des tableaux.....</i>	525
<i>Glossaire.....</i>	527
<i>Siglaire.....</i>	530
<i>Bibliographie.....</i>	535
<i>Sitographie.....</i>	552
<i>Table des annexes.....</i>	553
<u>Annexe 1</u> : Tableaux synthétiques de l'évolution du référentiel Qualité FLE (domaine : Formations, Enseignement).....	554
<u>Annexe 2</u> : Tableaux synthétiques de l'évolution du référentiel Qualité FLE (domaine : Enseignants).....	561
<u>Annexe 3</u> : Tableaux synthétiques de l'évolution du référentiel Qualité FLE (domaine : Accueil, Accompagnement).....	566
<u>Annexe 4</u> : Tableaux synthétiques de l'évolution du référentiel Qualité FLE (domaine : Locaux, Sécurité, Équipement).....	572
<u>Annexe 5</u> : Tableaux synthétiques de l'évolution du référentiel Qualité FLE (domaine : Gestion).....	577
<u>Annexe 6</u> : Protocole – Questionnaire Directeurs de centres labellisés de l'ADCUEFE.....	583
<u>Annexe 7</u> : Guide d'entretien - Entretien semi-directif Directeurs de centres non-labellisés de l'ADCUEFE.....	618
<u>Annexe 8</u> : Transcription des entretiens des DCNL (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) et des DCL (1 et 8).....	624

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Objet et terrain d'expérimentation de la recherche

Les établissements universitaires, et plus précisément les centres universitaires de français langue étrangère en France, sont en permanence confrontés à la nécessité d'améliorer leurs performances au sein d'un espace de transmission des langues et de production des savoirs ouvert à l'international et, par conséquent, aux lois concurrentielles du marché de la qualité des langues et des connaissances. « Les organismes (industriels, commerciaux ou publics) fournissent des produits/services pour satisfaire les exigences et/ou les besoins des clients. La mondialisation de la concurrence amène à préciser plus en détail les attentes des clients concernant les aspects de qualité. Pour rester compétitifs et maintenir leurs bons résultats économiques, les organismes doivent utiliser des systèmes appropriés et efficaces. De tels systèmes doivent avoir des résultats en amélioration continue et une augmentation de la satisfaction de l'ensemble des clients et autres parties intéressées (employés, actionnaires, fournisseurs, la Société) de l'organisme » (Jensen, 2002, p.2). Il s'agit d'une recherche de l'amélioration de la qualité s'inscrivant dans une volonté de la cadrer et de la valoriser par le biais de processus d'évaluation, de certification ou de labellisation. En ce sens, avec la mondialisation de l'économie dans les pays industrialisés, les entreprises, privées et publiques, sont conduites à produire des biens et des services dans un contexte marqué par la qualité (Périgord, 1987).

Dans ce contexte de quête qualitative, les directeurs de centres universitaires de langues cherchent à se positionner au sein-même de leurs structures d'enseignement, sur les plans à la fois national et mondial, en s'appuyant sur des démarches qualité calibrées, dont les processus stricts visent une satisfaction pleine et entière des participants à ces démarches, comme le soulignent Riba et Mègre :

La démarche qualité en éducation est un processus rigoureux qui peut être défini comme l'ensemble des actions à mener pour accroître la satisfaction de l'ensemble des acteurs du processus éducatif, apprenants, enseignants, représentants, autorités et, de manière plus large, l'ensemble des citoyens (2016, p.55).

De fait, l'encadrement managérial incite chaque membre du personnel à se soumettre à l'idée de l'amélioration continue des méthodes de travail, qu'il soit implicite, conscientisé, voire verbalisé ou rédigé et communiqué au personnel. « La qualité concerne toute activité humaine collective orientée vers un destinataire final, qu'il s'agisse de la production de biens matériels ou de services, qu'il s'agisse d'entreprises marchandes ou d'organismes non-marchands »

(Alexandre, Marzin, 1999). En découle l'amélioration des performances de l'institution dans la mesure où les acteurs de l'entreprise, peu importe le type de poste occupé, qui expriment le souhait d'agir au mieux, participent à une démarche de mutualisation des énergies et des compétences, à une volonté collective, comme le note Giesen :

Le management qualité est l'affaire de tous. Si l'organisation n'est pas partagée par tous les membres de la structure à l'intérieur du périmètre défini, elle sera totalement inefficace (2008, p.36).

Notre travail de recherche s'est centré sur l'étude de l'évaluation des systèmes de management de la qualité de l'ensemble des centres universitaires de français langue étrangère localisés en France, structures éducatives qui se situent dans le champ de l'enseignement supérieur public. A cet égard, les centres universitaires de langue, organismes de recherche et d'enseignement supérieur, inscrivent en partie leurs objectifs pédagogiques dans ceux de l'enseignement supérieur. En effet, ils forment non seulement les étudiants en langue, en leur délivrant un diplôme universitaire de langue ou en leur certifiant un niveau de langue qui leur permet d'intégrer par exemple un cursus universitaire de licence au doctorat, nécessitant un niveau de langue institutionnel selon le CECRL ; mais aussi les enseignants en ingénierie de la formation, dans le cadre de stages de perfectionnement de leurs pratiques didactiques, leur donnant la possibilité d'une meilleure exploitation de leurs visées professionnelles dans l'espace pédagogique de leurs séances de cours. Au regard de cette interaction pédagogique des centres universitaires de langues et de l'enseignement supérieur, assurant une mission de service public, nous nous interrogeons sur les types d'évaluation de l'assurance qualité (interne ou/et externe), les modalités de certification des systèmes de management de la qualité au sein de ces centres universitaires. La réflexion de la thèse se fonde sur 35 centres universitaires de français langue étrangère membres de l'ADCUEFE (Association des Directeurs des Centres Universitaires d'Etude Française pour Etrangers), dont 23 sont concernés par le label « Qualité Français Langue Etrangère » et 12 centres ne sont pas inscrits dans ce processus de certification mais affichent leurs pratiques professionnelles dans une culture de la qualité.

Les centres universitaires labellisés, outillés par le *Référentiel label Qualité FLE*¹, s'appuient sur un référentiel d'évaluation leur permettant d'attester qu'ils appliquent des dispositions conformes aux exigences d'un texte réglementaire à travers divers paramètres, tels que la

¹ Centre International d'Etudes Pédagogiques CIEP, Label *français langue étrangère* RÉFÉRENTIEL. www.qualitefle.fr/le-label-qualite-fle

satisfaction des exigences des clients et l'amélioration des performances par les prises de dispositions ciblées, avec des enjeux financiers inéluctablement aussi, point évoqué par Canard :

Les démarches d'assurance qualité peuvent se justifier en partie par des impératifs économiques et sociaux et les référentiels qualité constituer à la fois des outils d'évaluation et de pilotage interne des activités et des signaux externes de positionnement (2006).

Le référentiel est objet des sciences de l'éducation, en tant qu'outil de gestion de la qualité éducative en matière de méthodes d'apprentissage utilisées dans les enseignements ou de l'encadrement managérial des enseignants, d'où l'inscription de notre recherche doctorale dans le domaine des sciences de l'éducation. Il s'agit bien de bâtir le système de management d'une institution universitaire, dont l'assurance qualité est appliquée au domaine de la pédagogie des enseignants, de l'enseignement, de l'accueil de public d'apprenants et de l'offre de formation proposée. Chaque acteur de la démarche qualité a des objectifs à atteindre : les étudiants (des objectifs cognitifs, linguistiques et méthodologiques), les enseignants (des objectifs d'apprentissage), les directeurs (des objectifs commerciaux et financiers), les auditeurs externes (des objectifs d'évaluation) dans un projet qualité à réaliser.

Problématique et hypothèses de recherche

Les différents procédés évaluatifs des systèmes de management de la qualité à l'étude soulèvent des interrogations. Prétendre à une atteinte de la qualité, est-ce se soumettre à des critères normatifs d'un référentiel ou bien est-ce développer la pratique d'une culture qualité ? Quel autre type de preuve apporte alors un organisme qui n'inscrirait pas son système de management dans une perspective de certification ? La certification est une preuve apportée au client de la qualité du service produit par l'organisme. Comment les centres universitaires, aux dimensions identitaires plurielles, s'appuient-ils sur un référentiel figé unique ? Quelle est la finalité de la mesure des écarts dans la mise en rapport entre le cadre de référence normatif institutionnel et le projet qualité universitaire, de sa planification à sa réalisation ? Aussi, le recours à ces dispositifs assurantiels de la qualité nourrit une problématique centrale qui interroge sur le contenu du référentiel Qualité FLE, outil stratégique à la mise en place d'un système de management de la qualité : les items proposés sont-ils tous pertinents ou d'autres manqueraient-ils pour parvenir à se fixer et à atteindre des objectifs qualité, recouvrant tous les champs d'un centre universitaire ? A cet égard, les spécificités identitaires universitaires et culturelles, à partir d'un cadre commun managérial et évaluatif restreint - constitué sur la base d'un

référentiel qualité -, peuvent-elles s'exprimer ? La gestion et l'évaluation de cette rationalisation du travail d'un personnel universitaire, marqué par la production et le partage de savoirs intellectuels, et donc inévitablement par une liberté certaine des pratiques pédagogiques, ne freineraient-elles pas les prises d'initiatives managériales ?

La labellisation Qualité Français Langue Etrangère constitue depuis sa création un outil évaluatif adapté à la culture qualité des acteurs des centres universitaires de français langue étrangère de France. Moyen de contrôle sur la qualité éducative, dont la direction se sert comme outil évaluatif stratégique, elle concrétise la formalisation des processus des ressources humaines, renforce les compétences des salariés et devient un outil de management de première importance. La mise en place d'un tel dispositif assurantiel de la qualité à l'étude forge des hypothèses de recherche, dont la première est la suivante :

L'instauration du label Qualité FLE a une incidence sur la culture de l'institution universitaire, laquelle se cristallise autour du référentiel, outil fédératif qui modifie positivement les relations interprofessionnelles. La gestion de l'assurance qualité, validée par les items du référentiel et par le processus évaluatif de la totalité de l'organisme, a un impact transversal mélioratif dans la pratique managériale.

Encadré 1 : Hypothèse de recherche 1

L'enjeu de cette première hypothèse consiste à étudier les impacts organisationnels de l'application du référentiel du label qualité FLE et à mettre en exergue les principes méthodologiques et les actions stratégiques d'un système de management de la qualité labellisé. Au niveau des pratiques, le référentiel label Qualité FLE, outil structurant pour les centres universitaires de français langue étrangère, permet de fait une gestion saine de la qualité, encadrée par des indicateurs professionnels et constituant un argument de poids en interne de la structure éducative. Il n'en demeure pas moins que ce même référentiel qualité est utilisé par les écoles de français langue étrangère privées françaises, sans qu'aucune considération de la particularité universitaire ne soit faite, en termes de formation de formateurs ou d'évaluation de la recherche scientifique, à titre d'exemples. Ainsi, le référentiel Qualité FLE ne pourrait-il pas être modifié en développant des items prenant en compte davantage des critères relatifs aux aspects spécifiquement universitaires de ces centres ? Ce questionnement fait l'objet d'une seconde hypothèse de recherche.

Si la globalité des items du référentiel Label Qualité Français Langue Etrangère offre un cadre structurant positif dans la mise en place de la démarche qualité des centres universitaires, nonobstant certains indicateurs gagneraient à être développés, voire ajoutés, quant aux spécificités de ces centres, ancrés dans un contexte particulier qu'est l'enseignement supérieur public, dont les apprenants universitaires n'ont pas les mêmes besoins que ceux des écoles de langue privées de français langue étrangère. Pourtant, ces dernières utilisent le même référentiel pour la labellisation de leur système de management de la qualité.

Encadré 2 : Hypothèse de recherche 2

Par ailleurs, les étapes successives de la labellisation Français Langue Etrangère rationalisent les processus de travail des centres universitaires, dont la rigueur des dispositions du référentiel Qualité FLE n'est pas forcément adaptée à leurs spécificités organisationnelles, en termes de management de la qualité éducative. Ce paradoxe est l'objet d'une troisième hypothèse de recherche :

Le système de management des centres universitaires non-labellisés, ne finalisant pas leur démarche qualité par une reconnaissance certifiante au motif des contraintes du dispositif de la labellisation, est aussi fiable que celui des centres universitaires répondant aux exigences normatives de la labellisation FLE.

Encadré 3 : Hypothèse de recherche 3

Si le cadre du label Qualité FLE convient à la réalisation d'une amélioration éducative des centres universitaires de français langue étrangère, parallèlement, la non-évaluation ou l'évaluation sous une autre forme de la qualité des centres universitaires, qui font le choix délibéré de ne pas s'engager dans le processus de la labellisation, est-elle suffisante pour garantir une démarche qualité de l'enseignement et des services proposés aux « apprenants – clients »² ? D'ailleurs, plusieurs centres universitaires en France, 12 sur 35, ne s'impliquent pas dans le dispositif externe de la labellisation, bâtissent une culture solide de la qualité, sans passer par la reconnaissance de cette certification FLE. Ce constat ouvre une perspective réflexive sur une

² Cette expression d'« apprenant-client » est empruntée à Claude Le Ninan : « Nous avons choisi pour notre part de renommer le client « apprenant-client » afin de donner sa juste place à l'action de l'apprenant en tant que coproducteur de sa formation ». Le Ninan, C. (2009), « Les implications d'une démarche qualité », *Terres de FLE*, n°2 – 2009, pp.155-159, p.156.

quatrième hypothèse de recherche portant sur les autres moyens de faire reconnaître la qualité éducative dans une institution universitaire, autre que celui de la certification.

La mise en place d'un système de management de la qualité interroge sur les limites de la simple applicabilité d'un référentiel qualité, quand elle n'est pas bâtie sur une politique de management qualité définie et communiquée au personnel à travers une série d'outils de pilotage inscrits dans une culture de la qualité.

Encadré 4 : Hypothèse de recherche 4

En somme, cette dernière hypothèse validerait la difficulté, pour l'ensemble des acteurs de la démarche qualité, de progresser dans la durée et d'observer les résultats du système de management de la qualité de façon régulière, sans attendre l'évaluation ultime externe de la certification. En effet, la certification sert un projet et n'est utile que si ce dernier est construit sur une politique qualité solide, encadrée dans une progression structurée et planifiée dans le temps.

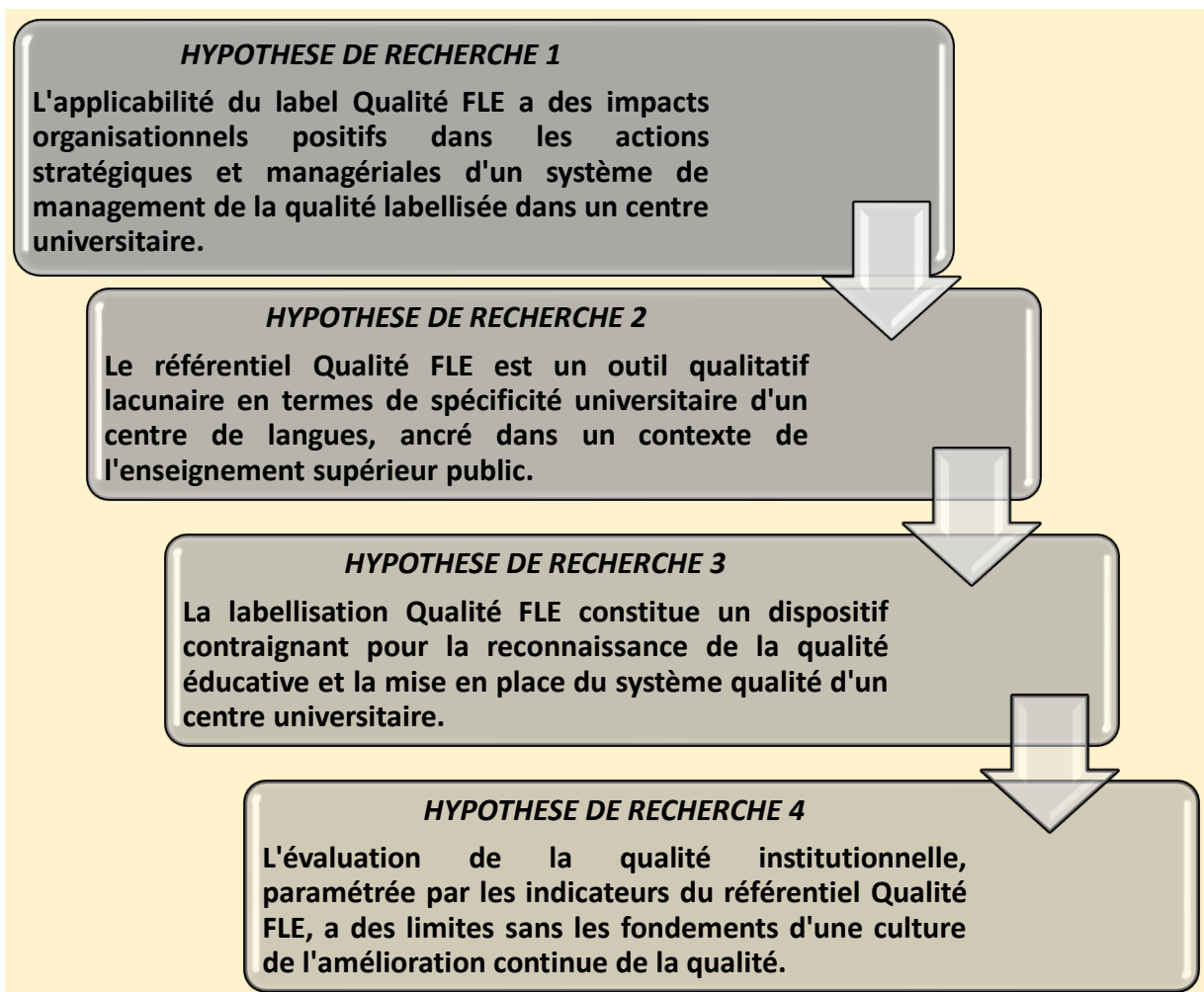


Figure 1 : Les hypothèses de recherche de la thèse

Structure de la thèse

La thèse est construite à partir de deux mouvements principaux : une première partie consacrée au cadre conceptuel mobilisé et se focalisant sur le dispositif assurantiel de la qualité à l'étude de la thèse ; et une deuxième partie qui porte sur les études empiriques conduites et les résultats de la recherche. Pour mener à bien notre recherche, nous nous livrons à diverses méthodes complémentaires. Tout d'abord, nous effectuons des recherches théoriques à partir d'une littérature scientifique sur les thèmes de la qualité, de l'évaluation de la qualité à l'université et du management de la qualité. Ces recherches théoriques sont complétées par une démarche de terrain non seulement quantitative, par le biais de questionnaires, mais aussi qualitative, à travers des entretiens semi-directifs, avec pour fin utile de vérifier la question de recherche formulée et les hypothèses qui en découlent.

Dans un premier temps, le **Chapitre 1 de notre Première partie** traite du management de la qualité, concept d'origine économique transposé dans le domaine éducatif, d'où la perméabilité des deux domaines. **La Section 1** aborde l'introduction du champ de la qualité dans le milieu universitaire ; le type de structure éducative à l'étude de nos travaux de thèse, les centres universitaires de langue en France, inscrivant leurs pratiques d'évaluation de la qualité en prenant en compte les pouvoirs publics qui subventionnent ces centres. **La Section 2** est l'occasion d'apporter des éclaircissements sémantiques sur la qualité et les mots-clés qui gravitent tout autour. Elle envisage de cerner ce flou notionnel en tentant de définir la qualité comme une quête de la satisfaction, située entre deux pôles complémentaires : la conformité et la subjectivité. De nombreux ouvrages, sous diverses formes, sont consacrés à la définition de la qualité, à la difficulté notamment d'en cerner les contours définitionnels, si elle n'est pas mesurée en fonction de références précises et déterminées. Cette dernière répond à un ensemble de caractéristiques d'un produit ou d'un service correspondant à un besoin ou à un usage déterminé ; d'où la recherche d'une conformité pouvant être vérifiée par le biais d'un référentiel, permettant le passage de la mesure à l'évaluation. Nous observons à ce titre que la quête de la qualité fait référence à une norme, celle de l'ISO 9000 : 2000 (ISO : Organisation internationale de normalisation), d'où prend sa source d'inspiration le référentiel label Qualité FLE, élément phare de notre thèse. Puis, dans la **Section 3**, nous nous attachons à déterminer l'introduction de l'évaluation de la qualité dans le milieu universitaire, sur les plans législatif et méthodologique, en France. Des apports théoriques sont aussi ciblés sur le Processus de Bologne, pierre angulaire de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur (E.E.E.S.), en ce

qui concerne la promotion de la coopération européenne en matière d'assurance qualité, ligne directrice de ce processus, dont les conférences ministérielles successives confortent l'europanisation de l'assurance qualité. Il s'avère que l'évaluation de la qualité à l'université s'inscrit dans la tradition d'une culture managériale, à travers laquelle les différentes méthodes évaluatives mises en œuvre sont passées en revue, à partir des travaux d'étude sur l'évaluation de l'enseignement supérieur et des problématiques liées à la construction d'une culture commune et partagée de l'évaluation, qu'elle soit externe ou interne, ou qu'elle prenne la forme standardisée d'une auto-évaluation, d'une certification, d'une accréditation, d'une habilitation ou d'un audit qualité. Par ailleurs, la revue de littérature de notre travail de recherche se réfère aux apports théoriques en matière de management de la qualité. Le **Chapitre 2** retrace le cheminement évolutif définitionnel du management de la qualité totale, en passant par les diverses étapes chronologiques de la gestion de la qualité : l'inspection de la qualité (**Section 1**), le contrôle de la qualité (**Section 2**), l'assurance de la qualité (**Section 3**) pour aboutir au management de la qualité totale (**Section 4**), dont une dernière section (**Section 5**) s'intéresse de façon exhaustive à ses fondements sous les traits de sept principes. Enfin, le **Chapitre 3** détermine le fonctionnement de l'évaluation processive des centres universitaires de français langue étrangère en France. Dans la **Section 1**, nous tentons de mettre en lumière le contexte institutionnel de création du label Qualité FLE. La **Section 2** met en lumière que le label est aussi un outil de communication, mais qu'il a à cet égard un coût financier (**Section 3**). Des éclaircissements sont enfin apportés quant au déroulement de l'audit externe qui statue sur l'octroi du label (**Section 4**). Une dernière section permet de nous étendre sur le référentiel label Qualité FLE, objectivation de la qualité à l'appui de l'évaluation de l'assurance qualité des centres universitaires, de nous intéresser à la constitution morphologique de ce référentiel et à l'évolution du dispositif d'évaluation depuis sa création en 2007 ; non seulement au niveau de son glossaire introductif mais également en ce qui concerne les cinq domaines du périmètre de la labellisation (**Section 5**).

La **Deuxième Partie** de la thèse présente la méthodologie et les résultats de l'approche empirique. Nos enquêtes de terrain ont pour objectif de vérifier l'efficacité du cadre normatif et institutionnel de l'évaluation, matérialisée par un processus d'audit. De fait, le **Chapitre 4** explicite la méthodologie de l'expérimentation auprès de la population des directeurs des centres universitaires de FLE, membres de l'ADCUEFE. La **Section 1** développe les types d'enquêtes à l'appui de la recherche empirique, concrétisée par la passation d'un questionnaire à destination des directeurs de centres labellisés, et par la réalisation d'entretiens semi-directifs

avec des directeurs de centres non-labellisés. Puis, les conditions matérielles de cette étude hypothético-déductive sont évoquées, laquelle donne lieu à un traitement de données explicite, où sont mis en exergue les motifs du choix opéré de l'analyse thématique (**Section 2**). Ensuite, **le Chapitre 5** livre l'analyse et la synthèse des résultats de l'étude de terrain. L'occasion nous est donnée de présenter le profil des directeurs de centres (**Section 1**), le contexte de la labellisation des centres (**Section 2**), les représentations de la qualité labellisée (**Section 3**), la sensibilisation et la formation à l'assurance qualité, à la fois du directeur et du personnel (**Section 4**), et les modèles d'implémentation managériale mis en place au sein des centres enquêtés (**Section 5**). **Le Chapitre 6** valide les hypothèses de recherche formulées en amont de l'expérimentation et caractérise un état des lieux de la mesure de la qualité éducative des institutions universitaires à l'étude, à travers quatre sections : les impacts organisationnels de l'application du référentiel label Qualité FLE (**Section 1**), les lacunes du référentiel au niveau de la considération de la spécificité universitaire des centres (**Section 2**), la non-pertinence de la labellisation FLE pour les centres universitaires qui l'envisagent comme un dispositif contraignant (**Section 3**) et les limites de l'applicabilité du référentiel sans le projet d'une culture de la qualité (**Section 4**). Un dernier chapitre, **le Chapitre 7**, porte en son sein les perspectives de la recherche, à travers trois axes privilégiés : la formulation de recommandations managériales afin d'accroître l'amélioration continue de la qualité du processus évaluatif de la labellisation (**Section 1**) ; la proposition de pistes de modification du référentiel qualité FLE, outil - utilisé ou pas - du dispositif assurantiel du pilotage de la qualité des centres universitaires de France (**Section 2**) ; et la mise en évidence de pistes de réflexion sur les modalités évaluatives de l'audit externe (**Section 3**).

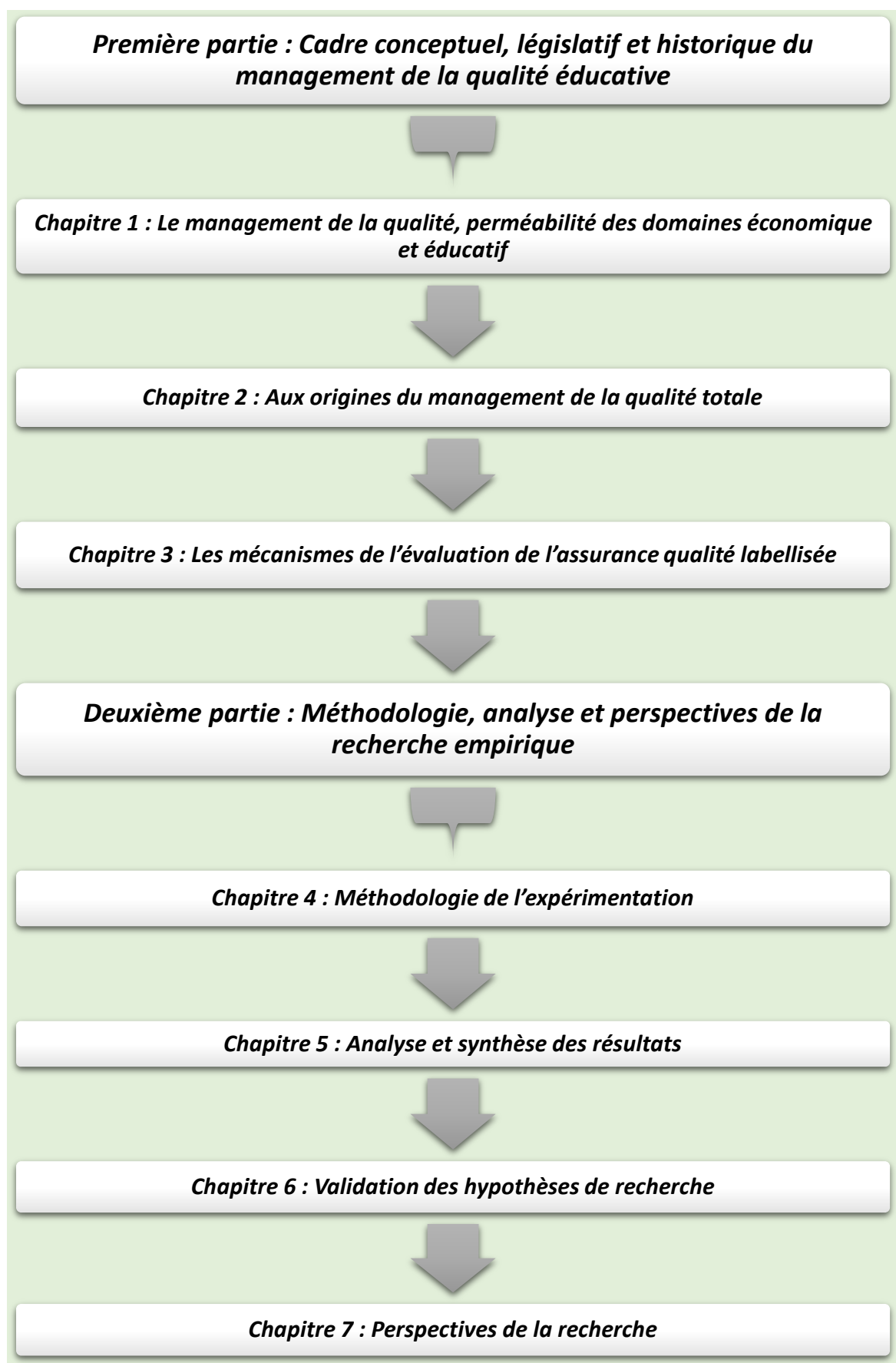


Figure 2 : Les étapes de la recherche (Plan général de thèse)

Première partie : Cadre conceptuel, législatif et historique du management de la qualité éducative

Introduction Première partie

Dans cette première partie, au Chapitre 1, nous nous focalisons sur la qualité dans le domaine éducationnel, à l'université. Notre partie théorique apporte aussi des éclaircissements sur le concept pluriel de la qualité, dont l'évaluation à partir de cadres objectifs, comme le recours à un référentiel notamment, en facilite les contours définitionnels. C'est l'occasion pour le cadre théorique de passer en revue la littérature scientifique relative à la présentation de la norme qualité selon l'ISO, dans une perspective historique, laquelle a son importance dans l'introduction de l'évaluation de la qualité dans le milieu universitaire. Aussi, le Processus de Bologne a marqué profondément les prémices des pratiques évaluatives du système qualité universitaire. Nous esquissons par ailleurs dans le Chapitre 2 les origines du management de la qualité, son développement, son champ d'application et ses apports pour les institutions universitaires, en présentant plus précisément les sept principes du management de la qualité totale. Enfin, au Chapitre 3, nous nous intéressons plus précisément aux mécanismes de l'évaluation de l'assurance qualité labellisée, dans une perspective de mieux cerner le contexte organisationnel, promotionnel, financier et évaluatif de la labellisation Qualité FLE.

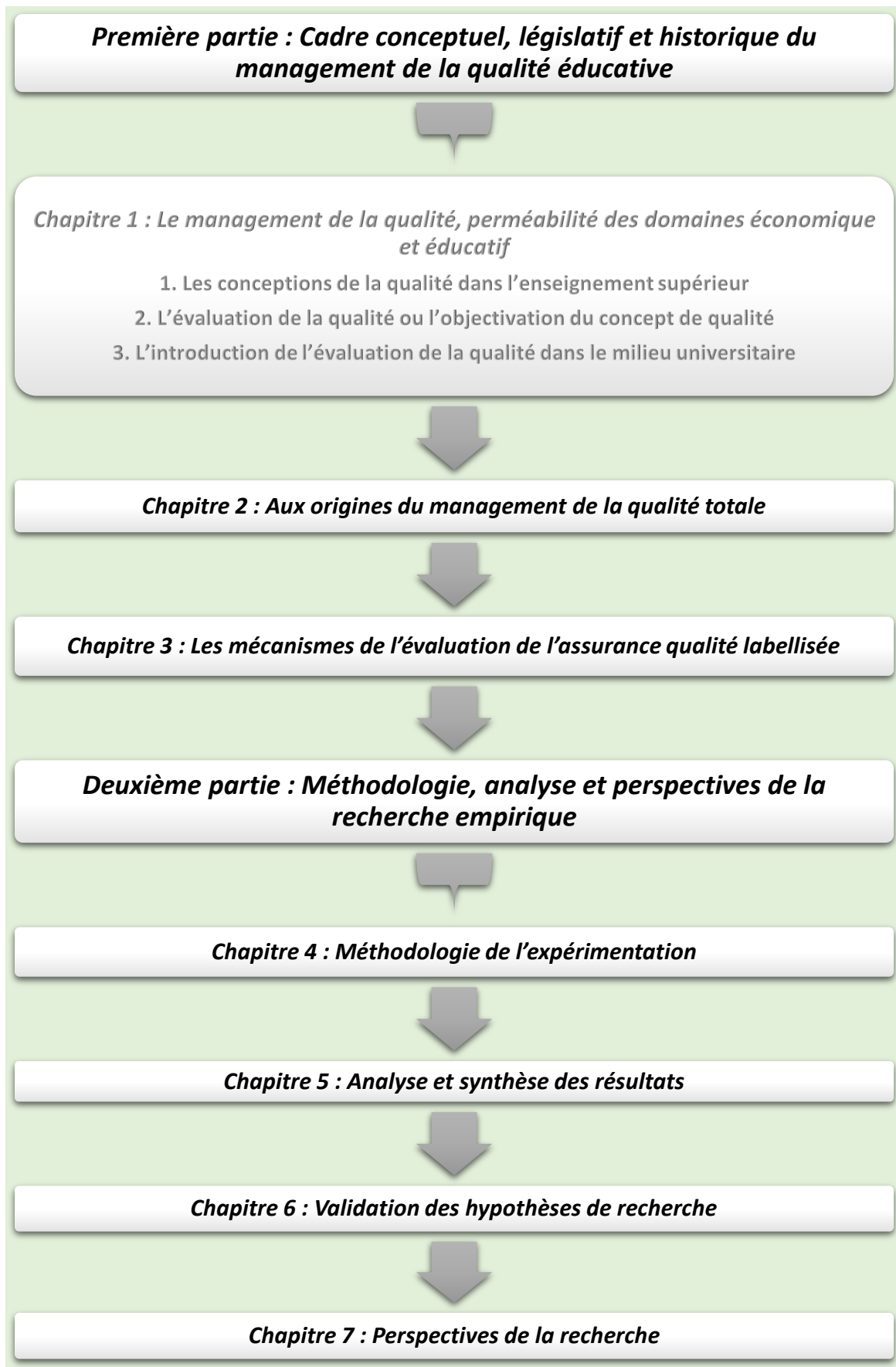


Figure 3 : Les étapes de la recherche (Chapitre 1)

Chapitre 1 : Le management de la qualité, perméabilité des domaines économique et éducatif

Introduction au Chapitre 1

L'essai de définir le concept de qualité est confronté au fait que ce dernier adopte des aspects protéiformes. La pluralité sémantique de ce terme s'explique en partie par la diversité des domaines idéologiques dans lesquels il puise ses variantes définitionnelles. « La qualité est un concept complexe, dynamique, à facettes multiples, qui s'appuie sur des données historiques, souvent défini par ce qui fait défaut plutôt que par son contenu. Elle est le reflet de conceptions socio-économiques, culturelles et politiques au niveau régional, national, mondial »³. Pareillement, la qualité dans l'enseignement supérieur est aussi un concept multidimensionnel et évolutif. Les diverses conceptions abordées le démontrent et c'est son évaluation qui restreint le champ des possibles, étant donné que l'objectivité de la mesure de la qualité en réduit l'espace large des perceptions et interprétations subjectives qui en découlent. Nous nous intéressons de fait aux divers outils et méthodes de l'évaluation de la qualité dans le milieu universitaire.

1. Les conceptions de la qualité dans l'enseignement supérieur

Notre première section s'attache à définir le concept de qualité dans le domaine éducatif et à déterminer son origine et son évolution à l'université. A ce titre, l'examen de la problématique sous l'angle épistémologique de la littérature scientifique nous mène à traiter des concepts économiques transposés dans le domaine de la gestion de l'enseignement. Si le concept de qualité prend sa source dans les normes ISO et que la « transposition aux services (privés et publics) du modèle ISO de certification de processus est en principe aisée dans la mesure où les normes portent sur l'organisation et sont génériques, donc applicables à tous les services et dans tous les secteurs » (Vinokur, 2007), Dejean (2004) estime toutefois qu'il est difficile de le transposer dans le domaine de l'enseignement supérieur au vu des difficultés à identifier ce que représente à la fois les besoins et la satisfaction : pourvoir les besoins de quels clients (étudiants, parents, société, Etat etc. qui sont les utilisateurs de la qualité – *stakeholders* – selon l'expression de Harvey et Green, 1993) ? Assumer le sens commercial de la satisfaction alors qu'il s'agit de délivrer un produit et des services dans un contexte intellectuel ? Il convient en effet de satisfaire les exigences des utilisateurs qui revêtent divers visages : apprenants, enseignants, Etat, société et d'obtenir la confiance dans les produits et services exercés (cours,

³ UNESCO (1998), « Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur », rapport final, Paris p.34.

accueil...). La notion de qualité dans l'enseignement supérieur est ambiguë. A cet égard, l'existence de différents modes d'organisation de l'enseignement supérieur rend impossible une homogénéisation forte du management de la qualité (Heldenbergh, 2007) et fait émerger une hétérogénéité définitionnelle de la qualité dans le domaine universitaire, de la part des divers acteurs de ce domaine (Villetaz, 2007). Il ne s'agit pas de déterminer une seule et unique définition étant donné « l'impossibilité des acteurs impliqués à s'accorder sur une définition commune », notamment dans l'enseignement supérieur, comme l'évoque Perellon (2003), l'auteur de cette citation, dans son constat de difficulté d'éclaircissement sémantique. Pour tenter d'obtenir une vision globale, nous nous appuyons sur les études de Harvey et de Green (*op. cit.*, 1993) qui proposent une classification avec cinq façons complémentaires de définir la qualité : une prestation exceptionnelle (**Section 1.1.**), une recherche de la perfection (**Section 1.2.**), une adaptation aux objectifs (**Section 1.3.**), un rapport qualité / prix (**Section 1.4.**), un processus de transformation de l'étudiant (**Section 1.5.**).

1.1. Une prestation exceptionnelle

Dans le flou notionnel où se noient les tentatives d'esquisser les contours définitionnels du concept de la qualité, ce dernier est marqué par le trait de l'immatériel, relevant quasiment du domaine immaculé du religieux.

On ne sait jamais comment, à partir de quoi ni au nom de quoi la qualité est attribuée.

Opaque, la qualité s'impose d'elle-même : elle se révèle, elle se donne à voir dans sa majesté. Elle est manifestation du divin (Vial, 2001).

A travers cette approche mise en lumière par Garvin (« transcendent approach »)⁴, approche transcendante, la qualité est considérée comme un absolu universel qui transcende l'expérience et tend vers l'excellence (Peters, Waterman, 1999). L'absolu empreint d'universalité ne peut être approché qu'à travers l'expérience et la perception. La qualité renvoie à un caractère d'excellence de l'université, que ce soit au niveau des enseignements académiques, de ses enseignants ou de ses laboratoires. Par exemple, la renommée de la qualité se nourrirait des réseaux et des élites du corps professoral au sein des établissements. Cette approche a également des similitudes avec l'approche par l'excellence (« the excellence standards approach ») proposée par Van Damme (2004), laquelle considère l'atteinte du niveau de qualité des diplômes comme un gage d'excellence des études, par la sélection entre autres des étudiants.

⁴ Garvin, D. (1987), « Competing on the Eight Dimensions of Quality », Harvard business Review. November-December n°6, pp.101-109.

Elle fait partie des quatre approches identifiées par Van Damme, les trois autres étant basées respectivement sur l'aptitude à l'emploi (« fitness for purpose »), sur les normes (« the basic standards approach ») et enfin sur la satisfaction du client (« consumer satisfaction »).

Les centres universitaires s'inscrivent au maximum dans cette valeur d'excellence « qui désigne la valeur, les mérites, la perfection de quelque chose ou de quelqu'un » (Mispelblom-Beyer, 1995). Au niveau non seulement du corps professoral, par exemple, les postes d'enseignants titulaires sont ouverts à un recrutement sélectif mais aussi des étudiants à qui sont proposées diverses évaluations certifiantes et diplômantes pour la validation des progrès acquis. « A plus long terme, c'est-à-dire une fois que les Centres universitaires auront été labellisés, l'enjeu sera probablement d'aller au-delà des exigences minimales requises par le dispositif d'assurance qualité de la labellisation pour tendre vers l'excellence » (Le Ninan, 2008). Il n'en demeure pas moins que le concept d'excellence est assez difficile à appréhender dans le contexte de l'enseignement, tant les paramètres qualité à évaluer sont multiples et parmi eux trop sujets à l'interprétation subjective, nuance Canard (2012) :

Afin de pouvoir satisfaire le client, maîtriser et améliorer la qualité du service, il est donc important de déterminer dans la mesure du possible des caractéristiques observables et évaluables. Il est nécessaire aussi de ne négliger aucun détail, aucun des éléments qui composent l'image globale du service.

Exemple

Le support de cours d'un enseignant (que l'on peut considérer comme un produit de l'enseignement) est assez facilement évaluable. Un enseignement comprend également d'autres supports matériels que l'on peut évaluer objectivement (le vidéoprojecteur fonctionne ou ne fonctionne pas...). Enfin, l'environnement de travail (salles de cours, tables, chaises...) a également son importance. D'une certaine façon, ces interfaces matérielles rassurent l'étudiant et peuvent le convaincre de la qualité de l'enseignement. Par contre, la prestation d'un enseignant est immatérielle et pose le problème des critères d'évaluation à prendre en compte et de leur subjectivité. En particulier, tout ce qui touche au comportement (façons de parler, de regarder, de se déplacer, de s'habiller...) pose des difficultés d'évaluation. Plus encore, la perception d'un défaut, d'une erreur peut nuire à l'image d'ensemble de l'enseignement indépendamment de l'excellence des autres caractéristiques en service (p.35).

L'excellence d'une formation dépend en conséquence de nombreux paramètres que l'institution ne peut pas totalement maîtriser. En effet, les performances de la qualité des prestations

d'enseignement dans un système éducatif sont potentiellement affaiblies par un seul préjudice perçu, réduisant la satisfaction du client. Canard donne l'exemple de l'impact d'une *erreur* singulière qui a lieu et entache la vision globale de la qualité de l'institution. Aussi, la contrainte générée par les *interfaces immatérielles*, telles que les actions ou les paroles des enseignants, rendent difficile d'une part le processus d'évaluation du degré d'excellence de la qualité des formations académiques, parce qu'elles sont soumises à l'interprétation individuelle de chaque étudiant à travers le filtre intime de son ressenti subjectif ; d'autre part la quête de la perfection, deuxième élément de la classification de Harvey et Green.

1.2. Une recherche de la perfection

L'approche « *quality as perfection or consistency* », ayant des résonances avec l'approche production de Garvin, évoque aussi la notion d'excellence, comme l'approche précédente, mais pas dans l'atteinte de standards dépassés ; plutôt dans une atteinte de la perfection, signifiée par une absence totale de défauts (Crosby, 1986a), grâce à un système procédural rigide des pratiques professionnelles et inévitablement d'un idéal à atteindre (Plante, 1994). Dans le domaine universitaire, cette recherche de la perfection est objectivement difficile à viser dans la mesure où le produit délivré par l'institution est co-délivré, à la fois par l'enseignant et les apprenants ; le cours étant en effet alimenté par les interactions humaines réalisées dans le groupe-classe, marquées instinctivement par le trait de la pluralité et de la variabilité. Par ailleurs, l'absence totale de défaut est difficilement envisageable dans le contexte d'enseignement plus globalement, car cela signifierait une réussite intégrale de tous les étudiants avec des notes maximales et annihilerait toute possibilité d'échec scolaire. Si ce scénario de perfection reste quasi utopique, il n'en demeure pas moins que cette recherche de la perfection prend des allures de slogan pour toute institution universitaire souhaitant afficher une volonté d'encadrement de qualité de ses étudiants ; c'est ce que souligne Kohler (2003) : « toutes les institutions s'efforcent d'atteindre la qualité, ou au moins elles ne reconnaîtraient pas le contraire ». Le chemin entre la prétention d'un idéal de perfection pédagogique et sa réalisation sur le terrain, avec toute la bonne volonté d'un projet managérial bien ficelé, est long et rude, tant les objectifs à atteindre sont pluridimensionnels dans le contexte de l'enseignement.

1.3. Une adaptation aux objectifs

L'approche de l'adaptation aux objectifs, que Van Damme (2004, *op. cit.*) nomme « *quality as fitness for purpose* », est davantage centrée sur la réalité, où « dans un univers comme l'enseignement supérieur, la qualité peut sans doute être davantage rapprochée par l'atteinte des

objectifs et la réalisation des effets recherchés que par le respect des normes de production. Encore faut-il que lesdits objectifs soient définis avec un minimum de précision et qu'ils soient évalués avec validité et fiabilité » (Dejean, 2002, *op. cit.*). Le contexte environnemental de la production des diplômés et l'aptitude à l'emploi des diplômés nourrissent l'efficacité du système universitaire. A ce titre, Gérard (2001) précise que « pour être de qualité, un système de formation doit être efficace. Cela veut dire qu'il doit permettre d'atteindre ses objectifs ». En effet, le non-respect d'objectifs bâtis à partir des besoins des étudiants aurait des conséquences négatives, tels que l'échec scolaire ou la non-employabilité des diplômés. Les contours définitionnels de la qualité mettent en lumière « les notions de besoins, d'objectifs d'apprentissage (cohérents avec les besoins), et de moyens, tant humains que matériels, à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs et donc satisfaire les besoins » (Le Ninan, *op. cit.*, 2008). Nous pouvons nous appuyer sur une définition schématisée de la qualité de Jambart (2001, p.12) qui met en lumière les aspects de la synergie entre la qualité et la conception de produits nouveaux :

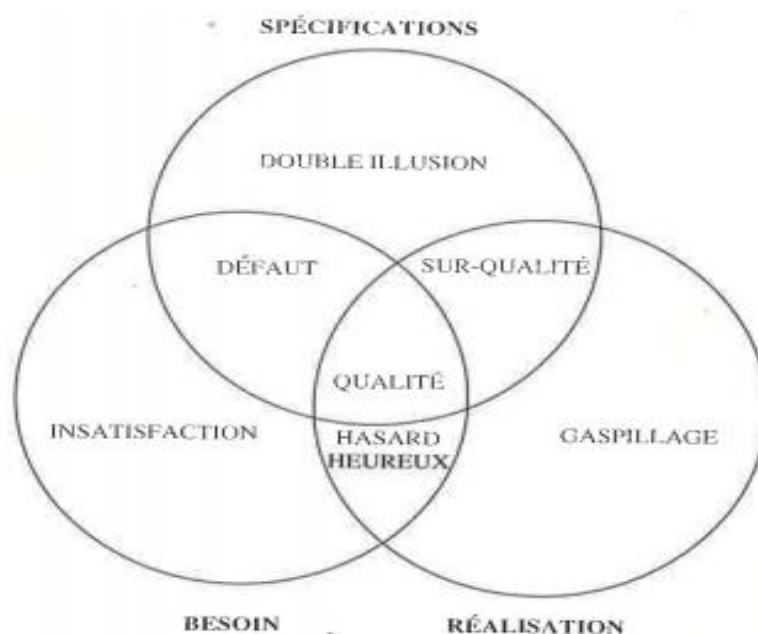


Figure 4 : Le vocabulaire de la qualité (Jambart, 2001)

En transposant cette figure dans le domaine universitaire, si des objectifs qualité n'étaient pas définis au préalable, en partant des besoins des clients externes que sont les étudiants, leurs parents, l'Etat ou encore les futurs employeurs, le revers de la médaille serait inéluctablement l'insatisfaction de tous ces acteurs (cercle de gauche : celui du besoin). De fait, les résultats réalisés seraient envisagés comme une perte de temps pour tous, un gaspillage à la fois

intellectuel et institutionnel (cercle de droite : celui de la réalisation), dans un cheminement hasardeux de transmission des savoirs, faisant défaut à la communauté scientifique puis plus généralement à la communauté nationale (cercle central : celui des spécifications) ; d'où la nécessité de la mise en place d'une stratégie qualité, comme le rappellent Defourny et Noyé (1996) :

*L'objectif qualité englobe les caractéristiques de la qualité voulues par l'entreprise dans le cadre de sa stratégie qualité. Les objectifs qualité correspondent à un niveau de satisfaction à atteindre pour les attentes prioritaires qui ont été définies par cette stratégie qualité (entrée **Objectif qualité** / quality objective, p.84).*

En somme, l'approche de l'adaptation aux objectifs cible la satisfaction des besoins des clients, au risque d'affaiblir l'offre des contenus académiques des enseignements, en fonction de la demande des apprenants, comme le soulèvent Harvey et Green (1993, *op. cit.*). Pourtant, il convient de garder à l'esprit que l'adaptation aux besoins des clients nourrit le cercle vertueux de la qualité, commente Giordano :

Le contenu qualité évolue constamment avec l'offre qui devient plus performante et le client plus exigeant (2006).

En effet, sans la prise en compte de la variabilité de la demande du client, il est tentant d'oublier que la qualité est d'abord « une notion relationnelle, conçue par rapport à des objectifs - si possible communs - mais au minimum reconnus par tous les partenaires de l'organisation concernée » (Villetaz, 2007, *op. cit.*, p. 134). En conséquence, l'adaptation aux objectifs déterminés évolue en fonction des besoins de la clientèle, et aussi du prix qu'elle est prête à payer pour accéder à la qualité voulue par l'institution.

1.4. Un rapport qualité / prix

Dans cette relation binaire, appelée « *approche valeur* » par Garvin (1987, *op. cit.*), le client, faisant jouer la concurrence, est tout autant attentif à la qualité des cours qu'à leur tarif ; « la démarche qualité étant à la fois nécessaire (pour satisfaire le client-apprenant) et rentable pour l'organisation et ses acteurs, cette dernière a tout intérêt à la pratiquer de façon systématique » (Le Ninan, 2004). Sur le plan institutionnel, un retour sur investissement est calculé en fonction de nombreux indicateurs de performance (taux de réussite à la diplomation, insertion des étudiants dans le monde professionnel...), d'où la double nécessité de répondre à des besoins complémentaires, à la fois pédagogiques et financiers, précise Marvanne (2001) :

Faire de la qualité c'est avant tout avoir envie de satisfaire quelqu'un et/ou à quelque chose : satisfaire un consommateur et/ou répondre à des besoins économiques (p.21).

Il s'agit d'une évolution des mentalités des étudiants qui considèrent l'enseignement comme un produit consommable, dont la qualité attendue est en adéquation avec le prix des inscriptions. De fait, l'évaluation des établissements de l'enseignement supérieur par les systèmes d'assurance de la qualité permet « d'améliorer la qualité et la performance des enseignements, de la recherche, des services rendus aux usagers, et ce, au meilleur coût » (Dubois, 2001, p.426). L'apprenant est dans ce contexte idéologique considéré comme un client avec des besoins à pourvoir, pour lesquels il contribue financièrement, indique Laudoyer (1996) :

*D'un bout à l'autre d'une activité, le **client doit être la préoccupation numéro un et l'objet de toutes les attentions** : il doit d'abord être compris, puis servi le mieux possible, pour le meilleur prix (p.25).*

Vu que le produit délivré est inscrit dans une durée limitée, celle d'un semestre ou d'une année universitaire, la notion de délai se greffe au couple qualité/coût, commente Gourdon (1997) : « Une *définition* actualisée de la qualité serait donc l'*optimisation* du triplet «qualité-coût-délai», dans l'intérêt réciproque du couple client-fournisseur » (entrée qualité / quality, p.127).

Il convient de ce fait de laisser l'idée d'émerger selon laquelle une évolution certaine des mentalités des étudiants fait qu'ils appréhendent l'enseignement comme un service qui devient un produit. Les centres universitaires de français langue étrangère à l'étude participent de cette idée dans le sens où ils proposent des produits de cours, d'activités culturelles ou autres services, qui doivent être marqués par le trait de la solvabilité financière. A cet égard, il est bon de rappeler que ces centres universitaires pratiquent des tarifs assez préférentiels par rapport aux acteurs concurrentiels que sont les écoles de langues privées, sans pour autant réduire le degré de qualité dans le processus de transformation de l'étudiant.

1.5. Un processus de transformation de l'étudiant

Cette approche « *quality as transformation* » est centrée précisément sur les résultats des étudiants, éléments entrants dans un système universitaire puis sortants avec une plus-value cognitive et méthodologique, sanctionnée par un diplôme, une certification ou une attestation de niveau. Cette approche serait un méta concept (Harvey, 1993, *op. cit.*) (« *a metaquality concept* ») intégrant les autres approches. Concernant l'étudiant-client, il peut être considéré comme un produit à part entière, matière première de la classe, dans le sens où il constitue dans

la chaîne de processus l'élément d'entrée avec un niveau intellectuel inférieur et devient élément de sortie avec un niveau intellectuel supérieur, si les objectifs sont atteints. Le processus est la « chaîne d'activités corrélées ou interactives, qui transforme des éléments d'entrée en éléments de sortie, en apportant une valeur ajoutée »⁵. L'étudiant est également client du système éducatif puisqu'il se voit octroyer un produit cognitif et culturel, matérialisé par un nombre déterminé d'heures de cours et par la délivrance d'un diplôme universitaire. Ainsi, « la qualité d'un service ne peut être appréciée de la même façon qu'un produit, car elle ne dépend pas seulement d'un seul type d'acteurs mais elle est le fruit d'une co-production entre ceux qui ont conçu ou délivrent le service et ceux qui viennent en profiter » (Dejean, 2004, *op. cit.* p.22). Le cas de l'étudiant est assez spécifique dans la mesure où il est lui-même le produit issu du service qu'est la situation d'apprentissage.

Le consommateur de service participe peu ou prou à son accomplissement. Il co-produit le service (Baudry, 1986, p.23).

« L'étudiant étant à la fois client et matière première », d'après la formule de Vinokur (2006/2), il s'avère acteur, coproducteur du bien immatériel que représente l'apprentissage-production des savoirs (Laurens et al., 1998). Canard (2012) corrobore ce propos en évoquant le concept de *coresponsabilité* entre les acteurs qui sont les parties prenantes de cette co-production :

La co-production – *L'idée est que les clients participent à la production du service pour l'obtenir. Ils sont coproducteurs du service, voire coresponsables de sa réalisation* (*op. cit.* p.38).

Quoiqu'il en soit, l'étudiant est inscrit dans un système qui nourrit sa transformation de plus-value intellectuelle ; lequel système est bâti sur une évolution de données d'entrée en données de sortie, à partir de ressources et d'activités pilotées par des acteurs identifiés, commente Mitonneau (2000 juillet) :

Pour définir un processus il convient de déterminer :

- *les sortants : produits et résultats attendus ainsi que les clients auxquels ils sont destinés ;*
- *les activités auxquelles il faut procéder pour réaliser les sortants ;*
- *les entrants nécessaires pour mener à bien les activités déterminées ;*
- *les ressources auxquelles il faut faire appel pour réaliser ces activités ;*
- *les processus à établir en amont pour obtenir les entrants voulus (processus en entrée).*

⁵ Association Française de Normalisation, (2000), *Systèmes de management de la qualité : principes essentiels et vocabulaire NF EN ISO 9000*, Collections : Catalogue AFNOR, 30 pages.

Il y a également lieu de déterminer les éventuelles procédures selon lesquelles certaines activités devront être accomplies ainsi que les éventuels enregistrements à établir. La définition de chaque processus permet d'identifier tous les éléments pertinents de ce sous-système du système de management, facilite le déploiement des objectifs (planification de la qualité) et la détermination des plans d'action.

Ce système de processus de transformation peut être assujéti à des contraintes, nuancé Gillet-Goignard et Seno (2012, p.80) dans une description de ces éléments clés transposable à tout système inscrit dans un processus de transformation :

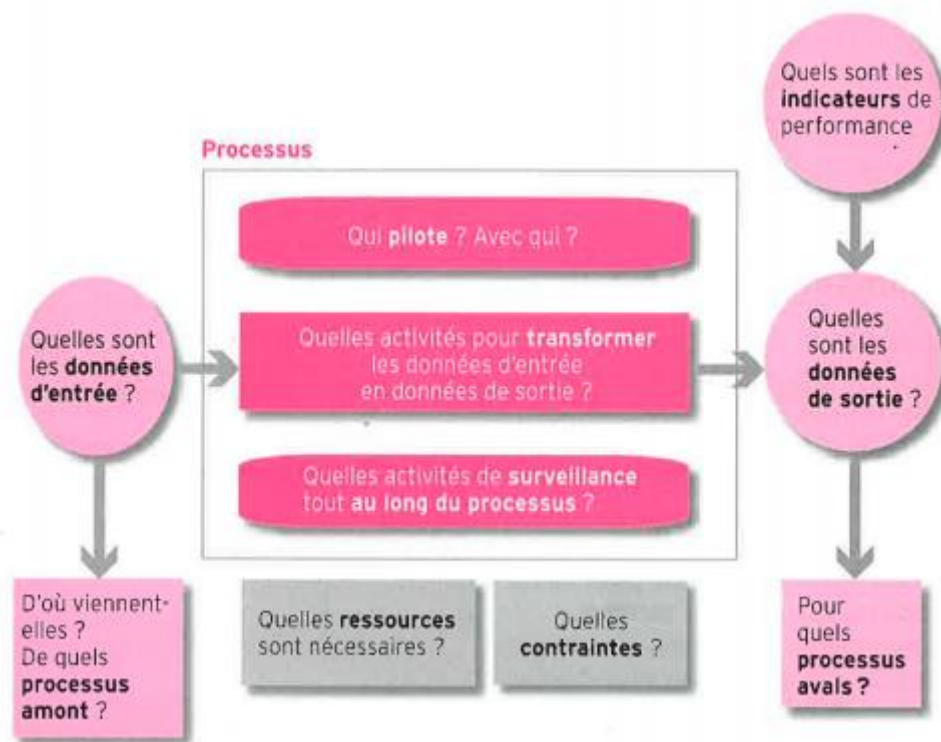


Figure 5 : Description des éléments clés du processus (Gillet-Goignard, Seno, 2012)

Dans ce schéma, la question des indicateurs de performance est primordiale puisqu'elle met en lumière les points positifs de la transformation, à savoir les éléments en cours d'acquisition ou acquis par les étudiants, qu'ils soient intellectifs ou comportementaux. En conséquence, dans une sorte de coopération consentie, de coproduction consensuelle, « les clients forment une partie de la matière première traitée et du produit final » (Mispelblom-Beyer, 1995, *op. cit.*). Le processus de transformation de l'étudiant est constamment en construction, en fonction de ses attentes de client, incitant les établissements universitaires à s'adapter à la demande et à évaluer la qualité de leurs systèmes, afin d'accentuer l'objectivité de la qualité perçue.

2. L'évaluation de la qualité ou l'objectivation du concept de qualité

Reeves et Bednar affirment en propos conclusif d'un article commun « qu'une définition générale de la qualité n'existe pas mais qu'il y a différentes définitions qui sont appropriées selon les circonstances » (1994, p. 440). Cette idée est partagée par Canard (2012) qui souligne la difficulté à définir le concept de qualité, appréhendé par le prisme pluriel des individus. « La qualité est, un peu comme la beauté, une notion extrêmement difficile à définir car elle n'a pas, à l'évidence, le même sens pour chacun » (*op. cit.* p.20). Si ce concept de qualité est marqué par la subjectivité de ceux qui la perçoivent, que ce soient des particuliers ou des professionnels, nonobstant un socle d'objectivité se maintient lorsque la qualité répond à un ensemble de caractéristiques d'un produit ou d'un service correspondant à un besoin ou à un usage déterminé, et répondant à des critères de mesure, voire d'évaluation - quand ils sont identifiés -, notent Plante et Bouchard (1998) :

La principale difficulté qu'éprouvent les personnes soucieuses de la mesurer tient au fait qu'elles se réfèrent le plus souvent à une qualité universelle et globale diffuse et mal définie. Ce problème s'explique également par la difficulté d'en déterminer des indicateurs qui peuvent valablement témoigner de la qualité (p.27).

De fait, le concept de qualité est empreint de marques subjectives - c'est ce qui justifie la difficulté de le mesurer - tout en devenant saisissable scientifiquement, en s'appuyant, dans le domaine éducatif, sur des données objectives. « La qualité dans l'éducation est aussi difficile à définir qu'à mesurer. Une définition adéquate doit inclure les résultats des élèves. La plupart des éducateurs aimeraient aussi y inclure la nature de l'expérience éducative aidant à produire de tels résultats – l'environnement de l'apprentissage »⁶. Nous tentons de démontrer l'objectivation de la définition de la qualité, à travers la recherche d'une conformité, en mettant en relation de cause à effet les termes de conformité et de qualité.

2.1. Conformité et qualité : une relation de cause à effet

La qualité ne peut être un concept défini indépendamment, même si les origines historiques de cette notion laissent apparaître un idéal détaché de toute contingence matérielle, comme le soulignent Defourny et Noyé (1996) :

Il y a eu une évolution historique du concept qualité. À l'origine, qualité signifie beauté artistique et puis travail bien fait, avec une logique d'artisan. Puis la production industrielle met en avant la notion de conformité, conformité à des références, vérifiées

⁶ Banque mondiale (1995), « Priorités et stratégies pour l'éducation », p.46.

*par des contrôles. Par la suite, la qualité de conformité du produit évolue vers la notion de qualité de l'offre ; ceci inclut tous les besoins justifiés du client. Dès lors, l'effort porte aussi sur l'amélioration de la qualité pour mieux satisfaire les besoins du client (entrée **Objectif qualité** / quality objective, *op. cit.*, p.102).*

Le concept de qualité est relatif à une conformité envisagée, à un destinataire cerné par rapport à ses besoins et attentes à satisfaire (Parasuraman et collab., 1985), à un système global auquel elle inscrirait une dynamique d'amélioration. « La qualité est la conformité aux exigences et non pas ce qui est beau ou bon » (Crosby, 1986a, *op. cit.*). La prise en compte d'exigences spécifiées (Gilmore, 1974) constitue le moule dans lequel prend forme la qualité voulue, à la fois par les producteurs et par les consommateurs (Neely et collab., 1995), dans une sorte de systématique de cette double exigence, laquelle nourrit le domaine de la conformité, indique Daguisé (2000) :

Le concept de qualité renvoie au domaine de la conformité : celle au modèle et marquée par un besoin de reproductivité et d'interchangeabilité ; celle à la spécification des règlements et des codes ; celle à la notion de besoin qui apparaît avec l'ère industrielle, comme par exemple différentes marques et origines pour un même produit.

Les termes de *reproductivité* et d'*interchangeabilité* dénotent l'itération du système de production du produit (objet ou service), imposent une codification stricte et contrôlée des méthodes de fabrication au début du XIXème siècle (alors que s'intensifient les activités industrielles), canalisent la variabilité du concept de qualité, que Hubérac (1998) définit comme relatif ou que Neergaard (1999) caractérise comme vague.

La recherche de la conformité vise une atteinte de la qualité à réaliser (Feigenbaum, 1961) ; c'est ce que l'AFNOR (2008) nomme la qualité de conformité définie en ces termes :

Deux types de qualité dépendent du fournisseur et reflètent sa performance :

_ la qualité prévue, qui est théorique et procédurée ;

_ la qualité fournie, qui est objective et quantifiable.

La qualité prévue et la qualité fournie sont les deux composantes de la qualité de conformité, qui appartiennent au référentiel du fournisseur (p.45).

La qualité voulue par l'entreprise prend en compte la qualité attendue par le client. Il s'agit pour l'institution de prévoir comment satisfaire les besoins de ses clients et d'afficher une qualité en se conformant à ce qui a été voulu (Crosby, 1986a, *ibid.* ; Gilmore, 1974, *ibid.*) ; alors que la qualité fournie « (ou offerte) est le niveau de qualité réellement réalisée par le fournisseur, obtenu sur le terrain, au jour le jour, dans les conditions normales de travail. Le niveau de qualité

fournie est mesuré par des indicateurs qualité mis en place dans l'organisme. Il tient compte des dysfonctionnements » (AFNOR, 2008, *op. cit.*, p.44). La coïncidence entre les deux types de qualité entraîne une qualité réellement délivrée par l'institution et en conformité avec le produit réalisé (Feigenbaum, 1961, *op. cit.* ; Crosby, 1986a, *ibid.*), laquelle est mesurée à partir des écarts entre la qualité voulue et la qualité réalisée, et qui correspond idéalement à la qualité voulue par l'entreprise, dans un souci de conformité de la qualité délivrée et d'évitement de non-qualité, concept défini de la sorte par Froman (2007) : « écart global entre la qualité visée et la qualité effectivement obtenue. Cet écart peut être évalué plus ou moins complètement en termes économiques » (p.273). Pour autant, il convient de ne pas confondre les concepts de non-conformité et de défaut, font remarquer Defourny et Noyé (1996, *op. cit.*). « La non-conformité est un écart entre les exigences attendues et le résultat obtenu. Il ne faut pas utiliser « défaut » pour « non-conformité » (entrée **Non-conformité** / non conformity, *op. cit.*, p. 84).

Il s'agit en fait de s'aligner sur le modèle du produit à offrir, de s'adapter aux spécifications propres à ce modèle ou à une réglementation, de répondre aux besoins des clients et aux promesses faites par l'entreprise ; en somme, quatre étapes que Boéri et ses collaborateurs (2006, p.14) synthétisent sous la forme tabulaire :

Étapes	L'entreprise recherche la conformité
Étape 1	Au modèle
Étape 2	Aux spécifications
Étape 3	Aux besoins
Étape 4	Aux promesses

Tableau 1 : La recherche de conformité par l'entreprise (Boéri et collab., 2006)

Le renvoi de la qualité à la définition de conformité, aux spécifications que l'entreprise établit, en s'appuyant ou pas sur les besoins des clients, est conforté par Reeves et Bednar (1994, *op. cit.*). Cette vision de la conformité aux spécifications complète la définition générale qu'ils donnent de la qualité, à savoir trois autres conceptions définitionnelles que sont l'excellence, la valeur et l'atteinte ou le dépassement des attentes ; les auteurs précisant qu'aucune des quatre acceptions ne prévaut sur l'une ou l'autre et que celle qui serait assumée par l'entreprise comporte à la fois des caractéristiques positives et négatives. Une fois la conformité visée, elle se double d'une démarche qualité pour une recherche de l'amélioration, expliquent Defourny et Noyé (1996) : « L'obtention de la conformité est la première composante de la démarche

qualité ; elle est complétée par l'amélioration de la qualité. Autre formulation ayant un sens proche : assurance de conformité ; maîtrise de la qualité de conformité » (entrée **Norme / standard**, *ibid.*, p. 88). La conformité exercée prend également les traits de l'adéquation entre deux dimensions, parmi neuf qualités transversales identifiées.

2.2. Les qualités transversales ou l'adéquation de deux dimensions

Bouchard et Plante (2002) proposent un modèle d'évaluation de la qualité mettant en évidence neuf qualités transversales qui, pour chacune d'entre elles, renvoient à une adéquation entre deux dimensions d'un organisme. Elles « désignent celles qui portent essentiellement sur le degré de relation entre certaines dimensions fondamentales d'un organisme ». Six dimensions fondamentales sont identifiées : « les besoins, les contraintes, les objectifs, les moyens, les personnels et les effets. Une qualité est dite transversale lorsqu'elle porte sur les liens qui unissent ces dimensions ». Le concept de qualité est de fait décliné en neuf dimensions transversales, lesquelles constituent toutes à la fois ce concept de qualité, par l'expression d'un rapport de conformité entre deux réalités.

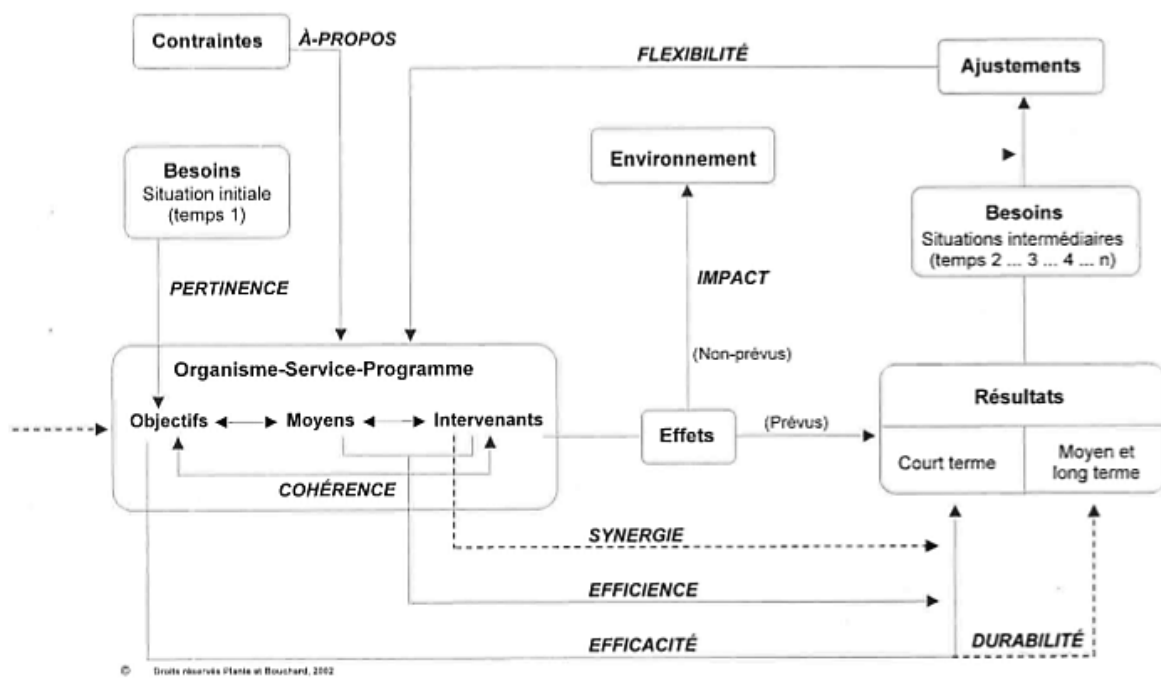


Figure 6 : Modèle d'évaluation formative de la qualité (Bouchard, Plante, 2002)

Parmi les qualités transversales, Bouchard et Plante mettent en exergue la *pertinence* qui « correspond au lien de conformité entre les objectifs visés par l'organisme et les besoins auxquels il doit répondre. L'évaluation de cette qualité n'est possible qu'au moment où les

besoins sont clairement identifiés (qualité singulière) et les objectifs clairement définis (qualité singulière), du plus général jusqu'au plus particulier. » Sur le plan éducationnel, une clarté des objectifs pédagogiques et des effets à atteindre sur le terrain doivent être en conformité avec les besoins des apprenants, conformité matériellement exercée dans le curriculum des programmes de formation, comme le font remarquer De Ketele et Gérard (2007) :

La pertinence est le rapport ou le degré de conformité entre les intentions [...] et les besoins. [...] Un objectif déclaré prioritaire dans un plan d'action est pertinent s'il correspond bien à un besoin prioritaire.

Dans leur ouvrage collectif « Un Guide qualitatif pour l'élaboration et l'évaluation de programmes et de matériels pour l'enseignement des langues » présenté à la Commission européenne, Lasnier, Morfeld, North, Borneto et Späth (2000) font émerger la pertinence comme le premier principe fondateur de la qualité, comme ils le suggèrent dans le tableau ci-dessous, où l'apprenant est placé au cœur du système qualité pour ce principe de pertinence, lui permettant de développer la *responsabilité* et l'*opportunité* :

Principes	Sous-principes
Pertinence	Centration sur l'apprenant Responsabilité Opportunité
Transparence	Clarté des buts Clarté des résultats Clarté de la présentation Clarté du raisonnement
Fiabilité	Consistance Cohérence interne Unité méthodologique Unité linguistique Unité textuelle Aspect pratique
Intérêt	Convivialité Inter activité Variété Sensibilité, attention à l'autre
Flexibilité	Individualisation Possibilité d'adaptation
Capacité générative	Transfert Intégration Développement cognitif
Participation	Implication Intérêt personnel Travail de groupe
Efficacité	Coût de l'efficacité Ergonomie
Socialisation	Comportements sociaux Conscience inter culturelle

Tableau 2 : Les principes de la qualité (Lasner, Morfeld, North, Borneto et Späth, 2000)

Une deuxième qualité transversale est proposée par Plante et Bouchard, la *cohérence*, qui « 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 ». Les moyens budgétaires et humains sont par conséquent en conformité avec les objectifs à atteindre, dans une harmonie entre les objectifs, les moyens et les intervenants ; que ce soit en termes de local, de matériel ou bien encore de ressources humaines (adéquation des compétences et diplômes des enseignants par exemple avec les programmes de formation à dispenser), notent encore De Ketele et Gérard (2007) :

La cohérence est le rapport ou degré de conformité entre les moyens (ressources/contraintes et stratégies) et l'objectif fixé (ibid.).

La *synergie*, troisième qualité transversale nommée par Bouchard et Plante (2002, *op. cit.*), est « le lien de conformité entre la coordination des actions par les personnes en place pour atteindre les objectifs et les résultats effectivement obtenus. [...] A 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. De par sa nature, la synergie touche à la coordination, aux attitudes, au climat organisationnel, bref, à tout ce qui relève de la nature humaine et que l'on pourrait qualifier d'humanité ». L'action humaine constitue le ciment édifiant de la relation entre les objectifs à atteindre et les résultats qui en découlent, au sein d'un environnement de travail mieux structuré, où l'efficacité cède la place à l'efficacité, dans un souci de mutualisation des conduites mises en œuvre au service de la réussite des apprenants. De Ketele et Gérard (2007) corroborent cette vision de fédération des énergies en ajoutant comme aboutissement à cette combinaison des forces la perspective d'une représentation collective, matérialisée dans les fondements d'une démarche qualité :

La synergie va au-delà de l'adhésion. Il s'agit d'un souci des acteurs de réguler le système en fonction d'une vision. Elle est le rapport entre les stratégies de coordination des efforts des acteurs (réflexion sur l'action et actions de coordination effective) et l'ensemble en interaction des composantes fondamentales internes de l'action (objectifs, E.A.T., ressources et contraintes, résultats). Cette qualité est un des meilleurs gages d'une démarche de qualité (ibid.).

Bouchard et Plante (2002, *op. cit.*) mettent en exergue une quatrième qualité transversale, l'*à-propos*, dont l'évaluation permet d'ancrer une adéquation entre l'organisme et des éléments, qui le constituent, indispensables à prendre en compte dans le milieu considéré. « 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 ». La contextualisation de l'enseignement dans un environnement, à cet égard, est indispensable pour que le programme de formation se conforme, voire s'adapte, aux profils spécifiques des apprenants, à leur niveau initial mis en relation avec les attentes institutionnelles à atteindre ; l'objectif étant de viser l'*efficacité*, cinquième qualité transversale. Elle est « le lien de conformité entre les objectifs visés par l'organisme et les résultats effectivement obtenus », précisent Plante et Bouchard. L'efficacité d'un programme se mesure en considérant la conformité entre ses objectifs pédagogiques et les besoins des apprenants, et plus globalement de ceux de la société (cas de l'employabilité des étudiants par exemple).

La perspective méliorative de l'efficacité est fondamentalement de convoiter l'*efficience*, sixième qualité transversale. Elle « prête attention au lien de conformité entre l'économie des ressources réalisée et le degré d'atteinte des objectifs visés. Elle ne se réduit toutefois pas à une simple économie et ne doit pas s'y confondre », expliquent Bouchard et Plante (2002, *ibid.*). Il convient de fait d'établir un lien entre les ressources budgétaires allouées et l'obtention des résultats, de viser un meilleur rapport qualité/prix, sans pour autant tomber dans le travers de l'épargne, vide de sens, quand elle n'est pas liée à un objectif pertinent à atteindre. De Ketele et Gérard (2007) distinguent quant à aux deux types d'efficience, l'une interne à courte échéance, l'autre externe de manière plus étendue dans le temps :

L'efficience est le rapport entre les résultats effectivement obtenus et les moyens utilisés. Une organisation ou une action est d'autant plus efficiente qu'on obtient plus de résultats avec peu de moyens. On peut distinguer l'efficience interne si l'on prend en compte les résultats à court terme et l'efficience externe si l'on prend en compte les résultats à plus long terme. L'efficience ne doit pas être confondue avec l'efficacité : l'efficience est l'efficacité rapportée aux moyens mis en œuvre, que ceux-ci soient de l'ordre des ressources (financières, mais aussi humaines, matérielles, temporelles) ou de l'ordre des stratégies (ibid.).

L'efficience interne envisagerait une atteinte des objectifs visés sur une période courte alors que l'efficience externe se prolongerait dans le temps plus longuement. Justement, la notion de temps est à considérer dans une recherche de conformité ; c'est ce que Bouchard et Plante (2002, *ibid.*) nomment la *durabilité*, septième type de qualité transversale. Elle est « le lien de conformité entre les objectifs visés par un organisme et le maintien, dans le temps, des résultats obtenus ». De Ketele et Gérard s'alignent sur la même définition :

La durabilité est le rapport ou le degré de conformité entre les résultats observés à long

terme et les résultats observés à court terme (2007, ibid.).

Les organismes qui s'inscrivent dans cette dynamique de concordance des divers paramètres visant la qualité, ont inévitablement une influence, non projetée à la base, sur l'environnement impacté par les prises de décision ; laquelle influence est évoquée par Bouchard et Plante (2002, *ibid.*) à travers le terme d'*impact*, huitième qualité transversale : « 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, physiques, psychologiques et autres de l'environnement dans lequel il agit et interagit ». L'interrelation observée, entre les résultats escomptés et le contexte, où le désir de se plier à une conformité est déployé, laisse entrevoir des effets sur l'ensemble des acteurs humains de l'environnement ciblé, sur divers plans tels que la morphopsychologie ou bien encore la sociologie, deux données à la substance flottante ; l'impact n'étant pas le même pour chaque personne, étant donné que l'humain est un paramètre fluctuant en fonction des caractères des individus, non identiques.

C'est pourquoi, la notion de *flexibilité*, neuvième et dernière qualité transversale dans le modèle d'évaluation formative de la qualité de Plante et Bouchard, en est la pièce maîtresse car elle « offre la meilleure garantie de l'utilité de l'évaluation des autres qualités transversales comprises dans le modèle. Elle 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, efficacité, 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 est le point de jonction entre les qualités de pertinence, cohérence et à-propos, les premiers piliers structurants définitionnels de la qualité singulière dans le modèle d'évaluation, puis les qualités d'efficacité, durabilité, efficacité, synergie et impact, recouvrant les divers domaines de la qualité transversale proposés dans le modèle.

Enfin Bouchard et plante (2002, *ibid.*) discernent de l'ensemble de ces qualités transversales deux qualités qui ne sont pas marquées par le trait de la conformité : non seulement les qualités singulières qui « sont des attributs que possèdent en propre et pour eux-mêmes divers constituants d'un organisme » mais aussi la qualité postulée qui « est non définie ». Les premières, qui sont à considérer isolément, s'appuient notamment sur le ciblage des besoins propres à l'institution et facilitent à ce titre la mise en conformité entre l'analyse des besoins et

les objectifs à atteindre. La seconde renvoie à une qualité intrinsèque à l'organisme, mais dont la définition est difficilement formulable et formalisable, au vu de son non-rattachement par exemple à un indicateur qualité. Elle serait par conséquent enracinée dans une sorte de ressenti inexplicable de la qualité ; d'où l'intérêt pour l'organisme, dans le projet d'apprécier à sa juste valeur la qualité pleine et entière de son système qualité, de le faire certifier. C'est ce qui fait l'objet de la suite de notre revue de littérature.

2.3. Certifier un système qualité : la garantie d'un encadrement de la qualité

Les centres universitaires à l'étude de notre thèse, qui tendent à la labellisation, visent une certification de leurs systèmes qualité respectifs. La certification est effectuée par un tiers extérieur à l'organisation, qui délivre à l'issue d'un audit un document écrit attestant de la conformité d'un produit, d'un service ou de l'ensemble de la structure d'un organisme, concernant des exigences répertoriées dans un référentiel reconnu nationalement ou internationalement, synthétise Napolitano (1995) :

La certification a pour référentiel les normes de la série ISO 9000 ; elle atteste la conformité du système qualité d'une entreprise par rapport à une norme 9001, 9002 ou 9003. Pour l'entreprise, être certifiée signifie qu'elle s'engage à appliquer un système d'assurance qualité, tant dans son organisation que dans sa méthodologie. L'objectif est d'obtenir la confiance du client en assurant un niveau de qualité constant généré par un système structurel, organisationnel et documentaire, actif et pertinent (p.15).

La certification, « assurance donnée par écrit par un organisme qualifié et indépendant, tendant à attester qu'un produit/service présente régulièrement certaines qualités spécifiques, résultant de spécifications énoncées dans un cahier des charges ou norme officielle » (AFNOR, 1989), désigne à cet égard l'activité évaluative d'un organisme tiers pour attester que des caractéristiques conformes à un référentiel sont inscrites dans les processus qualité, soulignent Longin et Denet (2004) :

la certification a pour objet de reconnaître la conformité d'une organisation, d'un système, d'un produit ou d'un service, à une norme, un cahier des charges ou tout autre référentiel.

La certification qualité, « attestation de conformité d'une entité à des normes, par un organisme tiers » (Grenard, 1996), permet ainsi à un organisme d'attester qu'il applique des dispositions conformes aux exigences d'un texte réglementaire, à travers divers paramètres, tels que la satisfaction des exigences des clients et d'amélioration des performances, par la prise de

dispositions ciblées :

*Signe distinctif qu'une entreprise appose, le plus souvent volontairement, sur un produit auquel a été délivré un certificat. [...] Le but est de donner confiance au client en lui garantissant ce qu'il acquiert (Defourny, Noyé, 1996, entrée **Marque de qualité / quality mark**, *op. cit.*, p. 79).*

Quand cette certification s'avère positive, elle donne lieu à l'obtention d'un label qui valide la conformité de l'organisme aux critères d'exigence du référentiel choisi. Pour la reconnaissance et la valorisation des efforts entrepris par le personnel dans la mise en place d'une démarche qualité, la spécificité de l'évaluation par un tiers organisme est un gage de crédibilité de l'entreprise et de confiance avérée. Il s'agit effectivement d'une preuve de conformité à des pratiques professionnelles, laquelle conformité est accréditée par un organisme habilité extérieur à l'institution, comme c'est le cas dans la cadre de la labellisation des centres universitaires de langues en France, où la certification désigne l'évaluation de l'activité éducative par un organisme tiers (dans ce cas précis, le CIEP⁷) pour attester que des caractéristiques conformes à un référentiel (toujours dans ce même cas précis, le référentiel label Qualité FLE) sont inscrites dans les processus qualité. Elle donne lieu à l'obtention d'un label qui valide la conformité de l'organisme aux critères d'exigence du référentiel choisi pour la mise en place de la politique qualité. Elle reconnaît aussi et valorise les actions d'amélioration professionnelle du personnel.

La démarche qualité est une action que l'on mène pour soi, pour accroître sa productivité et sa part de marché. Elle porte sur l'assainissement de l'environnement de travail et la remise en cohérence de l'organisation et des pratiques par rapport aux besoins du marché et de l'efficacité interne. La certification est une démarche commerciale de labellisation, à réaliser par rapport à la norme demandée par le client (Doucet, 1999).

La certification du système de management de la qualité incite explicitement l'institut à prouver les moyens et les processus de la mise en œuvre de sa démarche qualité. Cette dernière, quand elle est finalisée par l'obtention d'une certification qualité, donne à l'organisme une garantie de son engagement à satisfaire ses clients, à travers le respect de divers critères répertoriés dans

⁷ Le CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques), nouvellement appelé FEI (France Education International), est la dénomination que nous utiliserons tout au long de la thèse, dans la mesure où cette dernière a été entreprise alors que le FEI s'appelait encore le CIEP.

un référentiel et surtout un projet d'entreprise induisant des modifications organisationnelles :

Obtenir la certification coûte cher. La certification n'est pas une fin en soi : elle ne garantit pas nécessairement la réussite de l'entreprise. Par contre, la certification devient une demande de plus en plus généralisée des clients : tout chef d'entreprise est amené à décider de son adoption ou de son rejet. Rejeter : c'est sans doute accepter de perdre certains clients. Adopter : c'est conduire une démarche d'amélioration de la qualité et de sa gestion puisque la certification s'obtient lorsqu'il est constaté que la gestion de la qualité est conforme à des règles définies par les normes ISO 9000. La certification peut être considérée comme une nouvelle contrainte et adoptée de manière défensive. Mais elle peut être aussi considérée comme une opportunité extérieure offerte à l'entreprise pour la faire bouger, replacer explicitement la gestion de la qualité en tant qu'axe majeur du management et faire participer tous ses membres à un projet d'amélioration. La certification prise positivement : c'est un diplôme qui couronne les efforts consentis pour atteindre une étape d'amélioration du management de l'entreprise et dont on peut se prévaloir auprès des clients. Avant d'être diplômé, il faut travailler pour parvenir au niveau requis. Pour être certifié, il faut travailler la gestion de la qualité pour l'amener au niveau d'organisation requis (Laudoyer, 1996, op. cit., p.13).

La certification, qui a un coût financier, appuie de fait la gestion de la qualité dans l'accompagnement des procédures qualitatives explicatives et vérificatives, lesquelles constituent des supports d'orientation aux systèmes de management de la qualité des entreprises publiques et privées s'inscrivant dans cette démarche. Couret et ses collaborateurs (1995) présentent sous la forme d'un tableau les types de certifications, selon qu'elles portent sur l'entreprise, les produits et services, les personnes ou bien encore les comptes.

Types de certification	Certification d'entreprise	Certification de produits et de services	Certification de personnes	Certification des comptes
Sur qui porte l'évaluation ?	L'organisation	Le produit, la Prestation de service	Aptitude de l'individu à réaliser des tâches normalisées	
Quel est le référentiel ?	Normes de la série ISO 9000 (EN 29 000)	Normes de produits et de service (NF, DIN, BSI...)	Corpus de Normes	
Quelles sont les procédures d'évaluation ?	Audit qualité par les auditeurs qualité certifiés	Essai (visite d'usine le cas échéant) par un laboratoire d'essai accrédité	Examen théorique et pratique	
Qui certifie ?	L'AFAQ ou un autre organisme certificateur agréé	L'organisme certificateur	L'organisme certificateur	

Tableau 3 : Typologie des certifications (Couret, Igalens et Pénan, 1995)

Il s'avère que la labellisation, processus évaluatif du système de management de la qualité à l'étude de notre thèse, intègre les trois types de certification présentés et développés dans le tableau ci-dessus (Certification d'entreprise / Certification de produits et de services / Certification de personnes), dans la mesure où la labellisation FLE porte sur l'ensemble de l'institution éducative, que ce soit sur son organisation globale, ses produits vendus ou son personnel enseignant, administratif et de direction.

La certification du système de management de la qualité incite explicitement l'institut à prouver les moyens et les processus de la mise en œuvre de sa démarche qualité, situant de la sorte l'organisme dans une norme de système qualité, que Defourny et Noyé (1996) distinguent de la norme-outil et de la norme de produit :

pour la qualité, il convient de distinguer trois natures de normes qui sont très différentes :

- *la norme-outil qui permet de clarifier le dialogue client-fournisseur, comme celle précisant un langage commun ;*
- *la norme de produit ou de service permettant une certification de conformité du produit ou du support matériel de la prestation services ;*

- *la norme de système qualité servant à la certification d'un système qualité de l'entreprise* (entrée **Norme** / standard, *op. cit.*, p. 85).

Plus précisément, la démarche de certification envisagée selon une norme de système qualité passe par plusieurs étapes qui sont communiquées à l'ensemble du personnel : la rédaction d'un engagement de la direction où sont définis les objectifs de la politique qualité, la désignation d'un responsable de l'opération, le choix d'un modèle qui convient le mieux à son entreprise, la formalisation d'un diagnostic, la mobilisation des membres du personnel en les sensibilisant sur la culture qualité et leur responsabilité respective dans le processus de la certification, la définition d'un tableau de bord qualité afin de mesurer les progrès obtenus, et la documentation du système qualité. Tous les fondements structurants de ce système visant une certification font qu'« une démarche qualité ne s'arrête pas à l'obtention d'une certification prouvant le bon fonctionnement d'une organisation, mais vise à améliorer la satisfaction de ses clients et à optimiser ses coûts internes » (Broët, 1999, p.69).

Si la certification est envisagée comme un passage positif pour l'encadrement de la qualité, néanmoins, « les difficultés d'intégration, d'appropriation d'une norme au sein d'une entreprise sont multiples. En effet, l'intégration ne saurait se limiter à l'affichage par l'entreprise d'une norme qu'elle s'engage à respecter », soulèvent Savall et Zardet (2005). Aussi, elle peut être ressentie comme un cadre restrictif et limitatif des prises d'initiatives du personnel (Mispelblom-Beyer, 1995, *op. cit.*). En effet, la standardisation des méthodes de travail, au service des systèmes de management de la qualité calibrés par les indicateurs d'un référentiel qualité, restreindrait la liberté managériale de la direction. Dans le cas précis de notre thèse, les limites de ce calibrage de la qualité par un nombre déterminé de critères résideraient dans le fait que la direction de l'institution universitaire pourrait se soustraire aux mécanismes procéduraux du système qualité et à une codification de l'action ancrée dans les domaines fixes et déterminés du référentiel qualité, soutien de l'assurance qualité. La quête d'une qualité uniformisée remplacerait la créativité lorsque les salariés ne parviendraient pas à se libérer des carcans des procédures de la politique managériale du système qualité mis en place ; d'où la nécessité de considérer le référentiel comme un appui sur des critères qualité intangibles, tout en gardant à l'esprit qu'il s'agit bien de l'intangibilité des critères et non des cadres constructifs d'une démarche qualité mise en place au sein d'un système de management de la qualité.

2.4. L'appui sur un référentiel : des critères qualité intangibles

Le référentiel est un système de références normé, bâti sur des valeurs et des règles permettant un comparatif entre un réel soumis à l'évaluation de l'audit et un réel idéalisé, paramétré dans un texte critérié selon les domaines à observer et dont les écarts entre les deux réels peuvent être vérifiés par l'institution auditée, à l'aide d'un compte-rendu élaboré par l'auditeur. C'est donc un « système de références, constituant une optique, un type de lecture, une perspective d'analyse privilégiés » (Ardoino, Berger, 1989). Plus précisément, l'appui évaluatif sur un référentiel mesure le niveau d'atteinte des objectifs fixés par l'organisme en termes de démarche qualité, par le biais d'indicateurs révélant les écarts – entre les pratiques professionnelles et les exigences du référentiel adopté – et induisant des actions correctives au service de la mise en œuvre pérenne d'une démarche qualité ; laquelle démarche se nourrit de mesures prises en début de processus à partir d'un diagnostic initial ou en cours pour concrétiser les engagements des priorités. Ainsi, la démarche qualité réduit les écarts tandis que l'évaluation les mesure. Cette dernière objective le concept de qualité. En effet, la qualité, qui dépend des attentes subjectives des clients, est mesurée grâce à un référentiel normatif mesurant les écarts entre les attentes personnelles des clients et la perception de la réalisation de ces attentes.

Pour cerner au mieux le concept de conformité dans la sphère sémantique de la qualité, il est essentiel de souligner que ce concept renvoie au minimum à deux entités situées sur un axe de comparaison, lequel constitue les prémisses de la mesure, puis de l'évaluation, expliquent Plante et Bouchard (1998) pour définir le concept de conformité :

Ce terme est intéressant dès lors qu'il renvoie à l'existence d'au moins deux éléments. Un premier sert de modèle de référence ou de standard, un second lui est comparé afin d'en mesurer le degré de correspondance ou de ressemblance et de juger de sa valeur. Nous retrouvons ici les opérations premières de la mesure et de l'évaluation de la qualité qui consistent à quantifier d'abord, à comparer ensuite (op. cit., p.31).

Un distinguo est à faire ici entre la mesure, faisant référence à un objet, et l'évaluation, empreinte de jugement de valeur qui se greffe à la mesure entre un objet et des critères. A ce titre, si mesurer c'est « attribuer une quantité quelconque à un phénomène ou à un objet, à partir d'une règle d'attribution déterminée *a priori* » (Plante, 1994, *op. cit.*, p.18), évaluer « quelque chose ou quelqu'un, c'est élaborer et proposer, à son propos, une appréciation ou une estimation » (Ardoino, Berger, 1989, *ibid.*, p.15). Ainsi, dans l'exercice intellectuel de l'évaluation, l'empreinte réflexive de l'être humain précise les contours de la mesure et en fait

découler des effets appréciatifs à prendre en considération « [...] évaluer signifie formuler un jugement de valeur sur une réalité, sur laquelle les exigences de l'action ont conduit à s'interroger » (Hadji, 1992, p.14). « Evaluer signifie opérer une *lecture orientée* de la réalité », poursuit Hadji (*ibid.*, p.29). L'auteur propose un axe progressif du passage de la mesure à l'évaluation (*ibid.*, p.29), avec les opérations successives de cette progression. C'est l'appréciation qui est l'action appuyée sur un référent, au sens étymologique du terme de « déterminer le prix, la valeur »⁸.

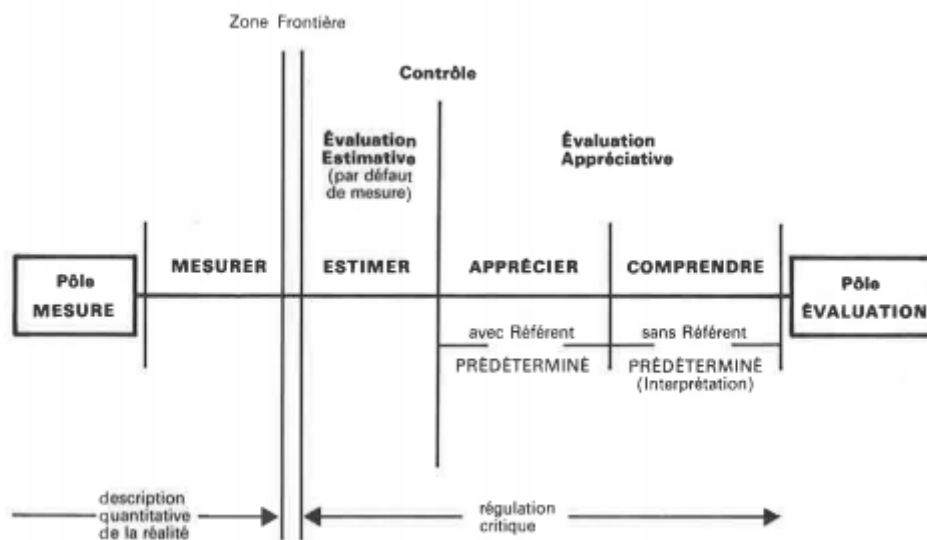


Figure 7 : Les opérations de régulation, entre mesure et évaluation (Hadji, 1992)

Le *pôle évaluation*, ne se résume pas à une traduction chiffrée des écarts entre des critères normés et le réel, grâce notamment aux différentes opérations de régulation représentées par des actions de mesure, d'estime, d'appréciation et de compréhension ; les trois dernières actions donnant du sens à des valeurs chiffrées attribuées au référent, les nuancant, et prenant la forme par exemple de recommandations d'actions d'amélioration dans un rapport d'audit.

Agir sur le réel est en ce sens une des visées de l'évaluation, comme le précise Demeuse (2006) :

L'évaluation n'est pas une finalité, elle vise à permettre d'agir, en connaissance de cause, sur le réel (fonctions de planification, d'ajustement), et pas seulement à justifier les actions passées (fonction de contrôle).

⁸ <https://www.cnrtl.fr/etymologie/apprecier>.

La notion d'interprétation du réel, marquée par le sème de la subjectivité, peut remettre en cause l'objectivité de la phase de contrôle exercée à l'aide notamment d'un référentiel, défini de la sorte par Ardoino et Berger (1989, *op. cit.*) : « Ce à quoi se rapporte pour devenir plus intelligible un matériel donné », en somme un outil pour obtenir une meilleure lisibilité sur le matériel observé, au caractère consensuel indispensable : « un **référentiel** est un **cadre partagé** pour l'exercice d'une activité, une **norme** comporte toujours l'idée d'**application obligatoire et exacte** » (Chevalier, 2009).

L'exactitude qu'apporte le référentiel permet de résorber les définitions pluridimensionnelles du concept de qualité, fédère autour d'un même contexte de travail faisant consensus auprès des utilisateurs du référentiel adopté, comme le note Aubry (2014) :

La qualité s'avérant une notion éminemment complexe, abstraite, subjective et multivectorielle, il apparaît indispensable de la fonder sur un langage commun et de disposer de références communes. L'élaboration du référentiel doit donc avant tout être guidée par la double volonté d'engager une démarche participative et d'élaborer un outil efficace, c'est-à-dire une grille d'analyse commune de la qualité admise par tous et utilisable par tous (p.96).

Les institutions universitaires, labellisées Qualité FLE, s'appuient respectivement sur le même référentiel qualité pour mesurer et évaluer les dispositifs de leurs systèmes de management de la qualité plus ou moins uniformisés.

*Le choix du référentiel, donc de la norme sur laquelle s'appuie la démarche qualité, n'est pas neutre, car il détermine les caractéristiques du système de management de la qualité à mettre en place (Giesen, 2008, *op. cit.*, p.20).*

Cherfi (Sous la dir., 2002) considère que le référentiel est un instrument de travail ayant toute sa place dans ce type d'assurance qualité et constitue une aide précieuse :

Dans le domaine de l'assurance qualité, un référentiel est un document érigé en norme. Il présente l'ensemble des exigences d'organisation auxquelles doit se conformer tout organisme désireux de mettre en place son propre système d'assurance qualité. Le référentiel a donc pour vocation de guider l'entreprise pour la définition et la mise en place de son système d'assurance qualité dont l'efficacité et la dynamique seront examinées à l'occasion des audits internes. La confiance dans les relations contractuelles entre client et fournisseur s'établira en grande partie sur le résultat de ces audits (pp.47, 48).

L'idée de conformité est encore mise en exergue dans la mesure où s'appuyer sur un référentiel, c'est en respecter les exigences des items, afin de renforcer l'efficacité du système d'assurance qualité adopté par l'organisme.

Néanmoins, c'est dans l'utilisation du référentiel au sein du système de management de la qualité qu'il convient d'être attentif, à savoir s'il s'agit d'une utilisation antérieure ou postérieure à l'édification de ce système. En effet, nos enquêtes de terrain permettront notamment de vérifier ce point sur le traitement du référentiel par les responsables qualité et de savoir si le référentiel est un point de départ constructif de l'assurance qualité des institutions universitaires ou bien un outil évaluatif de cette assurance qualité ; la dernière vision devant être privilégiée pour Note (2015) :

Les référentiels ne doivent pas être utilisés pour construire le système de management, mais plutôt pour l'évaluer. Il ne s'agit donc pas, sur le principe, de les utiliser a priori pour définir et mettre en place des actions, des procédures, des règles de fonctionnement. Il s'agit plutôt de les utiliser a posteriori, comme outil de vérification, d'évaluation. Ce sont des outils d'audit, afin de vérifier que l'organisation, les règles, ... répondent aux exigences des dits référentiels.

Le référentiel est un document normatif qui donne un cadre à la démarche d'évaluation de la démarche qualité adoptée, à partir d'une politique qualité bien déterminée, formulant explicitement les orientations stratégiques de la qualité. La condition de la vérification du système qualité dans le cadre d'audits est source d'accroissement de la confiance entre le prestataire et le client, en fonction des résultats des dits audits. Cherfi (Sous la dir., 2002) ajoute que le référentiel constitue un véritable terreau à l'acquisition d'une culture de la qualité :

Ces référentiels sont une aide précieuse aux entreprises pour acquérir une base culturelle à condition que la conformité au référentiel soit uniquement considérée comme un moyen. Sinon, la qualité devient un maquillage superficiel qui ne trompera pas bien longtemps ceux que l'on veut convaincre (ibid., p.78).

S'appuyer sur un référentiel permet à l'institution de mener l'assurance qualité en visant une qualité de conformité, à laquelle contribue l'ensemble des membres du personnel, protagonistes de la démarche qualité mise en œuvre. C'est la raison pour laquelle l'interprétation doit systématiquement être accompagnée d'une volonté d'apporter du sens à la réalité observée, développe Lecointe (2004) :

L'évaluation, qu'elle soit quantitative ou qualitative, doit produire du sens à la fois pour

le pilote mais aussi pour l'ensemble des acteurs du système, sinon elle n'est que contrôle. Le contrôle, même s'il est nécessaire, fait de l'individu un agent et non un acteur du système. L'évaluation, en donnant du sens, permet que chacun, à sa place, peut comprendre ce qu'il fait avec les autres, ce qui convient ou ne convient pas, ce qui est réussi ou non. Cela n'exclut nullement que l'interprétation faite des données fasse l'objet de débat, de controverse voire d'appréciation conflictuelle.

L'évaluation, paramétrée par les critères exhaustifs d'un référentiel, est un moyen de bâtir une culture qualité et ne doit pas constituer une fin qui cantonnerait l'interprétation des données observées à un simple contrôle. « L'évaluation n'est pas une finalité, elle vise à permettre d'agir, en connaissance de cause, sur le réel (fonctions de planification, d'ajustement), et pas seulement à justifier les actions passées (fonction de contrôle) » (Demeuse, *op. cit.*, 2006). D'où le recours au dialogue entre l'évalué et l'évaluateur afin d'assurer une cohésion entre les observations et les analyses qui en sont faites. « **L'évaluation doit toujours être négociée**, dans la mesure où il s'agit de valeurs, et où celles-ci ne peuvent prendre sens qu'à la condition d'être reconnues à la fois par celui qui est en position d'évaluateur, par l'évalué, et par les instances auxquelles l'évaluation est partiellement destinée » (Figari, Mottiez Lopez, 2006, p.128). Le terme de *valeurs* est à souligner vu qu'il appartient au champ de la subjectivité qui risque de ne pas être partagé. « Evaluer quelque chose ou quelqu'un, c'est élaborer et proposer, à son propos, une appréciation ou une estimation » (Ardoino, Berger, 1989, *op. cit.*, p.15). Il est par conséquent important de traduire en un langage approprié l'observation des faits, de rendre cette traduction (par les mots et/ou les chiffres) audible par tous, afin de faire évoluer le système évalué, indiquent Defourny et Noyé (1996), en définissant le mot *mesure* :

La mesure est l'évaluation quantitative de caractéristiques d'un produit, d'un service ou d'un processus. La mesure est un impératif de la qualité, un principe important. Il s'agit de mesurer pour apprécier la qualité. Mesurer c'est recueillir l'information ; apprécier c'est lui donner du sens pour agir. On mesure pour progresser. L'intention n'est pas de contrôler les personnes, mais de faire progresser un fonctionnement collectif.

La mesure de la qualité porte sur trois champs :

- *la mesure de la satisfaction des clients,*
- *la mesure de la conformité des produits et des services à des références,*
- *la mesure du bon fonctionnement des processus (entrée **Mesure** / mesure, *op. cit.*, p. 79).*

La volonté, portée par une institution, de se conformer à un esprit qualité ou à des indicateurs regroupés dans un référentiel est de fait mesurée grâce à une vérification par des acteurs

extrinsèques qui donnent du sens à cette résolution de conformité affichée. « La qualité est la caractéristique d'un produit répondant à des normes préétablies et tirant de là une partie de sa valeur » (Tézenas du Montcel, 1972). C'est tout l'enjeu de la norme ISO 9001 : 2015, la seule norme de la famille ISO 9000 à pouvoir être utilisée pour la certification (tout en ne constituant pas une obligation), dont est inspiré le référentiel qualité FLE et dont nous livrons à présent une étude définitionnelle diachronique.

2.5. Définition diachronique de la norme ISO 9001 : 2015

Avant de nous intéresser plus précisément aux étapes évolutives de la norme ISO 9001 : 2015 qui détermine les critères s'appliquant à un système de management de la qualité, tentons de mieux comprendre le concept de normalisation. La normalisation, « d'abord une méthode promue par des industriels pour les industriels » (Cochoy, 2000, p.66), « un processus d'élaboration et de production de documents de référence, c'est-à-dire de normes », (Grenard, 1996, *op. cit.*, p.45), consiste en la rédaction de documents de référence alors que la certification, exercée par une tierce partie, vérifie si les exigences de la norme sont respectées (Couret, Igalens, Penan, 1995, *op. cit.*). La normalisation participe de la formalisation des démarches qualité (Dubois et al., 1999). Quant à la norme, produit de la normalisation, est un document de référence, un consensus partagé par les acteurs de la démarche qualité ; elle « constitue un langage commun, un moyen de communication : elle contribue donc à faciliter les rapports, diminuer les incompréhensions, supprimer les faux problèmes » (Boulin, 1990) ; « il s'agit d'un lien, d'un langage commun entre les divers acteurs économiques » (Igalens, Penan, 1994, p.3), d'une recherche de conformité dans la relation de ces acteurs économiques, comme le précisent (Defourny, Noyé, 1996, *op. cit.*) :

Ensemble des actions qui font que l'on donne au client un produit conforme à ce qu'il a demandé. Le contrôle traditionnel est au cœur de l'obtention de la conformité.

L'obtention de la conformité suppose six sous-fonctions :

- *bien connaître les besoins exprimés par le client ;*
- *transmettre les besoins du client aux acteurs de l'entreprise ;*
- *contrôler la qualité ;*
- *traiter les non-conformités ;*
- *suivre à la trace (si nécessaire) ;*
- *mettre en place une logistique permettant une fourniture aux clients dans de bonnes conditions.*

*L'obtention de la conformité est la première composante de la démarche qualité ; elle est complétée par l'amélioration de la qualité. Autre formulation ayant un sens proche : assurance de conformité ; maîtrise de la qualité de conformité (entrée **Norme** / standard, *op. cit.*, p.88).*

La norme ISO 9000, d'où provient la norme ISO 9001 : 2015, a connu diverses vagues d'élaboration successives, chacune apportant son lot de modifications dans divers domaines de la qualité, souligne Hounounou (2011) :

Les normes internationales de qualité correspondent ainsi à des ensembles de prescriptions à respecter dans différents domaines de la gestion (p.15).

Le sigle ISO renvoie à l'International Organization for Standardisation, c'est-à-dire l'Organisation Mondiale de la Standardisation, fédération créée en 1987 et qui rassemble des organismes de normalisation de nombreux pays autour des normes de qualité. A cet égard, elle propose des procédures organisant les processus à l'origine de la diffusion de ses normes internationales dans le monde entier, afin d'inciter les échanges de biens et de services dans les domaines économique, intellectuel, scientifique et technologique. Elle assure aussi la coordination de la production de normes techniques. Des comités techniques spécialisés de l'ISO, provenant de nombreux pays, sont regroupés dans une fédération mondiale d'organes nationaux de normalisation : c'est le comité technique ISO/TC 176 qui est en charge de la norme « Management et assurance de la qualité », en actualisant les normes de gestion de la qualité internationalement reconnue de tous. En Europe, le Comité Européen de Normalisation (CEN) et le Comité Européen de Normalisation électrotechnique (CENELEC) sont les instituts de standardisation référents.

Selon Guy et Olivier Toscer (1990), quatre périodes sont déterminées dans la définition normalisée de la qualité, sur laquelle nous nous appuyons pour tenter de cerner le concept de qualité.

La qualité... Qu'est-ce que c'est ? Il est préférable de commencer par là. Mais pour ce faire, il ne faut surtout pas ouvrir un dictionnaire, cela ne ferait qu'à ajouter à la confusion. Il vaut mieux – il faut – se référer aux définitions normalisées, soit de l'AFNOR, soit de l'ISO (p.17).

Tout d'abord, **avant 1980**, le vocabulaire normalisé AFNOR n'existait pas, celui-ci figurant dans les normes relatives aux statistiques. De ce fait, le vocabulaire utilisé est celui des documents étrangers ou celui de la NASA : l'assurance qualité, le contrôle de la qualité, la

gestion de la qualité. Ensuite **de 1980 à 1982**, plus précisément en 1980, la gestion de la qualité est le seul concept défini par l'AFNOR : d'une part réaliser efficacement la qualité des produits et des services fournis par l'entreprise (ou construction de la qualité) ; d'autre part, trouver la confiance dans l'obtention de cette qualité (assurance de la qualité).

Dans les années quatre-vingt, les principaux pays industrialisés participent à la rédaction de normes internationales pour l'assurance de la qualité au sein de l'International Organisation for Standardisation (ISO). En 1987, les normes ISO, consacrées à l'aspect organisationnel de l'assurance qualité, à son management et à ses méthodes, naissent (Martinez, 2001).

La période de **1982 à 1986** est par ailleurs à retenir. En 1982, le vocabulaire est davantage précisé par l'AFNOR, notamment la gestion de la qualité englobant la définition des objectifs, la mise en œuvre des moyens, la sensibilisation du personnel, la coordination des divers acteurs impliqués dans la réalisation du produit ou du service, l'évaluation des résultats donnant lieu à des actions correctives. Le concept d'assurance qualité est également précisé comme un ensemble de dispositions propres à donner la confiance en la visée de la qualité attendue. En 1983, ces deux concepts sont réunis dans celui de la maîtrise de la qualité par le Bureau de Normalisation de l'Aéronautique et de l'Espace. Enfin, **après 1986**, une norme internationale sur le vocabulaire qualifié est élaborée par l'ISO puis par l'AFNOR, qui reprend les définitions de l'ISO, tout en préservant la norme X 50-109. Dans ces deux normes, sont définis les trois concepts tout d'abord de gestion de la qualité qui détermine et met en œuvre la politique qualité (*quality management*), ensuite d'assurance de la qualité qui regroupe l'ensemble des actions systématiques utiles à établir la confiance nécessaire pour répondre aux exigences relatives à la qualité (*quality control*), accompagnées de notes empreintes de l'esprit du courant de la qualité totale (*total quality*). L'exemple de l'assurance qualité est donné comme interne et cette dernière est donc utilisée comme outil de gestion et sert à créer un climat de confiance auprès des fournisseurs.

En **1987**, la parution de la première édition des normes ISO 9000 révèle que le management des organisations s'est approprié les champs de la qualité et de la normalisation internationalement, créant une harmonisation des relations clients/fournisseurs et constituant les premières directives de management de la qualité valables dans le monde entier. La notion de conformité, selon les normes ISO, réside de fait dans la mise en correspondance des exigences de l'utilisateur et la proposition du produit ou du service, dont la conception est ancrée dans des conditions managériales bien précises ; ce qui constitue une étape déterminante dans l'évolution

des normes, observe Lérat-Pytlak (2002) :

La publication de la première édition des normes ISO 9000 en 1987 a constitué à ce titre un tournant décisif : pour la première fois, et sur un plan international, le champ de la normalisation et celui de la qualité se sont irrémédiablement inscrits au sein de celui du management des organisations. L'aptitude à satisfaire des besoins ou des attentes est venue s'appliquer non plus seulement aux produits fabriqués et aux services rendus, mais aussi aux organisations sociales à l'origine de ces produits et services.

En 1994, a lieu la publication des premières révisions de ces normes, matérialisées par la suppression d'incohérences, dues au fait qu'il ne fallait pas parasiter les activités des organismes, engagés à respecter les normes ISO 9000, qui venaient à peine de s'approprier ces systèmes de gestion, comme le synthétisent Caby, Louise et Rolland (2002) :

« En 1990, un processus de révision en deux phases a été amorcé, qui s'est traduit par :

- Phase 1 : la publication en 1994 d'une révision regroupant des modifications mineures faisant suite à l'expérience des sept premières années d'utilisation.
- Phase 2 : une révision plus importante ayant pour objectif de prendre en compte l'évolution des attentes des entreprises ainsi que celle du contexte d'utilisation des normes ISO 9000. [...]

La phase 2 du processus de révision entamé en 1990 s'est achevée en décembre 2000 par la publication d'une nouvelle série de normes ISO 9000. Élaborée par le Comité technique ISO/TC 176, elle a pour but d'*aider les organismes de tous types et de toutes tailles, à mettre en œuvre et appliquer des systèmes de management de la qualité efficaces.*

Dénommée *Systèmes de management de la qualité*, cette nouvelle famille réunit trois normes :

- ISO 9000 : principes essentiels et vocabulaire ;
- ISO 9001 : exigences ;
- ISO 9004 : lignes directrices pour l'amélioration des performances » (pp.18-19).

Ainsi, de l'établissement de la première norme AFNOR sur l'assurance qualité en 1980, a suivi en 1987 la série des normes ISO 9000 qui a été révisée successivement en 1994, 2000, 2008 puis en 2015. Le choix des normes ISO de 1994 pour un organisme se faisait en fonction du type d'activités à faire certifier, expliquent Boéri et ses collaborateurs (2006) :

Les normes ISO 9000 de 1994 nous proposaient trois référentiels (ISO 9001, 9002 et 9003) parmi lesquels l'entreprise devait choisir en fonction des activités à certifier. La

nouvelle version des normes ISO 9000 : 2000 propose un seul référentiel, l'ISO 9001, néanmoins le périmètre de Certification doit être défini (op. cit., p.44).

La révision, qui a pris en compte les expériences acquises avec la série ISO 9000 et les normes de management de l'environnement (ISO 14000), a porté sur divers points : réduction de la diversité des normes du secteur 9000, simplification de la terminologie, orientation de la norme vers les processus et intégration de principes généraux, tels que les sept principes du management de la qualité. A ce titre, la version 94 de la norme met en exergue le « responsable qualité », représentant de la qualité, et met en exergue la nécessité de prouver et de mesurer la conformité par les processus de l'assurance qualité et la certification ISO 9001 :

*Vers le milieu des années 80, la maîtrise de la qualité du produit s'avère insuffisante dans un univers où le service devient la clé de la compétitivité. Le client veut non seulement la conformité du produit à ce qu'il a commandé, mais être certain de la **pérennité** de la qualité fournie, quelles que soient les circonstances. Il ne s'agit plus seulement d'assurer et de mesurer la qualité du produit et du service livré, mais d'examiner le corps de procédures utilisées pour le garantir. Les clients demandent **une Certification**, comme preuve de cette pérennité (Boéri et coll., 2006, *ibid.*, p.18).*

Le **15 décembre 2000**, la nouvelle édition des normes ISO 9000 souligne un renforcement des orientations à la fois client, managériale et processus, avec une introduction explicite du principe d'amélioration continue. La version 2000 fait aussi disparaître le concept d'« assurance qualité » et fait passer le système de qualité au système de management de la qualité. La norme ISO 9001 : 2000 apparaît comme la norme de référence pour la certification du système de management de la qualité pour tout type d'organisme ; elle marque son empreinte dans de nombreuses entreprises, qu'elles soient du secteur privé ou public, qu'elles soient prestataires de services ou de biens matériels. Elle est la seule qui permet d'avoir une certification et qui décrit les exigences relatives au système du management de la qualité, à travers 8 chapitres fondamentaux. Elle fait partie de la norme ISO 9000, ensemble de normes organisationnelles, qui non seulement spécifie la terminologie et les principes essentiels des systèmes de management de la qualité (les systèmes de Management de la Qualité – Principes essentiels et vocabulaire -) ; mais aussi explicite les exigences concernant les bonnes pratiques de management pour que le système de qualité soit efficace.

Septembre 2015 correspond à la date de publication de la norme ISO 9001 : 2015, qui fait donc partie de la famille ISO 9000 traitant des systèmes de management de la qualité. L'ISO 9001 :

2015 constitue la dernière révision de la norme. Elle donne plus d'importance à la direction, implique davantage toutes les parties intéressées, place le client au cœur du processus qualité en termes de satisfaction de ses besoins, intègre le concept d'amélioration continue, donne la possibilité de faire certifier le système de qualité par un organisme de certification accrédité.

Parallèlement à l'évolution des normes ISO, les termes de la définition du concept de qualité ont aussi accompagné cette évolution au fil des versions successives de la norme. En nous référant au site web de l'ISO (<https://www.iso.org>), si nous comparons la première définition du concept de qualité dans la version ISO 9000 : 1982 (« Aptitude d'un produit ou d'un service à satisfaire, au moindre coût et dans les moindres délais les besoins des utilisateurs ») avec la dernière de la version de 2015 (« Aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques d'un objet à satisfaire des exigences »), nous nous rendons compte que le verbe *satisfaire* a constamment été utilisé pour exprimer l'impression du ressenti de la qualité par l'utilisateur, grâce au produit ou au service délivré. Nous observons également qu'à la place de *besoins*, apparaît l'expression d'*exigences*, déjà présente dans la version de 2000. Le substantif *exigences* renvoie à un besoin nécessitant autrui alors que le *besoin* reste focalisé sur la personne qui l'exprime, sans nécessairement qu'il soit pris en considération par autrui ; ce qui implique qu'avec les dernières versions, le client est en droit de réclamer ce qu'il exige de l'organisme qui lui délivre le produit ou le service.

Par la suite, la qualité de conformité du produit évolue vers la notion de qualité de l'offre ; ceci inclut tous les besoins justifiés du client. Dès lors, l'effort porte aussi sur l'amélioration de la qualité pour mieux satisfaire les besoins du client (Defourny, Noyé, 1996, entrée **Qualité** / quality, *op. cit.*, p.102).

Les mêmes auteurs (1996, entrée **Norme** / standard, *ibid.*, p.88) définissent le concept de *norme* en insistant sur le fait que la recherche de la conformité ne s'obtient qu'à travers le respect de différents paramètres interdépendants, à savoir la bonne connaissance des besoins des clients, identifiés par l'entreprise, pour un contrôle de la qualité et un traitement des non-conformités, dans le cadre d'un suivi continu et d'une logistique optimisant la délivrance du produit dans les meilleures conditions possibles. La mesure et la validation de ces paramètres par un processus évaluatif, constituant la vérification de la mise en forme de la gestion de la qualité, sont l'aboutissement de tout établissement universitaire souhaitant afficher une reconnaissance officielle de leur qualité.

3. L'introduction de l'évaluation de la qualité dans le milieu universitaire

Les centres universitaires membres de l'ADCUEFE à l'étude de la thèse sont des établissements d'enseignement public qui sont rattachés directement à des établissements de l'enseignement supérieur, excepté un centre de langue qui est une fondation fonctionnant sur le mode du partenariat avec une université. Ainsi, dans leur grande majorité, les centres universitaires français partagent la même dynamique législative de l'évaluation de l'enseignement supérieur français.

3.1. Dynamique législative de l'évaluation de l'enseignement supérieur français

Les dispositifs d'évaluation des politiques publiques ont pris acte en 1988 par les Directives européennes qui rendent obligatoire ce processus évaluatif. Puis le Décret n°90-92 du 22 janvier 1990 formule l'organisation d'un dispositif d'évaluation avec la création d'un comité interministériel d'évaluation, d'un conseil scientifique et des financements appropriés. Il s'agit d'un dispositif rénové en 1998, complété par les objectifs assignés à la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) du 1^{er} août 2001. Ce dispositif encadre le budget de l'Etat, intègre la définition des objectifs, et l'évaluation des résultats et des performances des politiques publiques. Pour rendre compte de l'évolution de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur en France, nous nous appuyons en partie sur la *Petite histoire de l'évaluation de l'enseignement dans les universités* d'Isabelle Chênerie (2005), qui dessine les contours principaux de l'évolution de la culture qualité dans les établissements d'enseignement supérieur en France, selon que l'évaluation se fait en fonction des desideratas des universités ou en faisant participer les étudiants.

L'évaluation de la qualité s'est d'abord exercée en fonction des desiderata des universités. En 1990, le rapport élaboré par un groupe de travail piloté par Michel Crozier, *L'évaluation des performances pédagogiques des établissements d'enseignement supérieur* est la première pierre angulaire de la réflexion sur l'évaluation des formations et des enseignements à l'université, priorité affichée sur le plan ministériel de l'éducation nationale, qui préconise une mise en place de l'évaluation à la convenance des universités. Le concept d'« équipe » est valorisé dans la mesure où l'évaluation est entreprise comme un projet collectif porté par les enseignants et les directeurs. C'est en 1992 que la participation des étudiants dans le processus de l'évaluation de la qualité est envisagée. Plus précisément, *l'Arrêté du 26 mai 1992 relatif au diplôme d'études universitaires générales, licence et maîtrise* évoque pour la première fois la participation

appréciative des étudiants à l'évaluation des enseignements, à la demande du conseil d'administration de l'établissement, comme le stipule l'Article 24 du Titre IV Habilitation et évaluation :

Pour chaque module ou niveau d'enseignement dispensé, une procédure d'évaluation des enseignements faisant notamment appel à l'appréciation des étudiants, peut être établie par le conseil d'administration de l'établissement, sur proposition du président de l'université, après avis du C.E.V.U., ou du chef de l'établissement et dans le respect des dispositions de la loi du 26 janvier 1984 et du décret du 6 juin 1984 susvisés.

En 1995, le rapport d'Alain Lancelot, *L'évaluation pédagogique des enseignants*, est davantage orienté sur la qualité pédagogique offerte aux étudiants par les équipes enseignantes (degré de préparation du cours, clarté et intérêt des cours, intérêt porté au élèves, qualité de l'aide méthodologique apportée...) et sur des critères administratifs assez précis (ponctualité des enseignants, respect des heures statutaires...). L'évaluation par les étudiants ne serait envisagée qu'au second cycle des études universitaires. Toujours en 1995, le rapport de Maurice Gomel, *L'évaluation de la qualité d'un enseignement supérieur*, s'inscrit dans le prolongement évaluatif du rapport Lancelot, sur les critères suivants : méthodes, techniques et stratégies d'enseignement, modalités de contrôle etc. En 1997, l'*Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise* fait un distinguo entre d'une part l'évaluation des formations, l'organisation des études, faite à la demande du conseil d'administration de l'établissement et d'autre part l'évaluation des enseignements, dans une démarche d'amélioration continue et dont les résultats, nourris des appréciations des étudiants, sont à l'attention des enseignants, comme cela est indiqué dans l'Article 23 du Titre IV Habilitation et évaluation :

Pour chaque cursus, est organisée une procédure d'évaluation des enseignements et de la formation. Cette évaluation, qui prend en compte l'appréciation des étudiants, se réfère aux objectifs de la formation et des enseignements. Cette procédure, garantie par une instruction ministérielle, a deux objectifs. Elle permet, d'une part, à chaque enseignant de prendre connaissance de l'appréciation des étudiants sur les éléments pédagogiques de son enseignement. Cette partie de l'évaluation est destinée à l'intéressé. La procédure permet, d'autre part, une évaluation de l'organisation des études dans la formation concernée, suivie pour chaque formation par une commission selon des modalités définies par le conseil d'administration de l'établissement, après avis du conseil des études et de la vie universitaire. Cette commission, composée par le

président de l'université après avis du conseil des études et de la vie universitaire, comprend un nombre égal de représentants élus des étudiants et d'enseignants-chercheurs ou d'enseignants. Ces procédures d'évaluation sont organisées dans le respect des dispositions de la loi du 26 janvier 1984 et des statuts des personnels concernés ».

En 2002, l'Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence, plus précisément les articles 20 et 21, explicitent l'évaluation obligatoire des formations et des enseignements ; par le processus évaluatif impliquant la participation des étudiants et la communication des résultats au ministère et au CNE (Comité National d'Évaluation) pour appuyer ce dernier dans ses évaluations régulières menées au sein des établissements universitaires. En 2002, suite au rapport Dejean, *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises (op. cit.)*, le HCEE (Haut Conseil de l'évaluation de l'école), dirigé par Claude Thélot, estime que l'évaluation des enseignements ne doit remettre en question ni l'autonomie des universités ni le statut des enseignants-chercheurs, dans un souci d'efficacité de ladite évaluation. En 2003, le CNE (Comité National d'Évaluation) conçoit un référentiel qualité, le *Livre des références*, « conçu comme un outil d'aide à la mise en place de procédures internes de contrôle de la qualité »⁹. Cet outil regroupe des critères de qualité à l'université dans trois domaines d'action : la politique de formation, la politique scientifique et le management de l'établissement au service de ses missions ; comme le précisent les références A-II.3 (l'offre de formation fait l'objet d'une évaluation régulière) appuyées par les critères 1 (les enseignements et les formations font l'objet d'une évaluation régulière) et 2 (les étudiants sont associés aux évaluations des enseignements et des formations).

En octobre 2004, le Discours de François Fillon, au cours de la Conférence des présidents d'université (CPU), acte l'obligation de l'auto-évaluation des universités, laquelle est finalisée par une évaluation nationale externe :

Les universités seront de plus en plus responsables de la définition de leur politique comme de leur organisation et de leur gestion. Elles devront donc être comptables de leurs résultats. À cette fin, l'évaluation de la qualité devra être le pivot et le régulateur du système. Elle conditionnera le contrat que la Nation doit conclure avec ses universités et le soutien de l'État. [...] il convient de rendre obligatoire dans chaque

⁹ Comité national d'évaluation (CNE) (2003), *Livre des références, Les références de l'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur*, CNE, Paris.

*établissement un dispositif d'auto-évaluation portant sur l'ensemble des missions et sur la gestion. [...] La pertinence et l'efficacité du dispositif mis en place seront mesurées au niveau national et le soutien de l'État devra tenir compte d'une façon ou d'une autre des efforts faits en la matière. En deuxième lieu, le renforcement du rôle des instances d'évaluation dans le cadre d'un système moins normé a priori impose à ces instances une obligation : la **transparence des critères**.*

La transparence des critères d'évaluation inhérents aux missions et à la gestion des universités est un paramètre qualitatif inédit auquel sont confrontés les établissements de l'enseignement supérieur, afin de pouvoir continuer à bénéficier du soutien de l'Etat. L'ENQA, association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur/ réseau européen d'assurance qualité, en 2005, met en exergue trois niveaux pour l'assurance qualité : *l'assurance qualité interne* contrôlée par les universités avec divers outils évaluatifs, *l'assurance qualité externe* effectuée par des agences expertes et *l'assurance qualité des agences chargées de l'assurance qualité* par des agences publiques ou privées. En 2006, la *Loi n°2006-450 du 18 avril 2006 de programme* pour la recherche donne lieu à la création de l'AERES, Agence pour l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement ayant pour mission, en toute indépendance, de « contribuer à l'amélioration de la qualité du système de recherche et de l'enseignement supérieur, en accord avec les recommandations européennes dans le cadre du processus de Bologne ». L'AERES en France a remplacé le CNE (Comité National d'Evaluation des établissements publics à caractères scientifique, culturel et professionnel), le CNER (Comité National d'Evaluation de la Recherche), la MSTP (Mission Scientifique, Technique et Pédagogique). Le CIEP, organisme prenant en charge la labellisation des centres universitaires en France, s'intéresse de très près aux activités d'évaluation de l'AERES, comme le révèlent plusieurs comptes rendus de réunions de la Commission interministérielle de labellisation ou du Conseil d'orientation¹⁰.

¹⁰ « AERES : le CIEP suit de très près les activités de l'agence (création du HCERES). La Commission interministérielle de labellisation a approuvé cette démarche et encourage le CIEP à obtenir une meilleure visibilité du label au sein de l'évaluation des établissements par l'AERES », CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Commission interministérielle de labellisation (CIL), Jeudi 05 décembre 2013 – 14h30, *Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle*, Relevé de conclusions. www.qualitefle.fr/.../files/pdf/releve_de_conclusions_cil_131205.pdf
« L'AERES : le CIEP suit de très près les activités de l'agence (création du HCERES). La Commission interministérielle de labellisation a approuvé cette démarche et encourage le CIEP à obtenir une meilleure visibilité du label au sein de l'évaluation des établissements par l'AERES. », CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Conseil d'orientation, Lundi 16 décembre 2013 – 10h00, *Salle des gardes – CIEP*, Compte rendu. www.qualitefle.fr/sites/default/files/pdf/cr_c0_131216_0.pdf

En 2011, l'Arrêté du 1^{er} août 2011 relatif à la licence recommande que toutes les formations soient dotées de conseils de perfectionnement, qu'elles soient évaluées par les étudiants, par le biais d'enquêtes et dont les résultats seraient communiqués au CEVU et au conseil de la composante :

Au sein des établissements, des dispositifs d'évaluation sont mis en place pour chaque formation ou pour un groupe de formations, notamment à travers la constitution de conseils de perfectionnement réunissant des représentants des enseignants, des étudiants et du monde socio-professionnel. Une évaluation des formations et des enseignements est également organisée au moyen d'enquêtes régulières auprès des étudiants. Ces dispositifs favorisent le dialogue entre les équipes de formation, les étudiants et les employeurs potentiels. Ils éclairent les objectifs de chaque formation, contribuent à en faire évoluer les contenus ainsi que les méthodes d'enseignement afin de faciliter l'appropriation des savoirs, des connaissances et des compétences et permettent d'en améliorer la qualité. Cette évaluation est organisée dans le respect des dispositions des statuts des personnels concernés. Les résultats des évaluations font l'objet d'un débat au sein du conseil de la composante concernée et du conseil des études et de la vie universitaire.

La mise en place d'instances consultatives intégrant des représentants d'étudiants, qui sont sollicités à évaluer les enseignements, constitue une démarche participative à laquelle adhère pleinement le processus de labellisation des centres universitaires qui s'engagent dans l'obtention du label Qualité FLE. En effet, des indicateurs qualité du référentiel de ladite labellisation sont dédiés à la vérification de la collaboration évaluative par les étudiants des centres, à l'aide d'enquêtes de satisfaction. En 2014, l'Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master, notamment l'Article 5 (du TITRE 1^{er} : Dispositions communes aux diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master – Art. 5.), développe et conforte l'Article 19 de l'Arrêté du 1^{er} août 2011, sur le point de l'auto-évaluation, permettant de faire évoluer l'offre de formation et renforçant la position des conseils de perfectionnement, désormais les destinataires de l'évaluation :

Dans le cadre de la politique de l'établissement, des dispositifs d'évaluation sont mis en place pour chaque formation ou pour un groupe de formations, notamment à travers la constitution de conseils de perfectionnement réunissant des représentants des enseignants-chercheurs, des enseignants, des personnels bibliothécaires, ingénieurs, administratifs, techniciens, ouvriers, de service et de santé, des étudiants et du monde

socioprofessionnel. Une évaluation des formations et des enseignements est notamment organisée au moyen d'enquêtes régulières auprès des étudiants. Cette évaluation est organisée dans le respect des dispositions des statuts des personnels concernés. Ces dispositifs favorisent le dialogue entre les équipes pédagogiques, les étudiants et les représentants du monde socioprofessionnel. Ils éclairent les objectifs de chaque formation, contribuent à en faire évoluer les contenus ainsi que les méthodes d'enseignement afin de faciliter l'appropriation des savoirs, des connaissances et des compétences et de permettre d'en améliorer la qualité. Ces dispositifs peuvent également servir de base à l'évolution de la carte de formation de l'établissement en cohérence avec la politique du site. Les résultats des évaluations font l'objet de présentations et de débats au sein des équipes pédagogiques, du conseil de perfectionnement, du conseil de la composante concernée et de la commission de la formation et de la vie universitaire du conseil académique ou du conseil de l'établissement qui a compétence en matière de formation.

La mise en œuvre effective de dispositifs d'écoute place les représentants du conseil de perfectionnement au cœur de l'amélioration continue de la qualité de l'établissement universitaire, dans la mesure où ces derniers sont des forces de proposition et d'innovation, en apportant, sur la base de retours d'expérience critériés, une pierre à l'édifice de l'assurance qualité de l'établissement ou d'une de ses composantes. De surcroît, la remontée des résultats des enquêtes, auprès des instances compétentes pour tenir compte des remarques en termes de formation mises en exergue, favorise non seulement le dialogue entre les étudiants et les équipes enseignantes mais aussi nourrit les préconisations sur le fonctionnement administratif ou l'organisation pédagogique de l'institution universitaire à améliorer, au service de l'évolution de l'offre de formation en rapport avec la politique de l'université. Sur le plan national, nous observons qu'au fil des arrêtés législatifs, l'apprenant est de plus en plus intégré au processus de l'assurance qualité de l'établissement universitaire, au niveau de la considération constructive de sa perception de la qualité réalisée. Cette évolution d'intégration est logique, étant donné que la volonté d'adéquation du cursus universitaire avec les besoins des étudiants (lesquels doivent aussi correspondre à ceux du marché de l'emploi), ne peut se concrétiser sans prendre la mesure de concertations ou de pistes de propositions amélioratives émanant de ceux qui vivent de l'intérieur la qualité des enseignements et de l'organisation générale de l'établissement. Par ailleurs, en dehors des frontières nationales, la construction du système évaluatif de l'assurance qualité des établissements universitaires s'est fortement appuyée sur le

processus de Bologne, processus européen de réformes afin d’harmoniser les systèmes d’enseignement européens en matière de diplômes, de mobilité internationale ou d’assurance qualité au sein de l’*EEES* (Espace Européen de l’Enseignement Supérieur).

3.2. Le processus de Bologne, européanisation de l’assurance qualité de l’EEES

Les centres universitaires de langues en France ont pour principal vivier les étudiants de nationalité étrangère, qu’ils proviennent ou pas de la communauté européenne. A cet égard, faire entrer les étudiants étrangers du marché international, dans le système d’enseignement supérieur français, nécessite d’harmoniser la reconnaissance des certifications. Le processus de Bologne, par le biais de conférences ministérielles successives et engageant les pays européens, s’inscrit dans la promotion d’un espace européen d’éducation et de formation professionnelle, où les qualifications et les compétences, acquises par les étudiants dans un pays, seraient reconnues dans toute l’Europe, afin d’« institutionnaliser une définition de la qualité universitaire nécessaire à l’inscription de l’enseignement supérieur dans une politique économique européenne » (Garcia, 2008). Curvale (2014) propose une synthèse chronologique des étapes de l’assurance qualité dans l’enseignement supérieur au sein de l’espace européen, tout au long des conférences et des communiqués que constituent le processus de Bologne.

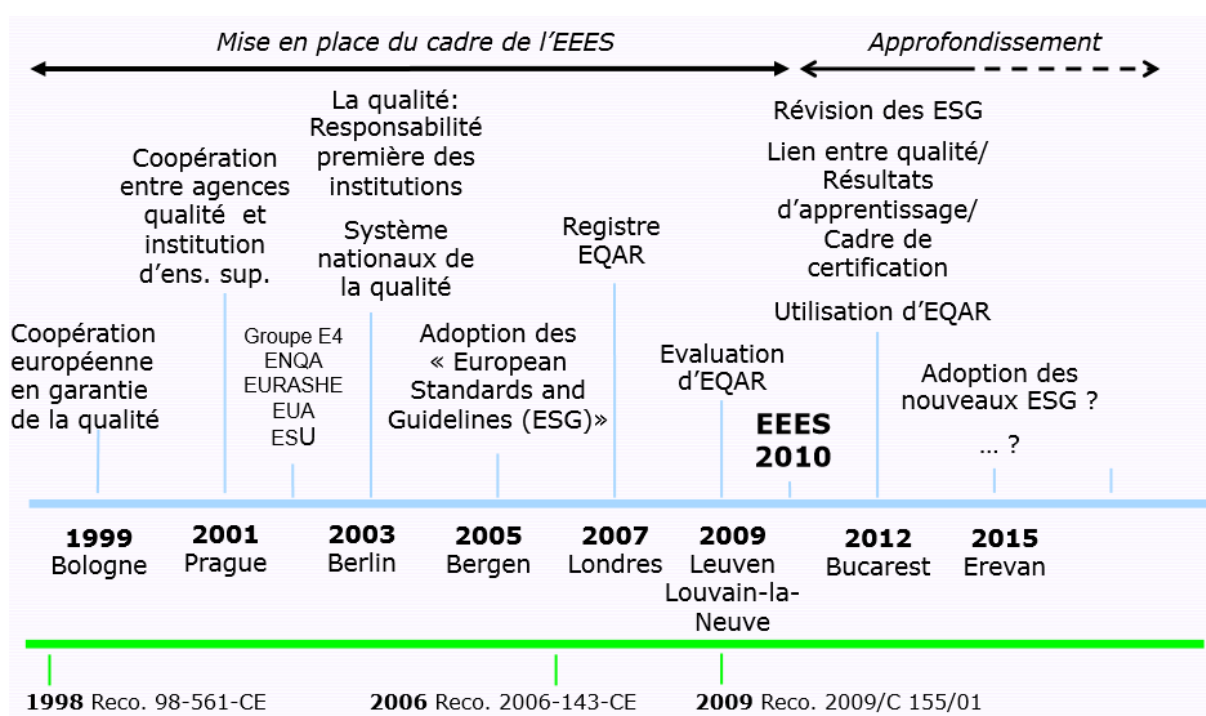


Figure 8 : Les étapes de la garantie de la qualité dans l’enseignement supérieur européen à travers le processus de Bologne (Curvale, 2014)

L'assurance qualité est considérée comme un élément fondateur de la construction de l'espace européen, de partenariats transnationaux et multilatéraux. Le contexte d'harmonisation européenne induit une culture d'évaluation de la qualité, où sont mises en place des stratégies de transparence des compétences et des qualifications des étudiants : ce sont les recommandations du Parlement européen en faveur de l'europanisation de l'Assurance Qualité (AQ).

L'assurance qualité (AQ) est un terme générique qui regroupe toutes les formes de suivi, d'évaluation ou d'examen externe de la qualité et que l'on peut définir comme un processus destiné à établir la confiance des parties prenantes dans le fait que l'offre (ressources, processus et résultats) répond aux attentes ou est à la hauteur des exigences minimales. [...] L'assurance interne de la qualité désigne les politiques et mécanismes mis en œuvre dans un établissement ou un programme pour s'assurer qu'il correspond aux finalités qui sont les siennes et qu'il satisfait aux normes applicables à l'enseignement supérieur en général ou à une profession ou discipline en particulier. [...] L'assurance qualité externe désigne les actions mises en œuvre par un organisme externe, lequel peut être un organisme d'assurance qualité ou tout autre organisme que l'établissement qui évalue son fonctionnement ou ses programmes, pour déterminer s'il satisfait aux normes convenues ou prédéfinies (Martin, Stella, 2007).

L'assurance qualité, sous ses deux formes, interne pour renforcer la confiance de la direction dans le choix des orientations stratégiques, et externe pour gagner la confiance des partenaires, porte sur les programmes ou plus globalement sur l'institution.

Le **25 mai 1998**, lors du 800^{ème} anniversaire de l'université de Sorbonne, les ministres chargés de l'enseignement supérieur de France, du Royaume-Uni, d'Allemagne et d'Italie se sont réunis pour bâtir une architecture harmonisée du système européen de l'enseignement supérieur, et élaborer une déclaration commune, la **Déclaration de la Sorbonne** :

L'anniversaire de l'université de Paris, qui se déroule aujourd'hui en Sorbonne, nous offre l'occasion solennelle de nous engager dans cet effort de création d'un espace européen de l'enseignement supérieur, où puissent entrer en interaction nos identités nationales et nos intérêts communs, où nous nous renforçons les uns les autres pour le profit de l'Europe, de ses étudiants, et plus généralement de ses citoyens. Nous lançons un appel aux autres Etats-membres de l'Union, aux autres pays de l'Europe pour nous rejoindre dans cet objectif, à toutes les universités européennes pour consolider la place de l'Europe dans le monde en améliorant et en remettant sans cesse à jour l'éducation

*offerte à ses citoyens.*¹¹

Par la **Déclaration de Bologne**, le **19 juin 1999** en Italie, l'engagement à construire un espace européen de l'enseignement supérieur est pris par 29 pays européens, représentés par leurs ministres de l'éducation respectifs, à travers trois objectifs fédérateurs : d'abord la reconnaissance internationale des diplômes pour une meilleure lisibilité sur le plan international (cursus universitaires en deux cycles -Licence et Master- et un 3^{ème} cycle de recherche - Doctorat-, intégrant un système d'accumulation et de transfert de crédits – ECTS -) ; ensuite impulser la mobilité des étudiants, des enseignants et du personnel administratif ; enfin l'évaluation qualitative des formations par des instances indépendantes de la qualité. Il s'agit d'une déclaration pour « *un système de grades académiques facilement reconnaissables et comparables* » et une assurance de la qualité de l'enseignement, à travers une « *coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables* ». Les ministres européens de l'enseignement supérieur s'engagent dans une nouvelle organisation de l'enseignement supérieur, pour une reconnaissance mutuelle des formations dans l'espace européen. « **Promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité**, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables »¹² ; deux domaines sont en conséquence privilégiés dans cette déclaration : le développement de la mobilité en Europe et le renforcement de l'attraction de l'Enseignement Supérieur Européen, avec pour fin ultime placer des systèmes nationaux diversifiés dans un cadre commun. L'activité d'évaluation des systèmes éducatifs, relevant de l'évaluation des politiques et des organismes publics, est projetée dans une envergure internationale, dans la mesure où elle transcende les espaces universitaires nationaux.

En **mars 2000**, le **Processus de Lisbonne** donne lieu à la création du Réseau européen pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur devenu en 2004 l'Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur – ENQA -, dont la mission est « *de contribuer de manière significative au maintien à un haut niveau et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur et de servir de moteur pour le développement de l'assurance qualité dans les pays signataires de la déclaration de Bologne* ». L'année suivante,

¹¹ Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. 12-10-99, Déclaration commune des ministres européens de l'éducation – 19 juin 1999 – Bologne. [www.mes.tn/tempus/tempus05/990719 Bologna Declaration-Fr.pdf](http://www.mes.tn/tempus/tempus05/990719_Bologna_Declaration-Fr.pdf)

¹² *Ibid.* note 11.

le **30 mars 2001**, grâce à la **Rencontre de Salamanque**, est créée l'EUA (European Universities Association) à Salamanque, où se sont réunies 300 institutions européennes, pour une harmonisation du système européen de l'enseignement supérieur, considéré comme un bien public autonome, dans le but de favoriser l'autonomie et la responsabilité des universités, plaçant la qualité au cœur des exigences des établissements universitaires appartenant à l'EEES :

*La qualité est la condition nécessaire de la confiance, de la pertinence, de la mobilité, de la compatibilité et de l'attrait des institutions parties de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur.*¹³

La recommandation d'une coopération européenne dans le domaine de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur est fortement encouragée, à travers le partage de valeurs communes ; de même que la preuve de l'assurance qualité voulue et affichée doit être apportée pour en garantir une visibilité auprès des étudiants, des institutions, sur les plans national et international :

*L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur doit non seulement prendre forme autour de valeurs académiques essentielles mais aussi répondre aux attentes des différentes parties prenantes en faisant preuve de la qualité de ses prestations. Leur évaluation doit tenir compte des objectifs et de la mission des institutions comme de leurs programmes, ce qui demande un juste équilibre entre innovation et tradition, entre excellence académique et pertinence socio-économique, entre cohérence des cours et liberté de choix des étudiants. L'évaluation englobe enseignement et recherche ainsi que gouvernance et administration ; elle s'intéresse à la réponse apportée aux besoins des étudiants et à la fourniture de services extra-académiques. La qualité intrinsèque d'une institution d'enseignement supérieur ne suffit pas ; elle doit être prouvée et garantie afin de pouvoir être visible et crédible aux yeux des étudiants, des partenaires institutionnels et de la société en général, à l'intérieur de son pays comme en Europe dans le monde.*¹⁴

La même année, le **19 mai 2001**, les points essentiels de la Déclaration de Bologne sont repris par les ministres européens à la **Rencontre de Prague**. En **septembre 2003**, avec le **Communiqué de Berlin**, l'adoption des références et des lignes directrices pour la gestion de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur est validée par les ministres de

¹³ Message de Salamanque Bâtir l'espace européen de l'enseignement supérieur, www.amue.fr/fileadmin/amue/veille-reglementaire/d_salamanque.pdf

¹⁴ *Ibid.* note 13.

l'éducation de quarante-cinq pays. Par le communiqué de Berlin, les universités sont invitées à afficher à la fois leur autonomie et la transparence publique sur la garantie de la qualité de leurs activités, par le biais d'évaluation ou d'accréditation des programmes et des établissements.

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 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.

Ils conviennent donc que d'ici à 2005, les systèmes nationaux de garantie de la qualité devraient inclure :

- *une définition des responsabilités des organismes et institutions concernés*
- *une évaluation des programmes ou des établissements, qui inclue l'évaluation interne, l'examen externe, la participation des étudiants et la publication des résultats*
- *un système d'accréditation, de certification ou de procédures comparables*
- *la participation, la coopération et la mise en réseau internationales.*

*Au plan européen, les Ministres demandent à l'ENQA, en coopération avec l'EUA, l'EURASHE et l'ESIB, de mettre au point une série de références, de procédures et de lignes d'orientation pour la garantie de la qualité qui fassent l'objet d'un consensus, d'explorer les moyens d'assurer un système adéquat d'examen par les pairs pour la garantie de la qualité et/ou pour les agences ou organismes chargés de l'accréditation, et d'en faire rapport aux Ministres en 2005 par l'intermédiaire du groupe de suivi. Il sera tenu compte, à leur juste valeur, des compétences des autres groupes et réseaux impliqués dans la garantie.*¹⁵

Le processus de Bologne donne naissance à l'ENQA en 2003 puis en 2006, le Conseil d'Europe s'inscrit dans une volonté de coopération européenne avec pour objectif la garantie de la qualité.

Avec la **Conférence de Bergen en 2005**, des normes européennes d'assurance-qualité interne puis externe dans les institutions de l'enseignement supérieur et dans des démarches organisées autour de l'ENQA sont adoptées, sous le nom de « European Standards and Guidelines » (ESG) qui constituent les *Références et lignes directrices pour l'assurance qualité* proposées par l'ENQA. Les ministres européens chargés de l'enseignement supérieur « ont accueilli

¹⁵ Communiqué de la 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.

favorablement le principe d'un registre européen d'agences chargées de la garantie de la qualité fondée sur une évaluation nationale » :

Nous adoptons les références et lignes d'orientation pour la garantie de la qualité dans l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur comme le propose l'ENQA. Nous nous engageons à introduire le modèle proposé pour l'évaluation par les pairs des agences chargées de la garantie de la qualité fondé sur une évaluation nationale. [...] Nous soulignons l'importance de la coopération entre les agences reconnues au plan national dans le but de renforcer la reconnaissance mutuelle des décisions en matière d'accréditation ou de garantie de la qualité. ¹⁶

L'outil européen ESG définit les responsabilités des dispositifs de garantie de la qualité interne aux établissements et des acteurs évaluatifs externes dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. A suivi la publication d'une autre recommandation pour la création d'un registre « d'agences indépendantes et fiables de garantie de la qualité opérant en Europe », pouvant répondre à une demande d'accréditation d'un établissement de l'enseignement supérieur en fonction de ses besoins. Le Conseil de l'Europe en 2006 a favorisé la coopération européenne dans le domaine de la garantie de la qualité, en encourageant les établissements d'enseignement supérieur à développer des systèmes internes d'AQ avec le soutien des agences de l'AQ (ou d'accréditation), dans l'objectif d'appliquer les *European Standards and Guidelines* pour le management de la qualité (Bergen 2005) et de créer un registre européen des Agences de la Garantie de la Qualité (AGQ). En Europe, il s'agit de l'ENQA qui met à la disposition de l'espace européen des lignes directrices pour le management de la qualité, regroupées dans un référentiel, et permettant notamment l'évaluation interne des établissements d'enseignement supérieur.

En 2007, le **Processus de Londres**¹⁷ dessine la construction du paysage de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Il a été communément décidé de mettre en œuvre le registre européen des agences d'évaluation et d'accréditation, en vue de garantir une qualité des établissements évaluée par des acteurs externes, sous l'appellation d'EQAR (European Quality Assurance Register for higher education), réseau d'agences d'assurance qualité établi afin de contrôler la qualité des agences d'accréditation. En France, toujours en 2007, l'AERES est créée

¹⁶ Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'enseignement Supérieur, Bergen, mai 2005.

¹⁷ Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur (2007), « 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

en mars, regroupant le CNE, le CNER et la MSTP en vue d'évaluer les formations, les unités de recherche et les établissements.

En **avril (28 et 29) 2009** la **Conférence de Leuven/Louvain-la-Neuve** annonce la poursuite du processus de Bologne jusqu'en 2020, avec le souci de clarifier, sur la base de données avérées, les offres de formations des établissements universitaires de l'EEES, afin de faciliter la mobilité des étudiants et de renforcer leur employabilité sur le marché du travail (« [...] se fonder sur des données comparables et des indicateurs appropriés afin de décrire les différents profils des établissements d'enseignement supérieur et de leurs formations »)¹⁸.

C'est en **2010** que la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur est officiellement déclarée à la **Conférence de Budapest et Vienne**, au cours de laquelle sont actées les avancées européennes en matière de progrès dans les établissements de l'enseignement supérieur :

*Dans un partenariat unique entre autorités publiques, établissements d'enseignement supérieur, étudiants et personnels, avec les employeurs, les agences chargées de la garantie de la qualité, les organisations internationales et les institutions européennes, nous avons engagé une série de réformes pour construire un espace européen de l'enseignement supérieur, fondé sur la confiance, la coopération et le respect de la diversité des cultures, des langues, et des systèmes d'enseignement supérieur.*¹⁹

Les réformes engagées, fondées sur la richesse des diversités des pays, mettent en exergue les concepts de *confiance* et de *coopération* éprouvées entre les établissements de l'enseignement supérieur de l'EEES.

En **2012, les 26 et 27 avril**, a lieu la **Conférence de Bucarest** qui détermine les priorités données à la poursuite du processus de Bologne, notamment en ce qui concerne les possibilités de mobilités au sein de l'EEES et d'accroître de la sorte la compétitivité du système européen d'éducation et de formation :

La mobilité académique est devenue de plus en plus pertinente pour acquérir une

¹⁸ Processus de Bologne 2020 – L'espace européen de l'enseignement supérieur au cours de la prochaine décennie, Communiqué de la Conférence des ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur, Louvain et Louvain-la-Neuve, 28 et 29 avril 2009. www.aeqes.be/agence_references_recommandations.cfm

¹⁹ Conférence de Budapest et Vienne, 11 et 12 mars 2010, Déclaration de Budapest-Vienne sur l'espace européen de l'enseignement supérieur, le 12 mars. www.ehea.info/media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/61/3/2010_Budapest-Vienna_Declaration_FR_598613.pdf

*ouverture sur le monde, susciter une citoyenneté active, et doter les diplômés d'une combinaison adéquate de connaissances, compétences et aptitudes qui leur permettent de mieux répondre aux défis nationaux, régionaux et mondiaux.*²⁰

Il convient de garder à l'esprit que les centres universitaires de langues en France bénéficient et participent de ces efforts de mobilités. En effet, d'une part ils profitent de l'afflux des étudiants étrangers qui choisissent la destination de la France pour acquérir ou approfondir la maîtrise de la langue française ; d'autre part ils contribuent à former ces mêmes étudiants à l'intégration d'un cursus universitaire en licence, master, ou doctorat par la validation d'un niveau de langue selon le CECRL, voire un apprentissage en méthodologie universitaire. Un deuxième axe prioritaire qui est souligné lors de la conférence de Bucarest et qui est lié aux recherches de notre thèse, c'est la priorité à l'assurance qualité :

*Dans le contexte international actuel, nous soulignons tout particulièrement l'importance de l'assurance de la qualité. Nous la considérons à la fois comme un outil pour renforcer la capacité des établissements d'enseignement supérieur à développer la qualité de l'offre, et comme un instrument pour promouvoir la transparence et la confiance.*²¹

L'assurance qualité y est qualifiée à la fois comme un élément déclencheur de l'amélioration de l'offre de cours des établissements de l'enseignement supérieur de l'EEES, et comme un gage de clarté dans les stratégies des politiques qualité, engagées au service des étudiants et du personnel confiants dans les démarches menées en matière de gestion de la qualité, vérifiées par les agences externes de l'EQAR. A cet égard, la **Conférence de Yerevan en 2015** est l'occasion de réviser les ESG, les *Références et lignes directrices pour l'assurance qualité*.

Enfin, la **Conférence européenne de l'enseignement supérieur**, dite **Conférence du processus de Bologne**, qui s'est tenue les **24 et 25 mai 2018** à Paris, est la dernière du processus de Bologne. Outre les avancées en matière d'harmonisation des diplômes européens et de mobilité des étudiants, la coopération sur le plan de l'assurance qualité au sein des établissements de l'enseignement supérieur est présentée comme un succès du processus de Bologne :

L'assurance qualité est capitale pour développer la confiance mutuelle ainsi que la

²⁰ Conférence de Bucarest, 26 et 27 avril, Au-delà du Processus de Bologne : créer et relier les espaces d'enseignement supérieur au plan national, régional et mondial. Déclaration du troisième « Forum Politique de Bologne »

www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/61/4/110114_610614.pdf

²¹ *Ibid.* note 20.

mobilité et la reconnaissance équitable des qualifications et des périodes d'études dans l'EEES. Nous reconnaissons ainsi les progrès réalisés pour mettre en œuvre les « références et lignes d'orientation pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur » (dites ESG) en les insérant dans les pratiques nationales et au niveau des établissements dans la plupart des pays, et nous nous engageons à lever les obstacles qui demeurent dans les législations et réglementations nationales. Afin de favoriser le développement d'un nombre accru de formations conjointes et de diplômes conjoints, nous permettrons et encouragerons également l'utilisation de « l'approche européenne pour l'assurance qualité des formations conjointes » dans nos systèmes d'enseignement supérieur (pp.29-30).²²

Le développement de nouveaux projets de collaboration entre les établissements, tels que la mise en place de diplômes en commun, est favorisé par une volonté affichée de faciliter les démarches dans le domaine législatif et réglementaire respectif à chaque pays ; lesquelles démarches parviennent à être harmonisées grâce à des grilles communes d'évaluation de l'assurance qualité. Justement, nous tentons à présent de cerner quels sont les types de pratiques évaluatives auxquelles peuvent prétendre les universités pour valider leur système qualité.

3.3. Les pratiques évaluatives d'un système qualité universitaire

L'emprunt de processus assurantiels du domaine industriel à celui de l'éducation, secteur non marchand, conduit les institutions universitaires à évaluer leur système de management de la qualité ; « les universités sont jetées depuis quelques années sous les feux croisés d'une multitude d'indicateurs qui les mesurent sous toutes les coutures » (Bruno, Didier, 2007). Deux motifs sont à l'origine de cette évolution de l'évaluation : « le premier est la mutation du mode de pilotage d'un enseignement supérieur mobilisé sur le front de la guerre économique, le second l'intensification des échanges internationaux de services d'enseignement. Le besoin d'un système d'indicateurs de qualité apparaît donc à deux niveaux : celui de la gestion interne des établissements et celui de leurs échanges externes » (Vinokur, 2006/2, *op. cit.*). Garcia nuance les prémices de l'évaluation des universités en précisant que c'est le fait qu'elle soit associée à des pratiques de l'assurance qualité qui constitue une nouveauté française : « ce n'est pas l'évaluation des universités qui constitue une nouveauté en France, mais le fait qu'elle est

²² Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur 2018, Dossier de presse //23-24-25 mai 2018, Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.
https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actus/64/8/EHEA18_DP_A4_08B_950648.pdf

désormais adossée à l'assurance qualité (et à ses enjeux économiques) » (2006, p.82). Les objectifs de la mise en place d'un management de la qualité dans un établissement universitaire revêtent trois niveaux, selon Giesen (2008) :

Globalement, le management qualité contribue à :

- _ augmenter la performance individuelle du laboratoire par l'amélioration de son organisation (traçabilité, métrologie, amélioration continue) ;*
- _ mieux prendre en compte la demande sociétale vis-à-vis de la recherche et véhiculer une image de sérieux (approche client) ;*
- _ s'insérer davantage dans l'espace européen de la recherche et partager une culture organisationnelle (norme internationale) (op. cit., p.17).*

De fait, le management de la qualité sert les performances internes du laboratoire de recherche, lesquelles ont une résonance non seulement auprès de la société française, mais aussi au sein du continent européen qui identifiera les mêmes mécanismes d'une culture qualité partagée.

Les principales pratiques formalisées afférentes à l'assurance qualité sont l'accréditation, l'agrément ou l'homologation, l'évaluation et l'audit qualité ; à ces approches, s'ajoutent les classements, les sondages auprès des étudiants, la notation des professeurs par les étudiants ou bien encore l'évaluation des apprentissages, développe Vinokur (2006/2) :

L'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur est un secteur en pleine expansion depuis le milieu des années 1980 : certification d'assurance qualité, accréditation des établissements et des programmes, certification des agences d'accréditation, tests, mesure des compétences, classement international des publications scientifiques, palmarès et palmarès des palmarès des universités, indicateurs de qualité des enseignements supérieurs nationaux, etc. Les opérateurs sont très variés : agences publiques, parapubliques et privées infra-, supra- ou transnationales, administrations, associations professionnelles, firmes de l'industrie de l'enseignement, journaux et revues, cabinets d'experts et de consultants (ibid.).

Diverses méthodes peuvent servir un système d'assurance qualité : l'audit sur la qualité (vérification des objectifs pris et description des résultats), l'évaluation (par une note, une lettre ou une appréciation), l'accréditation (attribution ou pas d'un agrément / intégration ou pas dans un classement). Par ailleurs, des référentiels de management de la qualité, autres que l'ISO 9000 et s'inspirant sur le modèle du Total Quality Management, existent et sont considérés comme des « prix qualité » : le Prix Deming (1951), le Trophée Malcom Baldrige (1987), le Prix

européen de la qualité (1988), le Prix français de la qualité (1992), auxquels se greffent des cabinets de consultants délivrant des certificats d'excellence. Perellon (2003) définit l'évaluation des établissements comme un « ensemble des procédures organisées sur la base de directives préparées par les agences spécifiques, généralement en collaboration avec les universités, pour déterminer la qualité dans l'enseignement supérieur » (*op. cit.*, p.16). Plus précisément, deux marchés prennent en charge l'évaluation de la qualité à l'université. « La mesure de la qualité de l'enseignement supérieur relève de deux marchés : celui de l'"accréditation", qui labellise des seuils de qualité des processus de production, et celui de la "notation", qui hiérarchise les performances des établissements » (Vinokur, 2006/2, *ibid.*).

Au niveau des modalités de l'évaluation de l'assurance qualité éducative, cette dernière prend la forme d'un examen ou d'une mesure qui dépendent de cinq paramètres, selon Vlăsceanu, Grunberg et Pârlea (2004) :

***Évaluation/examen de la qualité** : terme utilisé pour désigner le propre processus d'évaluation externe (examiner, mesurer, juger) de la qualité des établissements et des programmes d'enseignement supérieur. Il comprend les techniques, les mécanismes et les activités mises en œuvre par un organisme externe, dans le but d'évaluer la qualité des processus, pratiques, programmes et prestations de l'enseignement supérieur. Plusieurs facteurs jouent un rôle important dans la définition du concept d'évaluation de la qualité et son application : (1) le contexte (national, institutionnel) ; (2) les méthodes (auto-évaluation, évaluation dans le cadre d'un examen par des pairs, visites de site) ; (3) les niveaux (système, établissement, département, individu) ; (4) les mécanismes (récompenses, politiques, structures, cultures) ; (5) certaines valeurs qualitatives associées à l'évaluation de la qualité, telles que valeurs académiques (axées sur le sujet), valeurs administratives (axées sur le personnel, ses compétences pédagogiques et ses pratiques en classe), valeurs liées à l'emploi (orientées vers les caractéristiques des diplômés sortants et les résultats de la cyberformation) (p.48).*

Les facteurs énumérés par les auteurs sont le contexte géographique et réglementaire de l'établissement, les méthodes évaluatives choisies selon qu'elles sont internes ou externes, l'identification des domaines à évaluer (une partie ou l'ensemble de l'institution), les fondements mêmes de l'évaluation ancrée dans les orientations stratégiques de l'établissement, et enfin les valeurs afférentes aux champs des conventions académiques, des pratiques professionnelles du personnel enseignant et administratif, de l'employabilité des étudiants, dont le parcours universitaire est censé les intégrer plus facilement sur le marché du monde du

travail. Claude Thélot met en lumière les bénéfices de conduire un circuit binaire de l'évaluation non seulement interne mais aussi externe d'un système éducatif (dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* : Champy, Étévé, 2000) :

une fonction externe : rendre transparent le système et rendre compte de sa réalité aux différents partenaires, usagers et responsables (collectivités locales, familles, élèves, hommes politiques, etc.), susciter un débat public pertinent, favoriser une saine émulation entre unités d'enseignement ; une fonction interne : aider les acteurs à réfléchir à leur action au vu de l'état du système dans lequel ils travaillent et par là améliorer cette action même.

Les centres universitaires à l'étude, soumis à ce double enjeu de l'évaluation à la fois interne et externe de leurs processus qualité, passent par la labellisation. Plus précisément, cette dernière matérialise une méthodologie de l'évaluation en plusieurs étapes : commande, préparation, mise en œuvre, communication, certification, publication des résultats. Elle se situe dans une évaluation critériée, à savoir une « évaluation qui apprécie un comportement en le situant par rapport à une cible (les critères qui correspondent à l'objectif à atteindre) » (Hadji, 1990). La labellisation des centres universitaires consiste, selon Le Ninan (2008), à :

passer d'une logique d'engagement à respecter une charte ou des engagements, ou encore à satisfaire aux exigences d'un référentiel propres à une organisation professionnelle, à une logique de contrôle par un tiers extérieur (op. cit.).

L'efficacité est ici décrite dans un circuit binaire propre à une démarche qualité d'un centre universitaire, dans le cadre d'une labellisation FLE : d'une part, la déclaration de principes de qualité formalisés dans les préceptes d'une charte, puis la mise en œuvre de la démarche qualité, à partir de ces principes, en vue de l'octroi du label par un audit externe. Dans une synthèse tabulaire proposée par Canard, (2009, p.267), nous situons les mécanismes de la labellisation dans le modèle évaluatif de la certification.

Terme	Certification	Accréditation	Qualification	Homologation
Concerne quoi ?	<ul style="list-style-type: none"> - Produit - Service - Processus - Personne - Organisme 	<ul style="list-style-type: none"> - Organisme de certification - Laboratoire 	<ul style="list-style-type: none"> - Produit - Service - Processus - Personne - Organisme 	<ul style="list-style-type: none"> - Produit - Service - Processus
Pour quoi faire ?	Attestation écrite de conformité à des exigences spécifiées	Reconnaissance formelle de l'aptitude d'un : <ul style="list-style-type: none"> - organisme de certification - laboratoire, pour un type d'essai donné 	Démonstration d'aptitude à satisfaire des exigences ou de compétence à réaliser une tâche	Autorisation de commercialiser ou d'utiliser dans un but précisé ou dans des conditions prévues
Qui délivre ?	Un organisme de certification « tierce partie » indépendant des parties en cause (2)	Un organisme d'accréditation reconnu, faisant autorité (3)	<ul style="list-style-type: none"> - Un responsable interne ou externe au fournisseur - Un organisme professionnel apte à la qualification 	Une autorité compétente reconnue
De quelle manière ?	<ul style="list-style-type: none"> - Référentiel normatif (1) - Organisme : dossier de candidature, audit d'évaluation - Produit : essais - Personne : examen 	<ul style="list-style-type: none"> - Référentiel normatif (1) - Dossier de candidature - Audit d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> - À partir de documents de référence : - normes, spécifications, - procédures, - dossiers 	Procédure officielle d'essai ou de vérification
Acte délivré	<ul style="list-style-type: none"> - Certificat - Liste accessible de certificats - Pour les produits : marque ou label 	<p style="text-align: center;">Accréditation</p> <p style="text-align: center;">Liste accessible</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Documents techniques (procès-verbal d'aptitude, rapport d'essai) - Attestation 	Acte officiel
Durée de validité	<ul style="list-style-type: none"> - Fixée par le règlement de l'organisme de certification - Renouvelable et sujette à suspension ou retrait 	<ul style="list-style-type: none"> - Fixée par l'organisme d'accréditation - Renouvelable et sujette à suspension ou retrait 	Fixée par la procédure	Fixée par la procédure

1. En Europe, les normes de la série EN 45000.
2. Pour la certification du système de management d'un organisme, l'AFAQ, BUQI, DNV, LRQA, etc. par exemple.
3. En France, le COFRAC (Comité français d'accréditation).

Tableau 4 : Comparaison des différents termes de reconnaissance d'aptitude (Canard, 2009)

Pour les centres universitaires, s'appuyer sur un référentiel standardisé soumet l'institution à mener l'assurance qualité en visant une qualité de conformité, entre les attentes institutionnelles et la réalité éducative. « À travers la labellisation, c'est une véritable garantie de la qualité du service offert qui est proposée aux étudiants étrangers désireux d'améliorer leur pratique du français langue étrangère et du français sur objectifs universitaires. Permettre d'identifier à travers un label les centres engagés dans cette démarche qualité, c'est renforcer les dispositifs d'un accueil efficace de ces étudiants. C'est leur assurer des conditions d'apprentissage conformes à leurs attentes. [...] Les centres universitaires d'enseignement du FLE (ou FOS ou FOU) ont eux aussi intérêt à s'inscrire dans la démarche de labellisation. Par la garantie donnée, cela représente un « plus » dans le recrutement d'étudiants étrangers pour des cursus

spécifiques, délivrés en français ou en langue étrangère »²³. L'obtention de ce label constituerait par ailleurs une sorte de passage obligé, de rituel pour entrer ou rester dans le système officiel de la reconnaissance de la qualité ; ou bien encore le fait de se désister de ce processus de labellisation, après l'octroi du label, semblerait suspect à tout égard (gouvernance de l'université, Campus France...), au risque au final de marginalisation et de représentation déficitaire vis-à-vis du Ministère des Affaires Etrangères (MAE), par exemple, délivrant les précieux sésames à la mobilité internationale des étudiants étrangers en France, commente Lefranc (2009) : « tout comme les centres dont l'audit aura été négatif, ceux qui auront refusé de collaborer à leur évaluation se retrouveront marginalisés par rapport à ceux qui auront satisfait aux critères de la labellisation ». Enfin, des centres universitaires émettent certaines réserves concernant ce dispositif d'évaluation, ne jugeant pas assez pertinent le système labellisant; pour motif des lacunes du référentiel en termes d'aspect à proprement universitaire : recherche, formation et didactique des enseignants (il s'agit d'une réflexion à plusieurs reprises relevée dans les Lettres d'information Label Qualité français langue étrangère émanant du site internet du CIEP, à travers les témoignages des directeurs des centres universitaires labellisés)²⁴. Les enjeux sur la pertinence de l'évaluation des systèmes de management de la qualité déployés au sein des centres universitaires sondés investiront la réflexion de nos enquêtes de terrain ; lesquels systèmes ont connu dans l'histoire une évolution, en partant de l'inspection de la qualité jusqu'au management de la qualité totale, que rendent compte les sections du Chapitre 2.

²³ CIEP, Lettre d'information, N° 7 - automne 2014, Entretien avec Madame Françoise Barthélemy, présidente de la commission interministérielle de labellisation (CIL). <http://www.ciep.fr/sources/qualitefle/lettre-d-information/2013-2014/n7-automne-label-qualite-fle.html>

²⁴ « *Selon vous, quelles améliorations pourraient être apportées au référentiel ou aux procédures pour renforcer l'utilité et la fiabilité du label ?* La principale demande d'amélioration de la part du CUEFEE et d'autres centres universitaires concerne la révision de certains indicateurs qui ne prennent pas suffisamment en compte la spécificité de nos centres », CIEP, Lettre d'information, [N° 5 – hiver 2013](http://www.ciep.fr/sources/qualitefle/lettre-d-information/2012-2013/n5-2013-hiver-lettre-info-qualite-fle.html), Témoignage de M. Alain Koenig, directeur du Centre universitaire d'enseignement du français aux étudiants étrangers (CUEFEE) - Université de Tours François-Rabelais. <http://www.ciep.fr/sources/qualitefle/lettre-d-information/2012-2013/n5-2013-hiver-lettre-info-qualite-fle.html>

« *Selon vous, quelles améliorations pourraient être apportées au référentiel ou aux procédures pour renforcer l'utilité et la fiabilité du label ?* Des améliorations peuvent être faites à la marge notamment pour mieux comprendre les spécificités du contexte universitaire. En effet, une des particularités d'un centre universitaire est sa localisation au cœur de l'université et son rôle majeur dans le développement de l'université à l'international avec un travail en étroite collaboration avec le service des relations internationales de l'université », CIEP, Lettre d'information, [N° 9 – automne 2015](http://www.ciep.fr/sources/qualitefle/lettre-d-information/2015-2016/n9-automne-label-qualite-fle.html), Témoignage de Entretien avec M. Pascal Casanova, directeur du centre universitaire d'études françaises de l'université de Perpignan-Via Domitia (CUEF) jusqu'au 31 août 2015. <http://www.ciep.fr/sources/qualitefle/lettre-d-information/2015-2016/n9-automne-label-qualite-fle.html>

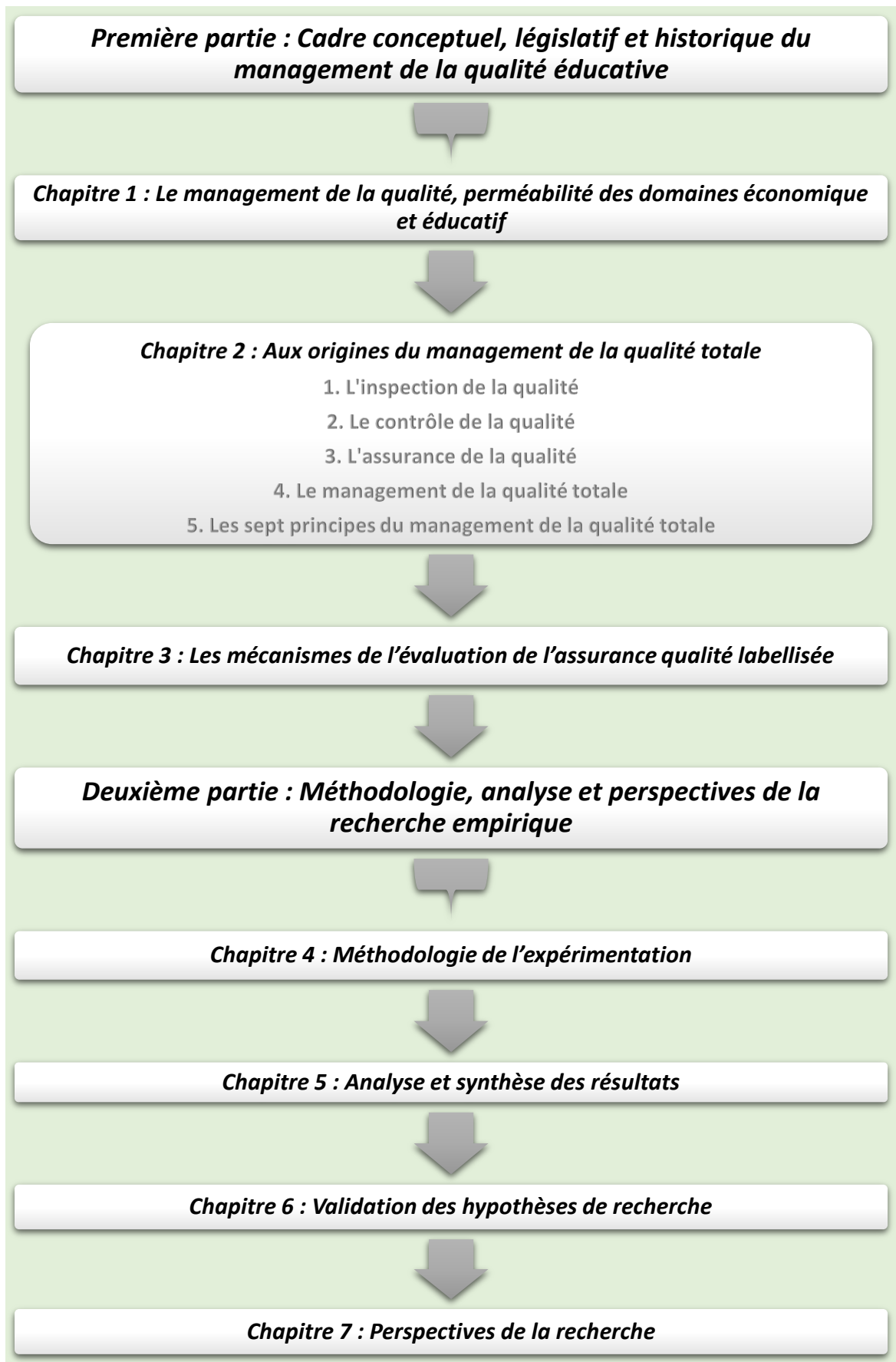


Figure 9 : Les étapes de la recherche (Chapitre 2)

Chapitre 2 : Aux origines du management de la qualité totale

Introduction au Chapitre 2

Au XXe siècle, par glissement métonymique, la qualité est envisagée par les moyens pour obtenir cette qualité : la focalisation sur le produit est déconcentrée sur les processus industriels puis organisationnels, et plus généralement sur la gestion de l'entreprise. Du domaine industriel au champ des relations humaines, la qualité est passée du contrôle de la production à la qualité des produits, par une gestion de la qualité et une démarche managériale. « L'art d'obtenir la qualité dans l'industrie n'est pas une simple combinaison de règles empiriques apparues au fil du temps, mais une discipline cohérente qui s'est construite initialement sur le concept de contrôle statistique imaginé par Shewhart en 1924. Les entreprises ont commencé par vérifier la qualité des produits avec des méthodes inadéquates, et le management de la qualité leur a permis de sortir de l'impasse » (Gogue, 1997). La qualité ne vise plus seulement le produit, mais se décentralise vers les notions de production et de service. Les entreprises privées ne sont pas les seules concernées par cette démarche managériale de la qualité. Les institutions publiques ont aussi leur part d'engagement quant à cette quête de la qualité qui a évolué en quatre phases essentielles ; à savoir l'inspection de la qualité (**Section 1.**), le contrôle de la qualité (**Section 2.**), l'assurance de la qualité (**Section 3.**), le management de la qualité totale (**Section 4.**) qui se décline en sept principes (**Section 5.**). En d'autres termes, le contrôle de la qualité des produits, en chaîne terminale de fabrication par des inspecteurs, a évolué dans le temps en contrôle par échantillonnage, avec pour fin de détecter des dysfonctionnements, suivies d'actions correctives inscrites dans des démarches qualité assurantielles et orientées vers le client ; ces visées stratégiques sont par la suite englobées dans des pratiques managériales de la qualité totale, à travers lesquelles tous les niveaux du système sont évalués, voire certifiés par le biais de normes reconnues sur le plan international ; c'est ce qui fonde le management de la qualité totale caractérisé principalement par sept principes.

1. L'inspection de la qualité

Dans les années 50, alors que la production de masse est marquée par une économie de marché qui devient fortement concurrentielle, l'inspection de la qualité est focalisée sur le produit et ses possibles défauts de production. Le client est absent de ce processus d'inspection, comme le commentent Cabby, Louise et Rolland :

La qualité taylorienne n'est pas déterminée par l'attente du client ; elle est totalement définie par rapport à l'entreprise : c'est là, avant que le produit n'atteigne le marché,

que la qualité-inspection s'exerce. Cette absence du client dans l'approche de la qualité s'explique par la situation économique de cette période qui se situe clairement du côté de la production et de l'offre, ainsi que par l'importance de la production en série de biens intermédiaires, mettant en relation des entreprises entre elles. Dans ces conditions, c'est le producteur et non le consommateur qui initie la qualité (2002, op. cit., p.10).

L'après seconde guerre mondiale marque la recrudescence des contrôles qualité avec l'essor de l'industrie automobile aux Etats-Unis, au Japon et en Europe. Justement, c'est aux Etats-Unis qu'est né le taylorisme, méthode d'organisation du travail qui a développé les contrôles sur le travail à la chaîne dans des systèmes de production de plus en plus complexes. « L'inspection consiste à détecter les non-conformités existantes dans les produits fabriqués et à les réparer ou les éliminer » (Pinet, 2006, p.83), sans prendre en compte encore l'avis du consommateur ; comme ce sera encore le cas avec le contrôle de la qualité.

2. Le contrôle de la qualité

A la fin des années 70, le contrôle qualité consiste à vérifier la conformité du produit, principalement sur des échantillons, avec des outils divers tels que la métrologie, la maîtrise statistique de la qualité, les cartes de contrôle, et cetera. Néanmoins, ce contrôle avait des limites dans la mesure où il s'agissait d'un contrôle a posteriori. De plus, il ne concernait que le produit et aboutissait à des actions correctives sur les produits en question, sans s'intéresser aux processus.

Dans les différentes approches de la qualité, le contrôle de la qualité reste encore et exclusivement focalisé sur les produits, démontrent Diridollou et Vincent (2001, p.44) :

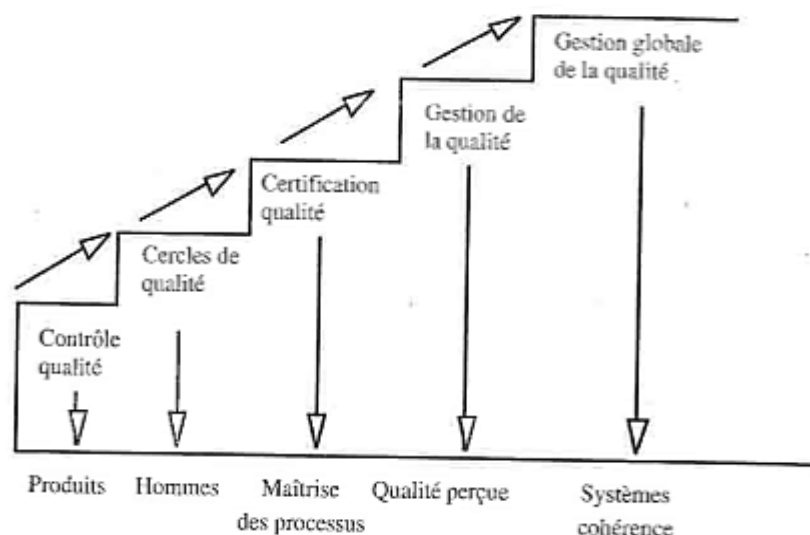


Figure 10 : Les différentes approches de la qualité (Diridollou et Vincent, 2001)

Le contrôle qualité, en phase finale de réalisation du produit trouve ses limites à de nombreux égards. En effet, les défauts de qualité identifiés a posteriori ont un coût financier étant donné que les produits défectueux restent invendus et réduisent la maîtrise des techniques de production en amont. L'introduction, par Shewhart, de l'outil statistique, apporte une légère amélioration au contrôle final avec l'interprétation statistique des résultats, en mettant en exergue l'interaction entre les phases de production et le contrôle qualité ; à la base de possibles anticipations sur les productions à venir, comme un élan vers les prémices de l'assurance qualité.

3. L'assurance de la qualité

L'assurance qualité évolue au gré de nouvelles méthodes de travail intégrées par les équipes en place dans un monde industriel de plus en plus complexe et étendu, grâce à « un tout homogène et cohérent qui impose sa rationalité aux comportements de ses membres » (Friedberg, 1993, p.30). Les mécanismes de l'assurance qualité facilitent la maîtrise des coûts relatifs à la qualité, tout en valorisant l'image de marque de la société. « La maîtrise et la transparence sont érigées en profession de foi en même temps qu'un argument de vente. L'assurance qualité se fonde ainsi sur une conception essentiellement rationaliste de l'organisation » (Laurens, 1999). L'assurance qualité est une méthodologie qui vise la correspondance avec le produit, en se donnant « tous les moyens d'atteindre une haute probabilité que le produit soit conforme aux exigences initiales, ou mieux encore, apte à l'utilisation ou la fonction prévue » (Hersan, 1999). La garantie de conformité est forgée par l'équilibre entre les anticipations sur les productions et les corrections des défauts de qualité ; lequel équilibre gagne en solidité par la rigueur de l'assurance qualité mise en place tout au long du processus du produit ou du service, de sa conception à sa délivrance :

l'assurance qualité a pour objectif de fiabiliser tous les maillons de la chaîne et de garantir la régularité en matière de qualité de produit ou service offert. En ce sens, l'assurance qualité peut être considérée comme un moyen de prévention méthodique et systématique des gisements de non-qualité (Diridollou, Vincent, 2001, *op. cit.*, p.47).

L'assurance qualité est ainsi envisagée comme une clarification de l'organisation, « un instrument rationnel au service d'un idéal relationnel. Il s'agit de formaliser l'information opérationnelle (procédures, instructions de travail...) permettant la commande et le contrôle des opérations, de maîtriser les flux informationnels entre les acteurs » (Laurens, *ibid.*, 1999). La lisibilité du déroulement des activités accroît l'amélioration des relations entre les membres du personnel et leur coordination. « L'organisation doit être conçue comme un construit de sens

plutôt que comme une réalité préformée » (Laurens, *ibid.*, 1999). La formalisation de l'enchaînement des procédures, et leur actualisation, nourrit la finalité des tâches à réaliser et accentue la compréhension que le personnel en a, dans des situations de communication facilitées.

Forte de cette exigence de sens, l'assurance qualité s'inscrit en conséquence dans une sorte de vision systémique de la qualité de l'organisme, où l'ensemble des critères affichés en matière de qualité doit passer par une représentation écrite des preuves d'un tel dispositif. « L'objet de l'*assurance qualité* est de demander à un organisme de prouver qu'il a bien mis en place un système qualité ; c'est-à-dire qu'il a bien pris les dispositions nécessaires – bonne organisation, personnel compétent, procédé adapté, etc. – pour que la qualité ne doive rien au hasard, soit maintenue et améliorée dans le temps » (Cherfi, Sous la dir., 2002, *op. cit.*, p.23). Maintenir les effets positifs de la dynamique, générée par les cadres de l'assurance qualité, est une étape supplémentaire qui est concevable avec une série de points méthodiques à respecter :

- *Écrire ce que l'on pratique.*
- *Pratiquer systématiquement ce que l'on a écrit.*
- *Vérifier régulièrement que ce que l'on a écrit est toujours adapté et efficace.*
- *Faire un point, une à deux fois par an, pour s'assurer que le système qualité est adapté, et le faire évoluer au besoin* (Bellaïche, 1995, p.26).

Le travail de formalisation des activités simplifie la mise en œuvre de ces dernières qui ont tout intérêt à être réalisées dans leur intégralité (voire réactualisées si cela est nécessaire, en fonction des évolutions du contexte de travail), et soumises à une évaluation régulière afin de vérifier l'efficacité du système qualité édifié. En découle un sentiment de confiance envers les partenaires, avec « un ensemble de dispositions préétablies et systématiques destinées à donner confiance aux clients et aux fournisseurs en l'obtention régulière de la qualité requise » (Stora, Montaigne, 1986). En effet, le rayonnement de l'assurance qualité sur l'ensemble des parties prenantes pour une institution universitaire, n'est pas de cantonner la gestion de la qualité dans une intention formalisée, mais bien au contraire de faire bénéficier en premier lieu les étudiants de la qualité des établissements de l'enseignement supérieur, dont l'Etat est garant : « *l'assurance qualité n'est pas une fin en soi. C'est un outil qui permet à l'État, directement ou par délégation, de jouer son rôle de garant de la qualité en protégeant les étudiants et les familles contre des prestataires malhonnêtes et de qualité médiocre et en promouvant l'amélioration de la qualité dans les départements et les établissements universitaires* » (Martin, Stella, 2007, *op. cit.*). Le concept d'amélioration de la qualité s'appuie sur une vérification des procédures

inhérentes à l'établissement, à la fois en interne sur le mode de l'auto-évaluation et en externe sur la base de grilles de lecture de la qualité qui n'appartiennent pas exclusivement à l'établissement en question. A ces procédures qui caractérisent la méthodologie engagée, s'ajoute la présence de l'esprit qualité qui alimente la culture qualité de l'institution et dont dépendent inévitablement les codes institutionnels, expliquent Vlăsceanu, Grunberg et Pârlea (2004, *op. cit.*) : « **Assurance qualité** : terme général qui désigne un *processus* permanent et continu visant à évaluer (estimer, contrôler, garantir, maintenir et améliorer) la qualité du système, des établissements ou des programmes de l'enseignement supérieur. En tant que mécanisme réglementaire, l'assurance qualité met l'accent sur la responsabilité et l'amélioration, en communiquant des informations et des jugements (sans aucun classement hiérarchique) dans le cadre d'un processus convenu et cohérent et sur la base de critères bien définis. Dans de nombreux systèmes, on distingue l'*assurance qualité interne* (c'est-à-dire des pratiques intra-institutionnelles conçues pour contrôler et améliorer la qualité de l'enseignement supérieur) et l'*assurance qualité externe* (c'est-à-dire des dispositifs supra- ou interinstitutionnels conçus pour garantir la qualité des établissements et des programmes d'enseignement supérieur). Les activités d'assurance qualité dépendent de l'existence des mécanismes institutionnels nécessaires, fondés autant que possible sur une solide culture de la qualité ». L'appartenance aux valeurs de l'institution sous-tend une meilleure coopération des individus dans une démarche collective d'intégrer la qualité aux pratiques professionnelles et de parfaire les situations existantes pour une satisfaction optimale des salariés et des étudiants. L'enjeu est par conséquent non seulement social au vu de l'équilibre relationnel entre les acteurs du système qui ont à se réaliser personnellement, mais aussi économique dans la mesure où l'atteinte des objectifs qualité fait gagner l'institution en compétitivité, laquelle renforce celle des étudiants sur le marché du travail, après l'obtention de leurs diplômes universitaires calibrés dans les orientations d'une assurance qualité affichée. Adopter une perspective globale de la démarche qualité, au niveau de l'ensemble de l'institution et avec la mobilisation de tous, implique un management opérant une approche globale de la qualité à travers le formalisme du management de la qualité totale.

4. Le management de la qualité totale

Le concept de *Total Quality Management* (TQM) adopte diverses traductions : maîtrise de la qualité totale, gestion intégrée de la qualité ou management de la qualité totale ou bien encore qualité totale. « L'expression *Qualité Totale* est une traduction malheureuse. Elle a été reprise

en France du TQM américain (*Total Quality Management*). Cela correspond également aux expressions TQC (*Total Quality Control*), et CWQC (*Company Wide Quality Control*). L'expression *management global de la qualité* conviendrait mieux. À l'origine, le *Total Quality Control* est une traduction imprécise de deux idéogrammes japonais signifiant *qualité* et *tous ensemble* » (Defourny, Noyé, 1996, entrée **Qualité totale** / total quality, *op. cit.*, p. 103). Shiba, Graham et Walden (1997) présentent « le management par la qualité totale comme un système évolutif, développé avec succès dans les industries, destiné à l'amélioration continue des produits et des services, dans le but d'accroître la satisfaction du client dans un monde en rapide évolution » (p.44). A cet égard, Le TQM est une gestion de l'entreprise par la réduction des coûts, l'accélération des processus en vue de l'amélioration de la qualité. « La gestion de la qualité est l'ensemble des activités visant à réaliser un niveau souhaité de qualité par une utilisation optimale des ressources disponibles. Cet ensemble inclut des activités de planification, d'organisation, de direction, de contrôle et d'assurance qualité » (Martel, Latouche, 1990, p.24). Plus précisément, divers éléments sont combinés : l'engagement en faveur du management sur la base d'une politique qualité, la fondation d'un système de qualité, l'utilisation d'outils pour la qualité, l'application de processus, l'amélioration en continu et l'intégration de toutes les parties prenantes ; « le TQM est un système de management intégrant une démarche de progrès permanente, visant l'excellence opérationnelle y compris dans les méthodes pour élaborer les stratégies » (Brilman, 1998, p.204).

Selon G. et O. Toscer (1990), deux courants sont rassemblés dans l'expression « qualité totale » : l'*assurance qualité* orientée vers le produit et les *cercles de qualité*, doctrine orientée vers la qualité des relations humaines (*op. cit.*, p.16). Ce concept de qualité totale vise la satisfaction de l'utilisateur, matérialisée par le triple respect du prix à payer, du délai de livraison et de la qualité technique du produit (*ibid.*, p.28). Chové (1992) inclut dans la définition de la qualité totale la prise en compte de l'environnement de l'entreprise pour en renforcer l'efficacité organisationnelle : « mise en œuvre d'une politique qui tend à la mobilisation permanente de tout le personnel pour améliorer la qualité des produits et des services, l'efficacité du fonctionnement, la pertinence et la cohérence de ses objectifs, en relation avec l'évolution de l'environnement ». La prise en compte de l'environnement de l'entreprise est une donnée importante étant donné qu'elle sous-entend que l'entreprise est soumise à des variations intimement liées à sa culture ou à son histoire, comme le commentent Shiba, Graham et Walden (1997) : « les concepts du TQM ont été développés au fil des années par un grand nombre d'entreprises qui cherchaient à améliorer la qualité de leurs produits et de leurs services.

Ce n'est pas une philosophie abstraite. Il n'y a pas non plus une seule bonne méthode d'application du TQM. Celle-ci doit être adaptée à la culture et à l'histoire de chaque entreprise » (*ibid.*p.44).

Deux approches de la qualité totale, l'une émanant du Japon, l'autre provenant des Etats-Unis, apportent une vision de la mise en œuvre de la démarche qualité propre à la représentation de la qualité totale :

Améliorer sensiblement la qualité devient un impératif national. L'effort de théorisation américain s'est en fait incarné et enraciné au Japon. Contrairement à la longue maturation américaine, là, tout est allé très vite. La volonté des américains d'aider à reconstruire l'industrie japonaise, après la guerre, explique pour une part la rencontre entre ces deux cultures très différentes (Cruchant, 1998).

L'approche japonaise est inspirée du *Total Quality Control*. Ishikawa (1984) est le pionnier de cette approche, dans les années 80, avec son ouvrage *Le TQC ou la qualité totale à la japonaise*. Il place au centre de la démarche les attentes du client, tout en faisant participer l'ensemble du personnel au pilotage actionnel. Cette révolution incite l'International Standard Organisation (ISO) à éditer en 1987 les normes relatives à la qualité dans la série ISO 9000.

L'approche japonaise s'appuie sur une méthode de travail incarnée par des réunions de travail appelées les cercles de qualité. « Les Japonais qui étonnent le monde avec des produits qui offrent un rapport qualité / prix apprécié par les clients du monde entier nous enseignent un de leurs secrets : les cercles de qualité. Les cercles de qualité, développés en France par l'AFCERQ et l'AFCIQ, réunis aujourd'hui dans le Mouvement Français pour la Qualité -MFQ-), formalisent la réunion de la qualité et de la participation » (Jarrosion, 2000). Introduits donc au début des années 60 au Japon par Ishikawa, membre du mouvement japonais de la qualité et aidé par la « Japanese Union of Scientists and Engineers » (JUSE), ces cercles de qualité avaient pour ambition d'améliorer le leadership et les compétences des contremaîtres. Intégrés à la gestion managériale de l'entreprise et introduits vers les années 70 aux Etats-Unis et les années 80 en Europe, les cercles avaient le souci de l'amélioration continue de la qualité. Concrètement, l'animateur du groupe, connaisseur des outils de la qualité et pilote du cercle, encadre le groupe de 3 à 10 personnes volontaires et motivées, pendant une heure ou deux, en faisant participer tous les membres sur un problème à résoudre, dont la trace écrite est assurée par un secrétaire avec un compte-rendu soumis à la direction. Trois catégories d'outils aident à la résolution des problèmes : des outils de collecte (feuille de relevés, histogrammes, cartes de

contrôles), des outils de créativité (brainstorming, carte mentale) et des outils d'analyse tels que le logigramme, outil pour analyser un procédé, en différents événements ou activités, en mettant en évidence le lien qui les unit, ou le système quintilien (le QQQQCCP) qui décompose le problème soulevé en sept questions complémentaires afin de le résoudre. Gillet-Goinard et Seno (2009, *op. cit.*, p.106) en propose une schématisation :



Figure 11 : Le QQQQCCP ou système quintilien (Gillet-Goinard, Seno, 2009)

Le système quintilien identifie cinq questions auxquelles il apporte des réponses appropriées : Qui ? Qui est responsable ? Quels sont les acteurs ? Quoi ? En quoi cela consiste ? Quelles sont les actions à envisager ? Où ? Y a-t-il des déplacements à prévoir ? Quand ? Dates de début et de fin ? Planning ? Comment ? Comment fait-on ? De quoi a-t-on besoin (matières, matériels, méthodes...) ? Combien ? Combien ça coûte ? Combien de personnes concernées ? Pourquoi ? Quel est l'intérêt pour l'organisme et les acteurs concernés ? Il s'agit d'une méthode de remise en cause d'une situation afin d'obtenir toutes les causes d'un problème pour en déterminer la cause principale.

L'ensemble des outils qualité est au service d'un objectif ciblé pour chaque rencontre. Quatre phases sont à respecter : l'expression de l'inventaire des divers problèmes auxquels le personnel est confronté, lesquels sont classés selon deux critères d'importance subjective des membres du

cercle et économique de l'entreprise ; l'analyse des données, par la consultation des personnes concernées par le problème soulevé, et qui donne lieu à un diagnostic dudit problème ; la résolution du problème par la recherche de solutions classées selon leur degré de pertinence et qui donne suite à un plan pour concrétiser la solution choisie parmi deux ou trois retenues ; le suivi ou le contrôle de la mise en œuvre de la solution sélectionnée au problème, appuyé par des indicateurs (statistique, tableau de bord...) pour en mesurer les résultats obtenus.

Quant à l'approche américaine, elle se manifeste à travers quatre représentants ayant tous travaillé dans la même usine, Western Electric à Hawthorne, aux Etats-Unis. Deming en est l'un fondateurs principaux, en plaçant au cœur de la démarche qualité la satisfaction du client. Le personnel est directement impliqué dans cette démarche. L'implication est matérialisée métaphoriquement par la roue de Deming (roue portant son nom). Il s'agit d'un cycle dénommé « PDCA » et dont les sigles renvoient à quatre verbes en anglais qui sont les étapes complémentaires d'un système qualité porté par l'amélioration continue (*Plan* : conception du produit ; *Do* : planification et industrialisation ; *Control* : collecte des informations ; *Act* : analyse des informations). Par la promotion des concepts de normalisation et de qualité par prévention, il prône l'approche clients, qu'il théorise dans son livre *Out of crisis*, paru en 1986. En 1962, Juran participe au lancement des Cercles de Contrôle de la Qualité et introduit la notion de système de processus. La gestion de la qualité passe par la définition d'objectifs et la planification qui permettent de résorber des problèmes identifiés. A la fin des années soixante-dix, Crosby envisage l'atteinte de la qualité comme l'absence totale de défaut et la conformité aux exigences, grâce à des responsabilités endossées par le personnel, fortement encadré par la direction. Feigenbaum (1961, *op. cit.*) est le premier à utiliser l'expression « contrôle de la qualité » et définit la qualité totale à travers quatre domaines (technique, administratif, économique et métrique).

Les deux visions, japonaise et américaine, inscrivent la satisfaction des clients comme la priorité de l'optique de la qualité totale, aboutissement de l'évolution de la démarche qualité dans le monde concurrentiel qu'est celui de l'entreprise. « La **Qualité Totale** est la stratégie interne de l'entreprise pour se doter de méthodes, de pratiques, structures, et d'aller sur le chemin de l'excellence » (Boéri et coll., 2006, *op. cit.*, p.12). Intégratrice, elle prend en compte toutes les approches de la qualité et englobe tout le circuit économique qui gravite autour du produit ou du service, de sa production à sa vente ou à sa prestation. Toutes les parties prenantes de ce circuit sont concernées par l'engagement assumé de l'assurance qualité : la direction qui,

considérant les divers paramètres de l'environnement économique, a pour objectif de satisfaire les clients, qu'ils soient internes ou externes, comme l'analyse Marvane (2001) :

c'est une façon de penser et de travailler qui s'est construite à partir de quelques principes simples, pleins de bon sens, dont la finalité est d'améliorer de façon significative la performance de l'entreprise pour la satisfaction de ses clients, et paradoxalement c'est une combinaison complexe entre les concepts de leadership, de partenariat, de ressources, de responsabilité à l'égard de la collectivité, de culture, d'attitude, de capacité des procédés, de développement, d'implication du personnel, d'outils analytiques d'aide à la décision (op. cit., pp.15-16).

Par le biais d'un tableau faisant le comparatif entre la qualité traditionnelle et la qualité totale, Boéri et ses collaborateurs (2006, *ibid.*, p.20) mettent en lumière l'ensemble des principes et méthodes organisés et intégrés dans la stratégie globale d'une entreprise, afin de tendre à la satisfaction de toutes les parties prenantes de l'organisation :

Qualité traditionnelle	Qualité Totale
La qualité est orientée vers le produit.	La qualité est orientée vers la satisfaction du client.
L'attention est portée sur l'identification des erreurs.	L'attention est portée sur la prévention des erreurs.
Les erreurs ont des causes spécifiques.	Les causes des erreurs sont dans le système et sont mouvantes.
La qualité est l'affaire d'experts, de contrôleurs et d'inspecteurs.	La qualité est l'affaire de tous les collaborateurs.
La qualité est un concept fini.	La qualité est un concept d'amélioration continue
La résolution des problèmes appartient au supérieur hiérarchique.	Chacun contribue à la maîtrise des problèmes.
La qualité vise un standard.	La qualité vise l'excellence.

Tableau 5 : Distinctions entre la qualité traditionnelle et la qualité totale (Boéri et coll., 2006)

Dans les activités de service public à but non lucratif que représentent celles de l'enseignement universitaire, la mise en place de système de management de la qualité est assurée au même titre que dans des entreprises privées dont le but est de réaliser des profits. Le SMQ a pour but d'atteindre les objectifs qualité visés, tout en respectant des processus qui assurent au final la satisfaction les clients, en mobilisant l'ensemble des forces du personnel :

les étapes standard de l'assurance qualité (mise à plat des procédures, auto-évaluation, audit externe) font partie de la démarche du Total Quality Management (TQM), [...] Il ne s'agit donc pas seulement de répondre efficacement à une demande donnée et

normée, mais de mobiliser tout le personnel vers la définition du service qui satisfera le client, de rationaliser la chaîne de production en partant de cet objectif, d'en rendre le processus transparent, de repérer des indicateurs de performance et de les assortir d'incitations (récompenses et punitions), à améliorer en permanence le service fourni. Le TQM est donc également applicable, hors accréditation, aux services publics non marchands : c'est le New Public Management (Vinokur, 2006/2, op. cit.).

Le new public management, également appelée la nouvelle gestion publique ou le nouveau management public, est « l'ensemble des processus de finalisation, d'organisation, d'animation et de contrôle des organisations publiques visant à développer leurs performances générales et à piloter leur évolution dans le respect de leur vocation » (Bartoli, 1997). A cet égard, les établissements universitaires empruntent à la sphère des entreprises privées des modèles managériaux qui préconisent la recherche permanente de performances concernant le service délivré, y intégrant le respect des préceptes de la qualité totale. Le management regroupe les connaissances relatives à l'organisation et la gestion des organisations. Le premier sens est : « ÉCON. Ensemble des méthodes d'organisation efficace (définition et partage des responsabilités) et de gestion rationnelle (en fonction d'objectifs ou de programmes fixés) employés dans la direction d'une affaire, d'une entreprise »²⁵. Il vient de l'anglais « manager » signifiant gérer, diriger, venant lui-même de l'italien *maneggiare* (manier) qui a donné en français le mot *manège* (faire tourner un cheval dans un manège). Le terme de pilotage partage les mêmes fondements définitionnels : « *Au fig.* Action de diriger la politique, l'économie d'une communauté, d'une entreprise ou d'un pays »²⁶. Le management peut donc être défini comme l'encadrement et l'animation des hommes, l'élaboration d'un fonctionnement organisationnel à partir d'une stratégie économique. « Il s'agit en fait du gouvernement des hommes. C'est donc de la politique », explique Hubérac (1998, *op. cit.*, p.10) en parlant du management de l'entreprise. Le dirigeant planifie en fixant des objectifs et les actions adéquates, développe et contrôle en évaluant le rendement et en adoptant des actions correctives.

Le management de la qualité totale est à ce titre un système de management, initié d'abord dans les entreprises privées, puis adopté par de nombreux secteurs de service et d'organismes publics, dont l'enseignement. Froman et Gourdon (2003) délivrent une définition du management de la

²⁵ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), Lexicographie, Management. (<https://www.cnrtl.fr/definition/management>).

²⁶ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), Lexicographie, Pilotage. (<https://www.cnrtl.fr/definition/pilotage>).

qualité totale en définissant dans un premier temps les concepts de management de la qualité, puis de qualité totale :

« *Management de la qualité* : Ensemble des activités de la fonction générale de management qui déterminent la politique qualité, les objectifs et les responsabilités, et les mettent en œuvre par des moyens tels que la planification de la qualité, la maîtrise de la qualité, l'assurance de la qualité et l'amélioration de la qualité dans le cadre du système qualité.

Qualité totale : Ensemble de méthodes et de principes organisés en stratégie globale visant à mobiliser toute l'entreprise dans le but de satisfaire le client au moindre coût.

Management de la Qualité totale : Mode de management d'un organisme, centré sur la qualité, basé sur la participation de tous ces membres et visant au succès à long terme par la satisfaction du client, et à des avantages pour tous les membres de l'organisme et pour la société ».

La management de la qualité totale, en incitant les organismes à penser leur mode de management de la qualité comme un système, où la participation de tous engendre la réussite, par la recherche de performances, vise la satisfaction de toutes les parties prenantes de l'entreprise, que ce soit les clients, les actionnaires, les salariés, grâce à « un ensemble de principes et de méthodes organisé en stratégie globale, visant à mobiliser toute l'entreprise pour obtenir une meilleure satisfaction du client au moindre coût » (*op. cit.*)²⁷. Aussi, la satisfaction de l'utilisateur est matérialisée par le triple respect du prix à payer, du délai de livraison et de la qualité technique du produit ; triptyque soutenue par les bases solides d'un système qualité qui s'appuie à son tour sur une mise en conformité avec sept principes du management de la qualité.

5. Les sept principes du management de la qualité totale

Les sept principes de management incitent à l'amélioration permanente des organismes qui les adoptent. Il convient de préciser que jusqu'en 2015, date de la dernière version de la norme ISO, les principes étaient au nombre de huit et étaient dénommés de la sorte et dans cet ordre : *Orientation client, Leadership, Implication du personnel, Approche processus, Management par approche système, Amélioration continue, Approche factuelle pour la prise de décision, Relations mutuellement bénéfiques avec les fournisseurs*. Nous les retrouvons dans le tableau ci-dessous proposé par l'AFNOR (2001 : pp.13-14) :

²⁷ Association française des cercles de qualité, AFCERQ, dans Périgord, M. (1987), *Réussir la qualité totale*, Les éditions d'organisation, *op. cit.*

<p>a) Orientation client</p> <p>Les organismes dépendent de leurs clients, il convient donc qu'ils en comprennent les besoins présents et futurs, qu'ils satisfassent leurs exigences et qu'ils s'efforcent d'aller au-devant de leurs attentes</p>
<p>b) Leadership</p> <p>Les dirigeants établissent la finalité et les orientations de l'organisme. Il convient qu'ils créent et maintiennent un environnement interne dans lequel les personnes peuvent pleinement s'impliquer dans la réalisation des objectifs de l'organisme</p>
<p>c) Implication du personnel</p> <p>Les personnes à tous niveaux sont l'essence même d'un organisme et une totale implication de leur part permet d'utiliser leurs aptitudes au profit de l'organisme</p>
<p>d) Approche processus</p> <p>Un résultat escompté est atteint de façon plus efficiente lorsque les ressources et activités afférentes sont gérées comme un processus.</p>
<p>e) Management par approche système</p> <p>Identifier, comprendre et gérer des processus corrélés comme un système contribue à l'efficacité et l'efficience de l'organisme à atteindre ses objectifs</p>
<p>f) Amélioration continue</p> <p>Il convient que l'amélioration continue de la performance globale d'un organisme soit un objectif permanent de l'organisme.</p>
<p>g) Approche factuelle pour la prise de décision</p> <p>Les décisions efficaces se fondent sur l'analyse de données et d'informations</p>
<p>h) Relations mutuellement bénéfiques avec les fournisseurs</p> <p>Un organisme et ses fournisseurs sont interdépendants et des relations mutuellement bénéfiques augmentent les capacités des deux organismes à créer de la valeur</p>

Tableau 6 : Les huit principes du management selon l'ISO 9000 : 2000 (AFNOR, 2001)

La huitaine de principes sert de socle commun aux normes de la série ISO 9000 :

Un principe de management de la qualité est une règle ou une conviction universelle et fondamentale de direction et d'exploitation d'un organisme, visant à aider les utilisateurs à parvenir à la réussite de leur organisme. L'application systématique de l'ensemble des huit principes assure une « qualité totale ». Les principes de management de la qualité constituent la philosophie de base des nouvelles formes ISO 9000 (Bergenhengouwen, De Jong, De Vries, 2003, p.12).

Ces principes de l'ISO bâtissent les 8 Sections ou Chapitres de la Norme ISO 9001 : 2000/08,

à travers quatre aspects principaux : la responsabilité de la direction (chapitre 5), la gestion des ressources (chapitre 6), la réalisation du produit (chapitre 7) et la mesure d'analyse et d'amélioration continue (chapitre 8). L'appui sur ces huit principes constitue un référentiel pour la direction de l'entreprise et sont à la base du premier document officiel ayant fondé les normes de la série ISO 9000, conforte Jensen (2002) :

Le succès d'un organisme est conditionné par une gestion systématique et ordonnée. C'est un point important du SMQ pour réaliser une amélioration continue des performances tout en répondant aux besoins de toutes les parties intéressées. Huit principes du management de la qualité identifiés, peuvent être utilisés par la direction pour mener l'organisme vers de meilleures / performances. Ces principes constituent la base des normes de SMQ de la famille ISO 9000 (Jensen, op. cit., pp.15-16).

En 2015, la dernière version de la norme ISO a été opérée et a fait passer le nombre de huit à sept principes donnés dans cet ordre : *Orientation client, Leadership, Implication du personnel, Approche processus, Amélioration, Prise de décision fondée sur des preuves, Management des relations avec les parties intéressées*. Le précédent principe *Management par approche système* a été supprimé ; le principe d'*Amélioration continue* a été réduit au seul substantif d'*Amélioration* ; l'ancien principe d'*Approche factuelle pour la prise de décision* se voit aussi réduit de son expression, portant un sème générique (*Approche factuelle*), remplacée par le groupe adjectival quasi synonymique (*fondée sur des preuves*) ; enfin, le dernier principe récupère le terme de *Management* et l'acteur isolé de la relation commerciale, *les fournisseurs*, devient l'expression *les parties intéressées*, englobant à la fois l'organisme, les fournisseurs et les clients.

5.1. Orientation client

5.1.1. L'identification des besoins des clients

Les attentes des clients peuvent être envisagées selon trois types : les attentes explicites, exprimées clairement et recueillies assez facilement ; les attentes implicites, non exprimées par le client car allant de soi ; les besoins latents qui ne sont pas formulés étant donné que le client n'en a pas forcément conscience, d'où la nécessité de créer une proximité avec les clients, fait remarquer Noyé :

L'entreprise dépend de ses clients. Il faut donc focaliser son attention vers les clients, les écouter pour répondre aux demandes, aller au-delà de leurs attentes (2002, p.15).

Cerner les besoins, conscients et inconscients, et les attentes, présentes et futures, du client afin qu'ils correspondent aux objectifs fixés par l'organisme, concrétise un effort de conformisme tendant à une recherche de la qualité : « la qualité est la conformité des produits ou service aux besoins exprimés par les clients internes ou externes, et sur lesquels les fournisseurs internes ou externes se sont engagés » (Gaziel et Warnet, 1998, p.45). Les deux auteurs prolongent leur réflexion (*ibid.*, p.82) en inscrivant cette conformité dans une dynamique impliquant tous les acteurs de l'organisation : « la dynamique qualité signifie que toutes les facettes de l'organisation sont engagées dans la réalisation de standards élevés de performance en fonction des besoins et des exigences des « clients » (internes ou externes) ». Les destinataires privilégiés de cette dynamique qualité sont les clients, à la fois internes, faisant partie de l'organisation, et externes, bénéficiaires n'appartenant pas de l'intérieur à l'organisation ; tous acteurs protagonistes que de nombreuses disciplines mettent au cœur de la dynamique qualité, soulignent Hamalian et Segot : « les sciences humaines, comme la sociologie, la psychologie, l'histoire ou encore l'économie permettent de mieux maîtriser les enjeux humains et de recentrer la qualité sur la notion de client » (1996, p.140). Il est vrai que le terme de *client* est assez vague et qu'il est donc légitime de s'interroger sur les identités plurielles qui se cachent derrière mot : l'étudiant, ses parents, l'Etat..., d'autant plus que le concept de client est reçu avec défiance dans le service public dont l'objectif premier n'est pas de générer des profits (Bartoli, Hermel, 2006, p.17).

Dans l'enseignement, les clients internes (le personnel), avec l'appui de ressources investies dans l'institution universitaire, délivrent un enseignement en conformité avec les attentes institutionnelles, laquelle conformité pouvant être validée par une certification ; dans une visée de triple satisfaction à l'égard des clients externes constitués en premier lieu des étudiants (les destinataires des situations d'enseignement), en second lieu des parents/familles et des employeurs (les destinataires de ces situations d'enseignement), au même titre que les mandataires politiques, le dernier pan des clients externes, liés par les précédents par une relation de reconnaissance électorale, dans la mesure où le système de l'enseignement universitaire est financé par les deniers de l'argent public. La quête de la qualité trouve son origine dans les besoins du client ou de l'utilisateur. De fait, les bénéficiaires sont multiples et leur satisfaction correspond à un cycle de confiance générale, où chacun des contributeurs de ce rayonnement participe de la cohésion du système bénéficiaire dans l'enseignement, lequel Flament (2007, p.89) configure sous la forme suivante :

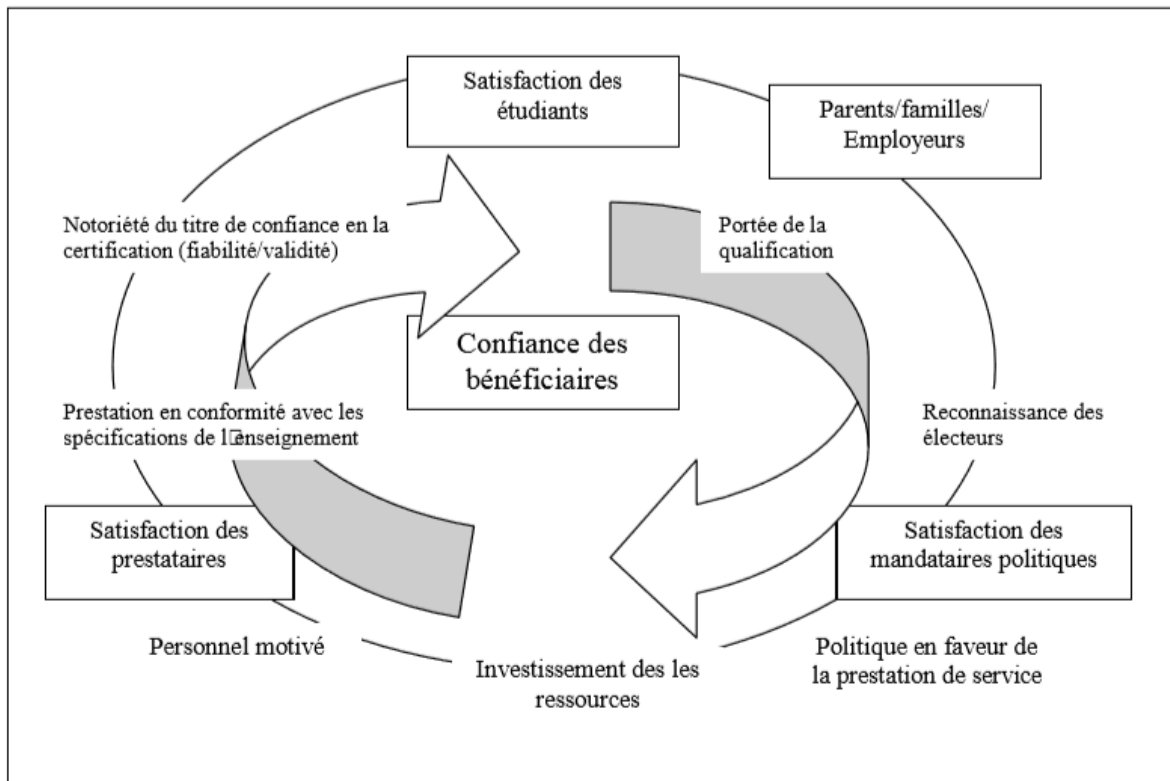


Figure 12 : Le système bénéficiaire dans l'enseignement (Flament, 2007)

Nous observons qu'à la base de cette combinaison des bénéficiaires, les clients internes servent de socle à la réalisation de la satisfaction globale. Il est important, de fait, de ne pas exclure des préoccupations de qualité ceux qui réalisent le produit ou le service à délivrer, pour justement amplifier la dynamique qualité impulsée au sein de l'organisation et surtout gagner en efficacité, fait observer Barnabé (1997) :

Ce sont toutes les personnes, tous les départements et services ou toutes les unités administratives qui contribuent à la fabrication d'un produit ou à la fourniture d'un service. Ces clients internes deviennent des fournisseurs pour d'autres clients internes à qui ils procurent le nécessaire pour que ces derniers accomplissent plus efficacement leur travail (p.119).

L'identification des besoins, dans un processus de recherche de la qualité, est le premier palier de l'intérêt porté à la clientèle, les deux autres étant l'assouvissement de ces besoins par le truchement de la satisfaction, puis l'écoute et le soutien pendant et après l'acte de vente, soulignent Laurens et al. (1998, *op. cit.*) :

L'obtention de la qualité est un processus qui commence par la connaissance des besoins des clients, se poursuit par la mise à disposition de produits et/ou services pour

la satisfaction de ces besoins et se prolonge jusqu'à l'assistance et le service après-vente.

La difficulté pour une entreprise est non seulement de cerner les besoins de la clientèle, mais aussi et surtout d'en maîtriser l'évolution dans le temps. « Les éléments qui interviennent dans un processus ne restent pas parfaitement constants dans le temps. Ils varient et leurs influences se répercutent par la suite dans la production. Pour toutes les entreprises, la *variabilité* des caractéristiques de qualité constitue un obstacle majeur pour fournir des produits qui répondent aux exigences des clients » (Jaupi, 2002, *op. cit.*, p.3). A ce titre, les sondages sont l'occasion de fixer les variables.

A cet égard, une étude²⁸ a été réalisée ces dernières années auprès des apprenants étrangers, inscrits dans les centres labellisés Qualité français langue étrangère, afin de mieux identifier leurs besoins. Parmi les questions posées, l'une d'entre elles portait sur les principaux motifs d'inscription à une formation dans un établissement universitaire. Il s'avère que les trois motifs à une inscription dans un établissement universitaire pour les étudiants étrangers sont par ordre croissant la découverte de la culture française (27 %), le fait de s'inscrire dans un établissement universitaire français (24 %) et la maîtrise de la langue dans un objectif d'insertion professionnelle (20 %). Ces trois critères correspondent bien aux défis que relèvent les centres universitaires en France et aux produits qu'ils proposent, avec la particularité que l'apprenant est un client-consommateur. En effet, dans le cas du contexte universitaire, l'enseignement est un service proposé aux étudiants où le produit est un savoir à transmettre ; c'est une configuration assez particulière, dans la mesure où la formation dispensée n'est pas un produit fini délivré. Les résultats à la question posée apparaissent ci-après :

²⁸ Étude sur les centres labellisés *Qualité français langue étrangère* (BVA, mars 2015)
https://www.qualitefle.fr/sites/default/files/pdf/etude_sur_les_centres_labellises_2015.pdf

Les principaux motifs d'inscription à une formation sont culturels, professionnels et universitaires

Quelles sont, selon vous, les raisons pour lesquelles les inscrits font le choix d'une formation au sein de votre établissement ?

D'après 27% des centres, la découverte de la culture française est la principale motivation de leurs publics.



Notice de lecture : il s'agit de la première réponse donnée par ces centres.



Étude sur les centres labellisés *Qualité français langue étrangère*



Figure 13 : Les principaux motifs d'inscription à une formation dans un établissement universitaire (Etude BVA, mars 2015)

Ainsi, du fait qu'il s'agisse d'un bien dématérialisé, nous pouvons résolument qualifier le produit de l'enseignement comme un service que Baudry (1986) associe à des personnes : « L'activité de service porte sur quelque chose ou quelqu'un qui existe préalablement et indépendamment du service. Elle se caractérise par un traitement appliqué au client, ou à un objet qui lui appartient. Pour l'entreprise de services, les éléments en contact peuvent être principalement des personnes, principalement des équipements, ou un assemblage équilibré des deux. Les services s'adressant aux personnes comprennent la restauration, l'hôtellerie, la coiffure, la médecine, l'enseignement, la location automobile, etc. Les services destinés aux objets physiques incluent le dépannage, la maintenance, le retraitement des déchets, etc. Parmi les services traitant des objets immatériels ou des informations figurent la gestion de patrimoine, le conseil juridique et l'audit » (*op. cit.* p.23). La complexification de la relation avec le client se joue dans la concomitance de deux phénomènes synchrones, à savoir l'expression d'un besoin par le client et son contentement par le prestataire de service, relève Baudry. « Le service est produit à l'occasion d'une interaction entre le client et l'entreprise de service. Le contact s'accomplit en temps réel, et l'entreprise doit synchroniser production de service et demande

de service. [...] La non-matérialité du service, son accomplissement en temps réel, l'imbrication client-personnel, sont sources de difficultés particulières. L'entreprise de service doit impérativement surmonter ces difficultés pour répondre en toutes circonstances aux attentes du client, c'est-à-dire pour fournir une prestation de qualité. Satisfaire la clientèle par la qualité nécessite de mettre en œuvre une organisation et un personnel qui feront que l'interaction sera fructueuse pour le client » (1986, *ibid.*, pp.34 et 39). L'identification des besoins des apprenants et leur satisfaction, notamment en termes d'accueil et d'objectifs de cours ou encore d'activités culturelles, sont des critères de première importance dans le processus de labellisation français langue étrangère. La perception qu'en ont les étudiants est un toute aussi importante et constitue une base solide de l'orientation client.

5.1.2. L'expérience de la qualité en fonction des perceptions

La qualité attendue, par le client, est forgée autour de ses besoins et de son expérience antérieure. « La qualité perçue est l'idée qu'on se fait par rapport aux sensations et à l'opinion qu'on en a. La qualité perçue est une notion qui n'est pas uniquement une propriété du produit/service mais qui dépend aussi de celui qui va l'apprécier » (Giordano, 2006, *op. cit.*). Deux univers cohabitent dans cette expérience des perceptions. « On peut distinguer un univers objectif, qui est celui du fournisseur attentif à la qualité de conformité, et un univers subjectif, qui est le monde du client sensible à la qualité d'usage » (AFNOR, 2008, *op. cit.*, p.45). De fait, la perception se situe en fonction du point de vue de la qualité opéré Igalens (1999) en dénombre trois dans le tableau ci-dessous : celui du client qui recherche à être satisfait par le produit ou le service ; celui de l'entreprise qui mobilise l'ensemble du personnel pour tendre à un management de la qualité ; enfin celui du producteur qui réalise le dit-produit (ou service) en respectant des critères de conformité, de coût et de délai.

Le client
L'entreprise
Le producteur

Tableau 7 : Les trois points de vue de la qualité (Igalens, 1999)

La vraie difficulté pour l'entreprise est de cibler précisément les besoins de ses clients pour en satisfaire les exigences individuelles, et par conséquent plurielles, souligne Garvin (1987) :

« Lorsqu'un consommateur parle de qualité, il veut dire beaucoup de choses différentes ; aussi est-il difficile de concevoir des produits satisfaisant toutes les exigences en même temps » (*op. cit.*, p.101). Surtout que, comme le note Jambart (2001), « la qualité d'un produit n'existe pas en soi, c'est-à-dire uniquement par ses caractéristiques, mais seulement relativement aux attentes des clients » (*op. cit.*, p.10). Dirillou et Vincent (2001) ajoutent à cette relation d'interconnexion entre le produit et la perception qu'en a le client, la relation entre le processus et la perception de la qualité du client. « Il n'existe pas de processus sans client clairement identifié. **C'est le client et lui seul qui est juge de la prestation qui lui est livrée et du niveau de qualité perçu.** Un processus sans client n'est qu'un enchaînement d'activité (ou un travail bureaucratique) » (*op. cit.*, p.69). Louapre, (1992) conforte le fait d'inscrire une perception dans un contexte subjectif, renforcé par la relativité d'autres paramètres tels que l'environnement ou l'époque : « Au-delà des définitions proposées il faut retenir de la Qualité que c'est une PERCEPTION RELATIVE. PERCEPTION, parce que c'est chaque entité qui, selon ses propres critères, y compris parfois subjectifs, reste le seul juge de la réponse appropriées à ses besoins. RELATIVE, parce que les notions de performance, coût et délai sont interactives, parce que la perception variera d'une entité à une autre, ou d'une époque à une autre, en fonction des possibilités technologiques à disposition (donc de la concurrence). La Qualité est donc un compromis judicieux entre les besoins (parfois antagonistes) des entités qui font l'entreprise » (p.24). Par conséquent, réussir à capter et à fixer les perceptions des clients, dans des contextes soumis au changement et aux évolutions constantes, fait gagner les entreprises en humilité, étant donné que le caractère relatif qu'elles souhaitent intégrer nécessite un grand effort d'adaptation non seulement à la clientèle mais aussi au marché concurrentiel.

L'AFNOR (2008) nourrit le concept de *qualité d'usage*, plus important que la *qualité de conformité*, selon elle, à partir de deux types de qualité : la *qualité attendue* et la *qualité perçue* ; la première pouvant être théorisée et traduite par un discours descriptif, la deuxième relevant de la subjectivité, encline néanmoins à la mesure. « Deux autres types de qualité se situent du point de vue du client et reflètent sa satisfaction :

- _ la qualité attendue, qui est théorique et descriptible ;
- _ la qualité perçue, qui est subjective mais mesurable et appréciable.

Elles sont les deux composantes de la qualité d'usage, qui ne renvoie à aucun référentiel objectif. En définitive, la qualité d'usage est plus importante que la qualité de conformité, en termes de satisfaction client » (*op. cit.*, p.45). La qualité perçue, c'est la qualité vécue par le client, qui dépend de la qualité attendue et de la qualité effectivement délivrée. « La qualité perçue est le niveau de qualité ressentie, de façon plus ou moins spontanée ou confuse par le

client à partir de ses propres attentes. Elle est l'expression de sa satisfaction, avec ce que cela comporte de subjectivité et d'impondérable. Le fournisseur doit évaluer le degré de satisfaction de ses clients en mettant en place des outils de mesure de la satisfaction des clients de la performance du service rendu » (AFNOR, 2008, *ibid.*, p.44) ; alors que la « qualité attendue correspond au niveau de qualité souhaitée par le client. C'est, entre autres, l'idée que le client se fait du produit qu'il achète. Définir la qualité attendue signifie que les conditions d'obtention de ce niveau de qualité ont été prédéfinies et que les critères que le client utilise pour établir son jugement sont identifiables » (AFNOR, 2008, *ibid.*, p.44).

La prise en compte de la qualité perçue du client est tout l'enjeu du management de la qualité totale qui en fait un point de départ pour la définition, la réalisation et l'amélioration du produit/service délivré, expliquent Emery et Gonin (2006) : « Mais qu'offre de nouveau cette approche ? Au lieu d'en rester à une vision traditionnelle de l'organisation de l'entreprise, où chaque fonction cohabite l'une à côté de l'autre de manière très cloisonnée, le management de la qualité propose une nouvelle vision transversale, qui force les collaborateurs à considérer le produit fini non plus uniquement sous leur propre perspective – ce que l'on appelle la qualité conçue, ou technique – mais également du point de vue de l'utilisateur du client – la qualité perçue et en fin de compte réellement utile » (p.19). L'utilité de la considération de la qualité perçue, estiment Dirillou et Vincent (2001), est envisagée dans le cœur-même du fonctionnement de l'entreprise. « La qualité consiste à privilégier la valeur perçue et attendue par les clients. Valeur et non-valeur sont définies par les seuls clients et non par des experts de l'entreprise. Cette valeur perçue sert, non seulement à structurer l'offre des produits, mais également l'organisation même de l'entreprise » (*op. cit.*, p.15). C'est le client qui finit par donner une définition de la qualité, en fonction de la perception qu'il a du service rendu et de la satisfaction qui en découle.

5.1.3. La satisfaction de la clientèle

Dans l'évolution historique des modèles managériaux de l'assurance qualité, c'est le management de la qualité qui donne le plus d'importance aux exigences du client, souligne Chaminade (2008) :

L'objectif premier du management de la qualité est de satisfaire les clients en répondant à leurs exigences ; cela signifie que le produit ou le service rendu par une entreprise doit répondre aux exigences de ses clients. [...] Le management de la qualité ne peut

plus se concentrer seulement sur la production ou la conception (p.3).

Le client renverse la tendance de la conformité, à savoir que c'est l'entreprise qui se conforme aux besoins du client et non ce dernier qui s'adapte au produit délivré, avec pour fin la satisfaction pleine et entière du client. Et c'est ce qui nuance fondamentalement la norme ISO, selon ses deux versions, 1994 et 2000, analysent Bergenhenegouwen et ses collaborateurs (2003) :

La série de normes ISO 9000 (2000) présente l'augmentation de la satisfaction des clients comme nouvelle mesure des performances du système de management de la qualité. La version de 1994 avait également pour objectif de satisfaire le client mais de manière moins explicite, à savoir par la satisfaction des exigences relatives au produit. La nouvelle série de normes ISO 9000 ajoute l'élément « augmentation de la satisfaction du client (op. cit., p.19).

Freyssinet et Perez (2007) partagent ce même point de vue, en faisant le comparatif entre les versions 1994 et 2000 et en mettant en exergue l'accroissement de la satisfaction de la clientèle comme contribution de la version 2000 :

Entre « assurer la qualité » selon la norme ISO 9001 version 1994 et « manager la qualité » selon l'ISO version 2000 on peut s'interroger sur la nature de la progression et apporter d'ores et déjà une réponse ; c'est le passage d'une culture conformité produit à une culture Clients. Dans le premier cas, l'entreprise développe des moyens pour prouver aux Clients sa capacité à lui fournir un produit conforme à ses exigences ; dans le deuxième cas, le dirigeant se dote en plus d'une méthode pour orienter et contrôler son entreprise vers des performances accrues et une satisfaction durable de ses Clients (p.VII).

Se contenter de délivrer un produit ou un service fiable n'est pas une garantie de garder une clientèle ou d'en acquérir une nouvelle. En effet, une connaissance affinée des besoins des clients et un suivi sur du long terme de ce discernement permet à l'entreprise de se donner les moyens précis et adaptés pour répondre au mieux à leurs attentes et assouvir le sentiment de satisfaction.

Les types de qualité sont déterminés à partir de l'intersubjectivité des clients et du prestataire (AFNOR, 2008, *op. cit.*). Il s'agit d'abord de la qualité attendue, éprouvée par le client, en fonction de ses besoins par rapport au produit, de ses attentes, explicitées ou implicites. Ensuite, il y a la qualité voulue par la direction, explicitée par des critères déterminés, lesquels sont ensuite vérifiés en termes de conformité avec la qualité réalisée, celle qui est effectivement

proposée au client et que ce dernier éprouve en fonction de sa perception : c'est la qualité perçue, vécue par le destinataire du produit délivré et nourrie des qualités attendue et réalisée.

Deux types de qualité peuvent se définir et se prévoir, sur la base de critères qualité :

_ la qualité attendue ;

_ la qualité prévue.

Dans un monde parfait :

_ la qualité perçue serait la qualité attendue : cela est faux à cause de la part de l'irrationnel et du subjectif du client dans la conscience de la qualité attendue et dans la perception de la qualité réalisée ;

_ la qualité fournie serait la qualité prévue : cela est faux à cause des parasites, des dysfonctionnements et des aléas qui créent des écarts entre ce que l'on prévoit et ce que l'on réalise ; l'idéal serait la qualité conforme à toutes les exigences.

*Pour qu'il y ait amélioration de la qualité, il faut que la qualité fournie soit le plus près possible de la qualité prévue, que la qualité prévue soit identique à la qualité attendue et que la qualité perçue soit la même que la qualité attendue. Ce cycle d'amélioration est donc sans fin (AFNOR, 2008, *ibid.*, pp.45-46).*

L'atteinte des objectifs qualité résiderait dans la réduction des écarts de perception entre la qualité attendue et la qualité délivrée, entre la qualité perçue et la qualité délivrée ; avec pour but ultime non seulement la réduction des écarts de perception mais aussi et surtout la satisfaction de la clientèle. « En matière de service, l'appréciation de la qualité passe entièrement par la succession des perceptions qu'éprouve le client au cours de l'accomplissement du service. Il en résulte une *impression globale* ainsi qu'un détail de ce qui est satisfaisant, et de ce qui l'est moins. Ce qui compte, c'est le souvenir de cette impression globale lors du renouvellement de l'achat, d'où l'importance que cette impression soit forte et nette, et qu'elle soit positive » (Baudry, 1986, *op. cit.*, p.60). La réduction des écarts de perception doit également concerner l'écart de satisfaction entre la qualité perçue et la qualité attendue, et l'écart de délivrance entre la qualité délivrée et la qualité voulue. Dans ce champ d'idée, la qualité est atteinte quand elle est en conformité avec la perception qui est faite du produit, voire dépasse les attentes du client (Parasuraman et collab., 1985, *op. cit.*). Flament (2007, *op. cit.*, p.93) schématise les liens entre les différentes perceptions de la qualité.

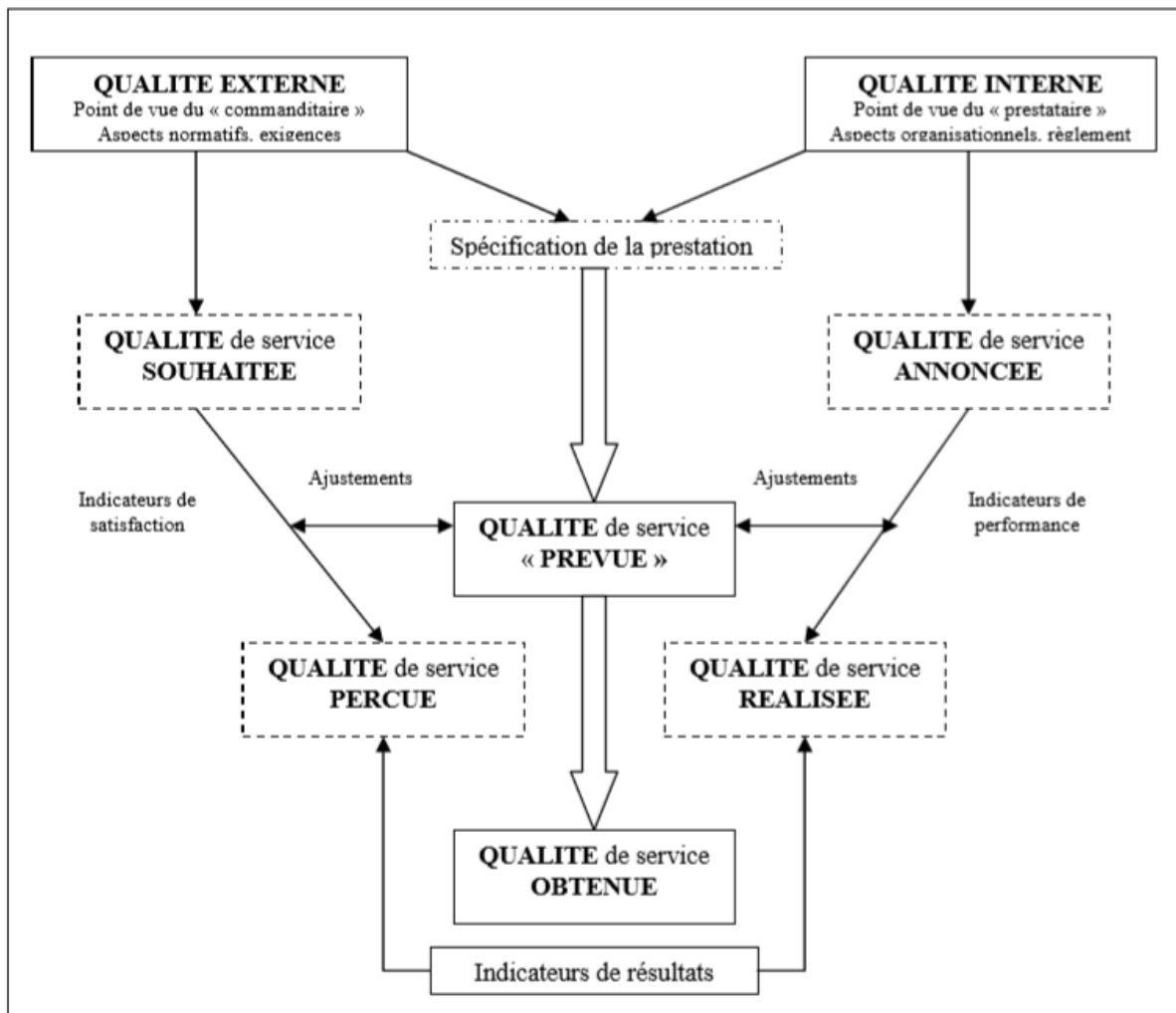


Figure 14 : Les perceptions de la qualité (Flament, 2007)

La satisfaction des clients émane de leur écoute soutenue et privilégiée, de la prise en compte de leur perception ; d'où l'identification des quatre types de qualité, selon le client et l'entreprise : la *qualité souhaitée* par le client qui se nourrit de l'expression, ou pas, de ses besoins ; la *qualité perçue* par le client, en fonction des qualités souhaitée et réalisées ; la *qualité annoncée* matérialisée par l'entreprise sous la forme d'exigences explicitées ; la *qualité réalisée* dont le client bénéficie concrètement. La finalité de l'écoute client est de minimiser l'écart de conception, intégrant les *qualités souhaitée et annoncée*, celui de perception (*qualités perçue et réalisée*) et celui de satisfaction (*qualités perçue et souhaitée*) en s'appuyant sur des *indicateurs de satisfaction*. Quant à l'écart de délivrance (*qualités réalisée et annoncée*), il vise une exigence de conformité par des actions correctives et amélioratives, à l'aide d'*indicateurs de performance*. Enfin, la réduction d'écart entre la *qualité prévue* et la *qualité obtenue*, en partant de la *spécification de la prestation* et en ayant recours à des *indicateurs de résultats*, fait coïncider au mieux *les points de vue du commanditaire et du prestataire*.

Ces réductions successives d'écart facilitent l'anticipation à la faveur de la conquête de nouveaux marchés, favorisent une meilleure approche gestionnaire et économique, entretiennent la relation clientèle. « La qualité, par définition, est une relation. La satisfaction du client oblige en quelque sorte à réintroduire celui-ci dans l'entreprise, à prendre en compte par exemple l'utilisation future du produit par le client, à intégrer le processus de consommation dans la mise en œuvre du processus de production » (Laurens, 1999, *op. cit.*). La fidélisation du client passe aussi par l'évaluation de cette relation et les performances de l'entreprise, précise Jougleux (2005) : « la qualité perçue de service est une évaluation globale du service qui résulte de la comparaison entre d'une part, les attentes des clients concernant les performances du service en général et l'évaluation de ces performances pour un service particulier ». Baudry (1986) corrobore ces propos. « La clientèle fidélisée estime que ses attentes sont satisfaites par la performance de l'entreprise, ou du moins qu'il n'y a pas de compétiteur qui lui apporte une meilleure satisfaction de ses attentes. La clientèle fidélisée constitue le véritable fonds de commerce de l'entreprise. Nous appellerons qualité, la capacité de l'entreprise à satisfaire régulièrement les attentes de ses clients. Pour avoir renouvellement d'achat, il faut que l'entreprise offre une qualité de prestation satisfaisante pour le client » (*ibid.*, p.57). Entretien des relations durables avec la clientèle sous-entend non seulement de l'installer dans un climat de confiance et de démarquage par rapport aux prestations de la concurrence ; mais également de mettre en place des stratégies de fidélisation de la clientèle, en proposant des produits et des services à valeur ajoutée. « L'orientation client génère les comportements nécessaires à la création de valeur supérieure délivrée et donne la priorité aux intérêts du consommateur en vue d'une satisfaction continue, permanente, qui fait l'objet de perpétuelles améliorations. Cette satisfaction ne concerne plus uniquement les produits de l'entreprise, elle englobe aussi des éléments de la relation, comme la confiance et l'engagement. L'entreprise recherche donc une relation continue et orientée vers le long terme » (Meyer-Waarden, 2005, p.11).

L'évaluation de l'écart des perceptions traduit le taux de satisfaction des clients qui s'expriment en fonction de leurs attentes initiales ; « par cette approche, le prestataire se lie à ses clients par une promesse, augmentant ainsi son niveau d'implication et celui de son personnel dans la qualité du service rendu. A partir d'une évaluation des attentes des consommateurs (*qualité attendue*), il définit la qualité de service qu'il souhaite leur offrir (*qualité voulue*) et s'engage en communiquant sur ce niveau de qualité. Le schéma conceptuel de la qualité de service nécessite qu'à cette promesse soit adossé un double dispositif de mesure :

- L'évaluation interne de la qualité visant à mesurer la qualité effectivement *réalisée* par

rapport à la qualité souhaitée [...]

- L'évaluation externe de la qualité relative à la *qualité perçue* par les clients en référence à leurs attentes » (Caby, Louise, Rolland, 2002, *op. cit.*, p.42).

Par conséquent, faire correspondre la qualité de service attendue et la qualité de service perçue passe, selon les auteurs, par une double évaluation de la qualité : d'une part interne et portant sur la qualité réalisée ; d'autre part externe et portant sur la qualité perçue, afin de faire coïncider aussi la qualité d'usage et la qualité de conformité (AFNOR, 2008, p.43) :

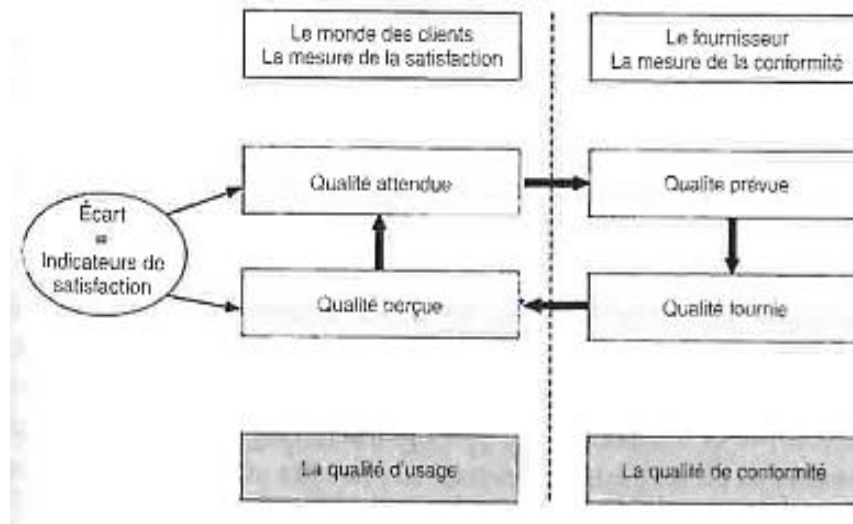


Figure 15 : La boucle de la qualité et le positionnement des indicateurs de mesure de la satisfaction des clients (AFNOR, 2008)

Le cycle de la qualité est réussi lorsque la qualité voulue correspond à la qualité attendue, réduisant l'écart de conception ; lorsque la qualité réalisée est intimement liée à la qualité voulue, réduisant l'écart de délivrance ; lorsque la qualité perçue est proche de la qualité attendue, réduisant l'écart de satisfaction et mettant en relation au maximum les satisfactions de conformité et d'usage :

« Nous pouvons schématiquement considérer deux types de satisfaction du client :

_ La satisfaction de conformité : c'est l'impression déclenchée chez le client par la délivrance d'un produit conforme à ce qui avait été prévu avec le fournisseur (dans le cadre d'une relation formalisée et contractualisée) ou conforme à l'idée que s'en faisait le client avant la délivrance ou la consommation (dans le cadre d'une relation non formalisée et non contractualisée). La conformité du produit est considérée comme normale. En revanche, la non-conformité induit un sentiment d'insatisfaction. Ainsi, la conformité doit être considérée comme une fonction obligatoire de Kano (c'est-à-dire doit faire partie des attentes de base du client qui, avec la performance et la nouveauté, doivent être *a minima* satisfaites). De plus, la qualité de

conformité appartient au référentiel du producteur et pas forcément à celui du client. Doit-on alors parler de satisfaction *de* conformité ou alors de satisfaction *dans* la conformité ?

_ La satisfaction d'usage : c'est la perception positive déclenchée chez le client par l'usage du produit ou de la prestation. Elle est beaucoup plus subjective, plus difficile à appréhender et à maîtriser par le fournisseur. La qualité d'usage appartient au référentiel du client » (AFNOR, 2008, *ibid.*, p.48).

Le caractère relatif du concept de qualité, apparaissant sous les traits de la *satisfaction d'usage*, a été mis en lumière par Garvin (1987, *op cit.*), qui a été l'un des premiers à concevoir la qualité à travers cinq approches : transcendante, fondée sur le produit, fondée sur l'usager, manufacturière, fondée sur la valeur ; la dernière approche, fondée sur la valeur, étant celle qui se rapproche le plus du concept de satisfaction. La qualité du produit est jugée par le consommateur (« user based approach »), lequel attribue des critères de qualité, ou pas, au produit consommé : « la qualité d'un produit ou d'un service est constituée de l'ensemble de ses caractéristiques et aspects, appréciables par le client et qui satisfont les exigences de celui-ci pour un prix donné » (Laudoyer, 1996, *op. cit.*, p.57 à propos du terme *qualité*). Selon l'approche fondée sur la valeur (*value based approach*), la qualité s'inscrit dans un triptyque où plus le coût et le prix du produit sont à valeur minimale, plus la qualité est révélée ; conception partagée par Baudry (1986) : « Pour maintenir un niveau d'activité stable, l'entreprise de service doit mener un effort commercial attirant des nouveaux clients en quantité égale aux non-renouvellements. Ces nouveaux clients seront, soit des non-utilisateurs, soit des consommateurs pris à la concurrence. En tout état de cause, plus la qualité convient à la clientèle attirée, plus le taux de fidélisation est fort, et moins l'effort commercial doit être important » (*op. cit.*, p.58). Cette approche considère qu'un produit de qualité est un produit au prix le meilleur pour le consommateur. « La qualité est ce qu'il y a de meilleur par rapport aux exigences particulières du consommateur. Ces exigences sont l'utilisation réelle qu'il fait du produit et son prix de vente » (Feigenbaum, 1961, *op. cit.*). Garvin (1987, *ibid.*) précise que si l'approche fondée sur la valeur est la plus usuelle, le prix étant tout autant négocié que les exigences de qualité d'un produit, il n'en demeure pas moins que chacune des approches prises individuellement serait lacunaire. Il préconise de toutes les envisager, en passant par exemple de l'une à l'autre.

Avec Pesqueux (2008), une sixième conception, stratégique, est proposée (*strategic based approach*), mettant en exergue la qualité comme trait distinctif d'un produit se démarquant de

fait des autres produits. Cette conception place la qualité comme critère premier vis-à-vis de la concurrence. Diridollou et Vincent (2001) développent cette conception :

« La gestion de la qualité est d'abord et avant tout centrée sur la satisfaction des besoins du client final et plus précisément sur la qualité perçue par le marché relativement à la concurrence. C'est la première différence clé avec les approches précédentes. Il s'agit donc d'identifier précisément les besoins des clients et d'en déduire les actions à mettre en place pour les satisfaire. [...] Satisfaire les besoins des clients suppose donc une bonne connaissance du marché et de sa segmentation. Cette exigence va au-delà d'une connaissance générique des besoins des clients. Les besoins des clients sont en effet mouvants, et de plus en plus spécifiques. Pour anticiper l'évolution de ces besoins, l'entreprise peut agir selon deux axes :

- 1- Les mesures concernant les perceptions des clients sur la prestation offerte. [...]
- 2- Les mesures ayant trait aux perceptions comparatives entre les prestations. Le benchmarking, dont le principe consiste à se comparer toujours au concurrent le plus fort, est un outil pertinent » (*op. cit.*, p.49).

La satisfaction des clients est ainsi acquise au motif d'une connaissance privilégiée de leurs besoins, par le biais non seulement d'une évaluation de leur qualité perçue avec par exemple des enquêtes de satisfaction, mais aussi d'une étude du marché de la concurrence afin de se positionner au mieux au sein du marché de l'offre.

Il serait alors tentant de définir la qualité, à l'instar de Defourny et de Noyé (1996), par son contraire : la non-qualité, « écart entre la satisfaction attendue par le client et la satisfaction réelle. Elle peut être due à un écart entre l'offre et les attentes du client. Dans ce sens, la sous-qualité ou la sur-qualité sont des formes de non-qualité. Cela peut-être aussi la non-qualité perçue par le client au moment de l'utilisation : il ne peut pas atteindre l'objectif qu'il espérait atteindre avec cette offre. La non-qualité peut concerner la non-satisfaction d'une attente implicite » (entrée **Non-qualité** / non quality, *op. cit.*, p. 84). Viser la satisfaction de la clientèle et ne pas l'assouvir serait associé à produire de la non-qualité ; tandis que parvenir à l'atteindre, tout en la mesurant avec des indicateurs précis, renverrait à un axe définitionnel de la qualité, à savoir tendre à la satisfaction des besoins des clients (Kélada, 1990), (Gauthier et Muller, 1988), (Horovitz, 1987). En effet, la qualité « se définit en première approche comme la recherche de la satisfaction du client. Plus précisément, la satisfaction est la formulation d'un jugement exprimé par chaque acteur d'une relation d'échanges » (AFNOR, 2008, *op. cit.*, p.47). Dans le domaine de l'industrie et des services, nous retrouvons cette signification : « ensemble des caractéristiques d'une entité, qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire les besoins exprimés et

implicites » (Lasnier, 2003). Il s'agit d'une conception proche de celle de Juran (1989), où qualité et satisfaction du client sont intimement liées. « Toute personne touchée par un processus ou un produit est un client. Les clients comprennent aussi bien des personnes à l'intérieur de l'entreprise qu'à l'extérieur de celle-ci » (p.262). Plus loin, dans son ouvrage, l'auteur prolonge sa pensée en précisant que l'absence de défaut dans le produit délivré est la conséquence de l'évitement de l'insatisfaction : « *Qualité* : (1) performance du produit aboutissant à une satisfaction du client ; (2) absence de déficiences dans le produit, qui évite l'insatisfaction du client. (Un raccourci qui comporte les deux significations est offert par l'expression « adéquation à l'utilisation ») » (*ibid.*, p.305).

A l'impression et à l'expression de la satisfaction, se greffe le sentiment de confiance éprouvé par le client :

« la notion de satisfaction est intimement liée à celle de confiance. Le jugement synthétique et subjectif porté par le bénéficiaire d'un produit ou d'une prestation comporte deux dimensions :

- une perception de confiance qui exprime le jugement porté sur le producteur ;
- une perception de satisfaction qui exprime le jugement porté sur la prestation elle-même.

Elles sont indissociables car il n'y a pas de satisfaction sans confiance » (AFNOR, 2008, *ibid.*, p.42). Les deux perceptions de confiance et de satisfaction se nourrissent l'une de l'autre. « Les perceptions de confiance se positionnent en amont de la satisfaction et deviennent une condition nécessaire mais non suffisante au déclenchement de perceptions de satisfaction » (AFNOR, 2008, *ibid.*, p.49). De fait, l'orientation client est envisagée à travers l'identification des besoins des clients, l'expérience de la qualité en fonction des perceptions et la satisfaction de la clientèle qui génère sa confiance envers l'entreprise. Cette prise en compte de l'orientation client ne peut s'exercer sans le leadership de la direction, deuxième principe du management de la qualité totale.

5.2. Leadership

Le leadership de la direction se développe à travers trois axes actionnels qui donnent une autorité au responsable, pour dynamiser la démarche qualité mise en place : piloter pour manager et définir une politique qualité.

5.2.1. Piloter pour manager

Un système de management de la qualité regroupe l'ensemble des objectifs de la politique qualité instaurée au sein de l'institution, dans un souci, par la direction, de maîtrise des processus et d'amélioration continue des performances, en vue d'une recherche d'efficacité et d'efficience optimales.

La définition des objectifs à atteindre est mise en relation avec des indicateurs de performance pour en mesurer l'efficacité dans le temps selon deux types de durées : « L'engagement de la direction doit s'exercer dans deux directions. D'une part sur le moyen terme à travers la définition de la stratégie et des objectifs majeurs de l'organisme, et d'autre part, sur le court terme en veillant au maintien voire à l'amélioration des performances » (Cattan, 2001). Cela consiste à planifier toutes les actions à mener, selon les objectifs à atteindre et la politique stratégique à mener, ce qui est relativement complexe dans le domaine de l'enseignement, au vu des nombreux paramètres à prendre en compte, soulèvent De Ketele et Gérard (2007) : « La qualité d'un système éducatif est une exigence essentielle, mais relativement complexe. Elle nécessite un pilotage prenant en compte toutes les composantes du système pour garantir qu'il atteigne les objectifs qui émergent à partir d'un environnement social à multiples facettes, en cohérence avec les ressources disponibles et les stratégies définies. Ce pilotage s'organise dès lors à partir d'un certain nombre de rapports entre les différentes composantes du système : la pertinence et le réalisme des objectifs par rapport aux besoins, la cohérence entre les moyens mobilisés et les objectifs, la faisabilité de ceux-ci par rapport aux moyens disponibles, l'efficacité du système dans l'atteinte de ses objectifs internes et/ou externes, la durabilité des résultats obtenus, leur efficience, l'équité du système... » (*op. cit.*, 2007). La définition d'un planning qui informe des tâches à réaliser et de leurs coûts respectifs, des besoins en ressources humaines et matérielles aide à la concrétisation de la planification. « Il est impossible de planifier dans l'abstrait. Nous ne pouvons planifier que si nous connaissons l'objectif. Cela signifie qu'il faut fixer les objectifs et normes de qualité que nous voulons atteindre au départ de la planification » (Juran, 1989, *op. cit.*, p.164). La planification permet de déterminer des besoins et de définir une stratégie : « *Activité* ayant pour objet de définir l'ensemble des *tâches* pour atteindre un objectif donné, leur volume, leur enchaînement dans le temps et les *ressources* nécessaires à leur réalisation » (Gourdon, 1997, entrée **planification** / planning, *op. cit.*, p.117). Il s'agit de préciser les orientations stratégiques de l'organisme. La stratégie a une origine sémantique du domaine militaire ; c'est l'art de gagner une guerre avec le moins de moyens

prévus, idéalement sans combat, transposé au domaine de l'entreprise. Au niveau de la qualité totale, la planification stratégique s'inscrit sur le mode projet, commentent Bernillon et Cérutti (1988) :

Une fois l'objectif à atteindre et les choix stratégiques d'action définis, il y a lieu de coordonner l'action réelle de manière efficace et rationnelle. C'est l'objet du planning de mise en place qui doit intégrer tous les aspects nécessaires à la réussite du projet (préparation du terrain, humaine et organisationnelle, formation aux outils choisis, suivi des actions...). Ce plan de mise en place est du domaine du responsable qualité (p.70).

Un projet est une action à réaliser pour répondre à un besoin défini par des contraintes de temps (durée et délais) et de ressources (matérielles, budgétaires, humaines) et visant un objectif et des performances.

« La gestion de la qualité est indissociable de l'assurance qualité et d'une implication constante et pragmatique de l'encadrement. Se centrer sur les besoins clients sans vouloir prendre, en interne les dispositions d'organisation, revient généralement à réaliser des projets qui s'essoufflent rapidement » (Diridollou, Vincent, 2001, op. cit., p.51).

Il est par conséquent nécessaire de mettre en place un pilotage et une gestion de projet qui contrôlent l'animation du projet, du prévisionnel à la réalisation. « Piloter, c'est orienter les pratiques » (Perrenoud, 2001) ; « piloter consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, à les confronter à un ensemble de critères de qualité adéquats et à prendre les décisions qui s'imposent » (De Ketele et Gérard, 2007, op. cit.) ; « le pilotage consiste à agir sur l'environnement de la décision, pour agir sur la décision » (Lorino, 1995, p.31). Ainsi construire un projet, c'est définir « une démarche spécifique qui permet de structurer méthodiquement et progressivement une réalité à venir » et qui « est mis en œuvre pour élaborer une réponse au besoin d'un utilisateur, d'un client ou d'une clientèle. Il implique un objectif et des actions à entreprendre avec des ressources données »²⁹. L'implication des acteurs favorise l'instauration d'un système de management de la qualité, passant nécessairement par l'établissement d'une politique, la définition d'une stratégie et la communication des moyens engagés, appropriés aux contraintes de l'environnement financier. « Après la planification, il convient de mettre en place une organisation du travail (ou d'analyser de façon critique l'organisation existante) : c'est la mise en place du système de management de la qualité »

²⁹ AFNOR, norme X 50-105 (1991), *Le management de projet : concepts*, AFNOR, Paris.

(Canard, 2006, *op. cit.*). Ces mécanismes managériaux représentent en quelque sorte les fondements du pilotage, projection de l'entreprise à partir de bilans d'activités, d'objectifs et d'indicateurs de performance.

Néanmoins, dans la fonction publique, le terme de pilotage est à considérer avec précaution dans la mesure où il provient du secteur privé, notent Alécian et Foucher (2002) : « **Le concept de pilotage** est une notion encore peu présente dans le service public. Il suppose qu'il y ait un appareil en mouvement à piloter pour atteindre un objectif. Il renvoie à une rationalité managériale d'introduction récente dans la fonction publique » (p.343). A ce titre, les centres universitaires à l'étude de la thèse, établissements publics, sont dirigés majoritairement par des enseignants, qui n'ont pas toujours le profil universitaire et professionnel ancré dans un contexte de management. Ils sont censés mener une politique managériale et conduire un pilotage de leur institution, malgré les lacunes en formation et expérience en management, d'où l'interrogation légitime de De Ketele et de Gérard (2007) sur la mise en place d'un pilotage effectif dans le service public : « Y a-t-il un pilote et un pilotage effectif à chaque niveau du système éducatif (comme c'est le cas pour les services aériens) ? Ces pilotages sont-ils suffisamment autonomes à chaque niveau pour tenir compte des caractéristiques du contexte ? Mais sont-ils suffisamment attentifs aux pilotages en amont et en aval pour remplir les missions du système éducatif et éviter les déboires ? » (*ibid.*). La métaphore du pilotage, avec le sème du voyage mené par un pilote identifié, était déjà évoquée par Levieux (1992) : « On compare volontiers la conduite d'une entreprise au pilotage d'un navire. Avant chaque course le navigateur fixe sa destination et choisit la route qu'il va suivre tout en étant conscient du fait que de nombreux aléas l'attendent. Plus les conditions de la navigation sont difficiles, plus il est important pour qu'elle aboutisse à son but, que celui-ci soit clair et que chacun des membres de l'équipage connaisse parfaitement son rôle. Il en est de même en entreprise où il n'y a de participation possible que si tous les acteurs connaissent parfaitement sa finalité et leur contribution à cette finalité » (p.57), ou bien encore Laudoyer (1996) :

« Un voyage nécessite de connaître la station de départ, la destination choisie, le trajet adopté et la position au long de ce trajet. Le préalable à toute démarche est de :

- **savoir où l'on est ;**
- **savoir où l'on veut aller ;**
- **avec quoi ?**
- **comment ?**

L'objectif, en la matière, est souvent difficile à définir concrètement ; il faut se limiter à un

horizon compréhensible par tous » (*op. cit.*, p.125). L'adoption d'une vision prévisionnelle à adapter au contexte de l'organisme sur du long terme, appuyée sur des prises de décision et des moyens appropriés, se doit d'être comprise par l'ensemble des salariés afin qu'ils s'approprient au mieux dans la durée le management de la qualité mis en place.

Deux niveaux du management sont à distinguer : le management opérationnel, d'une part, qui consiste à prendre les décisions sur la gestion courante des activités de l'entreprise. Le management stratégique, d'autre part, qui reflète la définition et la mise en œuvre des orientations à moyen et long terme de l'entreprise, en matière notamment de produits ou de marchés. Ainsi, le management traverse toutes les strates de l'entreprise, note Hounounou (2011) : « Le management, c'est l'action ou la manière de conduire une organisation, de la diriger, de planifier son développement, de la contrôler. Le management s'applique à tous les domaines de l'entreprise » (*op. cit.*, p.9). Plus précisément, Alecian et Foucher (1994, p.16) identifient quatre secteurs du management, eux-mêmes divisés en deux domaines : deux horizons (le management stratégique et le management opérationnel) et deux volets (le management des hommes et le management des "moyens").

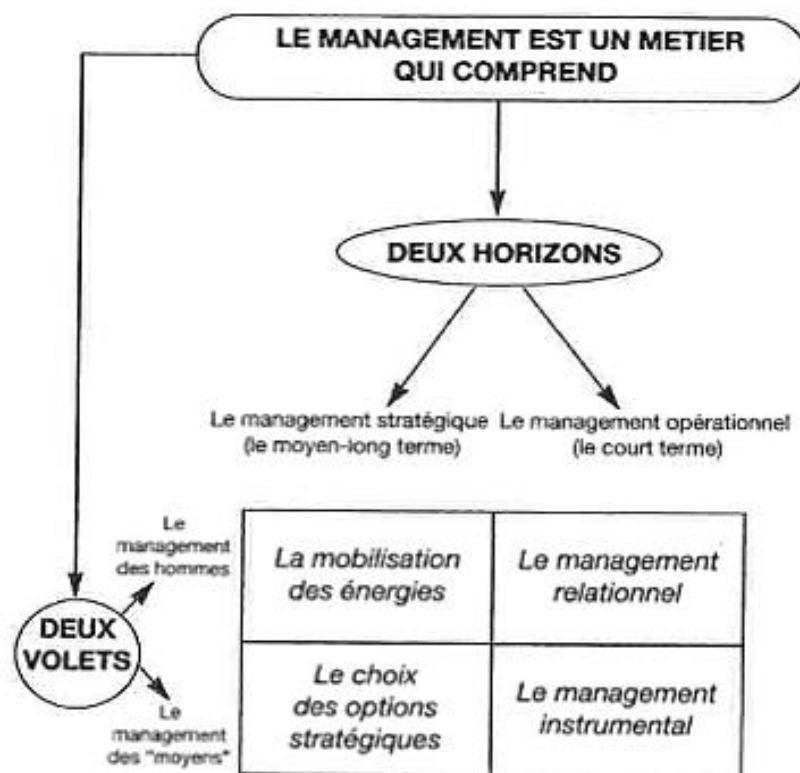


Figure 16 : Les quatre secteurs du management (Alecian, Foucher, 1994)

Le management s'avère être une gestion des ressources matérielles et humaines qui aboutit à une amélioration de la qualité des résultats de l'entreprise, en gardant les équipes mobilisées à développer en continu des compétences, à l'aide de moyens identifiés et d'une responsabilité clairement affichée et assumée personnellement ou partagée collectivement, comme l'expliquent de la même manière Defourny et Noyé (1996) et Gourdon (1997) pour définir le concept de responsabilité :

« La responsabilité est un principe important de la qualité. L'obtention de la qualité nécessite que chacun exerce pleinement ses responsabilités : le personnel, l'encadrement, la Direction.

Développer la responsabilité suppose un certain nombre d'actions :

- communiquer sur les objectifs et les résultats,
- développer l'autocontrôle,
- former, élever le niveau de qualification,
- associer les personnes, les impliquer et leur faire confiance, susciter les initiatives,
- mettre en place des unités de travail qui favorisent l'exercice d'une responsabilité collective » (Defourny, Noyé, 1996, entrée **Responsabilité** / responsibility, *op. cit.* p.109).

« La responsabilité de la direction, au plus haut niveau est :

- son *engagement*,
- la *définition* de la *politique qualité* et des *objectifs qualité*,
- la *définition* de l'*organisation* avec l'établissement des responsabilités et *autorités*,
- la *mise à disposition* des *moyens* et personnels pour les *vérifications* dont les *audits* internes,
- la nomination du *représentant de la direction*,
- la *planification des revues* de direction » (Gourdon, 1997, entrée **responsabilité** / liability, responsibility / responsabilité de la direction / liability of the manager, *op. cit.*, p.135).

Pour ce qui est du management de la qualité, il s'agit de poser les fondations du système qualité. Ce dernier comprend une structure organisationnelle, un partage des responsabilités, des ressources matérielles et humaines, des procédures et des processus engagés dans un espace-temps déterminé. A cet égard, la démarche qualité étant inscrite dans la durée, l'atteinte des

objectifs peut être freinée par une mauvaise gestion, source de coûts de non-qualité. « Le pilotage intègre à la fois les "constats", les prévisions et les actions correctives. Il consiste en la maîtrise des actions permettant à une entité d'atteindre un objectif donné en évitant les écueils (entraves) par anticipation. La mise en œuvre d'indicateurs pour le projet qualité, le plus en amont possible, permet d'anticiper avec plus de précision et de réalisme. Le pilotage d'une démarche qualité procède de la maîtrise des moyens de motivation, de sensibilisation, de formation et d'animation des principaux acteurs (en particulier la direction) » (Gourdon, 1997, entrée **piloter** / to pilote, to manage, *ibid.*, p.116). Associer les acteurs, les stimuler, les évaluer, les récompenser, mais aussi les sanctionner évitent de ne pas répéter l'erreur (ou la défaillance) quand elle a été constatée. Les contours stratégiques de la prévention sont ainsi plus facilement dessinés, de même que la connaissance de l'organisation plus affinée, souligne Canard (2009) pour donner une définition du management de la qualité :

La qualité n'est plus envisagée comme un résultat au travers des caractéristiques du produit (service) perçues par un client. Il s'agit également de dépasser la problématique des contrôles qualité. La qualité est appréciée du point de vue de la démarche de management qui conduit à un résultat. En d'autres termes, on s'interroge sur les caractéristiques d'une organisation qui permettent d'obtenir la qualité (op. cit., p.97).

L'entreprise et sa gestion de la qualité sont envisagées comme un système composé des ressources nécessaires à se conformer aux besoins des clients, commente Pinet (2006) :

Le système qualité est l'ensemble de tout ce qui est nécessaire à la gestion de la qualité, c'est-à-dire à l'élaboration de l'offre en conformité permanente avec les besoins des clients : c'est le système opérationnel, comportant les moyens technologiques et techniques, les équipements, les ressources humaines, les systèmes d'information et de décision (op. cit., p.79).

Il est vrai que sans les ressources, le système qualité ne peut se développer et s'adapter aux exigences de la clientèle. Détrie (2001, p.27) fait coïncider dans le temps les étapes de la gestion de la qualité à celles de l'évolution du management ; la qualité totale correspondant à la mobilisation des collaborateurs.



Figure 17 : La double filiation du management de la qualité (Détrie, 2001)

Cette évolution idéologique jusqu'à une représentation systémique de l'entreprise est intimement liée à la mutation du domaine industriel, où les méthodes d'organisation de travail ont progressivement nécessité des outils de démarche qualité, dans le but de s'adapter aux changements de la prise en considération de la qualité de la production, comme le rappelle Giesen (2008) :

La qualité est une notion historiquement liée à un produit et rappelle que la démarche qualité a été initiée par les praticiens de l'organisation dans l'industrie et surtout la production. Il s'agissait de contrôler la qualité (du produit fini), puis d'assurer la qualité du produit au cours de sa production (contrôle qualité des années 1960), puis d'anticiper sur les erreurs de fabrication (assurance qualité des années 1980) et, finalement, le concept évoluant et se globalisant sur tous les secteurs d'activité, de proposer un outil de management qui contribue à fournir un produit de grande qualité adapté aux besoins des utilisateurs et des clients et ainsi à la performance de l'entreprise ou de l'organisme : on parle alors de management qui contribue à fournir un produit de grande qualité adapté aux besoins des utilisateurs et des clients et ainsi à la performance de l'entreprise ou de l'organisme : on parle alors de management de la qualité tel qu'il est décrit dans la version 2000, puis 2008, de la norme ISO 9001 (op. cit., p.13).

Toutefois, sans une politique qualité clairement définie de la part de la direction, aucune orientation ne peut être donnée au management de la qualité envisagé.

5.2.2. Définir une politique qualité

La politique qualité se traduit formellement par l'engagement de la direction non seulement à la mise en place de système de management de la qualité, mais aussi à l'amélioration continue de son efficacité, qu'elle soit finalisée - ou pas - par une démarche certificative, prenant appui – ou pas - sur un référentiel qualité. « Elle correspond à une décision de la direction, qui fixe les objectifs de la société en matière de qualité et les grands principes à appliquer pour les atteindre » (Bernillon, Cérutti, 1988, *op. cit.*, p.70). Pour Crosby (1986a, *op. cit.*, et 1986b), l'engagement de la direction est en première position des quatorze points de la qualité.

1	Engagement de la direction et des cadres
2	Mise en place d'équipes d'amélioration de la qualité
3	Mise en place de mesures pour chaque secteur et chaque service
4	Evaluation du coût d'obtention de la qualité
5	Faire prendre conscience de l'importance de la qualité
6	Entreprendre des actions correctives
7	Mettre en place les comités de Zéro défaut
8	Former les collaborateurs
9	Organiser une journée Zéro défaut
10	Définir des objectifs
11	Eliminer les causes d'erreurs
12	Mettre en place un système de reconnaissance
13	Organiser des Conseils de la qualité
14	Recommencer sans cesse

Tableau 8 : Les 14 points de la qualité selon Crosby (1986a et 1986b)

La politique qualité, à la base du discours managérial, dessine les contours du balisage des relations intra-organisationnelles. « Elle représente les orientations et les objectifs généraux d'une entreprise, ou d'une partie de celle-ci, en ce qui concerne la qualité. La politique qualité est définie et exprimée formellement par le plus haut niveau de l'organisation. Elle reste néanmoins, sauf dans le cas d'une démarche qualité totale, un des éléments de la politique générale » (Laudoyer, 1996, *op. cit.*, pp.37-38). Réel instrument de changement, elle fixe la stratégie processuelle et participe à la construction, par tous les acteurs, du sens qualitatif. « Définir la politique qualité consiste à déterminer les axes qui permettront de choisir les actions qualité » (Defourny, Noyé, 1996, entrée **Politique qualité** / quality policy, *op. cit.*, p. 95) . Matérialisée par des grands principes généraux qui servent de socles à l'activité de l'organisme, la politique qualité prend la forme de divers objectifs concrets, lesquels sont liés à des

indicateurs mesurables. De surcroît, prenant en compte les besoins des clients, elle complète le projet d'établissement (ou la convention d'entreprise), fait profiler les premiers pas vers la mise en place du système qualité et place au cœur des préoccupations qualitatives les clients, à la fois destinataires et destinataires du produit ou du service réalisé, qu'ils soient internes (le personnel représenté par la direction et les employés) ou externes (le bénéficiaire du produit). « La qualité des services se définit souvent par les promesses que l'on fait ou les garanties que l'on donne au client sous forme d'une charte ou d'un contrat de service qui tente de préciser la façon dont on traitera les besoins » (Lasnier, Morfeld, North, Borneto et Späth, 2000, *op. cit.*, p.7).

Par ailleurs, la politique qualité vise à fédérer les énergies individuelles. L'implication de l'ensemble des acteurs favorise l'instauration d'un système, passant nécessairement par l'établissement d'une politique, la définition d'une stratégie et la communication des moyens engagés, appropriés aux contraintes de l'environnement financier et pédagogique des institutions universitaires.

Les dirigeants établissent la finalité et les orientations de l'organisme. Ils doivent créer un environnement favorable dans lequel le personnel peut s'impliquer dans la réalisation des objectifs poursuivis. Cela signifie que les dirigeants doivent s'impliquer personnellement, donner une vision, associer les personnes, adopter un mode de management qui valorise les ressources humaines (Noyé, 2002, *op. cit.*, p.15).

Pour faire émerger des références communes de la culture qualité, il convient de prendre en compte les attentes, les besoins des fournisseurs, des clients et des salariés, tout en comprenant les positions de rejet du projet imposé ; d'où l'importance de la sensibilisation du personnel à la qualité et des clients à la nouvelle gestion du projet. Chové (1992) conforte cette idée : « la mise en œuvre d'une politique qui tend à la mobilisation permanente de tout le personnel pour améliorer la qualité des produits et des services, l'efficacité du fonctionnement, la pertinence et la cohérence de ses objectifs, en relation avec l'évolution de l'environnement » (*op. cit.*). Les orientations de l'organisme sont établies par la direction qui favorise une culture de la qualité, un contexte de travail où, le personnel, formé, adhère aux objectifs de l'organisme et dont les activités sont évaluées. « Définir une politique qualité visible et comprise permet d'enclencher réellement une démarche de progrès. Cette étape reste l'initialisation de la démarche et demeure incontournable comme l'est l'engagement des pilotes pour cette politique » (Napolitano, 1995, *op. cit.*, p.19). La diffusion de la politique qualité auprès du personnel est un acte important. Elle doit être comprise et visible. « La politique qualité : une déclaration écrite, qui témoigne de l'engagement personnel du directeur, doit être présente et spécifier le but recherché et les

moyens alloués. Cette déclaration peut également être affichée en un lieu visible de la structure » (Giesen, 2008, *op. cit.*, p.68). L'engagement personnel de la direction, qui déclare mettre en place les moyens nécessaires à l'application de la politique qualité, est solennellement pris à l'écrit.

A cet engagement de qualité, se greffe un modèle d'application de l'assurance qualité qui constitue un préalable au processus assurantiel de la qualité : méthodologie, suivi, mesure interne, évaluation externe. Fort de compétences relationnelles, le directeur qui endosse le rôle de responsable qualité auprès des membres du personnel, représente une personne ressource capable de les sensibiliser à la démarche qualité, en les informant notamment sur les procédures et les méthodes à respecter, à l'occasion de réunions ou de sessions de formation en interne, et en les encourageant à s'engager dans le processus de l'animation de la qualité, suggéré par Gillet-Goinard et Seno (2009, *op. cit.*, p.156) :



Figure 18 : Animer la qualité au quotidien (Gillet-Goinard, Seno, 2009)

En charge de la conception et de l'actualisation du système qualité, le directeur assure le suivi de la mise en œuvre de la politique qualité de l'entreprise ou délègue cette mission à un responsable qualité, explicitement nommé comme étant le responsable du management de la qualité (RMQ). « Détenteur du savoir en matière de management de la qualité, le RMQ pilote la mise en place du système, anime et surveille son fonctionnement, puis impulse son amélioration continue » (Giesen, 2008, *ibid.*, p.31). A cet égard, il coordonne les actions en s'appuyant sur des valeurs ajoutées et mobilise les collaborateurs impliqués dans le dispositif qualité. « Le responsable qualité est celui qui, dans l'entreprise, par délégation de la direction générale, pilote la qualité. Il s'agit d'une fonction de coordination qui doit rendre compte, le plus directement possible, à la direction générale. Il conçoit, déploie et suit la démarche qualité de l'entreprise. Il peut s'appuyer sur d'autres professionnels de la qualité et/ou, à travers un dispositif d'animation, sur les membres du personnel directement impliqués dans les efforts

qualité » (Defourny, Noyé, 1996, entrée **Responsable quality / quality manager**, *op. cit.*, p.109).

En outre, il s'occupe de l'amélioration du système qualité en s'assurant de la conformité des processus avec les résultats à atteindre, en apportant des actions correctives si besoin et en résolvant les problèmes liés à la non-qualité, par des réponses par exemple à des requêtes soulevées par des clients non satisfaits de la qualité réalisée par l'entreprise. « La Direction doit être la première à s'engager, à écouter les Clients (sélectionner les besoins et attentes), à fixer les buts, à valider les objectifs, à valider les plans d'actions, à confirmer les orientations et les moyens qu'elle accorde, à communiquer en interne. La notion de direction englobe à la fois le directeur qui a pouvoir de décision mais aussi l'ensemble de ses managers. Il ne peut y avoir de Système de Management de la Qualité (SMQ) tant qu'il n'existe pas une politique » (Freysinet, Perez, 2007, *op. cit.*, p.7). Aussi, nous pourrions ajouter qu'il n'existe pas de système de management de la qualité, sans que la responsabilité de la direction ne soit clairement définie à travers les axes d'orientation client et d'amélioration, comme l'expliquent Caby et al. (2002)

Les exigences des clients, définies comme leurs besoins et attentes, constituent la donnée d'entrée du SMQ.

Pour cela, la responsabilité de la direction est :

- *d'assurer le recueil de l'information via l'écoute des clients ainsi que le respect des attentes qui en découlent ;*
- *de veiller à leur intégration dans la politique et les objectifs qualité ;*
- *d'utiliser la communication interne pour faire comprendre à chaque acteur sa contribution à la satisfaction des clients ;*
- *de mettre en place un système de communication efficace vers ses clients pour les informer sur les produits, traiter les commandes, gérer leurs réclamations... ;*
- *de se doter d'une mesure de la perception qu'a le client de son niveau de satisfaction (op. cit., p.25).*

Pour satisfaire aux exigences des clients et s'engager à produire des produits ou services conformes à leurs attentes, la considération des retours d'expérience assure la pérennité de l'engagement pris par la direction, à l'aide d'une mesure efficace du système de management de la qualité, soutenue par la participation pleine et entière des acteurs du système. La version 2008 de la norme ISO 9000 indiquait la nomination explicite d'un représentant de la direction

pour la prise en charge du pilotage de la qualité. (« La direction doit nommer un membre de l'encadrement qui, nonobstant d'autres responsabilités, doit avoir la responsabilité et l'autorité en particulier pour assurer que la sensibilisation aux exigences du client dans tout l'organisme est encouragée » (AFNOR, 2008, *op. cit.*, p.12). L'évolution de la norme version 2015 n'exige pas cette nomination explicite dans la mesure où le directeur lui-même peut assumer la responsabilité de la qualité. Ce point fera l'objet d'un questionnement lors des études de terrain, à savoir l'appréciation par les directeurs de centres universitaires quant à la charge de travail qui leur incombe en termes de management de la qualité de leurs institutions, quand ces dernières ne sont pas appuyées par un référent qualité dans l'organisme. Quoiqu'il en soit, l'atteinte collective des résultats n'est réalisable qu'à travers une implication de chacun dans la réussite du projet qualité, défini dans les grandes lignes de la politique qualité, vis-à-vis des exigences des clients. « L'implication de l'encadrement dans une démarche qualité totale, on le sait, est essentielle. A l'issue d'une sensibilisation, il faut que cet encadrement :

- a) ait compris et admis la décision de la direction d'implanter la qualité totale
- b) parle un langage commun en termes de qualité totale et adhère à sa nouvelle définition
- c) ait déjà une première idée de quelques outils utilisables en gestion de qualité
- d) soit prêt à s'impliquer personnellement dans la démarche et à aider la direction et le responsable qualité à démultiplier le message et à démarrer l'action dans l'entreprise ».

(Bernillon, Cérutti, 1988, *op. cit.*, pp.59-60). C'est tout l'enjeu du troisième principe de management de la qualité totale, l'implication du personnel que nous définissons à travers deux grandes actions principales et complémentaires : communiquer et fédérer.

5.3. Implication du personnel

5.3.1. Communiquer

La communication des objectifs qualité aux acteurs de l'entreprise permet de les associer à la politique qualité de l'organisation institutionnelle et contribue plus largement à l'amélioration continue des processus et de la satisfaction clientèle. « La direction doit s'assurer que des processus appropriés de communication sont établis au sein de l'organisme et que la communication concernant l'efficacité du système de management de la qualité a bien lieu » (AFNOR, 2008, *ibid.*, p.12). Dans une situation de communication où l'émetteur encode un message pour transmettre du sens au récepteur, il existe trois opérations de la communication dans un canal de transmission (téléphone, internet...) : tout d'abord le codage (mise en place d'une pensée), le décodage (opération inverse) et le feedback (interaction,

régulation des échanges interpersonnels). Il est bon de rappeler qu'« une communication efficace survient lorsqu'il n'y a pas d'interférence ou de distorsion dans sa mise en circulation (par un canal) et dans son traitement » (Grosjean, Bonneville, Sous la dir., 2009, p.52). Aussi, la communication se nourrit de trois composantes : la communication descendante, la plus représentée, dont l'émetteur est la direction et le récepteur l'ensemble du personnel à travers l'affichage, les notes de service... ; la communication ascendante qui porte en son sein les informations à faire remonter à la hiérarchie telles que les attentes des salariés à l'occasion de réunions de service, de boîtes à idées et d'enquêtes de satisfaction ; la communication latérale portée par les échanges des salariés entre eux, lors de rencontres formelles ou informelles (Detrie, Broyez, 2001). Il convient de prendre en compte l'environnement global de l'entreprise et de considérer avec précision les contextes à la fois social, géographique, temporel, relationnel, psychologique, culturel et économique. En effet, la démarche qualité s'inscrit dans le temps et l'espace et dans un contexte environnemental et social. De fait les salariés sont les protagonistes d'un réseau interpersonnel et multidimensionnel, d'un système organisationnel et procédural. La sollicitation de toutes les compétences techniques et relationnelles implique les acteurs dans un parcours hiérarchisé et intégratif.

La communication interpersonnelle prend diverses formes : entretiens, réunions, travail en équipe, discussions, appréciations, négociation, conflit... Elle sert à apprendre à communiquer, à mieux se comprendre, facilite l'exécution des procédures, évite les conflits et renforce le réseau personnel. Interne ou externe, elle a un double impact sur le climat de l'entreprise : d'une part un impact affectif qui assure l'adhésion des salariés ; d'autre part un impact informationnel qui aide à la compréhension. Précisément, divers outils sont utilisés pour servir la communication interne en entreprise : la note de service, le compte-rendu, l'affichage (informations hiérarchiques, salariales...), la communication électronique par la messagerie ou l'intranet permettent de sensibiliser et d'informer les salariés. L'objectif central de la communication interne est de « gérer de manière optimale le couple demande/offre d'informations dans une organisation » (D'almeida, Libaert, 2002, p.24). Elle « a pour mission de canaliser et de mettre la parole entre tous les membres du personnel et doit engendrer par la circulation d'informations la confrontation de points de vue, la discussion des projets, l'adhésion aux décisions, l'implication dans la réalisation pour aboutir à des services et produits de qualité » (Labruffe, 2001, pp.28-29). De fait, la communication interne se nourrit des relations interpersonnelles des salariés, lesquelles sont impulsées par l'action managériale. « Communication et qualité possèdent un puissant dénominateur commun : le management

anime l'une et l'autre et en constitue l'élément catalytique déterminant » (Grosjean, Bonneville, Sous la dir., 2009, *ibid.*, p.16).

Par conséquent, envisager de faire évoluer la structure, impératif organisationnel, c'est tout d'abord communiquer sur la volonté de s'engager dans la démarche qualité à travers notamment la rédaction de l'engagement de la direction qui présente la démarche au personnel afin d'en apporter l'adhésion. En effet, la démarche d'amélioration de la qualité est initiée par la rédaction d'un document détaillé sur les attentes et les enjeux de cette démarche, afin d'y associer l'ensemble du personnel. A ce titre, par cette lettre communiquée à tous (clients externes et internes) à travers différents supports, la direction de l'institution universitaire s'engage directement dans la réalisation et le bon fonctionnement de cette démarche. « La communication interne par opposition à la communication externe n'a pas pour finalité de faire découvrir une marque, un produit ou une entreprise, apanage du marketing. Elle doit permettre la reconnaissance d'autrui comme un centre d'intérêt dans l'entreprise en créant un véritable processus interactif. C'est justement cette notion d'interaction qui différencie une politique d'information d'une politique de communication » (Bernillon, Cérutti, 1988, *op. cit.*, p.110). Cette procédure informative initiale sera suivie par des actions de communication régulières tout au long du processus de la démarche qualité. La communication sur les actions qualité de l'institution sensibilise le personnel à la démarche qualité par le biais également d'échanges informels, de réunions formalisées ou de formations ciblées sur les paramètres métrologiques de l'institution.

La résorption des tensions par la communication, à l'origine de l'amélioration continue de la démarche qualité, aide le personnel à faire preuve de souplesse par rapport à sa culture de l'entreprise, à prendre des initiatives transversales par rapport à des non-conformités mises en lumière par le biais d'indicateurs, pour ne pas les reproduire, au point de faire évoluer le modèle vertical de l'organisation de la hiérarchie appartenant à la culture managériale traditionnelle.

La communication liée à la qualité tient en ces points :

- *une politique de communication qualité motivée et cohérente avec la politique qualité et les autres politiques ;*
- *des objectifs qualités connus, compris, acceptés et cohérents avec les autres objectifs ;*
- *des moyens d'action adéquats (AFNOR, 2008, op. cit., p.13).*

C'est de cette dynamique que ne s'essouffera pas dans la durée le système de management de

la qualité et que ne seront pas perdus de vue les objectifs fixés, évalués par divers outils de mesure tels que les tableaux de bord ou les revues de direction. Dans les entreprises privées et publiques, la communication managériale constitue une valeur stratégique certaine et significative auprès du manager et de ses salariés. Cette force d'adhésion de l'outil de communication à un projet commun, dans un objectif performatif que constitue l'engagement de la direction dans ses supports divers et variés, trouve sa finalité dans la fédération des membres du personnel.

5.3.2. Fédérer

La culture stratégique de l'institution s'appuie sur une capacité de mobilisation qui concentre les énergies individuelles vers le projet qualité défini par la direction, grâce à des valeurs communes d'appartenance et de reconnaissance. Les moyens mis en œuvre pour fédérer les efforts personnels doivent tenir compte de l'environnement du travail, de son contexte particulier, de la motivation du personnel, par la mise en place d'une démarche de projet, en en faisant percevoir les enjeux. « Toutes les forces de l'entreprise, toutes les actions mises en œuvre doivent se concentrer sur les capacités de l'entreprise à apporter une plus-value discriminante aux besoins du client final. Ce ne sont pas les métiers isolés qui permettent de parvenir à ce résultat, mais la coopération entre métiers » (Diridollou, Vincent, 2001, *op. cit.*, p.26). Dans la perspective de la qualité totale, chaque acteur à part entière du personnel endosse la responsabilité de ses performances individuelles et identifie ses compétences et les limites de ces compétences, afin de pouvoir mieux se former et partager ses expériences avec l'équipe. « La qualité totale, pour une entreprise, est une politique qui tend à la mobilisation permanente de tous ses membres pour améliorer

- la qualité des produits et services
- la qualité de son fonctionnement
- la qualité de ses objectifs, en relation avec l'évolution de son environnement.

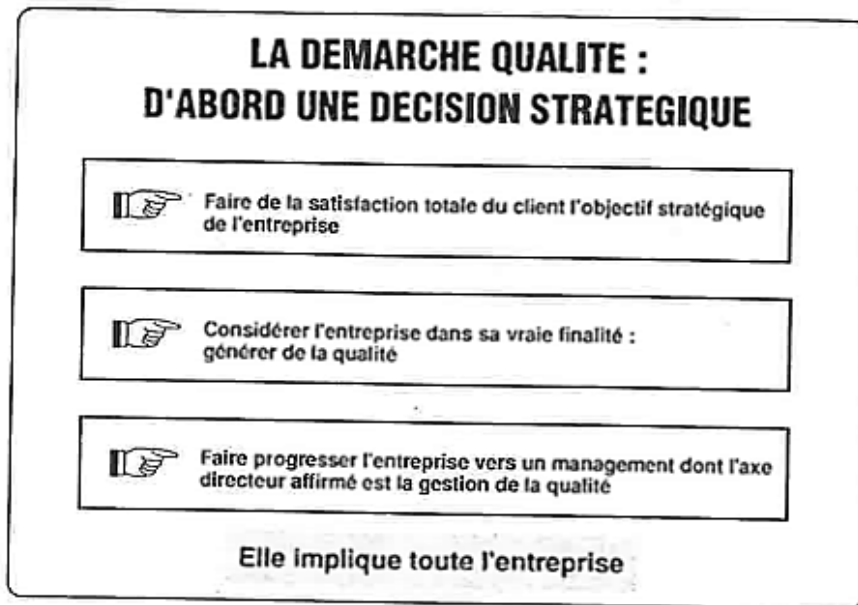
Dans cet esprit, le manager est le moteur de cette politique » (AFNOR, 1989, *op. cit.*, p. IX). Cette mise en projet passe par diverses étapes : formuler une problématique de la qualité, favoriser les champs d'expression, décliner une perspective en objectifs, impliquer les acteurs afin qu'ils deviennent auteurs du projet. « En réalité, le management de la qualité se concentre sur l'identification de ce qui doit être fait pour faciliter le travail des salariés en écoutant leurs idées d'amélioration et leurs exigences plutôt que de strictement leur dire ce qu'ils doivent faire » (Chaminade, 2008, *op. cit.*, p.22). La responsabilisation de tous permet de fédérer et

mobiliser les énergies, d'attribuer une fonction identitaire et intégrative au projet, facteur de motivation à la fois individuelle et collective, dans un souci de valorisation des ressources humaines. « Le management qualité est l'affaire de tous. Si l'organisation n'est pas partagée par tous les membres de la structure à l'intérieur du périmètre défini, elle sera totalement inefficace » (Giesen, 2008, *op. cit.*, p.36). La qualité des services proposés dépend directement de la qualité du personnel, le mieux qualifié possible pour s'engager dans une volonté d'amélioration des pratiques professionnelles et de projection dans le changement ; « dans la perspective du management, les changements, ne sont possibles que si la logique bureaucratique aussi bien que la logique professionnelle cèdent le pas à des logiques organisationnelles plus souples et adaptatives, basées sur des modèles de management participatif où toute innovation ou tout changement nécessite et doit recueillir l'adhésion de l'ensemble des acteurs impliqués afin que démarches et les objectifs poursuivis fassent sens » (Gendron, 2002). Pour faire émerger des références communes de la culture qualité, il convient de passer par la sensibilisation, tout en comprenant les positions de rejet du projet imposé ; d'où l'importance de communiquer avec le personnel sur la qualité et la gestion du projet.

La culture stratégique qualité de l'organisme, pour parvenir à fédérer les forces en présence, doit s'inscrire dans trois types de capacités : d'anticipation, d'action et de mobilisation qui génèrent l'implication du personnel. D'abord, la capacité d'anticipation représente la quête d'information et l'intuition. Ensuite, la capacité d'action donne du sens aux informations détectées. Enfin, la capacité de mobilisation fédère les énergies individuelles vers le projet défini par le manager, grâce à des valeurs communes d'appartenance et de reconnaissance. Ce processus d'activation de la culture qualité est résumé par Dollé et al. (2009) en ces quelques mots : « Sensibilisation, formation, écoute, respect des compétences et des savoir-faire existants, sont les clés de la réussite. Il s'agit donc de mobiliser un peu de savoir-faire qualité et de maîtriser quelques fondamentaux, mais surtout d'avoir beaucoup de bon sens. Des actions pour le maintien de la motivation des agents sont entreprises régulièrement, en recherchant des améliorations possibles dans les procédures qui sont mises en œuvre très fréquemment »³⁰. La conjugaison de la motivation du personnel et de l'évaluation de ses actions constitue des signes d'amélioration qui favorisent la coopération entre les employés pour les placer dans un mode

³⁰ Granier, C., Mas, L.-Y. (2009), *La démarche qualité dans la recherche publique et l'enseignement supérieur*, Editions Quae, p.266, « Chapitre 30, Qualité en enseignement supérieur à l'Institut agronomique méditerranéen de Montpellier », Dollé, V., Luye, M., Deleigne, N (explicitation de la démarche qualité en vue de la labellisation des cours de fle et de la certification ISO 9001 version 2000 pour les processus de gestion administrative de la pédagogie et de l'enseignement).

de relation incitant à travailler volontairement en commun, dans les cadres d'une démarche qualité que Laudoyer (1996, *op. cit.*, p.108) définit comme une décision stratégique nécessitant l'implication de tous :



Encadré 5 : La démarche qualité (Laudoyer, 1996)

La volonté de mise en cohérence des actions, impactée par les fondements d'une démarche qualité, influe sur la logique d'équipe du personnel qui tend à la construction collective d'un cadre relationnel apportant confort de travail, sécurité intellectuelle et surtout une efficacité des méthodes de travail. « La mise en œuvre d'une démarche qualité nécessite incontestablement une volonté forte et partagée de modernisation, d'amélioration, de changement. L'adhésion du plus grand nombre doit en effet accompagner la démarche qualité dans un souci réel et évident d'efficacité : il apparaît ainsi indispensable que les différents acteurs associés au projet y participent avec une conviction sans faille » (Aubry, 2014, *op. cit.*, p.73). La mise en place d'un système qualité donne lieu à une « homogénéisation des manières de travailler » (Campinos-Dubernet, Marquette, 1997, p.7) du fait de l'harmonisation des efforts de tous. En effet, la transmission d'une vision managériale et des objectifs à atteindre compris et validés par le personnel est l'occasion de clarifier le rôle de chacun et d'en reconnaître les compétences et les talents mis à la disposition du système de management de la qualité. Ainsi, déléguer les tâches et évaluer la performance des salariés, tout en définissant les capacités et les limites de chacun, non seulement permet d'éviter les surcharges de travail inutiles mais aussi optimise leur efficacité. C'est le rôle de la direction ou de son représentant d'évaluer la cohérence des activités en matière de qualité pour conduire au mieux le travail d'équipe, afin de faire émerger

le sentiment de confiance mutuelle et de garantir la réalisation d'une mission commune, dont les fondations sont explicitées selon une approche processus, quatrième principe du management de la qualité totale.

5.4. Approche processus

L'approche processus apparaît pour la première fois dans la norme ISO 9001, dans sa version 2000, puis dans la version 2008, faisant succéder la notion d'efficacité à celle de conformité. La description détaillée du déroulement du fonctionnement institutionnel est nécessaire pour comprendre les tenants et les aboutissants de chaque activité au sein des structures éducatives, et pour en dégager un potentiel d'amélioration du fonctionnement. « Si l'enseignant veut améliorer les performances des élèves, il doit concentrer son attention non pas sur les résultats des examens mais sur les processus d'enseignement et d'étude », commentent Bailly, Cabanes, et Gogue dans leur ouvrage commun (1998, p.2). Cette description détaillée comprend divers éléments tels que les données d'entrée qui favorisent la mise en place et les étapes des activités du processus, endossées par des responsables nommés, et les données de sortie de toutes les activités mises en lumière. « Conçue de façon systémique, la qualité se présente ainsi comme la somme d'une série d'interventions de qualité comportant les intrants, le processus et les extrants ; chaque partie du système contribuant à la qualité globale du service » (Éthier, 1994, p.14). Il n'en demeure pas moins que chacune de ces parties ne peut être intégrée à la description du processus, sans avoir non seulement identifié les clients, externes ou internes, leurs besoins mais aussi avoir défini les objectifs à atteindre en termes de démarche qualité, mesurée par le suivi d'indicateurs ; le leadership de la direction et la satisfaction de la clientèle étant les deux pôles de départ et de fin du respect de la chaîne des processus, résumant Anderson et al. (1994, p.481), à partir des écrits de Deming :

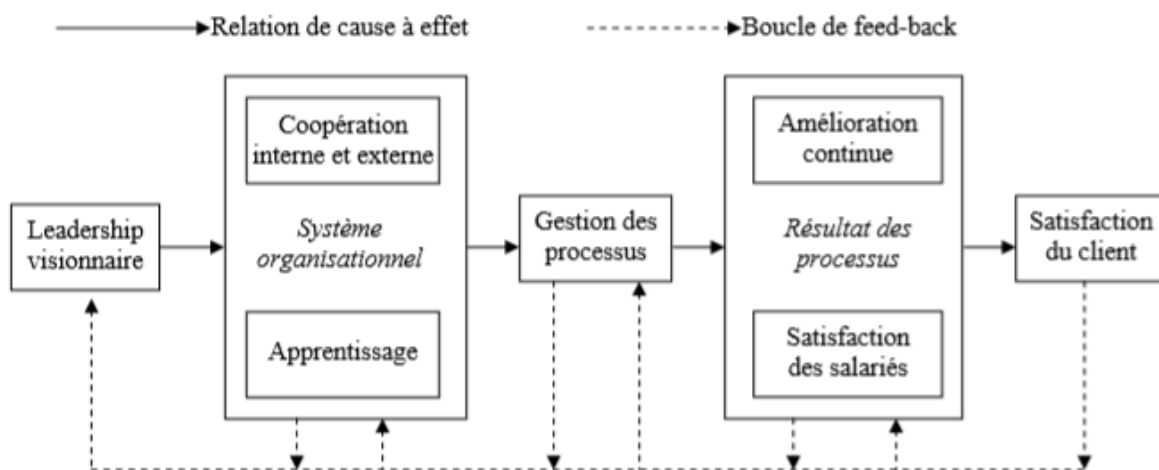


Figure 19 : Le schéma du modèle de Deming selon Anderson et al. (1994)

La mise en place d'actions d'amélioration, qui dépend de la gestion des processus, accroît l'efficacité du fonctionnement de l'institution et favorise une meilleure gestion des ressources matérielles et humaines utiles au processus. « La qualité ne naît pas de l'inspection, mais du travail sur les processus » (Deming, 2002). A ce titre, chaque processus doit être pris en charge par un pilote ; ce dernier doit mettre à jour les éléments de description du processus énoncés et les enregistrements à archiver, pour enfin communiquer les résultats du processus à tous les acteurs concernés par le processus en question. « Le management par les processus consiste à adopter une vision transversale de l'entreprise par un enchaînement et un pilotage coordonnés des différentes activités créatrices de valeur pour le client et les autres parties intéressées. [...] L'approche processus vise à adapter les différentes entités de l'entreprise pour former une série de chaînes d'activités, homogènes et maîtrisables, regroupées en fonction de leurs contributions aux différents flux de création de valeur pour le client » (Mathieu, 2003, p.5-6). L'approche managériale repose sur l'élaboration solide d'un plan d'action, lui-même bâti sur l'intrication de multiples réseaux ; et le fait de passer en revue chacun des processus de la chaîne est vecteur d'amélioration selon Defourny et Noyé (1996) :

« Un processus est une succession d'événements dans le temps. Pour les entreprises, un processus est une conjonction d'activités réalisées avec des moyens et selon des règles en vue d'un résultat. La vie de l'entreprise se manifeste au travers de processus nombreux et imbriqués : acheter, produire, distribuer, vendre, facturer...[...] p.97

Voici les principales caractéristiques d'un processus :

- les bénéficiaires, les clients du processus,
- la finalité, la raison d'être du processus,
- les produits de sortie et les exigences,
- les déclencheurs (aléatoires ou planifiés),
- les personnes qui contribuent au processus,
- les moyens mis en œuvre,
- la décomposition en quelques grands sous-processus,
- les indicateurs de performance du processus.

Passer en revue ces caractéristiques peut être très utile pour décrire et améliorer un processus. *Remarque* : Attention à ne pas confondre processus et procédure. Cette dernière correspond aux modalités d'action applicables à une production, mais c'est le processus qui définit l'organisation de cette production » (*op. cit.*, p.98). Les interdépendances des processus renforcent l'efficacité de l'organisme, dans l'atteinte des objectifs fixés. « L'analyse par les processus fournit la base

de départ de la gestion par les activités, de la gestion par les valeurs et donc d'une gouvernance organisationnelle grâce à sa vision « transfonctionnelle » et à un système d'indicateurs de pilotage eux-mêmes reliés à des actions correctrices »³¹. A cette identification minutieuse des processus, il est important en effet de mettre en évidence leurs interactions afin de les intégrer au mieux à la culture de travail de l'entreprise, sans entraver la gestion hiérarchique traditionnelle, souligne Noyé (2002) :

Un processus est une conjonction d'activités réalisées par des acteurs, avec des moyens et selon des règles, en vue d'une finalité. Un processus met en œuvre des ressources diverses et dispersées (hommes, matériels, informations...) pour produire un résultat défini concourant aux buts de l'entreprise. L'expression conjonction d'activités est importante car il ne s'agit pas nécessairement d'une suite ou d'un enchaînement linéaire d'opérations ; les actions peuvent être imbriquées, en parallèle, avec des itérations... [...] Dans toute entreprise, on distingue des processus opérationnels qui répondent aux besoins des clients externes et des processus supports qui viennent en soutien aux processus opérationnels (op. cit., p.23).

L'ensemble des interactions identifiées et actées constitue le modèle d'un système de management de la qualité basé sur des processus (AFNOR, 2001, op. cit., p.17) :

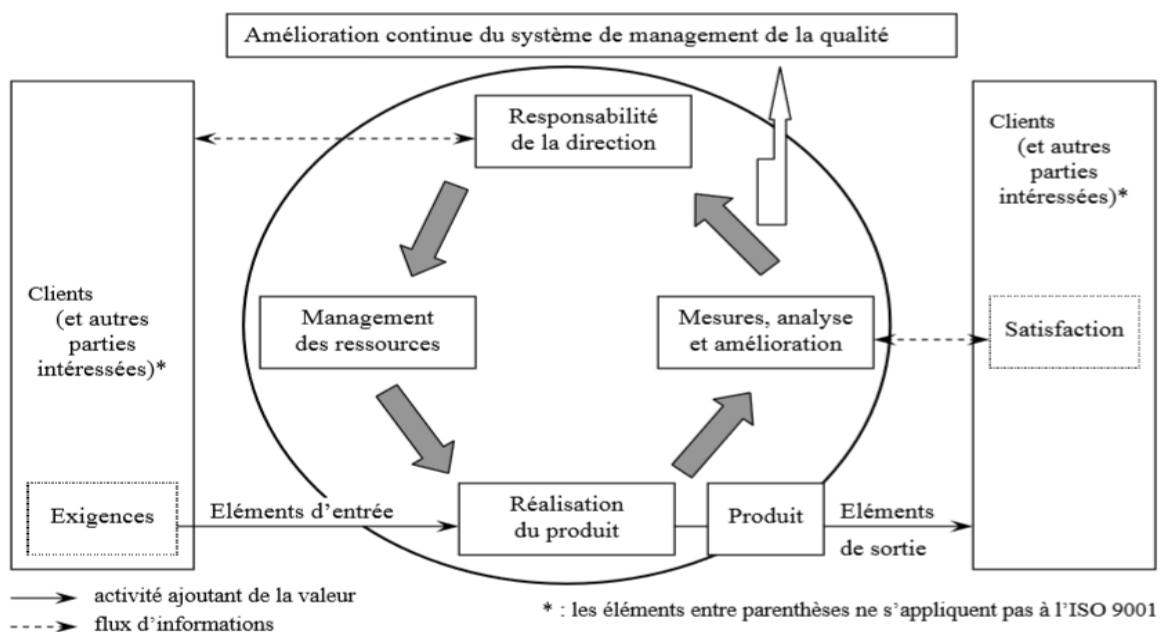


Figure 20 : Modèle d'un système de management de la qualité basé sur des processus selon l'ISO 9000 : 2000 (AFNOR, 2001)

³¹ Norme internationale ISO 9000 : 2000, AFNOR, dans PESQUEUX, Y. (2008), *Qualité et Management, une analyse critique*, Editions Economica, Paris, op. cit., p.81.

Le système de gestion de la qualité fait évoluer des éléments d'entrée en éléments de sortie. Ils sont déclinés en procédures et modes opératoires, désignent et décrivent les étapes de réalisation du produit, leurs modalités d'exercice, les responsabilités des acteurs qui les endossent, avec les moyens qui leur sont octroyés, en identifiant les éléments d'entrée et de sortie de ces processus, sans oublier les indicateurs nécessaires à la mesure de l'efficacité du système. « L'approche processus correspond à l'identification, la description et la coordination des tâches élémentaires pour atteindre un résultat prévu. C'est une exigence des référentiels certifiables, mais c'est avant tout l'outil de déploiement d'un système intégré de management », précisent Eckl et Harmand (2007, p.41). Aussi, le système de management de la qualité soutient trois composantes : une première qui documente les pratiques, une deuxième qui vérifie par le biais d'audits et une troisième qui analyse les résultats au niveau de la direction, à travers notamment une revue de la direction. Il prend sa source dans plusieurs domaines : la priorité au client (bénéficiaire), l'amélioration continue, la participation totale du personnel, l'intégration dans un réseau social et l'approche assurance qualité (Shiba, Graham et Walden, 1997, *op. cit.*).

La définition de la cartographie des processus est l'occasion de décloisonner ces processus en une « chaîne d'activités corrélées ou interactives, qui transforme des éléments d'entrée en éléments de sortie, en apportant une valeur ajoutée » (AFNOR, 2000) ; sans donner l'impression d'un découpage artificiel des activités, et en s'inscrivant dans trois sortes de processus : management, opérationnels et de support, lesquels entrent en connexion dans des activités liées par une unité de temps, de lieu et de responsabilité. D'abord, les processus de management, ou processus de direction, englobent toutes les activités de management qui servent le fonctionnement de la politique qualité et la dynamique d'amélioration de l'institution universitaire. Pilotés par le directeur, ils orientent, à l'aide d'une communication interne structurée, les processus opérationnels et supports pour en assurer la cohérence et « contribuent à la définition de la politique et au déploiement des objectifs dans l'organisme. Sous la responsabilité totale de l'équipe dirigeante, ils permettent d'orienter et d'assurer la cohérence des processus de réalisation et de support » (Napolitano, 1995, *op. cit.*, p.15). Ensuite, les processus de réalisation, ou processus opérationnels, concernent les besoins ciblés des clients, dans la mesure où ils sont sensés atteindre les objectifs fixés pour satisfaire les clients. « Un processus opérationnel est une suite d'activités qui à partir d'une ou plusieurs entrées (in put) produit un résultat (out put) qui a une valeur pour un client » (Hammer, Champy, 1993). Enfin, les processus de support, ou processus de soutien, affectent les ressources utiles au fonctionnement de l'entreprise, qu'elles soient humaines, matérielles ou financières. « Ils sont

indispensables au fonctionnement de l'ensemble des processus en leur fournissant les ressources nécessaires. Ils comprennent notamment les activités liées aux : — ressources humaines ; — ressources financières ; — installations et leur entretien (locaux, équipements, matériels, logiciels, etc.) ; — traitement de l'information. Selon la finalité de l'organisme considéré, ses clients, son organisation, un même type de processus peut être considéré soit comme processus de réalisation soit comme processus de support » (AFNOR, Octobre 2005, p.15). Canard (2009, *op. cit.*, p.82) propose une cartographie des processus :

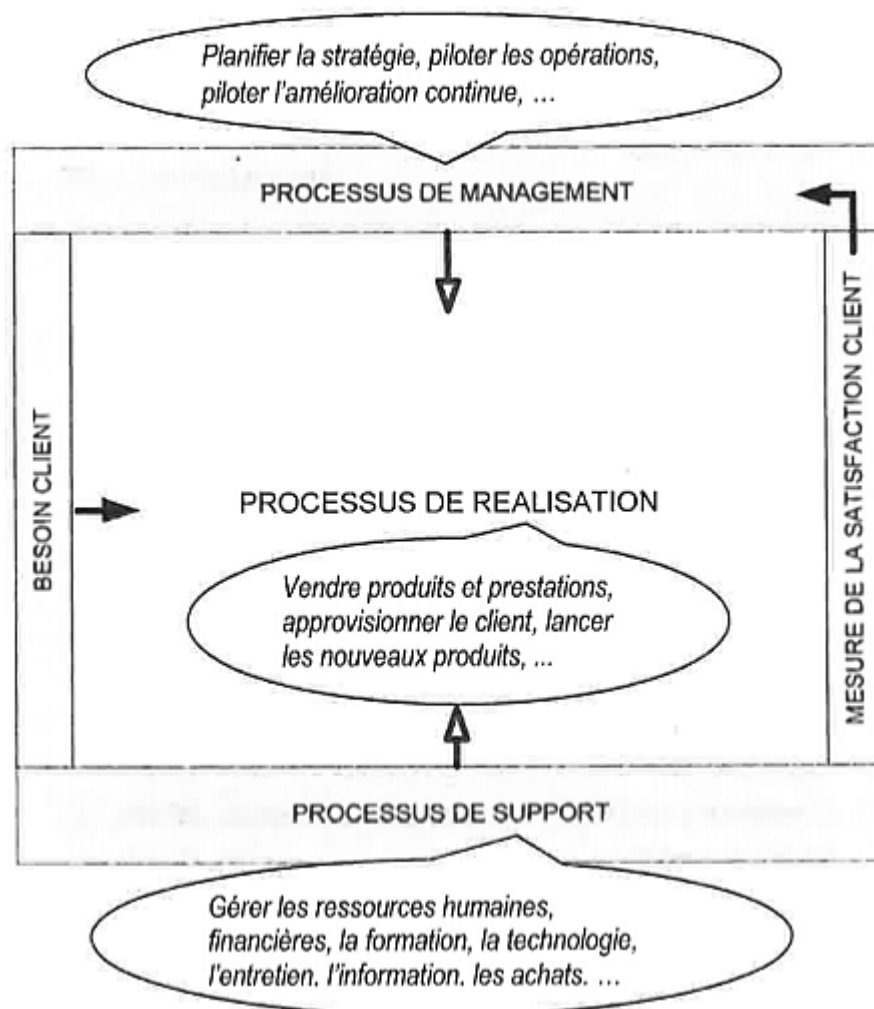


Figure 21 : La cartographie des processus (Canard, 2009)

Sans la mise en place des fondements d'un système, la quête de la qualité demeure floue, d'autant plus si ce système ne s'inscrit pas dans une approche processus, laquelle permet de définir les tenants et les aboutissants de la politique qualité adoptée, à l'aide des processus de management, de réalisation et de support parfaitement transposables dans une situation d'enseignement, comme l'explique Le Ninan (2009) : « L'enseignement-apprentissage,

considéré ici comme l'ensemble des activités qui ont lieu principalement dans une salle entre des apprenants et un enseignant, constitue ce que nous avons choisi d'appeler un processus de réalisation. Il est précédé temporellement par deux autres processus, d'une part le processus de la conception du cours : il s'agit là du processus d'élaboration du curriculum (ou référentiel de formation) et d'autre part le processus de préparation du cours, à partir du curriculum. Ces processus appartiennent tous les trois à la catégorie des processus opérationnels. Les actions de communication à propos des cours et à destination des apprenants avant qu'ils ne s'y inscrivent puis lorsqu'ils débutent constituent pour leur part un processus de type support. Quant à la mesure de la satisfaction de l'apprenant-client à l'issue d'un ou d'un ensemble de cours qu'il aura suivi, elle constitue un processus qui appartient à la catégorie management. On retrouve du début de cette chaîne, avec l'analyse des besoins, première étape du processus d'élaboration du curriculum et jusqu'à sa fin, avec la mesure du degré de satisfaction de l'apprenant-client la centration client, le principe fondamental de toute démarche qualité » (*op. cit.*, p.156). Les fondements d'une démarche qualité basée sur une approche processus donne lieu à une cartographie des processus du système de management de l'institution universitaire, par une description exhaustive de chaque processus qui détaille systématiquement les activités encadrées par les éléments entrants et sortants, qui précise les objectifs et les moyens humains et financiers alloués, qui révèle les indicateurs mesurant l'efficacité à travers l'utilisation de tableaux de bord intégrés à un système qualité.

Le management de la qualité éducative, bâti sur une approche processus, est envisagé comme un système selon Bailly et al., dans leur ouvrage *La qualité à l'école* (1998, *op. cit.*). Dans un premier mouvement de la pensée intitulé *Améliorer le système* (p.1), la définition de l'institution éducative est définie comme un système qu'il convient d'appréhender à la fois de l'intérieur et de l'extérieur pour le conduire vers des perspectives d'amélioration continue : « Un établissement d'enseignement est un système. [...] Ce qui est important pour améliorer un système, c'est la connaissance de tous ses éléments et surtout de leurs interactions. Selon leur pouvoir, les acteurs ont différents rapports au système. Nous dirons que ceux qui ont le pouvoir de modifier des éléments et des interactions, par exemple un lien hiérarchique, travaillent sur le système. Nous dirons que ceux qui n'ont pas ce pouvoir mais qui peuvent observer, analyser et informer travaillent dans le système. [...] Les élèves travaillent dans le système de la classe. La mission de l'enseignant est de travailler sur le système de la classe pour améliorer de façon continue avec l'aide des élèves. » Plus loin dans l'ouvrage, sous l'intitulé *La qualité d'abord* (*ibid.*, p.2), ils affirment que les questionnaires d'évaluation par les étudiants sont un moyen de

mesurer les degrés qualitatifs de la qualité et ont par conséquent pour fin d'identifier, au moins, certains dysfonctionnements, de les résorber en faisant agir les instances de direction, au mieux : « Les élèves n'ont pas le pouvoir de modifier les processus d'enseignement et d'étude mais ils doivent être consultés par l'enseignant pour apporter des informations qui l'aideront à améliorer les processus ». Toujours en page 2, dont l'idée principale est *Etudier les processus* (*ibid.*, p.2), les étapes pour parvenir aux résultats escomptés sont de première importance : « Si l'enseignant veut améliorer les performances des élèves, il doit concentrer son attention non pas sur les résultats des examens mais sur les processus d'enseignement et d'étude. » Enfin, les auteurs bouclent cette définition du système qualité par l'idée suivante : *Pas d'objectifs chiffrés individuels* (*ibid.*, p.3) : « quand on essaye d'améliorer la performance d'un système en fixant des objectifs individuels à ses éléments, on est toujours mis en échec par le système lui-même ».

L'approche processus s'intègre donc dans la démarche qualité à travers différentes étapes : la modélisation des processus et de leurs interactions, la désignation d'un pilote de processus ayant la charge et le suivi de l'efficacité de son processus respectif, l'analyse de la performance des processus avec pour objectif la satisfaction des clients et la mise en place d'un plan d'actions d'amélioration. « Atteindre le niveau de qualité attendue par le client, suppose que tout au long de la chaîne de prestations, qui concourt à la fabrication du produit final, chacun identifie et cherche à éliminer les défauts, les erreurs, les gaspillages de matière première, les pertes de temps, les sources de non-qualité en général. [...] Chaque activité clé du processus est un maillon essentiel pour atteindre la qualité perçue. C'est pourquoi il importe de "contractualiser" les droits et devoirs du client et de son fournisseur. La relation client/fournisseur, repose sur la recherche d'un équilibre entre des besoins exprimés et des prestations fournies » (Diridollou, Vincent, 2001, *op. cit.*, p.27). La mise en place d'une approche processus dans le système de management de la qualité totale ne peut être effective qu'en ayant observé et paramétré le niveau global de l'institution, déterminé les attentes des clients et cerné les enjeux concurrentiels : « la démarche SMQ incite les entreprises à analyser les exigences des clients, à définir les processus qui contribuent à la réalisation des produits/services acceptables par le client. Le SMQ peut servir de cadre à l'amélioration continue permettant d'accroître la probabilité de satisfaire le client au sens large » (Boéri et coll., 2006, *op. cit.*, p.32). Il en découle de bien définir les responsabilités de chacun des membres du personnel de l'organisme, qu'il relève de l'administratif ou du pédagogique, afin de fédérer les énergies de tous ; autour d'une démarche qualité visant non seulement à promouvoir la culture qualité de l'institution en rapport avec les objectifs qu'elle s'est fixés, mais aussi à gagner en compétitivité, laquelle puise ses

fondements dans trois domaines interactionnels (l'orientation client, les processus et les compétences) que font figurer de la sorte Diridollou et Vincent (2001, *ibid.*, p.26) :



Figure 22 : Les trois dimensions de la compétitivité des organisations (Diridollou, Vincent, 2001)

Le fonctionnement de la démarche qualité dépend en conséquence inévitablement de la considération des besoins des clients et de la valeur ajoutée du personnel, qu'il fasse partie des acteurs de la direction, des enseignants, de l'administration, de la technique, dans le partage d'une culture commune forgée à partir d'une stratégie qualité, à savoir « le choix des outils à mettre en œuvre, des règles pratiques de conduite à respecter, des actions à mener conformes à la politique qualité, c'est-à-dire visant à atteindre l'objectif en respectant les principes. La stratégie est étroitement liée à la photographie qualité de l'entreprise ; elle doit permettre de s'appuyer sur les points forts pour en améliorer les points faibles. La conception de la stratégie qualité doit faire l'objet d'une longue concertation » (Bernillon, Cérutti, 1988, *op. cit.*, p.70). Alors que le label est figé dans des cadres normatifs de qualité, la démarche, quant à elle, subit des modifications au gré de l'évolution de l'organisme et de ses orientations stratégiques prises à partir d'un diagnostic qualité. De ce fait, les engagements de la démarche qualité doivent moduler avec l'évolution des prestations de service de l'organisme et surtout des retours, positifs ou négatifs (enquêtes de satisfaction, courriers, entretiens...) des clients, existants ou potentiels (anticipation sur de nouveaux besoins), dans le but d'« établir et maintenir des exigences dans un système de management de qualité qui englobe l'organisation, les ressources, les processus de réalisation et les relations avec les clients d'une entreprise. Il s'agit d'intégrer les exigences du client aux processus d'affaires d'une entreprise afin d'y répondre efficacement et économiquement » (Todorov, 1997). Le projet collectif de la qualité par les processus se doit d'être soutenu par une orientation managériale affichée, une planification stratégique définie, des activités opérationnelles inscrites dans une approche multidimensionnelle mettant à

l'honneur une démarche mobilisatrice de la démarche qualité. L'ensemble de ces exigences est regroupé dans le plan d'une démarche qualité, où l'identification et la définition des processus se situent entre les actions d'anticipation et celles de correction, dans l'ouvrage collectif sous la direction de Cherfi (2002, *op. cit.*, p.65).

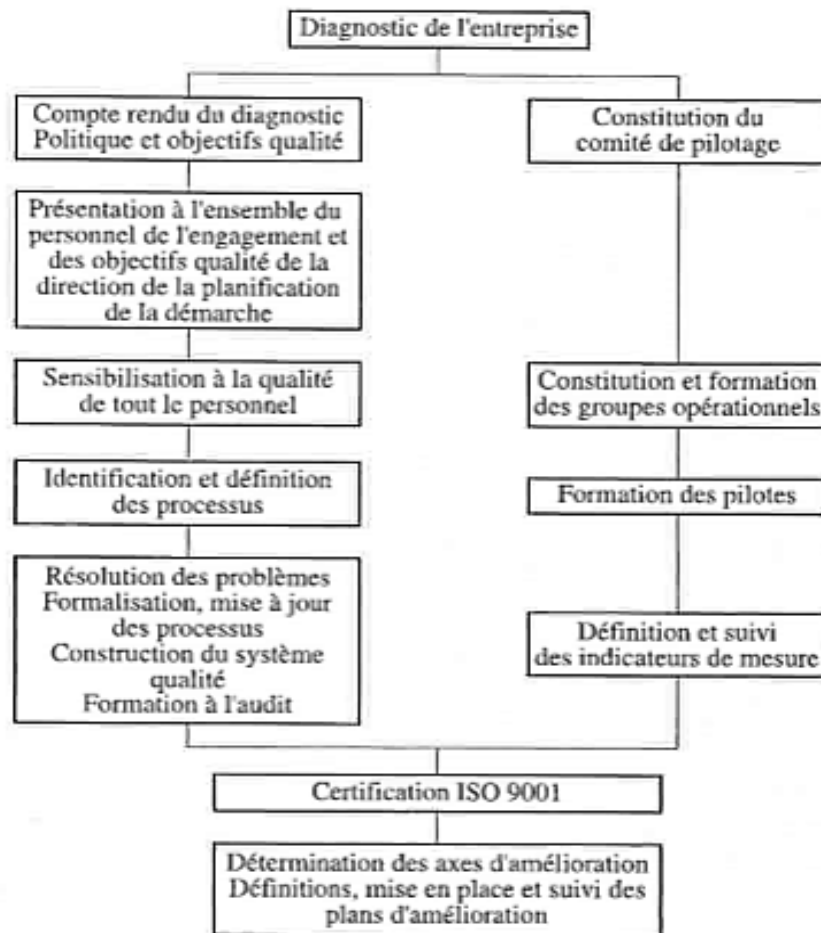


Figure 23 : Les différentes étapes de la démarche qualité (Sous la dir., Cherfi, 2002)

Les étapes de la démarche qualité, dans une perspective de certification ISO 9001, s'inscrivent dans diverses étapes successives et corollaires : établir un diagnostic, définir une politique qualité, rédiger un engagement de la direction, présenter la démarche au personnel, emporter l'adhésion, définir la chaîne des processus, vérifier l'efficacité du système qualité en y apportant des actions correctives : « [...] c'est une façon de penser et de travailler qui s'est construite à partir de quelques principes simples, pleins de bon sens, dont la finalité est d'améliorer de façon significative la performance de l'entreprise pour la satisfaction de ses clients, et paradoxalement c'est une combinaison complexe entre les concepts de leadership, de partenariat, de ressources, de responsabilité à l'égard de la collectivité, de culture, d'attitude, de capacité des procédés, de développement, d'implication du personnel, d'outils analytiques d'aide à la décision » (Canard,

2009, *op. cit.*, pp.15-16). Avec une bonne gestion des processus et avec l'appui d'une organisation efficace du temps et des ressources disponibles, la mise en place du système qualité visé est facilitée. « Lorsque les processus sont identifiés et les indicateurs de mesure du système qualité sont déterminés, le système qualité est en place. Les indicateurs permettent ainsi de modifier les objectifs relatifs à la qualité, s'ils sont trop ou pas assez ambitieux. Par un affichage régulier, tout le personnel suit régulièrement l'évolution de la démarche et son état d'avancement par rapport aux objectifs fixés » (Cherfi, sous la dir., 2002, *ibid.*, p.70). L'organisme passe d'une logique d'ordre instrumental, visant l'amélioration de l'outil de production et la qualité du produit, à une logique procédurale, à l'origine de procédures constituant un système d'assurance qualité, dans la mesure où l'« on peut pas faire de qualité sans processus établis avec des procédures »³². La démarche qualité permet à l'institution de prendre de la hauteur par rapport au souci qualitatif donné au produit, pour envisager une envergure davantage procédurale, une logique systémique prenant en considération la globalité de l'institution (Savall, Vuillot, 1997, p.7). La réalisation de la cartographie des processus, autour de laquelle l'ensemble de tous les acteurs doit être mobilisé, constitue à cet effet le noyau de la démarche d'amélioration continue du système, cinquième principe du management de la qualité totale.

5.5. Amélioration

L'idée de mise en œuvre d'une démarche d'amélioration de la qualité et d'évaluation des prestations dans le champ de l'apprentissage des langues prend sa source dès le XX^{ème} siècle dans le secteur industriel, avec la production de masse, dont la vente des produits n'est pas surveillée par des contrôles de qualité, tant que la demande n'excède pas l'offre. Pour Sashkin et Kiser (1993), « la qualité totale signifie que la culture d'une organisation est définie et maintenue par le désir constant de satisfaire le client en utilisant un système intégré d'outils, de techniques et de formation. Ceci implique l'amélioration continue des processus résultant en des produits et des services de haute qualité ». L'amélioration continue fait donc partie intégrante du management de la qualité et vise la satisfaction des exigences des clients, dans un contexte d'efficience et de correction des dysfonctionnements que la qualité totale envisage dans ses modalités de fonctionnement : « Ensemble de principes (responsabilité, mesure, conformité, excellence, prévention) et de méthodes (résolution de problèmes/ groupe

³² Norme internationale ISO 9000 : 2000, AFNOR, dans PESQUEUX, Y. (2008), *Qualité et Management, une analyse critique*, Editions Economica, Paris, *op. cit.*, p.77.

d'amélioration scolaire) organisés en stratégie globale (gestion des résultats des processus fonctionnels et transfonctionnels dans la totalité de l'organisation) visant la mobilisation des acteurs (projets organisationnels, individuels/ commissaires, parents, directeur général, directeurs de service, directeurs d'écoles, instituteurs, élèves, etc.) en vue de répondre aux besoins des clientèles (parents, institutions, entreprises, MEQ, public), et ce pour une plus grande efficacité éducative (réduction : décrochages, échecs, absences, retards, erreurs, oublis, etc.), dans la perspective de l'amélioration de la réussite éducative » (Leclerc, 1996, pp.15-16). L'amélioration des performances globales passe par une régulation régulière des capacités organisationnelles et stratégiques de l'organisme, en procédant par exemple à des revues de direction qui se servent des informations recueillies pendant le processus de surveillance et de mesure. « La qualité de la formation a pour visée centrale la prévention des dysfonctionnements. Mettant l'accent sur la conduite de processus, la détermination de points de contrôle, la démarche-qualité rend possible une gestion des risques que peuvent connaître les systèmes de formation » (Voisin, 1991, p.184). La mise en place d'une démarche qualité s'inscrit dans une logique de changement, que ce soit au niveau des comportements ou plus globalement, en ce qui concerne l'organisation ; tout en gardant à l'esprit que « la qualité n'est pas une condition définitive ou irréversible : elle doit s'entretenir, elle peut même s'améliorer, ce qui est en soi l'objectif principal » (Giesen, 2008, *op. cit.*, p.7). Ces potentielles modifications s'inscrivent dans le temps et dans une dynamique managériale qui se doit d'être pérenne et régulière. En effet, la difficulté est de progresser dans la durée et de voir les résultats de façon ponctuelle.

La volonté d'amélioration participe de la construction du système de management de la qualité, lequel, pour rappel, se forge à partir de quatre étapes successives et complémentaires : la planification pour la détermination des besoins et la définition de la stratégie ; la réalisation par des processus de mise en œuvre de la stratégie ; la mesure des résultats et l'amélioration, grâce à une analyse des résultats, à l'origine d'éventuelles rectifications. « L'amélioration ne peut provenir que d'une analyse qualitative des causes de dysfonctionnement pour l'établissement de plans d'actions apportant les remèdes nécessaires » (Laudoyer, 1996, *op. cit.*, p.17). Le système de management de la qualité crée une dynamique d'amélioration continue, communique sur les objectifs à atteindre et sur la cohérence des actions à mener dans une stratégie de planification, la satisfaction des clients étant ensuite mesurée par des sondages analysés. La démarche qualité, inscrite dans une amélioration continue, impulse à cette occasion un changement culturel où les processus de prise de décisions sont décentralisés de la structure

organisationnelle traditionnelle, laquelle ne fonctionnant plus comme un système hiérarchique, partant de la direction vers les employés. L'amélioration continue, représentée par le concept métaphorique de la roue de Deming (dont l'avancée symbolise l'action de progresser), du nom du statisticien américain William Edwards Deming, dans les années 50, s'attache non seulement à maîtriser mais aussi à améliorer la qualité en quatre phases, inscrites dans un cycle d'actions préventives et correctives. « Les bases du processus d'amélioration continue de la qualité sont conçues sur le cycle PDCA, appelé aussi roue de la qualité de Deming du nom de son vulgarisateur, ou cycle de Shewhart du nom de son créateur ou encore cycle de progrès » (Chaminade, 2008, *op. cit.*, p.42). Ce cycle de progrès, bâti sur quatre étapes successives complémentaires : to plan, to do, to check, to act, est symbolisé dans la figure suivante (source : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Roue_de_Deming.svg) :

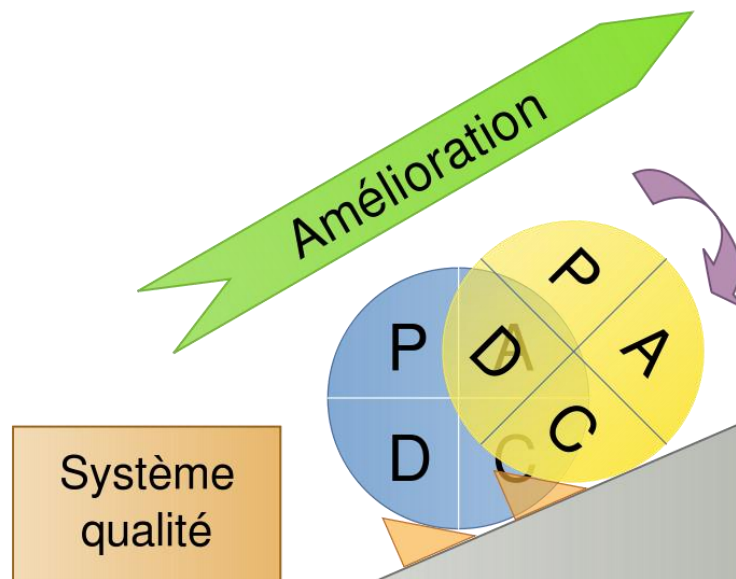


Figure 24 : La roue de Deming

La Roue de Deming, avançant sur un plan incliné, théorise l'amélioration permanente de sorte que les expériences précédentes servent à cerner les causes de non-conformité et de ce fait à progresser à travers quatre verbes, dont les initiales PDCA cachent des actions enclines à une démarche d'amélioration : planifier, faire, contrôler et agir. Plus précisément, cette roue, pour laquelle l'ensemble du personnel est investi dans une collaboration participative, actualise dans un ordre défini des actions qui se succèdent dans le temps afin de faire avancer la roue dans l'espace : la planification d'objectifs à atteindre et d'actions pour les atteindre (to plan : planifier) ; la mobilisation des moyens pour parvenir à respecter les engagements de la politique

qualité (to do : faire) ; la vérification des actions menées en conformité avec les objectifs visés (to check : contrôler) et la conduite du projet (to act : agir) après avoir analysé à l'aide d'indicateurs et compris les écarts par rapport à la situation envisagée, prenant en compte la mesure des avancées obtenues par des actions de correction. « Le PDCA s'appuie sur une logique d'amélioration continue et se déroule en quatre étapes de bon sens :

- la définition d'objectifs clairs et mesurables, associés à la formalisation d'un plan d'action pour atteindre ces objectifs ;
- la mise en œuvre de ce plan d'action ;
- la phase de contrôle : on vérifie que le plan d'action est mis en œuvre et que les résultats sont bien ceux qui étaient fixés. Cette vérification peut être faite par des contrôles, des audits internes ou externes, la mise en place d'indicateurs ;
- la phase des ajustements et des adaptations se caractérise par la standardisation de toutes les pratiques dans le système documentaire. La méthode de résolution de problème permet de corriger les écarts... » (Gillet-Goïnard, Seno, 2009, *op. cit.*, p.146). Le PDCA donne la possibilité de constater les erreurs, les défaillances, sans les répéter.

La cale de la roue de Deming matérialise la consolidation des efforts fournis dans le temps afin de ne pas descendre à un niveau antérieur, tout en conservant le niveau atteint que prévoit les objectifs du système qualité. L'avancée de la roue symbolise l'action de progresser. « Cette roue signifie que, normalement, quand on décide faire quelque chose (et surtout s'il s'agit d'une action répétitive), on pense à le faire (on le planifie), puis on le fait, avant de vérifier que ce qui a été fait correspond bien à ce qui était prévu, et comme, en général, on constate de petites ou grandes différences entre ce qui a été vraiment réalisé et ce que l'on souhaitait, on en tire des enseignements pour la prochaine fois ! C'est tout et c'est incroyablement robuste et malin ! » (Chevalier, 2009, *op. cit.*, p.215). Cet outil qualité permet de vérifier que les solutions choisies sont efficaces, dans la mesure où elles réduisent les écarts entre la situation de départ et les résultats obtenus. La dynamique de transformation des pratiques du management, visant l'amélioration continue de la qualité d'un produit ou d'un service, passe inévitablement par une maîtrise des processus et une coordination des opérations de suivi. Le respect de l'ensemble des quatre temps du cycle de la qualité place la satisfaction du client au centre de l'organisation, favorise le positionnement concurrentiel de l'entreprise, à la vision transversale. « Les quatre étapes ne peuvent pas être traitées séparément. Le contenu de chaque étape dépend de toutes les étapes précédentes. Il faut considérer l'ensemble des quatre étapes comme le déroulement

d'une expérience dont l'objectif est de faire le meilleur usage des informations disponibles. Le cycle PDCA favorise ainsi le progrès continu de la connaissance » (Gogue, 2009, p.42).

Le projet collectif de l'amélioration, soutenu par une orientation managériale affichée, une planification stratégique définie, des activités opérationnelles inscrites dans un processus multidimensionnel, met à l'honneur une démarche mobilisatrice de la démarche qualité, dont Laudoyer (1996, *op. cit.*, p.108) propose une visualisation à travers deux objectifs : offrir aux clients un haut niveau de qualité totale et le maintenir en continu ; les deux objectifs étant atteignables par des mesures de correction.

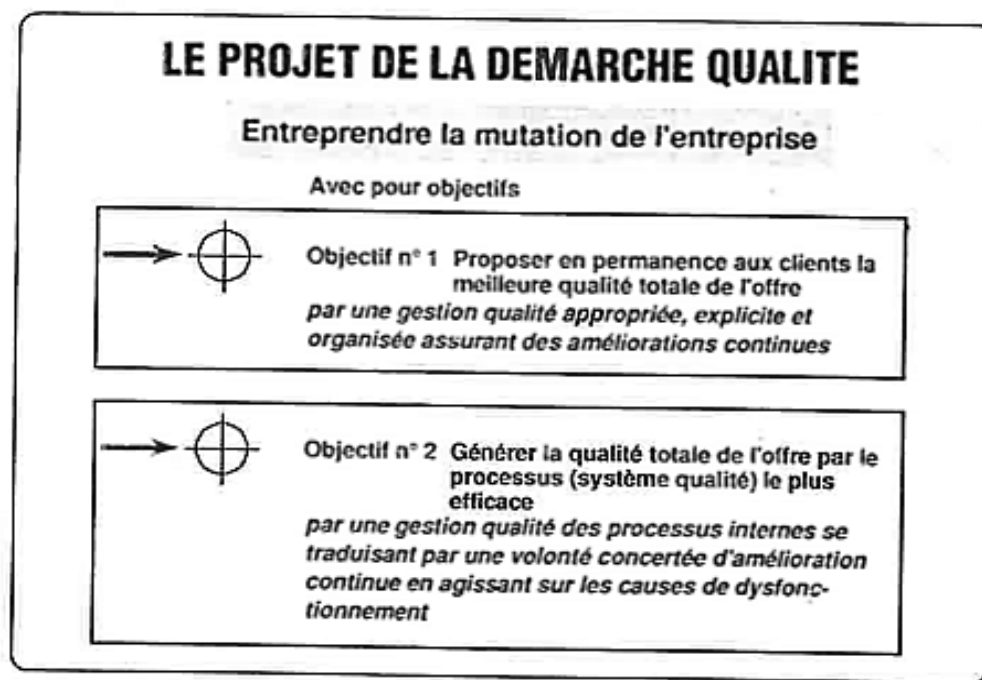


Figure 25 : Le projet de la démarche qualité (Laudoyer, 1996)

La démarche qualité étant inscrite dans la durée, il ne convient pas de faiblir dans l'atteinte des objectifs qui tendent à satisfaire en permanence les clients. « Le concept d'amélioration continue impose une projection de la démarche qualité sur l'axe du progrès. Dès lors que l'on s'intéresse honnêtement à l'opinion du client, les idées d'amélioration surgissent » (Mittoneau, 2006). Collective et volontariste, la démarche qualité s'inscrit effectivement durablement dans le temps à travers un processus continu d'amélioration, alors que l'évaluation de la labellisation Qualité FLE est, quant à elle, ponctuelle dans le temps, mais qui se veut toutefois une dynamique en continu. « L'Etat s'engageait ainsi dans une démarche d'assurance qualité visant à informer le public avec objectivité et à accompagner les centres dans un processus

d'amélioration continue. [...] Cette démarche permet d'identifier, de reconnaître et de promouvoir les lieux de formation dont l'offre linguistique et les services présentent les garanties de qualité attendues »³³. Cette démarche s'appuie sur une série de critères regroupés dans un référentiel. Externe, elle mesure le niveau d'atteinte des objectifs fixés par l'organisme en termes de démarche qualité, par le biais d'indicateurs révélant les écarts – entre les pratiques professionnelles et les exigences du référentiel adopté – et induisant des actions correctives au service de la mise en œuvre pérenne d'une démarche qualité ; laquelle se nourrit de mesures prises en début de processus à partir d'un diagnostic initial ou en cours pour concrétiser les engagements des priorités. Ainsi, la démarche qualité réduit les écarts tandis que l'évaluation les mesure.

La démarche qualité est finalisée par l'obtention d'un label qualité délivrant à l'organisme une garantie de son engagement à satisfaire ses clients, à travers le respect de divers critères répertoriés dans un référentiel et un projet d'entreprise, induisant des modifications organisationnelles. « L'amélioration continue ne va pas porter sur la seule élimination des non-conformités réelles ou potentielles, grâce à des actions correctives ou préventives, mais aussi sur une recherche de l'amélioration des performances permettant d'accroître la satisfaction des Clients » (Freyssinet, Perez, 2007, *op. cit.*, p.10). Le principe de l'amélioration permet d'agir, de réagir, par des réajustements, voire de standardiser la solution ; pour que chaque action vérifiée soit suivie d'une réaction porteuse d'amélioration constante des performances, via des processus de maîtrise du produit non conforme, de réparation, de prévention et de revue de direction, selon l'évolution des attentes clients et des activités. « La version 2000 met le client au cœur du dispositif, l'accent est mis sur la façon de connaître ses besoins et de les satisfaire, ce qui génère des contraintes beaucoup plus complexes que les précédentes. Les clients toujours plus exigeants demandent aussi une évolution des produits et des services rapides. Les changements et les améliorations font partie du quotidien et sont indispensables à la survie de l'entreprise »³⁴.

Au niveau éducatif, la planification prépare la réponse aux besoins des clients externes (les apprenants, les familles, la société), par la mise en œuvre d'actions pédagogiques, pour ensuite

³³ CIEP Infos juin 2011, « La garantie de la qualité, un engagement de la qualité », www.ciep.fr/lettres-information/ciep-infos

³⁴ Cherfi, Z. (Sous la dir.) (2002), *La qualité - Démarche, méthodes et outils*, Paris, Hermès Science Publications, (Chapitre 2. Principes et évolution de l'assurance qualité, Quenisset, C.), p.51.

en mesurer la satisfaction ; ce qui conduit à une analyse des dysfonctionnements en vue de stratégies correctives du système, dans toute sa globalité (qualité de l'enseignement, de l'accueil administratif, de l'encadrement pédagogique...). Le système de management de la qualité créé une dynamique d'amélioration continue, communique sur les objectifs à atteindre et sur la cohérence des actions à mener dans une stratégie de planification des clients, mesurée par des sondages analysés, qui donne lieu à une évolution de la qualité dans trois domaines : les produits et services, les processus et la satisfaction des exigences de la clientèle, résumant Diridollou et Vincent (2001) dans la perspective du TQM : « Ce type de démarche privilégie l'utilisation de méthodes quantitatives pour réaliser des progrès à trois niveaux :

- Le niveau des produits et services offerts.
- L'amélioration des processus transversaux.
- L'amélioration de la satisfaction des besoins clients.

Elle repose sur des référentiels par rapport auxquels l'entreprise s'auto-évalue. Quel que soit le référentiel, il valorise d'une part les résultats obtenus par les entreprises, d'autre part les facteurs permettant de créer ses résultats (leadership, gestion du personnel, maîtrise des processus) » (*op. cit.*, pp. 51-52). L'élévation du niveau de qualité et de performance opérationnelle concerne tous les processus de l'entreprise qui s'engage à opérer des mesures de l'efficacité obtenue et de résoudre les dysfonctionnements ou de résorber les résistances au changement. Le management de la qualité se construit à travers trois étapes décloisonnées, selon Laudoyer (2000, p.20), qui sont d'abord l'établissement d'une politique qualité – constituée d'objectifs qualité exprimés formellement par la direction et en cohérence avec la politique générale de l'organisme -, ensuite la réalisation de la politique qualité, sa maîtrise, et enfin son assurance et son amélioration.

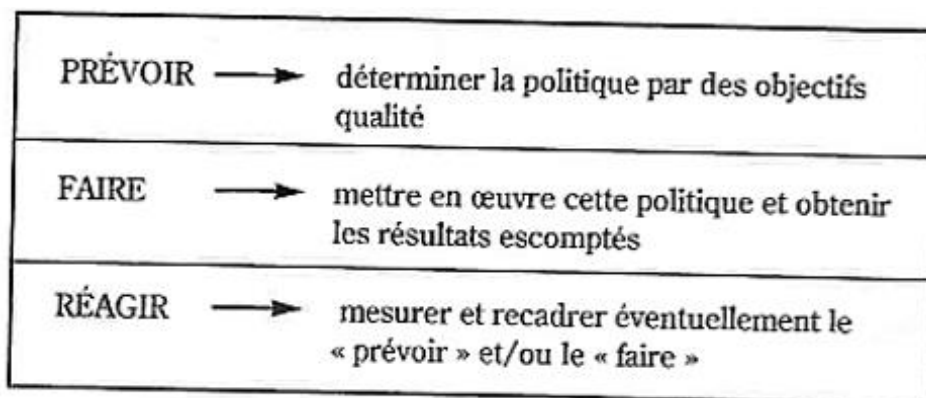


Tableau 9 : Le triptyque de gestion (Laudoyer, 2000)

La culture qualité de la structure évolue vers une dynamique d'amélioration continue et fait adhérer les ressources humaines au projet de la démarche qualité, à partir de faits mesurables et tangibles qui forgent la prise de décision fondée sur des preuves, sixième principe du management de la qualité totale et anciennement dénommée approche factuelle dans la version 2008 de la norme ISO 9001.

5.6. Prise de décision fondée sur des preuves

L'examen des faits actuels et l'analyse de données, accessibles au personnel, permet de crédibiliser les décisions prises et de vérifier les enjeux stratégiques de l'anticipation, à travers par exemple des statistiques faites à l'occasion de sondages sur la satisfaction. « Les organismes, quel que soit leur secteur d'activité, doivent évaluer le degré de satisfaction de leurs clients en élaborant des outils de mesure de la satisfaction et de la performance du produit livré, de la prestation fournie et du service rendu. Cette évaluation de la satisfaction du client revêt une importance fondamentale dans toutes les activités, plus particulièrement celles de service car la perception que le client a de la prestation est un déterminant essentiel de la satisfaction. [...] Un indicateur de la mesure de la satisfaction du client doit être orienté client et perçu comme tel. Il doit traduire la vision du client et amener les professionnels à prendre en compte cette perception dans leur pratique quotidienne. C'est aussi une base de l'évaluation continue et d'amélioration de la qualité » (AFNOR, 2008, *op. cit.*, p.40). L'agir managérial se subdivise en de nombreux verbes d'action : mettre en place, faire ce qui a été décrit et en garder une trace afin d'envisager des actions correctives ; réaliser ou déployer en commençant par une phase test et en s'assurant que les actions menées progressent dans le parcours qualité planifié ; maîtriser des moyens de mesure ; se mettre en conformité avec les coûts et les délais. « Seule l'analyse détaillée de l'organisation, des moyens, des compétences, et des modes de fonctionnement internes de l'organisme pourra fournir des réponses satisfaisantes sur sa capacité à produire un service de qualité de façon durable » (Bellaïche, 1995, *op. cit.*, p.17). En somme, faire ce que l'on dit en déclinant la mise en œuvre de processus pour obtenir des résultats qui sont vérifiés, parce que sans mesure, aucun progrès ne peut être envisagé : « la mesure est à la base d'une démarche d'amélioration. Elle est à la base d'une action sur les comportements et sur le fonctionnement de l'organisation » (Thévenet et Vachette, 1992, p.141). Le recueil de data chiffrés, grâce à l'identification d'indicateurs clé de performance, fournissent des pistes de réflexion pour les axes amélioratifs à privilégier. « L'enquête donne la parole au client, elle le met au cœur de l'action qualité » (Gillet-Goignard, Seno, 2012, *op. cit.*, p.17). Elle fait associer les clients à cette démarche actionnelle d'amélioration qui proposent des marges de progrès à

engager. « C'est l'**outil de mesure de la qualité de service** par excellence, car il apporte la seule information qui compte vraiment pour un organisme de service : **la satisfaction du client** concernant toutes ses attentes de performance, de relation, de réactivité et de prévisibilité. (p.14) [...] **la base de la mesure de la qualité de service est le questionnaire, complété par des relevés internes, s'ils sont aisés, par le suivi des réclamations et par des évaluations internes du service** (p.16) » (Bellaïche, 1995, *ibid.*). Ensuite, l'enquête est publiée et une mise en pratique des actions est nécessitée - ou pas - par les résultats pour gérer les éventuelles erreurs de stratégie.

Mesurer peut prendre diverses formes telles que des évaluations chiffrées, analysées, des objectifs définis, des indicateurs choisis. Il existe deux types d'indicateurs : des indicateurs objectifs/de conformité qui sont des indicateurs de résultats ou de processus ; des indicateurs perceptuels/d'impact qui évaluent la satisfaction humaine. L'indicateur est donc un repère quantifiable et mesurable, qui peut être formalisé grâce à la mesure d'un écart entre les données comparatives d'éléments entrants (nombre d'inscrits administrativement) et sortants (nombre de reçus à l'examen), puis il convient de reporter le pourcentage d'une session à l'autre ou dans le cadre des centres universitaires du groupement de l'ADCUEFE, à titre d'exemple. La mise en exergue des résultats obtenus constitue un ensemble de preuves à partir desquelles les décisions managériales sont prises en matière de qualité. Il s'agit de mesurer les écarts par rapport aux objectifs fixés. Par ailleurs, les indicateurs de qualité permettent de connaître le degré de satisfaction des clients, de déterminer précisément les attentes des clients, d'évaluer la conformité du produit/service fait en fonction des attentes et de prioriser les actions à mener. « Un indicateur qualité est un élément observable permettant de mesurer ce que l'on fait par rapport à ce que l'on doit respecter ou optimiser.

- Ce que l'on doit respecter : les besoins du client et les résultats qu'il attend.
- Ce que l'on doit optimiser : l'efficacité du processus orienté vers la satisfaction du client et le bon fonctionnement de l'entreprise » (Cattan, Idrissi, Knockaert, 2008, p.123).

Ainsi, les champs à respecter renvoient au domaine des indicateurs de satisfaction qui mettent en relation les qualités attendue et perçue du client ; tandis que les champs à optimiser se réfèrent au domaine des indicateurs de qualité interne et visent à réduire les écarts entre les qualités voulue et réalisée du fournisseur : « la qualité peut être améliorée de façon itérative par l'emploi de deux concepts utiles :

- la satisfaction du client, qui se mesure par l'écart entre la qualité perçue et la qualité attendue ;
- la performance qualité de l'entreprise, par la différence entre la qualité voulue et la qualité

obtenue » (Jambart, 2001, *op. cit.*, p.13). Le contentement des clients externes influe positivement sur les aptitudes des clients internes à produire des services et produits de qualité. Vice-versa, un personnel compétent et performant, dans ses aspects humains et organisationnels, rendra potentiellement moins insatisfaite la clientèle. Ces effets de corrélation de la gestion stratégique de la satisfaction sont affichés dans une sorte de cycle de l'enquête de satisfaction que Canard (2009, *op. cit.*, p.95) envisage dans la figure ci-dessous :

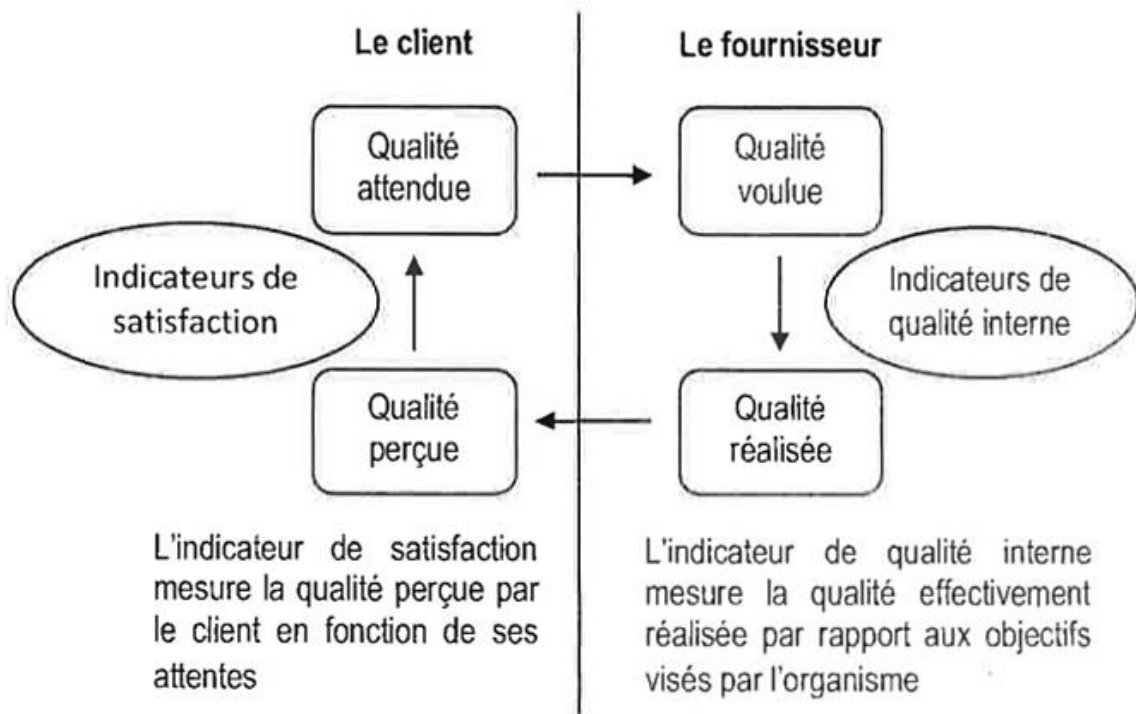


Figure 26 : L'enquête de satisfaction client (Canard, 2009)

La mesure de la satisfaction a pour objectifs d'assurer des retours d'informations par la diffusion, d'apprécier la satisfaction des clients et de révéler la conformité des produits et des services avec un référentiel. « La qualité des processus et du produit, ainsi que la satisfaction du client, doivent être mesurées puis analysées. Lorsque des différences existent entre les résultats obtenus et les résultats escomptés, une action corrective doit être entreprise (une action préventive doit éliminer les causes des non-conformités potentielles afin d'éviter que lesdites causes ne se produisent et afin de prévenir toute défaillance de l'organisme). La surveillance de la satisfaction du client exige d'évaluer son degré de satisfaction vis-à-vis du produit délivré. « Le nombre de réclamations, pondéré par leur degré d'importance, peut permettre de mesurer la satisfaction du client » (Cattan, Idrissi, Knockaert, 2008, *op. cit.*, p.88). La différence entre les performances escomptées et les performances obtenues constitue la base de l'amélioration

continue de l'efficacité du système de management de la qualité. Ainsi, la correspondance entre le produit réalisé par l'organisme et les exigences du client peut être améliorée à l'avenir. La direction est responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre du système de management de la qualité ainsi que de l'amélioration continue de son efficacité » (Bergenhengouwen et al., 2003, *op. cit.*, p.29). Dans le système éducatif, la mesure de la satisfaction du client par des enquêtes de satisfaction place l'apprenant au centre de l'organisation, envisage le traitement de la non-qualité et la réalisation des problèmes. Par exemple, un système des réclamations révèle que les exigences explicites ne sont pas satisfaites. « L'enquête de satisfaction est le seul moyen objectif pour mesurer la qualité perçue par les clients. C'est donc un des outils les plus précieux des équipes qualité qui leur permettra d'engager un plan d'action pertinent » (Gillet-Goinard, Seno, 2012, *op. cit.*). Le but est de contrôler ou vérifier en toute transparence l'efficacité des actions menées dans le cadre de la démarche mise en œuvre, d'analyse des écarts en comparant les objectifs avec les résultats, de vérifier et mesurer les écarts par rapport à la politique menée, aux objectifs fixés, par le biais d'une évaluation et d'indicateurs de performance. « Au travers d'une enquête, les clients ont l'occasion d'exprimer directement leur point de vue. En effet, l'enquête ne se limite à explorer les mécontents, comme c'est le cas d'un dispositif d'analyse des réclamations. Elle évite le filtre que constitue le personnel interne lorsqu'il est sollicité pour exposer l'avis du client » (Milot, 2001, p.8).

Les passation et traitement des enquêtes de satisfaction permettent de mettre en place un plan d'action incluant des processus identifiés et une démarche d'amélioration des points négatifs observés qui doivent être considérés pour pouvoir être rectifiés, afin de privilégier une écoute client de qualité. « A noter qu'une appréciation négative d'un client, qu'elle soit globale ou sur un point particulier, implique qu'il attend une réaction de la part de l'entreprise. On peut même dire qu'il la sollicite puisqu'il s'est donné la peine de répondre à un questionnaire. Il est donc nécessaire de reprendre contact avec lui et de lui faire préciser, s'il ne l'a pas déjà fait, l'objet de son mécontentement. Un entretien personnalisé peut améliorer la compréhension mutuelle » (AFNOR, 2008, p.59). La question à échelle d'attitude (Canard, 2009, *op. cit.*, p.96) offre l'opportunité aux clients d'exprimer leur degré de satisfaction ou d'insatisfaction à travers une échelle de divers types, sous la forme verbale, chiffrée ou iconique, lesquels facilitent le traitement des réponses à quantifier selon les niveaux de contentement exprimés, figés dans des codes fermés :



Echelle	exemples										
verbale	<i>Pas du tout satisfait, Peu satisfait, Satisfait, Très satisfait</i>										
	<i>Pas important du tout, Peu important, Important, Très important</i>										
	<i>N'a pas satisfait mes attentes, A satisfait quelques-unes de mes attentes, A satisfait la plupart de mes attentes, A satisfait mes attentes</i>										
notes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<i>Très insuffisant.....Très satisfaisant</i>										
	-5	-4	-3	-2	-1	+1	+2	+3	+4	+5	
visuelle											
											

Tableau 10 : La question à échelle d'attitude (Canard, 2009)

Mesurer la perception client et en extraire des données facilitent la mise en œuvre du système de management de la qualité, pour lequel tous les membres du personnel sont concernés. « L'enquête de satisfaction est un outil essentiel d'informations qualité. En amont d'une démarche qualité, ses résultats alimenteront la réflexion sur les orientations de la politique qualité. Dans une démarche qualité déjà engagée, elle permet les ajustements nécessaires pour prendre en compte les perceptions des clients » (Milot, 2001, *ibid.*, pp.6-8). De fait, les finalités d'une enquête qualité sont nombreuses : identifier les points de satisfaction et d'insatisfaction, découvrir les attentes des clients, se positionner par rapport à la concurrence, évaluer l'impact des actions engagées. « A l'aide de questionnaires, il est possible d'avoir une idée de l'image de marque de l'entreprise, de connaître sur un produit les appréciations » (Lyonnet, 1991, p.13). Ce sont autant de preuves concrètes qui accompagnent les décisions. « Le management par la qualité nécessite que l'entreprise connaisse en permanence les critères de qualité des clientèles visées, et l'appréciation qu'elles portent sur la performance de l'entreprise. Les sources d'information sont multiples » (Baudry, 1986, *op. cit.*, p.134). Deux types d'enquêtes peuvent être passées : des enquêtes de satisfaction quantitatives donnant lieu à des statistiques et des enquêtes de diagnostic qualitatives révèlent les points forts et faibles de la démarche qualité. L'écoute active de la clientèle est réalisée en fonction de deux modalités différentes, soulève Milot (2001, *ibid.*), selon qu'elle soit directe (« consiste à recueillir et à analyser les messages en provenance directe des clients. Sur la base d'une enquête, un organisme met en place une démarche délibérée de questionnement de l'ensemble de ses clients ou d'un échantillon représentatif » p.8) ou indirecte (« s'appuie sur des enquêtes auprès du personnel ou réalisée par des enquêteurs chargés d'observer la qualité à partir d'une grille construite par l'organisme » *ibid.*, pp.8-9). La passation pluridimensionnelle d'enquêtes et de sondages prend donc la forme de questionnaires ou d'entretiens individuels, de groupe et a pour cibles les

clients, internes ou externes dans le but d'extraire et d'analyser les perceptions qu'ils ont de la qualité. « **La perception des clients** : Une enquête de satisfaction clients est réalisée une fois par an, sur la base d'un questionnaire. Elle peut inclure ou être complétée par une enquête d'opinion des utilisateurs et des distributeurs. Par une communication appropriée et ciblée, les résultats sont présentés au personnel ainsi qu'aux clients » (Cotard, Fawoubo, 2009, p.61). Les résultats des enquêtes aident à bâtir une politique à moyen terme pour appréhender le climat social de l'entreprise, connaître l'image perçue en interne, inventorier les besoins et les attentes des salariés et évaluer l'efficacité de la politique de communication. Cette façon de communiquer entraîne des changements de comportement.

Par ailleurs, il convient d'ajouter qu'une revue de direction peut constituer le point de départ d'une prise de décision fondée sur des preuves. En effet, la revue de direction est une réunion planifiée se déroulant au sein d'un organisme pour faire le point sur son système de management. Processus permettant une analyse factuelle du passé en vue de la redéfinition d'un plan d'action, ce type de réunion représente enfin une évaluation formalisée par la direction de l'état de l'adéquation du système qualité, par rapport à la politique qualité et à ses objectifs. L'entreprise s'y engage à mettre en place un système permettant d'anticiper des actions préventives afin d'éviter d'éventuel dysfonctionnement, par « un ensemble de dispositions préétablies et systématiques destinées à donner confiance aux clients et aux fournisseurs en l'obtention régulière de la qualité requise » (Stora, Montaigne, 1986, *op. cit.*). Pour conclure sur ce sixième principe de management de la qualité totale, la mesure du degré de satisfaction de la clientèle, par des questionnaires de satisfaction ou des réunions par exemple, améliore la relation avec les clients si les retours des procédures sont actés et suivis de prise en compte des réclamations respectives des clients (demander aux étudiants quels types de cours ils veulent avoir et qui ne figurent pas dans l'offre de formation par exemple). En ce sens, l'assurance de la qualité par l'entreprise est exercée quand la qualité voulue par le client est effective, contrôlée et maintenue, à travers la définition précise des activités de l'organisme liées à la qualité, et en exerçant un management des relations avec les parties intéressées, septième et dernier principe du management de la qualité totale.

5.7. Management des relations avec les parties intéressées

La prise en compte de l'évolution du marché concurrentiel et le renforcement des liens commerciaux avec les partenaires créent de la valeur ajoutée à l'organisme. Derrière la notion de partenaires, les parties prenantes des relations, pour un centre universitaire, se cachent les

étudiants en inscriptions individuelles, les universités étrangères en inscriptions de groupes, l'Etat, à travers le ministère des affaires étrangères, les réseaux et tous ceux qui peuvent jouir des services produits par le centre. Selon l'ISO 9000 : 2015, les parties intéressées sont définies de la sorte : « personne ou organisme (3.2.1) qui peut soit influencer sur une décision ou une activité, soit être influencée ou s'estimer influencée par une décision ou une activité. Exemples : Clients, propriétaires, personnel d'un organisme, prestataires, établissements financiers, autorités réglementaires, syndicats, partenaires ou société qui peut inclure des concurrents ou des groupes de pression d'opposition » (AFNOR, 2015). Les parties intéressées regroupent en conséquence les clients externes et internes. A cet égard, les clients externes englobent les pouvoirs publics qui subventionnent les centres universitaires, les étudiants qui financent ces centres par leurs frais d'inscription, les partenaires nationaux et internationaux ; alors que les clients internes renvoient aux enseignants et au personnel administratif : « les objectifs de satisfaction des clients et de qualité des produits sont étendus pour inclure les performances de l'organisme et la satisfaction des autres parties intéressées : personnels, actionnaires, fournisseurs, la société (ce qui introduit la notion d'entreprise citoyenne) » commentent Caby et al. (2002, *op. cit.*). Déterminer les besoins des parties prenantes et leur degré d'influence dans les décisions de l'organisme contribuent à l'accroissement des performances durables de l'organisme, dans un souci de réduction maximale des risques et d'amélioration continue.

Pour Maillard (1994) « la finalité de la démarche qualité peut être nommée comme : une contribution à utiliser de manière optimale, la satisfaction des partenaires de l'entreprise pour assurer son développement ». Il est donc primordial de définir les modalités d'interaction avec les parties intéressées pertinentes que sont les collaborateurs et les prestataires ou l'ensemble du personnel de l'organisme, grâce à un partage des valeurs et des objectifs. « Les trois principes les plus importants sur lesquels doit reposer toute démarche qualité sont probablement ceux de "fournisseur-client" et "centration-client", de processus, et de cycle de l'amélioration continue » (Le Ninan, 2008, *op. cit.*). Ainsi, intégrer les salariés aux parties intéressées renforce le sentiment de satisfaction éprouvé par les clients externes et permet à l'organisme de mieux s'adapter à l'évolution du marché.

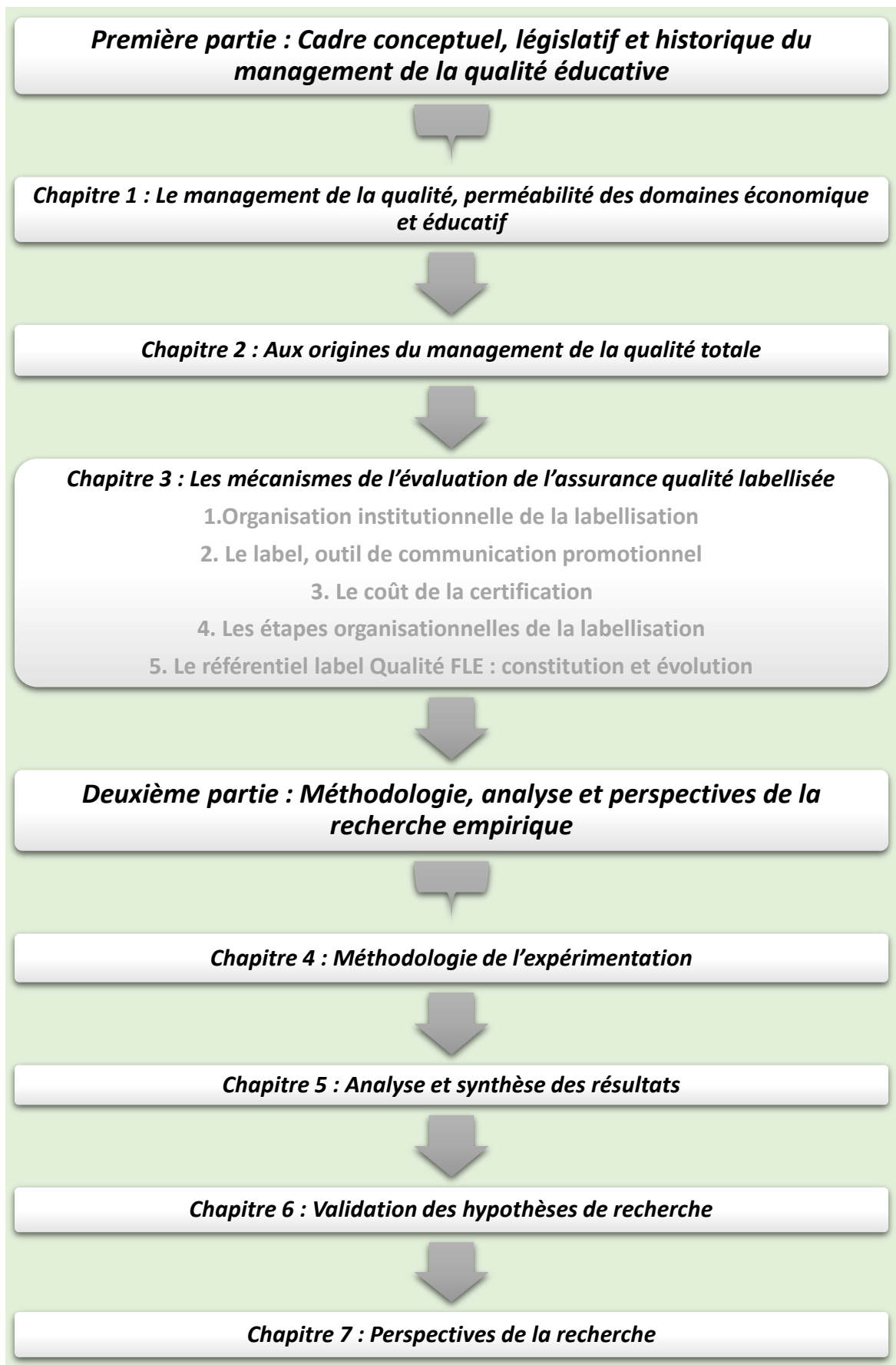


Figure 27 : Les étapes de la recherche (Chapitre 3)

Chapitre 3 : Les mécanismes de l'évaluation de l'assurance qualité labellisée Qualité FLE

Introduction au Chapitre 3

Dans ce chapitre, nous envisageons de mettre en lumière le fonctionnement de l'organisation institutionnelle de la labellisation qui s'appuie sur trois entités administratives : le CIEP, une commission interministérielle et un conseil d'orientation. Puis nous présentons le label comme un outil promotionnel favorisant un affichage à l'international des centres labellisés à travers trois moyens complémentaires : un logo, un site internet et une présence sur les réseaux sociaux. Ce gain de notoriété a un coût supporté pour les centres en ce qui concerne les frais non seulement de dossier auprès de l'organisme certificateur mais aussi d'audit de certification. Ensuite, nous discernons les étapes organisationnelles de l'évaluation certificative que constitue la labellisation, laquelle s'appuie sur des critères de recevabilité pour candidater au label, une auto-évaluation du centre et une mission d'audit sur site (MASS) portée par des auditeurs recrutés, formés et diligentés par le CIEP. Enfin, nous nous intéressons au référentiel label Qualité FLE, à travers les dates clés de l'évolution de l'outil évaluatif, de la constitution de son glossaire introductif et de ses cinq domaines du périmètre de la labellisation.

1. Organisation institutionnelle de la labellisation

Créée en décembre 2007 par décret ministériel, la labellisation des centres de français langue étrangère implantés en France est gérée par le CIEP, le Centre International d'Etudes Pédagogiques, établissement public national à caractère administratif sous tutelle du ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et la recherche. *« Les ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (direction de l'enseignement supérieur), des affaires étrangères (direction générale de la coopération internationale et du développement) et de la culture et de la communication (délégation générale à la langue française et aux langues de France) décident de confier au centre international d'études pédagogiques (CIEP), établissement public national à caractère administratif sous tutelle du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, la mise en œuvre de la labellisation des centres de français langue étrangère implantés sur le territoire français, à compter du 1^{er} janvier 2006 »*³⁵. La labellisation objective le concept de qualité. Cette dernière, qui dépend des attentes subjectives des clients, est mesurée

³⁵ LETTRE DE MISSION au directeur du centre international d'études pédagogiques, Paris, 17 février 2006.

grâce à un référentiel normatif mesurant les écarts entre les attentes personnelles des clients et la perception de la réalisation de ces dernières. Pour ce faire, la mise en place d'une démarche qualité impulsée, par des processus, normalise les procédures et vise la certification prise en charge par le CIEP qui :

« • assure la mise en œuvre de la labellisation ;

- assure la gestion administrative ainsi que le secrétariat de la commission interministérielle et du conseil d'orientation ;
- procède au recrutement des auditeurs ;
- organise le calendrier des audits, qui doivent être effectués par deux auditeurs pour chaque centre ;
- prépare les réunions de la commission interministérielle et du conseil d'orientation ;
- assure la communication interne et externe avec l'ensemble des acteurs concernés par cette opération »³⁶.

De fait, choisir la labellisation Qualité FLE, c'est s'engager auprès de l'organisme du CIEP qui s'assure de toute la logistique de la certification, de la mise en place administrative à la mise en œuvre de l'audit, dans le but de délivrer un label d'une validité de quatre ans, ou moins, si le centre est lacunaire sur certains points et souhaite représenter un dossier de labellisation, en prenant en considération les recommandations des auditeurs. Les conditions de renouvellement du label obéissent aux mêmes mécanismes : « **Article 7** Le label « Qualité français langue étrangère » est accordé pour une durée maximale de quatre ans. Il peut être renouvelé dans les conditions prévues à l'article 2. Il peut être retiré dans les mêmes formes si les conditions au vu desquelles il a été délivré ne sont plus remplies. La liste des centres de français langue étrangère qui ont obtenu ce label est publiée chaque année au *Bulletin officiel* de l'éducation nationale »³⁷.

Le label est octroyé par la Commission interministérielle de labellisation, regroupant les ministères de l'Éducation nationale représenté par la direction de l'Enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, par des représentants du ministère de la Culture et celui de l'Europe et des Affaires étrangères (« **Art. 3.** – La labellisation des centres de français langue étrangère est conduite par une commission interministérielle assistée d'un conseil d'orientation. Le

³⁶ *Ibid.* note 35.

³⁷ Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Décret n° 2007-1831 du 24 décembre 2007 portant création du label « Qualité français langue étrangère » NOR : ESRS0770608D, Version consolidée au 12 juillet 2015, Journal officiel de la République française.

Centre international d'études pédagogiques apporte son concours à cette procédure dans les conditions fixées à l'article 6 »³⁸. La commission interministérielle atteste de la conformité du centre de langues labellisé avec les réglementations en vigueur et veille au bon fonctionnement des processus de la labellisation :

*Elle valide le référentiel de labellisation et les règles d'audit des centres de français langue étrangère et définit les modalités d'utilisation du label. Elle étudie toute question relative au déroulement du processus de labellisation. Elle habilite son président à engager toute action envers un organisme faisant une utilisation abusive du label. Elle se réunit sur convocation de son président qui fixe l'ordre du jour.*³⁹

En somme, la commission a pour mission de :

- *superviser la procédure de labellisation ;*
- *valider les outils, les procédures et les processus ;*
- *analyser les dossiers instruits par le CIEP ;*
- *délivrer le label aux centres de français langue étrangère s'étant engagés de façon volontaire dans la démarche de labellisation et ayant fait l'objet d'un audit sur site.*⁴⁰

De fait, c'est la commission interministérielle qui demeure l'acteur décisionnaire quant à la validation -ou pas- de l'octroi du label, après l'examen des candidatures soumises. Afin « *d'accompagner la démarche de labellisation et de proposer à la commission interministérielle d'éventuelles adaptations des outils, des procédures et des processus* »⁴¹, un conseil d'orientation est mis en place. Ce dernier, présidé par le délégué général à la langue française et aux langues de France, est constitué de membres émanant de divers organismes, qu'il réunit au minimum une fois annuellement et quand le besoin s'en ressent :

- « • *un représentant du Ministère des affaires étrangères ;*
- *un représentant du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, direction de l'enseignement supérieur ;*
 - *quatre personnalités désignées conjointement par ces trois ministères ;*
 - *deux auditeurs désignés conjointement par ces trois ministères ;*
 - *un représentant de chacun des groupements professionnels suivants : Association des centres universitaires d'études françaises pour étrangers (ADCUEFE), Alliance française,*

³⁸ Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Décret n° 2007-1831 du 24 décembre 2007 portant création du label « Qualité français langue étrangère » NOR : ESRS0770608D, Journal officiel de la République française, 28 décembre, Texte 44 sur 142.

³⁹ *Ibid.*, note 38.

⁴⁰ *Op. cit.* note 35.

⁴¹ *Ibid.* note 37.

groupement FLE.fr; Office national de garantie des séjours et des stages linguistiques, UNOSEL et SOUFFLE »⁴².

L'article 3 du Décret n° 2007-1831 du 24 décembre 2007 nuance les membres appartenant à ce conseil :

« – le délégué général à la langue française et aux langues de France au ministre de la culture et de la communication, qui le préside, ou son représentant ;

_ le directeur général de l'enseignement supérieur au ministère chargé de l'enseignement supérieur ou son représentant ;

_ le directeur général de la coopération internationale et du développement au ministère des affaires étrangères ou son représentant ;

_ douze personnalités qualifiées choisies en raison de leurs compétences professionnelles et scientifiques notamment en matière d'enseignement du français langue étrangère ou en matière d'audit des dispositifs de formation. Ces personnalités sont nommées pour un mandat de trois ans renouvelable, par arrêté conjoint des ministres chargés des affaires étrangères, de l'enseignement supérieur et de la culture sur proposition du délégué général à la langue française et aux langues de France »⁴³.

La participation des membres du conseil, provenant de divers horizons et affichant des compétences dans le domaine d'expertise de l'enseignement du FLE, inscrit le processus de la labellisation dans une démarche complémentaire des aptitudes et des savoir-faire, au service des centres candidats au label, privés et publics.

Cependant, une problématique des centres universitaires en France réside dans le fait que l'autonomie et l'indépendance des établissements de l'enseignement universitaire peuvent être remises en cause si l'évaluation de l'audit dépend d'un organisme public car tel est le cas pour les centres de langues universitaires, dont les systèmes d'assurance qualité sont évalués par l'organisme ministériel du CIEP. En conséquence, il y aurait une sorte de concurrence déloyale entre les centres universitaires bénéficiant de fonds du service public et les écoles de langue privées fonctionnant sur leurs propres fonds. L'organisme certificateur ne constitue pas réellement une tierce partie totalement indépendante ; ce qui fait dire à Lefranc (2009, *op. cit.*) que la labellisation est « « politique » parce qu'elle est due à l'initiative du gouvernement. Les autorités françaises ont décidé de demander à des institutions subordonnées (le CIEP, les centres

⁴² *Ibid.* note 35.

⁴³ *Op. cit.* note 38.

de FLE publics) et à des partenaires (les centres privés) de réaliser le projet ministériel ». Ce trouble jeté sur les règles d'indépendance et d'impartialité dont doit faire preuve l'organisme certificateur public sera traité lors des enquêtes de terrain. A l'issue de la délivrance du label qualité, ce dernier devient pour les centres un outil de communication promotionnel.

2. Le label, outil de communication promotionnel

La démarche promotionnelle de la labellisation, ancrée dans un contexte d'internationalisation et de mise en concurrence des institutions, est matérialisée par divers supports de communication à la disposition des centres labellisés : un logo, un site internet et les réseaux sociaux.

2.1. Un logo

Le terme de « logotype » ou « logo » vient du grec « logos » qui signifie parole, discours et « typos », la figure. Le logo du label Qualité FLE est une représentation graphique qui renvoie à l'identité de l'organisme, à ses valeurs (source : https://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/qualitefle/img/logo_qualitefle_maria_128x174.jpg).



Figure 28 : Le logo du Label Qualité français langue étrangère

La fonction représentative et expressive du logo se nourrit des couleurs tricolores du drapeau français et de la figure féminine de Marianne, symboles de l'Etat français ; le rouge et le bleu étant réutilisés pour encadrer le sigle « flə », développé en lettres capitales « FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE » et qui répond à la fonction référentielle et informative du logo. La devise « Liberté, Égalité, Fraternité » rappelle les valeurs culturelles de la République Française vers lesquelles les centres de langues labellisés amènent les futurs clients qui en sont les cibles

premières. A ce titre, la fonction emphatique du logo vise un public étranger qui tend à vouloir s'inscrire dans le paysage français tricolore, à travers sa langue, sa culture et ses valeurs. Le logo du label constitue donc un élément d'identification, la matérialisation d'une garantie de qualité des enseignements et des services que les centres de langues, une fois labellisés, affichent sur leurs différents supports promotionnels. Néanmoins, la diffusion de cette information labellisée est à double tranchant. En effet, elle donne une image légitime de qualité de l'organisme dans son ensemble auprès de potentiels clients, mais peut également le desservir si les clients potentiels devenus réels se révèlent être déçus de la qualité proposée par cet organisme.

2.2. Un site internet

Avant la création du site internet dédié au label qualité, l'ensemble des centres de langues labellisés était regroupé dans un répertoire en version papier à destination de nombreuses entités aidant à la promotion de ces centres. « *Le Guide des centres labellisés 2014 bilingue français-anglais sera diffusé fin janvier à 41000 exemplaires en France et à l'étranger auprès du réseau des ambassades, consulats, et établissements culturels français. Le CIEP transmettra également cette brochure aux rectorats, mairies, régions, offices de tourisme et à tous les centres y figurant* »⁴⁴. A présent, ce répertoire est disponible en version numérisée sur le site internet dédié au label qualité et offre une stratégie de publicité plus efficace aux centres labellisés. La promotion digitalisée de ces institutions labellisées a débuté en 2013 avec trois moments clés : « La livraison du nouveau site internet est prévue début mars 2013 »⁴⁵, « nouveau site internet : livraison prévue mi-juin »⁴⁶, présentation du « nouveau site du label, en ligne depuis le 18 juillet 2013 »⁴⁷. La valorisation des centres labellisés, qui jouissent de la visibilité sur le site internet de référence du label, les conduit à gagner des parts de marché en rendant accessibles les informations concernant leurs programmes de cours et de culture, les avantages à venir s'y inscrire en termes de contexte géographique de la ville par exemple ou bien encore les possibilités de passation d'évaluations certificatives ou diplômantes.

⁴⁴ *Op. cit.* note 10 (CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Conseil d'orientation, Lundi 16 décembre 2013 – 10h00, *Salle des gardes – CIEP*, Compte rendu. www.qualitefle.fr/sites/default/files/pdf/cr_c0_131216_0.pdf)

⁴⁵ CIEP, Département langue française, Compte rendu de la commission interministérielle de labellisation *Qualité français langue étrangère*, Jeudi 14 février 2013 de 14h30 à 17h00, ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

⁴⁶ CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Commission interministérielle de labellisation, Jeudi 30 mai 2013 – 14h30, *Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle*, Relevé de conclusions.

⁴⁷ *Ibid.*, note 44.

A cet égard, le site internet est destiné non seulement aux centres de langues labellisés qui souhaitent notamment actualiser l'offre de leurs services à travers un espace qui leur est privé, mais aussi aux apprenants qui y recherchent des informations : « □ après consultation avec les groupements professionnels, un seul site « Apprendre le français en France », regroupera les deux sites actuels www.qualitefle.fr et www.labelqualitefle.fr. Il visera les deux publics : professionnels souhaitant être informés sur le label et étudiants recherchant un centre de formation ;

□ la communication sur la toile ayant été renforcée, le répertoire imprimé, trop volumineux, sera remplacé par un dépliant bilingue français – anglais, listant les centres labellisés et indiquant leurs prestations à l'ide d'un tableau normalisé, qui indiquera aussi les adresses des sites des centres »⁴⁸. L'avantage de rendre les contenus interactifs des centres labellisés dynamisent le site internet et renforce l'implication des directeurs de centres dans le processus promotionnel du label qualité ; « les centres ont un espace personnel en ligne par lequel ils peuvent actualiser leurs données ; les centres commencent à prendre l'habitude de l'utiliser. [...] nous acceptons désormais les vidéos promotionnelles des centres, qui donnent du dynamisme au site. Ils sont très satisfaits de cette nouvelle visibilité et nous en ont fait part ; [...] le CIEP fournirait une traduction en 4 langues pour tout nouveau centre et une traduction de l'offre de cours une fois par an »⁴⁹. La personnalisation du contenu est un outil marketing qui permet aussi aux centres de se démarquer de l'unification qu'opère inévitablement la labellisation, dans le sens où cette dernière les évalue de la même manière, à partir d'un seul et unique référentiel qualité. Elle rend compte de l'évolution de l'offre des services d'un centre, qu'un répertoire, établi et publié à une date fermée, ne permet pas de considérer, d'autant plus que l'insertion de vidéos publicitaires des centres facilite la projection et l'immersion des clients potentiels.

En 2016, la promotion de la labellisation subit un renouvellement et bénéficie d'un « nouveau site internet du label : le label est doté d'un nouveau site depuis début mai 2016, créé par l'entreprise Eclydre. La traduction du site en 4 langues étrangères (anglais, allemand, portugais et espagnol) est parachevée. La traduction des informations propres à chaque centre est gérée

⁴⁸ CIEP, Département langue française, Compte rendu de la réunion du Conseil d'orientation du label *Qualité français langue étrangère*, Lundi 19 novembre 2012 15h00 – 17h00 CIEP.

⁴⁹ CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Conseil d'orientation, Lundi 23 juin 2014 – 15h00 à 17h00, Salle MONOD – CIEP, Compte rendu.

directement par les centres eux-mêmes. Ils possèdent des codes d'accès pour actualiser leur fiche sur le site »⁵⁰. Les modifications portent essentiellement sur l'ergonomie sémantique du site, plus précisément sur l'achèvement du contenu textuel en quatre langues étrangères, afin de toucher un maximum de futurs clients dont la maîtrise de la langue française est très insuffisante et lesquels constituent la majorité des inscrits dans les centres de français langue étrangère. L'effort de visibilité auprès du public cible est aussi accentuée par le fait que le pouvoir des centres est renforcé par l'intérêt commercial qu'ils ont à actualiser les données de leurs structures en toute autonomie, par des codes d'accès personnels, incités de fait à se rendre sur le site internet du label plus fréquemment. Les enquêtes de terrain nous apporteront des indications sur ces informations relatives au positionnement des centres par rapport au site internet dédié à la labellisation qualité français langue étrangère.

2.3. Une présence sur les réseaux sociaux

La stratégie promotionnelle du label et son retour sur investissement ne passent pas seulement par le développement du trafic du site web, à l'ère de l'explosion de la communication virtuelle. A ce titre, le réseautage en ligne a été choisi par le CIEP pour générer et augmenter les interactions dans la communauté du label Qualité FLE. « Le CIEP a diversifié et largement augmenté les contributions sur les comptes Twitter et Facebook du label. Un compte Facebook a été ouvert à la diffusion d'information sur la francophonie, la langue française, la diffusion de vidéos promotionnelles des centres, au relai d'informations des centres labellisés, et distille dans plusieurs langues des rappels sur les enjeux du label Qualité français langue étrangère »⁵¹. La création et le partage d'informations sur les centres labellisés et sur les événements relatifs au label, de même que les perspectives de collaboration y sont facilités, par la publication de contenu en lien avec le site web du label Qualité FLE. Des indicateurs sur les audiences sont régulièrement établis, que ce soit pour le compte Twitter (https://twitter.com/Label_FLE) au niveau du nombre d'abonnés, ou pour le compte Facebook (<http://www.facebook.com/label.fle>) concernant le nombre de mentions « j'aime ». Suivre l'actualité des centres et du label en temps réel, via les plates-formes des réseaux sociaux en ligne ou sur mobile, est l'occasion pour tous de participer à faire vivre la dynamique de la labellisation, laquelle a un coût pour les centres

⁵⁰ CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Commission interministérielle de labellisation, Vendredi 23 septembre 2016 10h00 - 12h30, *Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, Salle L204, 25, rue de la Montagne Sainte-Geneviève 75005 Paris*, Compte rendu.

⁵¹ CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Conseil d'orientation, Jeudi 18 décembre 2014 de 14h30 à 16h30, *Salle des gardes – CIEP*, Compte rendu.

qui ont la volonté de s'y souscrire, dans le but de voir la promotion de leurs établissements et de leurs activités.

3. Le coût de la certification

La labellisation est une démarche payante au prorata du chiffre d'affaires déclaré par l'organisme et dont les frais se répartissent en trois domaines : frais de dossier en début de processus, participation annuelle au processus, hors frais de promotion. « *Une participation financière sera demandée aux centres de français langue étrangère s'étant engagés volontairement dans cette démarche selon des critères établis en fonction de leur chiffre d'affaires, afin de contribuer à la mise en œuvre du dispositif de labellisation. Cette participation financière fait l'objet d'une présentation annuelle au conseil d'orientation. Elle est ensuite soumise pour validation à la commission interministérielle et doit être approuvée par le conseil d'administration du CIEP où siègent les représentants des trois ministères concernés* »⁵². Le montant des coûts afférents à l'obtention du label fait l'objet de trois étapes successives : une première de présentation par le conseil d'orientation, une seconde de validation par la commission interministérielle et une dernière d'approbation par le conseil d'administration du CIEP. « **Art. 6.** – *Le Centre international d'études pédagogiques assure la mise en œuvre du dispositif de labellisation des centres de français langue étrangère implantés sur le territoire français. Il est chargé de sa gestion administrative et financière. A cet effet, son conseil d'administration fixe, sur proposition du directeur du Centre international d'études pédagogiques, le montant de la cotisation annuelle que chaque centre acquitte pour bénéficier du label « Qualité français langue étrangère »* »⁵³. Il convient de souligner que les centres universitaires ne perçoivent pas d'aide financière et qu'ils ne sont pas donc pas subventionnés par l'Etat pour obtenir le label.

Le financement attribué par les centres règle non seulement des frais de dossier auprès de l'organisme certificateur (CIEP) mais aussi des frais d'audit de certification, d'où découlent des frais de promotion : « la nouvelle politique tarifaire du label en application en 2017. L'objectif est de fusionner les deux tarifs : participation forfaitaire annuelle et adhésion à la communication. Cela permettra, entre autres, de simplifier la gestion administrative du dossier et donnera une meilleure visibilité à la liste des centres tous répertoriés sur la même liste. Le conseil d'orientation a donné son accord pour une application de ces nouveaux tarifs en

⁵² *Op. cit.*, note 52.

⁵³ *Op. cit.*, note 38.

2017 »⁵⁴. La labellisation est un investissement financier qui se prolonge dans le temps en raison de l’affichage des centres qu’elle occasionne en matière de gestion de la qualité vérifiée et donc de l’outil marketing concurrentiel qu’elle revête et pour lequel les centres candidats au label sont prêts à payer. Néanmoins, nous observons que les relances de paiement aux centres par le CIEP sont fréquentes : « le CIEP informe la commission interministérielle de labellisation de factures restées impayées à ce jour. Le label pourrait être retiré aux centres ne donnant pas suite »⁵⁵ ; « le CIEP rencontre toujours des difficultés avec certains centres qui ne paient pas leurs factures malgré des relances de l’agence comptable. Une attention particulière est portée à cet aspect de la gestion du programme. Il est rappelé que la commission interministérielle de labellisation a décidé du retrait du label dans ce type de situation »⁵⁶. Pour les centres dont les délais de paiement ne parviennent pas à être respectés, le stade de prévention sur le mode des relances cède la place à la sanction par le retrait du label. Avant d’en arriver à cette situation de retrait, les centres doivent se soumettre à diverses étapes qui conduisent à la réussite de la labellisation.

4. Les étapes organisationnelles de la labellisation

Après la vérification des critères de recevabilité pour candidater au label, la labellisation Qualité FLE est une évaluation de l’institution éducative, inscrite dans une perspective épistémologique et portant sur deux objets : les produits et les processus qui nourrissent la démarche qualité managériale ; cette dernière étant alimentée par des enregistrements, preuves collectées de l’assurance qualité, vérifiée au cours d’une auto-évaluation et d’une Mission d’Audit sur Site menée par des auditeurs recrutés et formés par le CIEP.

⁵⁴ *Op. cit.*, note 50. Nouveaux tarifs :

Chiffre d'affaires	Tarifs 2016		Tarifs 2017
	Participation annuelle forfaitaire	Communication	
≤ 150 000 €	1100,00	1 000	1600,00
150 001 à 300 000	1 650,00	1 000	2 400,00
300 001 à 500 000	2 200,00	1 000	3 000,00
> 500 000	2 750,00	1 000	3750,00

⁵⁵ *Op. cit.*, note 46.

⁵⁶ *Op. cit.*, note 10 (CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Commission interministérielle de labellisation (CIL), Jeudi 05 décembre 2013 – 14h30, *Direction générale de l’enseignement supérieur et de l’insertion professionnelle*, Relevé de conclusions).

4.1. Les critères de recevabilité pour candidater au label

L'exigence d'un nombre minimal d'heures de cours pour un centre ouvert 12 mois est de 2400 heures de cours. « La commission interministérielle de labellisation donne son accord pour permettre à un centre, ouvert de septembre à juin et assurant 1800 heures de cours par an, de candidater au label. Un des critères de recevabilité pour candidater au label *Qualité français langue étrangère* impose 2400 heures de cours minimum pour un centre ouvert 12 mois. Il en découle une moyenne de 200 heures de cours par mois. Ce centre n'étant ouvert que 9 mois par an, les 1800 heures de cours annuels permettent de répondre à ce critère : $9 \times 200 = 1800$ heures »⁵⁷. Néanmoins, des dérogations à ce seuil minimal d'heures d'enseignement peuvent être octroyées : « Deux centres qui ne dispensent pas 2400 heures de cours par an demandent une dérogation pour candidater au label. La commission interministérielle de labellisation donne son accord »⁵⁸.

Les autres critères de recevabilité au processus de labellisation figurent dans le fichier consultable dans les téléchargements du site web du label qualité FLE (https://www.qualitefle.fr/sites/default/files/criteres_de_recevabilite.pdf) ; à savoir le respect du statut juridique du centre, la garantie d'activité du français langue étrangère depuis au moins trois ans, l'emploi d'au moins un personnel permanent et l'acquittement d'une somme de 550 euros, relative aux frais de dossier de la candidature. Une fois les critères validés et justifiés par des preuves, le centre candidat peut s'engager dans le processus de la labellisation et la prochaine étape à laquelle il aura à faire face chronologiquement, c'est de procéder à son auto-évaluation, dont le protocole est calibré par le CIEP.

4.2. L'auto-évaluation

L'auto-évaluation est une démarche donnant l'occasion de réaliser par le personnel une évaluation en fonction d'un référentiel déterminé, dans le cadre d'une démarche d'amélioration de la qualité. Elle est une action de recherche faite par un ou un groupe de personnes, à l'initiative d'un organisme demandeur, afin de mettre en exergue les points forts et de dysfonctionnement et donc de future amélioration. « Une auto-évaluation par rapport à un référentiel permet à une entreprise d'établir un diagnostic et surtout d'identifier les progrès

⁵⁷ *Op. cit.*, note 46.

⁵⁸ CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Commission interministérielle de labellisation (CIL), Jeudi 13 mars 2014 de 14h30 à 17h30, *Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle*, Relevé de conclusions.

accomplis » (Diridollou, Vincent, 2001, *op. cit.*, p.56). Outil d'analyse, elle offre l'image, à un moment donné, d'une situation de la qualité de l'organisme, sur une partie des items des domaines évalués ciblés. Dans le cas de l'auto-évaluation de la labellisation Qualité FLE, elle porte sur l'intégralité des quatre-vingt-dix-huit items du référentiel qualité (l'item qui concerne la formation professionnelle continue, le G 3, nouvellement inséré dans la quatrième version du référentiel en date du 13 décembre 2018 (« *Le centre propose des formations au titre de la formation professionnelle continue et dispose d'un numéro de déclaration d'activité de prestataire de formation, ainsi que d'un règlement intérieur destiné aux apprenants. Le centre remet aux apprenants tous les documents nécessaires avant la formation. Toute information demandée à l'apprenant a un lien direct et nécessaire avec l'action de formation* ») n'est pas encore intégré à la grille d'auto-évaluation que nous trouvons dans les téléchargements du site web du label Qualité FLE.

L'évaluation interne ou l'auto-évaluation consiste en un diagnostic, un constat des écarts sur les points forts et faibles de l'institution. Elle donne lieu à la mesure des écarts et de leur rédaction par une comparaison entre des items du référentiel qualité et de l'observation de la réalité : « Processus interne à l'institution mis en œuvre pour analyser à intervalle de temps régulier le niveau de qualité de l'institution. Ce processus peut notamment permettre la vérification du positionnement de l'institution par rapport au référentiel dont elle s'est dotée. L'autoévaluation est également utilisée pour apprécier la dynamique de progrès des activités d'une institution en tenant compte de ses spécificités et de son environnement. L'autoévaluation conduit à la production du rapport d'autoévaluation qui est destiné à un usage interne à l'institution et qui sert d'autre part de document de référence au processus d'évaluation externe »⁵⁹. La réalisation de cet état des lieux aboutit à l'identification des forces et des faiblesses à partir d'objectifs déterminés que mettent en évidence les seize items du domaine de la Gestion du référentiel qualité. « Laisser aux seuls évalués le soin de leur auto-analyse permet certes d'accéder aux représentations qu'un groupe ou une institution a de lui-même, mais sans permettre l'articulation des critères et des dimensions privilégiées par l'évalué, d'une part, et par l'instance d'évaluation, d'autre part » (Figari, Mottiez Lopez, 2006, *op. cit.*, p.128). L'auto-

⁵⁹ CIEP : Pistes méthodologiques pour la mise en oeuvre de l'autoévaluation : Note N° 4. Projet Aqi-Umed. Janvier, 2012.
http://www.aqiumed.org/IMG/pdf/note_no4_pistes_methodologiques_pour_la_mise_en_oeuvre_de_l_autoevaluation.pdf

évaluation induit tout d'abord une analyse des résultats attendus. Elle envisage ensuite l'élaboration d'un plan d'action programmé en plusieurs étapes : s'appuyer sur le bilan pour développer une stratégie et des objectifs prioritaires ; améliorer les points faibles ; consolider les points forts ; préparer les actions (hiérarchiser les actions, désigner les responsables des actions, établir un calendrier) ; définir des indicateurs permanents (outils de mesure, questionnaires de satisfaction) de satisfaction pour évaluer la qualité externe, et de performance pour mesurer la qualité interne. Enfin la mise en œuvre de ces actions ne peut avoir lieu sans la sensibilisation de tous les acteurs. En somme, l'auto-évaluation participe pleinement de la mise en place du système d'amélioration de la qualité de l'institution, en évaluant le degré de maîtrise des opérations liées à la démarche qualité. A la suite de ce diagnostic effectué par le centre lui-même et en s'appuyant sur la grille d'auto-évaluation proposée par le CIEP, il s'agit de subir l'audit externe sur site pris en charge par deux auditeurs du CIEP.

4.3. L'audit

4.3.1. Les auditeurs

L'auditeur, en s'appuyant sur des faits et des preuves matérialisées majoritairement par des enregistrements, vérifie sur le terrain l'application des modes opératoires. Cet audit, auprès du responsable qualité et du personnel prévenus, fait suite à un rapport rédigé, faisant référence au questionnaire de l'auto-évaluation. Les auditeurs sont recrutés directement par le CIEP selon un processus rigoureux. « Le recrutement s'effectue en deux étapes. Il vise à s'assurer que les auditeurs ont les compétences nécessaires pour évaluer les cinq domaines du référentiel d'audit des centres. Les audits sont menés par des binômes d'auditeurs ayant une connaissance et une expertise des centres de français langue étrangère. Deux profils d'auditeurs distincts mais complémentaires ont donc été définis. L'auditeur sénior est le responsable d'audit et le principal interlocuteur de la direction du centre candidat et du CIEP. Son expérience professionnelle démontre des compétences de gestionnaire de centre de français langue étrangère. Il a en charge, plus particulièrement l'appréciation des critères A (Accueil, accompagnement), L (Locaux, équipement) et G (Gestion). L'auditeur en second est un spécialiste de l'enseignement du FLE et du domaine de l'ingénierie de la formation. Son expérience professionnelle lui permet d'analyser les composantes méthodologiques et pédagogiques d'un dispositif de cours. Il a en charge, plus particulièrement, les critères E (Enseignants) et F (Formations, enseignement). La phase de présélection repose sur une étude du curriculum vitae et de la lettre de motivation du candidat. Elle comprend cinq critères d'analyse :

1. la formation initiale ;
2. le statut du candidat ;
3. l'expérience professionnelle et le déroulement de carrière ;
4. les compétences acquises ;
5. la disponibilité et la mobilité des candidats.

À l'issue de cette phase, les candidats retenus sont reçus pour l'entretien de sélection au cours duquel un jury est chargé de sélectionner les auditeurs. Une grille critériée permet d'évaluer le candidat auditeur dans les quatre domaines suivants :

1. Les connaissances des métiers du FLE ;
2. Les savoir-faire opérationnels ;
3. Les savoir-faire relationnels ;
4. Les qualités personnelles.

La liste définitive des auditeurs sélectionnés par le jury est ensuite soumise à la CIL pour approbation. Chaque auditeur est engagé pour deux ans, et signe une charte d'engagement de confidentialité et de non-conflit d'intérêt, garantissant aux centres candidats, la neutralité et l'impartialité propres à tout auditeur »⁶⁰.

Un certain nombre de compétences et de qualités est exigé de la part des futurs auditeurs dans la mesure où il est missionné pour analyser l'ensemble du fonctionnement de l'institution auditée, en toute objectivité et transparence. « Un auditeur ne portera jamais de jugement de valeur sur la recherche, sur le métier ou la compétence des personnels. Il analyse les dispositions prises par la structure pour conduire sa démarche qualité et leur adéquation avec les exigences du référentiel choisi. Il analyse de façon factuelle l'utilité et l'efficacité des dispositions » (Giesen, 2008, *op. cit.*, p.46). A l'initiative du plan d'audit, il se déplace sur le site afin de vérifier la conformité des processus aux réglementations en vigueur et aux dispositions du référentiel qualité. Il est également chargé de recueillir les documents qui constituent les preuves de l'assurance qualité auprès du personnel, tout en montrant bienveillance, pédagogie et diplomatie. A ces qualités relationnelles, des valeurs morales doivent faire partie de son profil professionnel en ce qui concerne le respect de la déontologie de la profession, en matière d'intégrité, d'impartialité, d'indépendance, d'objectivité et de préservation du secret professionnel. Une aisance rédactionnelle lui est enfin requise étant donné qu'il produit le rapport d'audit comportant les évaluations chiffrées et les recommandations. Eckl et Harmand,

⁶⁰ CIEP, « Le recrutement et la formation des auditeurs » (Fiche pratique n°1, juillet 2011)
<http://www.ciep.fr/sources/qualitefle/lettre-d-information/docs/recrutement-formation-auditeurs.pdf>

(2007, *op. cit.*, p.111) proposent un dessin représentant la fleur des compétences d'un auditeur à travers quatre champs : l'expérience professionnelle, les compétences personnelles, la technique d'audit et la culture générale.

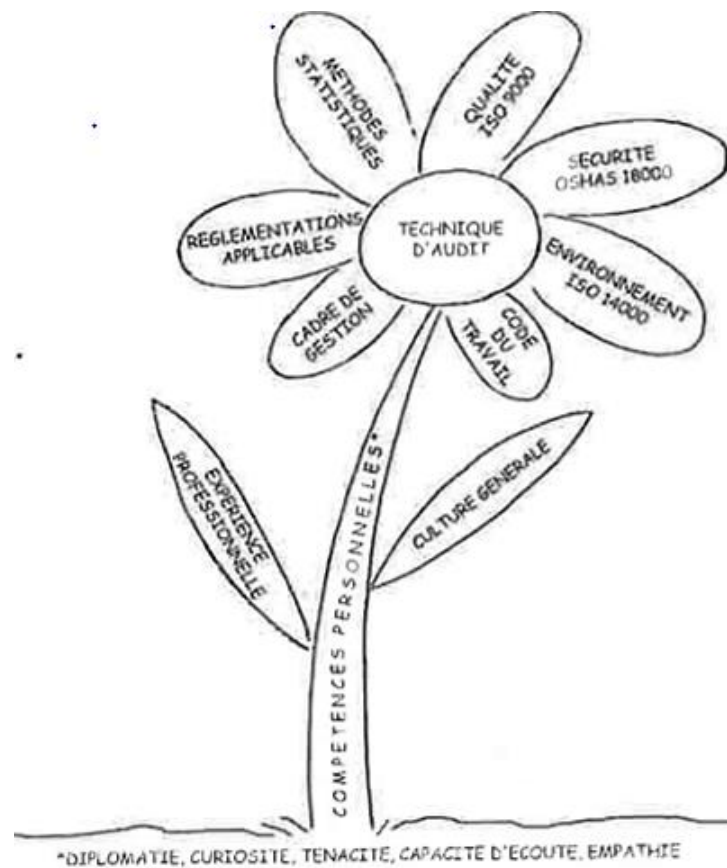


Figure 29 : La fleur des compétences d'un auditeur (Eckl, Harmand, 2007)

L'analyse et le questionnement des informations obtenues font appel à l'esprit à la fois critique et de synthèse de l'auditeur qui regroupe avec méthode et rigueur les éléments divers et variés émanant de l'archivage documentaire. Le perfectionnement de ces compétences techniques et interpersonnelles, qui favorise la coopération avec les audités, est assuré par le CIEP qui recrute et forme personnellement ses candidats au poste d'auditeur, qu'il soit senior ou second, deux appellations récemment substituées par les dénominations respectives de responsable de l'audit et de co-auditeur ou co-auditrice⁶¹. « Formation des auditeurs du 19 mars : chaque année le CIEP organise une formation à l'intention de l'équipe des auditeurs du label. Cette journée d'échanges a eu lieu cette année le 19 mars après-midi. Les points principaux à l'ordre du jour

⁶¹ CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Commission interministérielle de labellisation, Mardi 13 décembre 2018 12h00 - 14h00, CIEP, Sèvres, Relevé de conclusions.

étaient les suivants :

- étude détaillée du nouveau référentiel ;
- élaboration de documents de travail veillant à guider les auditeurs dans la conduite des réunions d'ouverture et clôture de l'audit ;
- études de cas ;
- rappel des rôles respectifs de l'auditeur senior et de l'auditeur second. »⁶²

Le recueil et l'analyse des données centralisées lors de l'audit nécessite la maîtrise de divers outils en fonction des moments clés de la mission d'audit, tels que les entretiens avec le personnel ou la lecture, non seulement analytique mais aussi synthétique, des informations qui leur sont destinées et qu'ils s'approprient lorsque les deux auditeurs, senior et second, se retrouvent à l'écart. Le développement des connaissances transversales qui touchent le domaine de la conduite d'audit est concrétisé lors de sessions de formation proposées par le CIEP à leurs propres candidats. « Les objectifs de la formation pour les futurs auditeurs sont : - Intégrer les modalités de travail avec l'opérateur et au sein des binômes d'auditeurs ; - Maîtriser les outils et les procédures du dispositif de labellisation ; - Acquérir les techniques relatives aux missions d'audit sur site. Les contenus de la formation portent sur : - La relation opérateur/auditeur/centre candidat ; - Les outils du dispositif de labellisation ; - La préparation et la réalisation d'une mission d'audit sur site. - Les techniques d'entretien ; - L'évaluation des indicateurs et la formulation des constats ; - La rédaction du rapport d'audit ; Les modalités : La formation est conçue selon une forme de formation/action participative et active, alternant les apports théoriques et les cas pratiques. Une journée de formation continue réunit chaque année tous les auditeurs. Elle vise à mutualiser les pratiques existantes sur des aspects spécifiques et à approfondir une thématique particulière. Ces échanges se poursuivent tout au long de l'année sur une liste de discussion »⁶³. Le recours à ce type de formation donne au CIEP la garantie de proposer des auditeurs capables de réussir les missions d'audit avec le maximum de professionnalisme, en leur donnant les moyens de cerner les tâches respectives et les responsabilités inhérentes à chaque acteur du binôme d'auditeurs et de se faire accepter au mieux par les organismes audités. « L'expert qui participe au processus d'assurance qualité est un évaluateur externe, qui connaît parfaitement le langage, les catégories, la logique et les codes en usage dans la discipline ou la profession relative au programme ou à l'établissement soumis

⁶² *Op. cit.*, note 46.

⁶³ *Op. cit.*, note 60.

à l'évaluation et qui est, par conséquent, perçu comme un pair par les personnes examinées » (Martin, Stella, *op. cit.*, 2007). Par conséquent, le domaine d'expertise de l'auditeur, auquel se greffent des qualités relationnelles, des principes d'éthique et une aisance rédactionnelle, est au service du contrôle de la démarche qualité des centres audités, de l'optimisation de leurs systèmes de management de la qualité, par la mise en exergue des défauts à corriger lors de la Mission d'Audi Sur Site.

4.3.2. La réalisation de la MASS (Mission d'Audit Sur Site)

L'instrumentation de la labellisation est double : dans un premier temps, formative et interne, étant donné qu'une auto-évaluation, basée sur un référentiel fixe et normé, est exercée par la direction (plan d'analyse avec des actions correctives) ; et dans un second temps, sommative et externe, dans la mesure où des auditeurs se livrent à une interprétation du réel offert à l'examen, sous les traits d'un audit externe, pris en charge par deux auditeurs formés et diligentés par le CIEP. « La mise en place d'un tel processus d'assurance qualité vise à donner aux publics désireux de se former en français des éléments d'information et d'appréciation sur les centres de langue en France et à favoriser le développement d'une démarche d'amélioration de la qualité des services. En complément à ce label nationalement reconnu, les centres qui souhaiteront s'investir dans cette démarche, se verront dotés d'outils d'évaluation et aidés de conseils qui leur permettront de s'engager, au-delà des exigences fixées par le label, dans une véritable démarche qualité »⁶⁴. L'audit externe est une évaluation d'ordre organisationnel dans le sens où elle sanctionne les procédures de travail de l'organisme, son fonctionnement global. Elle est relative également aux ressources humaines parce que les compétences du personnel sont évaluées en vue d'être améliorées, perfectionnées, par le biais par exemple d'un positionnement sur un besoin de formation précis. Les enjeux de cette évaluation sont empreints d'efficacité sur le long terme pour l'organisme et la direction se sert de ces processus évaluatifs pour mieux s'appareiller d'outils de pilotage à intégrer à la planification stratégique.

Après que les auditeurs ont planifié le calendrier organisationnel de la MASS qui dure en général deux jours, en concertation avec la direction du centre audité, la conduite de cette mission d'audit externe respecte un protocole assez strict et rigoureux, que nous décrivent Boéri

⁶⁴ CIEP, COMMUNIQUE DE PRESSE, Réunion d'information sur la labellisation des centres de langue en France, Mercredi 28 septembre 2005 à 14h, La Sorbonne, amphithéâtre Liard, 17 rue de la Sorbonne, 75005 Paris. <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/presse/2005/labellisation.pdf>

et coll. (2006). « Elle se déroule elle-même en trois étapes : la réunion d'ouverture, les interviews et la réunion de clôture. La **réunion d'ouverture** permet de faire connaissance, de poser le décor d'audit et le programme de travail. L'auditeur doit chercher avant tout à ce que s'instaure un climat de coopération entre lui et les audités. [...] Au cours de l'**entretien**, l'auditeur, recueille tous les enregistrements nécessaires. Sa préoccupation majeure est l'appréciation objective des risques pour les clients internes ou externes. [...] L'auditeur examine la situation en collaboration avec l'audité. Il suit pour cela le plan du programme annoncé. [...] A partir des constats, l'auditeur met en évidence les écarts par rapport au référentiel, et par rapport aux objectifs à atteindre. L'auditeur évalue l'influence de ces écarts sur l'objectif et détermine les risques ; [...] La réunion de clôture ou de fin d'audit, est menée avec les différents responsables concernés. Cette réunion permet de passer en revue et de discuter les constats de l'auditeur. [...] A la fin de la réunion de fin d'audit, un programme d'amélioration peut être élaboré. L'auditeur rédige son rapport et le transmet au responsable de l'entité auditée pour accord. L'auditeur informe le commanditaire (la Direction Qualité par exemple) que l'audit a bien eu lieu et que le rapport a été dûment transmis. La Responsable de l'entité auditée se charge alors de transformer les conclusions de l'audit en plan d'action en liaison avec la hiérarchie et le responsable qualité. Les améliorations seront vérifiées lors de l'audit suivant » (*op. cit.*, pp.122-123). Pour récapituler, trois phases de la mission d'audit sont mises en évidence : une première phase d'identification de l'entité du centre et de son système de management de la qualité au cours de laquelle l'activation d'un climat de confiance et de coopération est opérée entre les acteurs impliqués dans la réunion initiale de la mission ; une deuxième phase d'observation sur le terrain prenant la forme d'analyses des documents recueillis comme preuves des documents attendus des items du référentiel qualité, d'entretiens avec des membres du personnel et des étudiants, d'observations directes des locaux ; une troisième et dernière phase de formulation des constats relevés et des recommandations en matière d'amélioration de la qualité du centre audité, verbalisée non seulement à l'oral lors de la réunion qui clôture la mission d'audit, mais aussi à l'écrit pendant la remise du rapport qui fait la synthèse des écarts entre la démarche qualité évaluée et les indicateurs du référentiel Qualité FLE. « Le rapport d'audit est le document remis par l'auditeur au terme de l'audit. Il détaille tous les constats effectués en termes de conformité ou d'écart par rapport au référentiel utilisé ». (Defourny, Noyé, 1996, entrée **Rapport d'audit qualité** / quality audit report, *op.cit.*, p.105). Villalonga (2003) précise que la « réunion de clôture est la dernière étape du processus d'audit mettant en relation l'auditeur et l'audité ainsi que ses représentants. Il est important que cette étape soit réalisée à la fin de l'audit et ne fasse pas l'objet d'un report dans le temps (plus

grande difficulté pour les auditeurs pour restituer leurs observations). Les participants à la réunion de clôture sont déterminés par le responsable du domaine audité » (p.85). Le déroulement des phases successives de la MASS est l'occasion de mettre en œuvre la phase de planification de l'audit et d'apporter des éléments probants à l'évaluation de la gestion de la qualité du centre, dont les points à améliorer sont soulignés dans le cadre de recommandations consignées dans le rapport final, à partir des écarts constatés avec les items du référentiel Qualité FLE, dont nous observons à présent la constitution et son évolution.

5. Le référentiel Label Qualité FLE : constitution et évolution

La labellisation des centres supplante l'évaluation empirique, basée le plus souvent sur la rumeur de la réputation d'un établissement, et certifie l'atteinte de conformité institutionnelle appliquée à l'aide d'une évaluation interne (auto-évaluation) et d'une évaluation externe par les auditeurs du CIEP, en s'appuyant sur les indicateurs du référentiel Qualité FLE ; lequel a subi diverses versions dans le temps, tant au niveau de son glossaire que de ses items.

5.1. Les dates clé de l'évolution du référentiel

L'introduction du référentiel émanant du CIEP pour évaluer la qualité éducative des centres date de 2005. Ensuite, de nombreuses concertations entre le CIEP et ses partenaires ont donné lieu à des modifications du référentiel, lesquelles ont abouti à une nouvelle version du référentiel mise en ligne en janvier 2011. La troisième version date du 15 mai 2013, soit deux années plus tard. Le relevé de conclusions de la CIL du 14 février 2013 fait le point sur le référentiel 2013. « Un calendrier a été fixé afin d'effectuer une révision complète du référentiel. Cette concertation s'est étalée sur une année. Trois journées de travail ont eu lieu (décembre 2011, avril 2012 et octobre 2012) complétées par des échanges par voie électronique entre les participants. Plusieurs axes de travail ont été identifiés :

- regroupements de certains indicateurs jugés redondants ;
- allègement de la liste des documents à fournir pour certains indicateurs pour lesquels il n'est plus demandé les documents de l'année écoulée mais uniquement de l'année en cours ;
- reformulation de certains indicateurs ambigus ;
- réécriture de l'introduction de chaque domaine, ceci afin de mettre en évidence une progression logique dans la liste des indicateurs ;
- réorganisation de l'ordre des indicateurs ;
- modification importante pour le domaine Formations, enseignement : disparition de la

distinction des 4 types de formation (Français général, FOS, préparation aux examens et stages combinés). De l'avis unanime des auditeurs et des centres, cette distinction était inapplicable et aboutissait à fausser les audits tout en les rendant complexes »⁶⁵ ; « [...] la nouvelle version du référentiel a permis d'apporter plus de rigueur et de cohérence dans les cotations des indicateurs des différents domaines »⁶⁶. « Ce référentiel accroît l'exigence de qualité »⁶⁷. Il acte la modification d'un indicateur du domaine de la Gestion (« Reformulation de l'indicateur G 5 : afin d'homogénéiser les formulations des indicateurs et notamment les termes employés dans leur déclinaison, la commission décide de reformuler l'indicateur comme suit : « Le centre veille à ce que l'embauche et l'emploi des personnels soient conformes aux lois et réglementations en vigueur. Tous les personnels bénéficient de contrats de travail qui précisent les conditions de travail, de rémunération, de droits à congés, de droits syndicaux, de représentation, de règlement de litige. [C] » »)⁶⁸. L'enjeu de cet indicateur dans la vérification des conditions législatives de recrutement des salariés du centre de langues, et tout particulièrement dans les centres universitaires de français langue étrangère, était un point mis en exergue par Forestal et Charton (2009) : « Les projets de Label ministériel (Label Qualité Français Langue Etrangère) et de Label professionnel (Label FLE), mais également le projet de loi visant à l'autonomie des universités, devraient permettre à terme de faire considérer par les pouvoirs publics tous les centres de Fle de France de façon équitable, ce qui pourrait impliquer pour les enseignants de Fle de tous les centres une seule et même législation et idéalement, pour tous les centres, une même convention collective établissant des conditions de travail et de rémunération en accord avec leurs qualifications et compétences, qui ne sont toujours pas à ce jour reconnues, d'autant moins par les centres qui les emploient y compris l'université » (Forestal, Charton, 2009, p.150). Les deux auteurs soulignent que c'est justement la perspective de la labellisation FLE qui tend à rendre transparent le processus de recrutement du personnel, dans les grilles lisibles et légales du droit du travail.

Puis la quatrième version a été mise à jour le 01 janvier 2017, actualisée le 14 juillet 2017, après la volonté d'une réflexion menée « sur l'ensemble du référentiel afin de procéder à un premier bilan après une phase de près de 8 ans »⁶⁹ et qui a conduit à l'aboutissement d'un nouveau

⁶⁵ *Op. cit.*, note 48.

⁶⁶ *Op. cit.*, notes 10 et 56.

⁶⁷ CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Commission interministérielle de labellisation, Jeudi 10 juillet 2013 – 14h30, *Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle*, Relevé de conclusions.

⁶⁸ *Op. cit.*, note 46.

⁶⁹ CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Commission interministérielle

référentiel. « Un nouveau référentiel sera mis en application début 2017. Le CIEP a organisé la relecture complète du manuel d'audit afin d'adapter les cotations au nouveau référentiel »⁷⁰. Il s'agit prioritairement d'intégrer au référentiel la considération des publics mineurs. « En accord avec la commission, un indicateur qui fixe les exigences en matière d'accueil de mineurs a été créé. Les exigences de certains indicateurs relatifs à ce type de public ont également été redéfinies. Ces modifications ont été intégrées au référentiel du label. La commission donne son accord pour que cette nouvelle version ne soit mise en application qu'en janvier 2016 afin de ne pas perturber les centres qui préparent leur dossier de candidature ou renouvellement avec la version 2013 du référentiel »⁷¹. D'autres demandes de modifications ont été validées par la CIL : «Plusieurs améliorations ont été proposées à la commission interministérielle de labellisation réunie le 10 juin dernier : - aménagements à la marge : meilleure organisation de certains indicateurs ; termes mieux adaptés ; compléments d'information attendus etc. ; - nouvel indicateur G3 « Le centre propose des formations au titre de la formation professionnelle continue et dispose d'un numéro de déclaration d'activité de prestataire de formation. » ; - nouvel indicateur F 13 « La progression des étudiants est mesurée par des évaluations internes ou/et externes » ; -le terme « apprenant » remplace « étudiant » ; - présence d'un défibrillateur à proximité ou dans les locaux du centre : afin de sensibiliser les centres à ce type d'exigence qui pourrait devenir obligatoire bientôt, nous proposons de l'ajouter aux vérifications relatives à l'indicateur A23 : Il existe une procédure d'aide ou de secours connue de tous les personnels, des étudiants (et de leurs familles ou organisateurs pour les étudiants mineurs) en cas d'accident, de maladie et pour tout problème de santé. [C]. La commission a donné son accord pour la mise en application de cette nouvelle version début 2017 »⁷². Six mois plus tard, le Conseil d'orientation de la labellisation peaufine les améliorations du référentiel au niveau des indicateurs A 23, G 3, F 13, F 10, F 11 et F 12 : « - présence d'un défibrillateur à proximité ou dans les locaux du centre : afin de sensibiliser les centres à ce type d'exigence qui pourrait devenir obligatoire bientôt, ce point est ajouté aux vérifications relatives à l'indicateur A 23 : Il existe une procédure d'aide ou de secours connue de tous les personnels, des apprenants (et de leurs familles ou organisateurs pour les étudiants mineurs) en cas d'accident, de maladie et pour tout problème de santé. [C]. Deux nouveaux indicateurs : - G3 « Le centre propose des

de labellisation, Vendredi 6 mars 2015 10h00 - 12h00, *Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, Salle L002 25, rue de la Montagne Sainte-Geneviève 75005 Paris*, Relevé de conclusions.

⁷⁰ *Op. cit.*, note 50.

⁷¹ *Ibid.*, note 69.

⁷² CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Conseil d'orientation, Mardi 21 juin 2016 de 15h00 à 17h00, *Salle des gardes – CIEP*, Compte rendu.

formations au titre de la formation professionnelle continue et dispose d'un numéro de déclaration d'activité de prestataire de formation. » - les exigences qui concernent le suivi de l'assiduité des apprenants sont regroupées en F 13 : « Un dispositif de suivi de l'assiduité des apprenants existe. » - la progression des étudiants est vérifiée en F 10, F 11 et F 12 (dispositif d'évaluation) »⁷³.

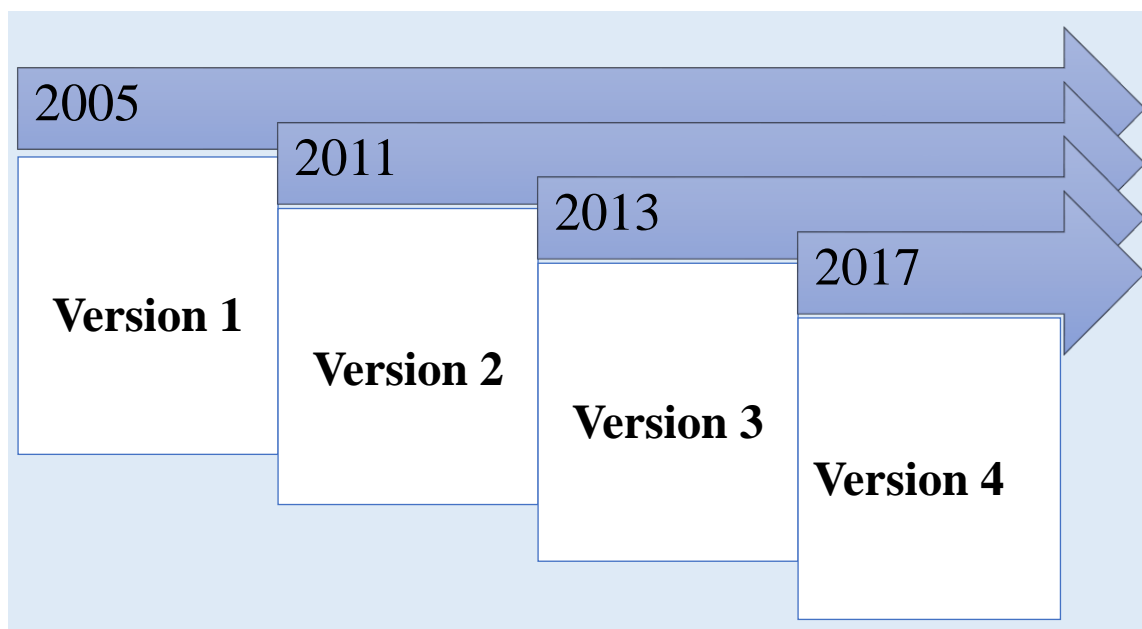


Figure 30 : Les dates des versions du référentiel Qualité FLE

Enfin, la dernière réactualisation du référentiel date du 13 décembre 2018. « Suite aux travaux des auditeurs Qualité FLE, à l'occasion du séminaire annuel du 28 au 30 mai 2018, le CIEP propose des aménagements à la marge.

- Aménagement du référentiel :

✓ A2 : Le centre diffuse des documents imprimés actualisés qui présentent l'ensemble des services proposés : conditions d'accès à la formation (procédures d'inscription, prix et conditions financières, conditions d'annulation), descriptifs de formation, taille des groupes-classes et toutes les informations utiles pour choisir un séjour. La plupart des établissements utilisent des brochures téléchargeables. Le CIEP propose d'ajouter la notion de brochure téléchargeable.

✓ L8 : Les sanitaires sont en nombre suffisant pour la fréquentation maximale du centre et

⁷³ CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Conseil d'orientation, Jeudi 15 décembre 2016 de 15h00 à 17h00, Compte rendu.

une distinction hommes/femmes existe. [C] Retrait de la distinction hommes/femmes »⁷⁴. De fait, le référentiel a subi quatre versions successives – 2011, 2013 et 2017 - depuis sa date de création en 2005, agrémentées de certaines réactualisations sur des indicateurs précis, dont la dernière date de décembre 2018. Le référentiel Qualité FLE est accompagné d'un glossaire qui a subi lui aussi des modifications au fil des années.

5.2. Le glossaire introductif

Le glossaire est une liste alphabétique de mots et expressions dont l'explication apparaît nécessaire en raison de leur degré de technicité ou de leur importance dans le référentiel Qualité FLE. La dernière version du glossaire, mise à jour le 25 mai 2018 (<https://www.qualitefle.fr/sites/default/files/glossaire.pdf>), fait état de trente-neuf gloses, essentiellement relevant du domaine pédagogique ; alors que la première version de 2005 en comportant trente-deux. Le tableau ci-dessous met en évidence toutes les gloses qui n'ont appartenu qu'à la première version et qui ont de fait disparu des versions ultérieures :

Terme	Définition donnée en première version
<u>accueil des étudiants</u>	<u>ensemble</u> d'activités comprenant l'accueil proprement dit, l'inscription dans une formation, la fourniture d'une aide au logement...
<u>compétence</u>	<u>ensemble</u> des savoir, savoir-faire et savoir-être d'un professionnel
<u>étudiant</u>	<u>personne</u> qui étudie, apprend, quel que soit son statut administratif.
<u>lieu d'accueil</u>	<u>endroit</u> utilisé pour l'accueil des étudiants (cf. « accueil des étudiants »)
<u>objectif d'apprentissage</u>	<u>résultats</u> en termes de savoir et de savoir-faire qu'on se propose explicitement de faire obtenir à un étudiant à l'issue d'une séquence d'apprentissage
<u>objectifs des formations</u>	<u>résultats</u> qu'on se propose explicitement d'obtenir au cours d'une formation
<u>programme</u>	cf. « référentiel de formation »
<u>robuste</u>	<u>capacité</u> d'un système qui lui permet, en cas de problème, de fonctionner dans un mode dégradé prévu
<u>style d'apprentissage</u>	<u>comportements</u> , stratégies et techniques régulièrement adoptés pour apprendre par un individu

Tableau 11 : Les termes du glossaire présents uniquement la version de 2005

⁷⁴ *Op. cit.*, note 61.

Ensuite, sur l'ensemble des quatre versions du référentiel, quatorze termes ont été maintenus dans le glossaire, sans subir aucune modification au niveau des définitions qui leur sont données respectivement :

Terme	Définition dans les quatre versions du référentiel
activité d'apprentissage	<u>exercice</u> , tâche qui permet d'atteindre un objectif d'apprentissage
approche méthodologique	<u>choix</u> des moyens et des manières d'enseigner
centre	<u>institution</u> dont l'activité principale est l'enseignement d'au moins une langue, dont le français, comme langue étrangère
contenu des formations	<u>ensemble</u> des éléments linguistiques et culturels qui composent la formation et constituent la charge d'apprentissage de l'étudiant pour qu'il atteigne les objectifs d'apprentissage
curriculum	cf. « référentiel de formation »
descriptif de formation	<u>document</u> destiné aux étudiants, qui décrit les objectifs d'apprentissage, les moyens mis en œuvre pour les atteindre et le dispositif d'évaluation d'une formation
efficace	<u>qui</u> permet d'atteindre un objectif
formation	<u>ensemble</u> structuré de prestations pédagogiques concernant la langue et la culture françaises
matériel pédagogique	<u>tout</u> support destiné à l'enseignement d'une langue étrangère.
méthode	<u>matériel</u> didactique organisé en vue de l'enseignement d'une langue étrangère
moyens	<u>ensemble</u> des ressources matérielles et des compétences mises en œuvre au cours d'une formation
outil pédagogique	<u>ensemble</u> constitué par au moins un support d'apprentissage et une activité d'apprentissage
référentiel de formation	<u>document</u> qui inventorie, formalise et explicite les objectifs d'apprentissage, les moyens mis en œuvre pour les atteindre et le dispositif d'évaluation d'une formation
support d'apprentissage	<u>document</u> ou objet sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique

Tableau 12 : Les termes maintenus dans les quatre versions du glossaire avec mimétisme définitionnel

Alors que les neuf termes qui sont regroupés dans le tableau suivant, s'ils sont maintenus eux aussi dans le glossaire depuis sa première version, ils ont subi des modifications sémantiques à partir de la deuxième version du glossaire :

Terme	Définition dans la dernière version du référentiel
<u>assurance qualité</u>	Ensemble des actions entreprises pour garantir aux acteurs externes (clients, partenaires etc.) un niveau de qualité
<u>dimension multiculturelle</u>	<u>ensemble des faits culturels</u> associés à la langue cible et aux cultures des apprenants
<u>évaluation formative</u>	<u>processus</u> continu d'appréciation des performances de l'étudiant, conçu pour le guider dans son apprentissage
<u>évaluation sommative externe</u>	<u>évaluation</u> extérieure au Centre, conçue pour faire un bilan des acquisitions
<u>évaluation sommative interne</u>	<u>évaluation</u> propre au centre, conçue pour faire un bilan des compétences
Module	<u>partie</u> d'une formation qui constitue une unité complète et qui a pour objectif l'acquisition d'une ou plusieurs compétences
<u>procédure</u>	<u>manière</u> de réaliser un ensemble d'activités qui permettent d'atteindre un résultat
<u>processus</u>	<u>ensemble</u> d'activités corrélées ou interactives qui transforme des éléments d'entrée en éléments de sortie
<u>séquence d'apprentissage</u>	<u>série</u> cohérente d'activités regroupées dans la même unité de temps visant un ou plusieurs objectifs

Tableau 13 : Les termes maintenus dans les quatre versions du glossaire avec modification définitionnelle

A partir de la deuxième version du référentiel, dix-sept termes ont été rajoutés dans le glossaire. Parmi ces derniers, la majorité des termes relèvent de la gestion de l'enseignement étant donné que la première version du glossaire comportait essentiellement des expressions renvoyant au domaine pédagogique. Notons que le vocable de « critère » remplace celui d'« indicateur ».

Terme	Définition dans la dernière version du référentiel
centre de ressources	salle équipée dédiée à la consultation de documents permettant aux étudiants de prolonger leurs apprentissages en complète ou partielle autonomie.
COMUE	communauté d'universités et établissements
critère	information choisie, associée à un critère d'exigence à remplir par rapport à un objectif précis
critère critique	critère pour lequel une non-conformité notée « 0 » est éliminatoire
dimension interculturelle	favoriser les échanges entre les étudiants de cultures différentes en lien avec la culture française.
document contractuel	document qui engage la responsabilité du centre quant à l'exactitude des informations fournies
enseignant permanent	enseignant employé en CDI, CDI ou CDD d'au moins un an
nombre d'heures vendues	produit de la durée en heures de la formation par le nombre d'étudiants. Ce calcul doit être fait pour chaque groupe-classe. Exemple pour une classe de 15 étudiants suivant une formation de 30 heures de cours => 30 (heures) X 15 (étudiants) = 450 heures vendues pour ce groupe. L'addition des résultats pour l'ensemble des groupes-classes d'une année complète (année écoulée) permet d'obtenir le nombre d'heures vendues annuel.
nombre d'heures d'enseignement	nombre d'heures de cours en face à face pédagogique assurées par les professeurs. Exemple pour une classe de 30 étudiants suivant une formation de 15 heures de cours => 15 heures d'enseignement pour ce groupe. Pour obtenir le volume annuel, l'ensemble des cours donnés par l'équipe enseignante pendant une année complète (année écoulée) doit être pris en compte.
OPCA	un OPCA est un "Organisme Paritaire Collecteur Agréé" en charge de collecter les obligations financières des entreprises en matière de formation professionnelle. Il constitue également un interlocuteur privilégié pour les salariés qui souhaitent se former.
périmètre de labellisation	ensemble des produits de formation de français langue étrangère proposé par le centre candidat. Le processus de labellisation porte sur la totalité de l'offre de cours de français langue étrangère à l'exclusion des formations pédagogiques et méthodologiques destinées aux enseignants.
plan de formation	ensemble des actions de formation définies dans le cadre de la politique de gestion du personnel. Ce plan peut également prévoir des actions de bilans de compétences et de validation des acquis de l'expérience
procédure formelle	manière d'effectuer une activité et formalisée dans un document écrit
procédure informelle	manière d'effectuer une activité qui est connue de certains ou tous les personnels mais non formalisée dans un document écrit
projet éducatif	le projet éducatif doit être clairement défini et expliqué. Il définit les axes et orientations voulues par la direction. Il permet de répondre aux questions les plus importantes que se posent les familles et les apprenants avant le séjour. Il servira aussi de base à l'élaboration du projet pédagogique propre à chaque centre. Il est transmis aux familles ou à disposition avant le départ sur le site internet du centre. Les personnels doivent aussi en prendre connaissance avant leur embauche. C'est un document contractuel qui engage le centre.
remédiation	mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage répétées au cours d'une évaluation
support pédagogique	moyen matériel pour illustrer ce qui est exposé, aider à la compréhension et à la mémorisation, animer etc.

Tableau 14 : Les termes ajoutés après la première version du glossaire et maintenus dans sa quatrième

Les enquêtes de terrain seront l'occasion d'interroger les directeurs de centres labellisés sur la

suppression de certains termes du glossaire, ou le rajout de gloses qu'ils estiment nécessaire y voir figurer.

5.3. Les cinq domaines du périmètre de la labellisation

La labellisation qualité FLE n'apporte pas la garantie absolue sur la qualité pédagogique des enseignements dispensés par les centres mais elle prouve que l'organisme se donne les moyens pour maîtriser cette qualité et l'assurer auprès de ses clients. « **Art. 1^{er}.** – Il est créé le label « Qualité français langue étrangère » afin d'identifier, de reconnaître et de promouvoir les centres de français langue étrangère dont l'offre linguistique et les services présentent les garanties de qualité. Les centres de français langue étrangère publics, privés et associatifs implantés sur le territoire français peuvent demander et recevoir ce label dans les conditions définies ci-après »⁷⁵. La maîtrise de la qualité, à travers la grille du label Qualité FLE, permet à des centres de langues dispersés géographiquement sur le territoire français de garantir une qualité de prestation homogène aux étudiants français désireux d'apprendre la langue française ou d'en perfectionner leur maîtrise. L'homogénéisation des prestations et leurs modalités d'exercice sont facilitées par l'utilisation, par tous les centres engagés dans le processus de la labellisation Qualité, du référentiel, dont le respect des indicateurs implique une recherche de qualité des cours de français et des services d'accueil assurés par l'organisme accrédité de ce label auprès des clients externes potentiels et des prescripteurs éducatifs, qu'ils soient en France ou à l'étranger. « *La notion de garantie de la qualité répond à des préoccupations multiples : s'assurer de la qualité des résultats atteints, des moyens utilisés pour les atteindre, de la fiabilité des outils pour les évaluer* »⁷⁶. Elle s'appuie sur le référentiel Qualité FLE, document normatif qui donne un cadre à la démarche d'évaluation de la démarche qualité adoptée, à partir d'une politique qualité déterminée, formulant explicitement les orientations stratégiques en matière de qualité. En effet, s'appuyer sur un référentiel permet à l'institution de mener l'assurance qualité en visant une qualité de conformité, entre les attentes institutionnelles et la réalité éducatives des centres de langues. Plus précisément, les critères de qualité portent sur les formations, l'enseignement, les enseignants, l'accueil, l'accompagnement, les locaux, la sécurité, l'équipement et la gestion. « **Art. 2.** – Le label « Qualité français langue étrangère » est attribué sur la base d'un référentiel comportant les cinq critères suivants :

_ l'accueil et l'accompagnement du public ;

⁷⁵ *Op. cit.*, note 38.

⁷⁶ *Op. cit.*, note 33.

- _ l'état et l'équipement des locaux ;
- _ le nombre et la qualité des enseignants ;
- _ les formations et enseignants dispensés ;
- _ la gestion du centre de français langue étrangère.

Pour obtenir ce label, les centres de français langue étrangère font l'objet à leur demande d'un audit qui apprécie chacun de ces critères »⁷⁷. A cet égard, les cinq domaines sont évalués au cours de l'audit qualité et il n'est pas possible pour un centre de sélectionner et de retirer l'un d'entre eux. Au fil des quatre versions successives, le référentiel a perdu 12 de ses indicateurs pour se retrouver à un total de 98 indicateurs.

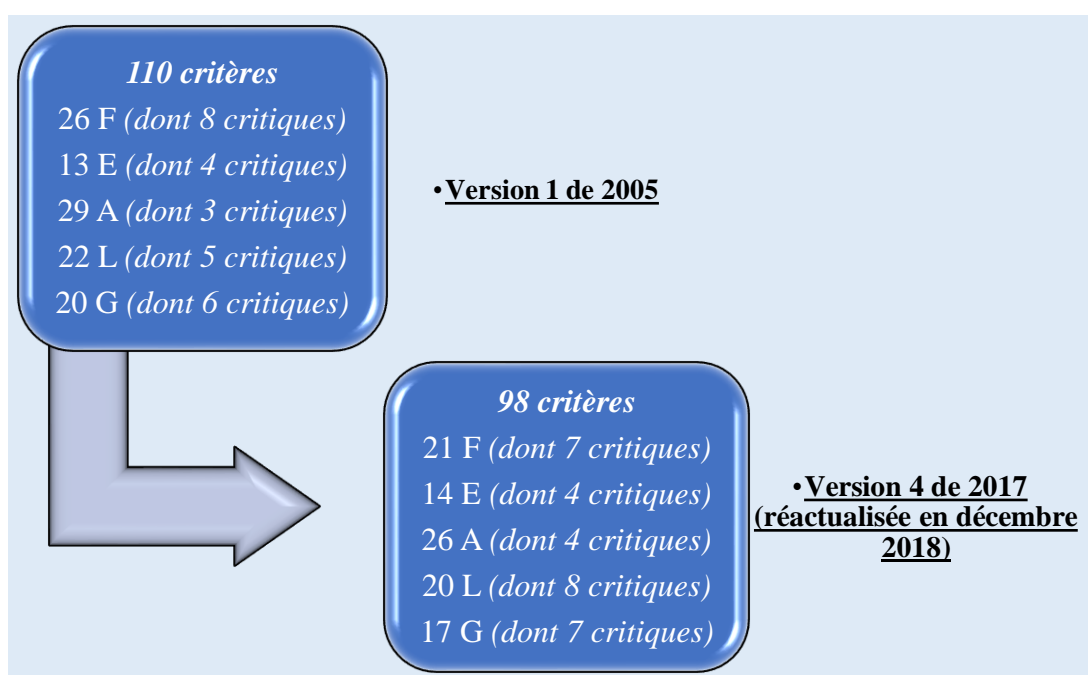


Figure 31 : L'évolution du nombre des critères du référentiel Qualité FLE

Afin d'affiner la compréhension de la dynamique évolutive du référentiel en fonction de ses quatre versions dans le temps, nous proposons en Annexes 1, 2, 3, 4 et 5 des synthèses tabulaires qui rendent compte de l'évolution du contenu des cinq domaines respectifs du référentiel Qualité FLE, non seulement au niveau de ses indicateurs mais aussi en ce qui concerne les documents attendus qui s'y rattachent. Nous pouvons y déceler les modifications de certains items, les suppressions et les rajouts opérés selon les deux versions identifiées, la première de 2005 et la dernière de 2017 qui prend en considération les actualisations opérées entre 2017 et

⁷⁷ *Ibid.*, note 38.

décembre 2018 lors des réunions de la Commission interministérielle de labellisation et du Conseil d'orientation. Dans la dernière version du référentiel du 13 décembre 2018, le domaine « Formations, Enseignement » (F) (cf. Annexe 1 : Tableaux synthétiques de l'évolution du référentiel Qualité FLE, Domaine : FORMATIONS, ENSEIGNEMENT) comporte 21 indicateurs qui se répartissent dans treize champs relatifs au processus de production et d'évaluation des compétences des étudiants et à la mise en œuvre pédagogique des enseignements dispensés au sein du centre prétendant au label, dont six sont marqués par le trait de la criticité, c'est-à-dire qu'ils sont rédhibitoires pour l'obtention du label. Les critères de ce domaine portent à ce titre sur les efforts de préparation des cours fournis par les enseignants, à partir de l'identification des besoins des apprenants ; et sur les stratégies didactiques mises en place dans la planification et l'organisation des apprentissages selon le CECRL, de leur évaluation tout au long de la mise en œuvre de l'enseignement (ci-dessous, copie d'écran du référentiel Qualité FLE) :

<p>Organisation des critères :</p> <ul style="list-style-type: none"> - conception des formations : F1, F2 ; - information à valeur contractuelle sur les formations : F3 ; - analyse des besoins : F4 ; - planification des cours par les enseignants : F5 ; - organisation de la mise en œuvre des formations : F6, F7 ; - mise en œuvre pédagogique, pratiques de classe : F8, F9 ; - évaluation des apprenants : F10, F11, F12 ; - suivi de l'assiduité des apprenants : F13 - évaluation des formations : F14, F15, F16 ; - accompagnement des apprenants et activités d'apprentissage complémentaires: F17, F18 ; - articulation entre les formations en langue et les autres activités : F19 ; - formations à distance : F20 ; - formations spécifiques : F21. <p>Critères critiques (ne peuvent être non pertinents ni non conformes) : F1, F2, F3, F5, F6, F12, F16.</p>

Encadré 6 : L'organisation des critères du référentiel Qualité FLE (FORMATIONS, ENSEIGNEMENT)

L'indicateur portant sur le suivi de l'assiduité des apprenants (F 13) fait son entrée en 2018 afin de prévenir le décrochage scolaire des étudiants et de contrôler leur taux de présentiel en classe.

Ensuite, pour ce qui est du domaine « ENSEIGNANTS » (E), (cf. Annexe 2 : Tableaux synthétiques de l'évolution du référentiel Qualité FLE, Domaine : ENSEIGNANTS), relatif au recrutement et au suivi opérationnel du personnel enseignant, aux mécanismes organisationnels de l'équipe pédagogique et aux moyens qui sont mis à sa disposition, c'est celui qui propose le moins d'indicateurs avec la somme de 14 indicateurs dont 4 critiques (ci-dessous, copie d'écran du référentiel Qualité FLE) :

Organisation des critères :

- recrutement et qualifications de l'équipe pédagogique : E1, E2, E3 ;
- gestion de l'équipe pédagogique : E4, E5, E6 ;
- formation continue : E7 ;
- organisation des cours en fonction de l'équipe pédagogique : E8, E9 ;
- animation de l'équipe pédagogique : E10, E11, E12, E13 ;
- matériel mis à la disposition de l'équipe pédagogique : E14.

Critères critiques (ne peuvent être non pertinents ni non conformes) :
E1, E3, E9, E14

Encadré 7 : L'organisation des critères du référentiel Qualité FLE (ENSEIGNANTS)

L'indicateur E 7, de la première version de 2005, disparaît définitivement dans les versions suivantes (« *Les enseignants sont associés à la création et à la mise en place de nouvelles formations.* » / « *copies de convocations à des réunions, copies de comptes rendus de réunions, copies de notes de service* »).

Par ailleurs, concernant le domaine « ACCEUIL, ACCOMPAGNEMENT » (A), (cf. Annexe 3 : Tableaux synthétiques de l'évolution du référentiel Qualité FLE, Domaine : ACCUEIL, ACCOMPAGNEMENT), c'est celui qui non seulement contient le plus d'indicateurs, avec un total de 26, dont 4 sont critiques, mais aussi a subi le plus de modifications selon les versions. Faisons remarquer que dans la première version du référentiel, il occupait la première place dans les domaines du périmètre de la labellisation (ci-dessous, copie d'écran du référentiel Qualité FLE) :

Organisation des critères :

- information des clients potentiels: A1, A2, A3 ;
- relations avec la clientèle avant la formation : A4, A5, A6, A7, A8 ;
- accueil : A9, A10, A11, A12 ;
- informations disponibles dans le centre : A13 ;
- ouverture des services : A14 ;
- accueil des mineurs : A15 et A16 ;
- séjour des groupes : A17 ;
- restauration : A18 ;
- hébergement : A19, A20, A21, A22 ;
- santé : A23 ;
- activités culturelles et de loisirs, rencontres extérieures : A24, A25, A26.

Critères critiques (ne peuvent être non pertinents ni non conformes) :
A1, A9, A11, A23.

Encadré 8 : L'organisation des critères du référentiel Qualité FLE (ACCUEIL, ACCOMPAGNEMENT)

La qualité relationnelle de l'accueil se fait de manière physique, postal, téléphonique ou par voie électronique. L'accueil est une activité primordiale de l'organisme dans la mesure où elle conditionne l'éventuelle inscription d'un client potentiel. « Lors du déroulement d'une activité de service, les personnels au contact, tout comme le consommateur, interviennent dans

l'accomplissement du service, si bien que *chaque interaction est unique*. [...] L'attention apportée par le personnel au client véhicule une dimension émotionnelle forte, car elle est le signe pour le client de l'importance que l'organisation lui porte. Cette perception explique que le client privilège le contact humain au contact par équipement qui, dans certains cas, est cependant plus efficace. [...] Au cours de l'interaction client-organisation, le consommateur est en rapport soit avec des personnels, soit avec des équipements, soit avec les deux. Le contact avec le personnel prend le plus souvent la forme d'un face à face. [...] La relation primaire entre le client et la prestation met en jeu ses attentes initiales, l'observation du déroulement du processus, et son appréciation du résultat. Les relations secondaires proviennent des rapports du client avec les autres prestations dont il a physiquement connaissance » (Baudry, 1986, op. cit., pp.60, 64, 67, 71). De la qualité de l'accueil et de l'accompagnement proposés aux étudiants, dépend la qualité globale de l'organisme éducatif. En effet, dès son entrée dans la structure pour finaliser son inscription administrative, le client se dirige à sa sortie au secrétariat pour y récupérer la matérialisation certifiante de son parcours semestriel, ou tout au long de sa formation pour non seulement demander des informations qui ne figureraient pas sur les panneaux d'affichage ou sur le site internet de l'institution, mais aussi tout simplement assouvir le besoin communicationnel de partager des expériences avec le personnel de bureau. L'accompagnement des apprenants consiste aussi à mettre à leur disposition des services liés à la restauration, l'hébergement, la culture ou encore la santé, lesquels services s'avèrent de première importance pour un public d'apprenants mineurs, dont la prise en charge maximale par le centre constitue un argument de vente de cours indéniable et rassurant auprès des parents.

Le domaine « LOCAUX, ÉQUIPEMENTS, SÉCURITÉ » (L), (cf. Annexe 4 : Tableaux synthétiques de l'évolution du référentiel Qualité FLE, Domaine : LOCAUX, ÉQUIPEMENTS, SÉCURITÉ), comporte quant à lui une vingtaine d'indicateurs dont huit sont critiques (ci-dessous, copie d'écran du référentiel Qualité FLE) :

Organisation des critères :

- **sécurité des locaux : L1, L2 ;**
- **caractéristiques générales des locaux : L3, L4, L5, L6, L7 ;**
- **espaces spécifiques : L8, L9, L10, L11 ;**
- **accessibilité : L12, L13, L14 ;**
- **matériel et équipements : L15, L16, L17, L18, L19, L20.**

Critères critiques (ne peuvent être non pertinents ni non conformes) :
L1, L2, L4, L7, L8, L15, L16, L17

Encadré 9 : L'organisation des critères du référentiel Qualité FLE (LOCAUX, ÉQUIPEMENTS, SÉCURITÉ)

Ainsi, c'est le domaine qui récolte le plus d'items critiques ; ce qui n'est pas étonnant étant donné que se mettre en conformité avec des normes d'hygiène, assurer la sécurité du personnel, des étudiants et des locaux, afin de prévenir des risques, constituent une obligation légale pour toute activité professionnelle et précisément quand cette dernière intègre l'accueil de public.

Enfin, le domaine « GESTION » (G) (cf. Annexe 5 : Tableaux synthétiques de l'évolution du référentiel Qualité FLE, Domaine : GESTION) comporte une vingtaine d'indicateurs, dont sept critiques. Ils concernent l'ensemble des outils et des stratégies qui soutiennent le système de management de la qualité piloté par la direction, en fédérant l'ensemble du personnel, en fonction des attentes des clients, prises en compte dans la démarche d'amélioration de la qualité du centre (ci-dessous, copie d'écran du référentiel Qualité FLE) :

<p>Organisation des critères :</p> <ul style="list-style-type: none">- structure de direction : G1, G2 ;- formation professionnelle continue : G3 ;- démarche qualité : G4, G5 ;- respect d'obligations légales : G6, G7, G8 ;- gestion comptable : G9 ;- gestion des ressources humaines : G10 ;- pilotage de l'activité d'enseignement : G11, G12 ;- réunions de service : G13 ;- réclamations : G14 ;- politique d'attractivité et partenariats : G15, G16, G17. <p>Critères critiques (ne peuvent être non pertinents ni non conformes) : G1, G4, G5, G6, G7, G10, G14.</p>
--

Encadré 10 : L'organisation des critères du référentiel Qualité FLE (GESTION)

Les indicateurs G 9 et G 18, qui appartiennent exclusivement à la première version du référentiel de 2005 (G 9 : « *L'ensemble des activités du Centre est articulé autour de la gestion de la pédagogie.* » / « *copies des statuts du Centre, copies de comptes rendus de réunions, copies de comptes rendus d'activités* ») ; G 18 : « *Il existe un dispositif de suivi des anciens étudiants.* » / « *copies de fichiers d'anciens étudiants, copies de courriers, copies de courriels, copies de lettres d'information* »), ne refont pas surface dans les versions suivantes, que ce soit sous la forme de reformulation ou de fusion avec d'autres items.

Conclusion Première partie

La revue de littérature de notre travail de recherche s'est basée sur les apports théoriques en matière de management de la qualité, générale puis éducative. Dans ce cadre théorique, plusieurs études ont cristallisé la définition de la qualité dans les établissements universitaires. Nous avons apporté des éclaircissements quant au cadre conceptuel de ce domaine du champ de la qualité, qui nous a mené à mieux comprendre les enjeux et les impacts du processus de Bologne, à l'origine des démarches qualité effectives dans l'enseignement supérieur européen, et à cerner l'importance des sept principes du management de la qualité totale qui participent à la dynamique du système qualité mis en place au sein des centres qui s'inscrivent dans une perspective de labellisation Qualité FLE. A cet égard, cette dernière comporte une évaluation à la fois en interne, menée dans une logique managériale, et finale lors de l'audit externe en vue de l'obtention du label. La conduite de la démarche qualité devient en conséquence un outil de communication managériale où sont développés et éclaircis les choix de la politique qualité, de réalisation des processus par les différents acteurs des centres universitaires et de mesure des résultats (enquêtes de satisfaction par exemple analysées et synthétisées) de cette politique ; grâce auxquels sont rectifiées les lignes du projet en vue d'une amélioration permanente du système et de la satisfaction de l'ensemble des parties prenantes de ce système. A ce titre, le référentiel Qualité FLE, à travers ses indicateurs rattachés à cinq domaines différents, aide la direction à bâtir les fondements du système qualité. Tout l'intérêt de la deuxième partie de notre thèse a l'ambition de vérifier, par le biais d'enquêtes de terrain, si l'évaluation de la qualité, paramétrée par les critères exhaustifs d'un référentiel, est un moyen de bâtir une culture qualité ou constitue une fin en soi dans la validation de critères exigés.

Deuxième partie : Méthodologie, analyse et perspectives de la recherche empirique

Introduction Deuxième partie

Alors que la première partie nous a permis de présenter l’ancrage épistémologique de la recherche et de problématiser l’objet d’étude de notre thèse, à savoir l’appropriation par les institutions universitaires d’un référentiel qualité, dans le champ théorique du management de la qualité ; notre deuxième partie est consacrée à la présentation de notre terrain d’étude, la méthodologie mise en place pour la réalisation de notre recherche-action (**Chapitre 4**) et l’analyse synthétique des résultats (**Chapitre 5**), afin de pouvoir confirmer ou invalider nos hypothèses (**Chapitre 6**) et de formuler des perspectives de la recherche (**Chapitre 7**). Nous présenterons les modalités de conception et d’administration des questionnaires de nos enquêtes et de nos entretiens semi-directifs, destinés aux directeurs de centres universitaires. Puis les analyses quantitatives des données collectées, à travers la méthodologie de l’analyse thématique, dessineront le paysage de la démarche assurantielle de la qualité dans ces centres universitaires, éclairciront sur l’implication directe des directeurs dans la mise en place des démarches qualité, et les freins auxquels ils sont confrontés. L’analyse des enquêtes mettra en lumière aussi des informations sur l’organisation des structures universitaires et de l’articulation des services et des équipes de direction, enseignantes et administratives pour la gestion de l’assurance qualité, qu’elle soit labellisée ou pas. Enfin, les perspectives de la recherche proposeront des recommandations managériales, des pistes à la fois de modification du référentiel et de réflexion sur les modalités évaluatives de l’audit externe exercé dans le cadre de la labellisation FLE.

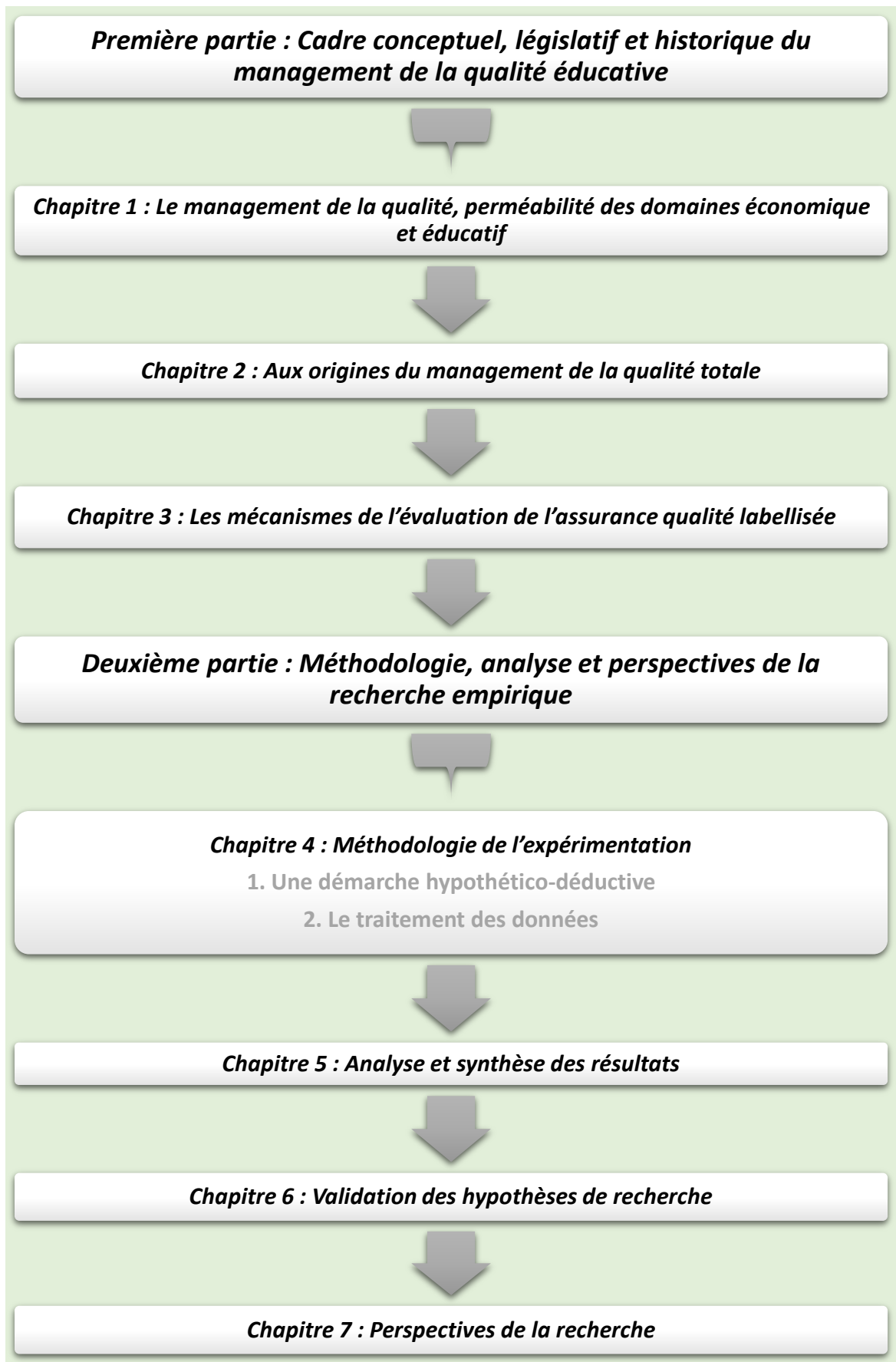


Figure 32 : Les étapes de la recherche (Chapitre 4)

Chapitre 4 : Méthodologie de l'expérimentation

1. Une démarche hypothético-déductive

Notre démarche méthodologique est une démarche déductive, c'est-à-dire un raisonnement bâti à partir d'hypothèses, et constituant une force de proposition par l'usage de règles d'inférences ; « la méthode hypothético-déductive se définit comme une suite logique du raisonnement étayé par l'observation, l'analyse et la déduction » (Boutillier, Goguel d'Allondans et Uzinidis Labère, 2012, p.105). Les enquêtes de terrain, conduites à partir des grilles de lecture d'un questionnaire et d'un entretien semi-directif, ont pour but d'apporter une réponse plurielle à nos hypothèses de départ, confrontées à la réalité du terrain, et s'inscrivent de fait dans le moule des démarches hypothético-déductives. « Elles consistent à proposer au départ de la recherche, à titre d'hypothèse, une réponse à une question, et à valider ou invalider cette réponse en la confrontant par expérimentation en situation contrôlée, à des données sélectionnées » (Blanchet, 2000, p.29). Les données sélectionnées, évoquées par Blanchet, nous sont fournies par les directeurs de centres universitaires membres de l'ADCUEFE, qui constituent la cible de nos enquêtes de terrain.

1.1. Présentation de la cible

L'ADCUEFE (Association des Directeurs des Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers) Campus-FLE est un regroupement de centres rattachés à des universités françaises, et dont la mission première est de proposer un enseignement de la langue et de la culture françaises à des étudiants étrangers. Leur intégration au sein des universités leur donne la liberté de s'impliquer dans la recherche didactique et les innovations pédagogiques, d'organiser des colloques, de réaliser des publications, de délivrer des diplômes universitaires harmonisés dans les centres ou encore d'accompagner les étudiants dans des services complémentaires tels que le logement ou les activités culturelles. « **Campus-FLE ADCUEFE regroupe près de 40 universités françaises** qui proposent des programmes de français langue étrangère pour étudiants et enseignants étrangers. L'un des rôles de cette association est de **veiller à l'harmonisation des diplômes** préparés par les différents centres universitaires qui s'engagent à en reconnaître la validité réciproque. Les programmes sont conçus afin de permettre à chacun de trouver le type d'enseignement souhaité : apprentissage du français à tous les niveaux, découverte de notre pays à travers sa langue bien sûr, mais aussi sa culture, son histoire et sa civilisation, ouverture sur la littérature classique ou actuelle, la linguistique, la traduction. Parce

qu'ils sont **au sein des Universités françaises**, les membres de **Campus-FLE ADCUEFE** sont directement impliqués dans **la recherche en didactique du français langue étrangère** et dans **l'innovation pédagogique**. Ils sont donc les plus compétents pour mettre en œuvre les dernières méthodes d'enseignement élaborées. Parce qu'ils font partie du service public, leur priorité est la recherche de la qualité pédagogique. Parce qu'ils sont universitaires, les membres de **Campus-FLE** offrent un **environnement culturel de haut niveau**, des moyens d'enseignement diversifiés (bibliothèques universitaires, médiathèques, nouvelles technologies), et un contact quotidien avec la vie estudiantine. Ils offrent également une aide efficace et permanente pour tous les problèmes d'hébergement. Accueil, organisation d'échanges d'étudiants dans le cadre de **programmes européens et internationaux**, aide à l'accès aux cursus universitaires, organisation de cours ou stages spécifiques, transferts de « crédits », équivalences des diplômes, telles sont quelques unes des caractéristiques des centres appartenant à **Campus-FLE ADCUEFE** »⁷⁸. Les étudiants étrangers, souhaitant s'inscrire dans un centre universitaire, ont un choix diversifié de se rendre dans plusieurs régions françaises (source : <https://www.campus-fle.fr/fr/formations-diplomes-fle/reseau-centres-universitaires/>) :



Figure 33 : La carte de la présence des centres membres de l'ADCUEFE par régions

⁷⁸ Cf. <https://www.campus-fle.fr/fr/decouvrir-campus-fle/mission/>

Dans une même région, les étudiants peuvent choisir entre plusieurs centres universitaires, comme nous pouvons l'observer sur la carte ci-dessous, où figurent la raison sociale de chaque centre universitaire membre de l'ADCUEFE sur le territoire français (<https://www.campusfle.fr/fr/>) :



Figure 34 : La carte nationale des centres membres de l'ADCUEFE

L'ADCUEFE propose ses services à un public majeur qui a le statut d'étudiant et dont le niveau scolaire minimal est matérialisé par l'obtention du baccalauréat ou son équivalence, étant donné que les centres affiliés sont rattachés à une université. Les publics mineurs y sont théoriquement exclus. Et c'est ce qui fait sa particularité par rapport aux autres regroupements français, dont les membres proposent un enseignement de français langue étrangère principalement dans des écoles de langues, tels que les regroupements UNOSEL⁷⁹ (Union Nationale des Organismes de Séjours linguistiques et des Ecoles de Langue), SOUFFLE⁸⁰, l'Alliance Française de France⁸¹ ou le Groupement FLE⁸² ; même si ce dernier compte parmi ses membres deux centres universitaires également membres de l'ADCUEFE.

⁷⁹ Site internet d'UNOSEL : <https://www.unosel.org/>.

⁸⁰ Site internet de SOUFFLE : <http://www.souffle.asso.fr/fr/>.

⁸¹ Site internet d'Alliance Française de France : <https://af-france.fr/>.

⁸² Site internet du Groupement FLE : <http://www.groupement-fle.com/fr/apprendre-le-francais-en-france>.

La totalité des trente-quatre centres membres de l'ADCUEFE a été sollicitée pour répondre aux enquêtes de terrain ; l'Université du Sud Toulon Var, membre récent de l'ADCUEFE, ne figure pas dans le tableau dans la mesure où elle n'était pas encore membre au moment de la passation des enquêtes de terrain. Les trente-quatre centres, regroupés sous la forme de deux tableaux, apparaissent par ordre alphabétique de leurs villes d'intégration respectives.

Ville	Nom du centre	Université	Labellisé	Non-labellisé
Aix en Provence	<i>SUFLE</i>	Aix Marseille Université (AMU)		✓
Angers	<i>CELFE</i>	Université d'Angers		✓
Avignon	<i>CUEFA</i>	Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse (UAPV)		✓
Besançon	<i>CLA</i>	Université de Franche Comté	✓	
Bordeaux	<i>DEFLE</i>	Université Bordeaux Montaigne		✓
Caen	<i>CARRE International</i>	Université de Caen Normandie	✓	
Chambéry	<i>ACCENT</i>	Université Savoie Mont Blanc	✓	
Clermont-Ferrand	<i>SUEE</i>	Université Blaise Pascal Clermont Ferrand II	✓	
Dijon	<i>CIEF</i>	Université de Bourgogne		✓
Grenoble	<i>CUEF</i>	Université Stendhal 3	✓	
La Rochelle	<i>CUFLE</i>	Faculté des Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines ; Université de La Rochelle	✓	
Le Mans	<i>Maison des Langues</i>	Maison des Langues Le Mans Université		✓
Lille	<i>DEFI</i>	Université de Lille 3	✓	
Lyon	<i>CIEF</i>	Université Lumière Lyon 2		✓
Lyon	<i>ILCF</i>	Université Catholique de Lyon	✓	
Lyon	<i>INSA Lyon</i>	Domaine Scientifique de la Doua – Bâtiment « Les Humainités »	✓	

Tableau 15 : Liste des centres membres de l'ADCUEFE (villes de A à L)

Ville	Nom du centre	Université	Labellisé	Non-labellisé
Montpellier	<i>IEFE Montpellier</i>	Université Paul Valéry Montpellier III	✓	
Nancy	<i>DEFLE Lorraine</i>	Université de Lorraine	✓	
Nantes	<i>I-FLE</i>	Université de Nantes	✓	
Nice	<i>CUEFLE</i>	Université de Nice Sophia Antipolis UNS-UCA	✓	
Orléans	<i>IDF</i>	Université d'Orléans	✓	
Paris Créteil	<i>DELCEFE</i>	Université Paris Est Créteil (UPEC)		✓
Paris Sorbonne	<i>CCFS</i>	Fondation Robert de Sorbon	✓	
Pau	<i>IEFE Pau</i>	Université de Pau et des Pays de l'Adour	✓	
Perpignan	<i>CUEF</i>	Université de Perpignan – Via Domitia	✓	
Poitiers	<i>CFLE</i>	Université de Poitiers	✓	
Reims	<i>CIEF</i>	Université de Reims Champagne – Ardenne		✓
Rennes	<i>CIREFE</i>	Université Rennes 2	✓	
Rouen	<i>SRI</i>	Université de Rouen Normandie		✓
Saint Etienne	<i>CILEC</i>	Université Jean Monnet – St Etienne	✓	
Strasbourg	<i>IIEF</i>	Université de <u>Strasbourg</u> (UDS)		✓
Toulouse	<i>DEFLE Toulouse</i>	Université Toulouse - Jean Jaurès		✓
Tours	<i>CUEFEE</i>	Université François Rabelais de Tours	✓	
Vichy	<i>CAVILAM</i>	CAVILAM Alliance française, en partenariat avec les Universités de Clermont Ferrand	✓	

Tableau 16 : Liste des centres membres de l'ADCUEFE (villes de M à V)

1.2. Les conditions matérielles

La méthode de recueil des données est à la fois quantitative par la mise en œuvre d'une enquête par questionnaire à destination des directeurs de centres labellisés membres de l'ADCUEFE, et qualitative par l'utilisation de la méthode d'entretiens semi-directifs auprès des directeurs membres de cette même association, mais cette fois-ci de centres non-labellisés. Nous avons opté pour le complément d'une méthode qualitative dans la mesure où les données qualitatives « permettent des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local » (Miles et Huberman, 1994, p.11). Le chercheur a été confronté

à la difficulté d'obtenir des entretiens ou de faire passer les enquêtes auprès de la population des directeurs de centres, qui est soumise à de fortes charges de travail et à diverses sollicitations à l'intérieur du centre ou en externe ; au vu des missions qui leur incombent de par leur responsabilité administrative de directeur, souvent doublée de leurs heures d'enseignement à dispenser au sein du centre universitaire ou plus généralement au sein de l'université. C'est pourquoi les refus essuyés pour la participation à ces enquêtes ont une légitimité confortée par le manque de temps, justifié en partie par la lourdeur du poste administratif. L'échantillon représentatif de nos enquêtes de terrain s'élève à une quinzaine de répondants, soit environ presque la moitié de la population totale des centres universitaires membres de l'ADCUEFE : huit directeurs de centres labellisés et sept de centres non-labellisés. Si au départ le nombre escompté d'enquêtes recueillies ne remplissait pas les exigences souhaitées en termes de volume de l'échantillon, il n'en demeure pas moins que la taille de l'échantillon s'est révélée finalement satisfaisante puisque le chercheur a estimé avoir atteint la saturation théorique au fur et à mesure de la passation des questionnaires et des entretiens semi-directifs. Le principe de saturation (Glaser et Strauss, 2010) induit que le recours à de nouvelles enquêtes en nombres ne permet pas un gain supplémentaire en connaissances sur les thèmes abordés. Ainsi, notre saturation thématique a été atteinte à l'issue de nos quinze enquêtes recueillies, d'où l'arrêt des relances auprès des directeurs qui n'étaient pas encore interrogés et dont le degré de motivation laissait fortement à désirer. Enfin, ce n'est pas la quantité qui compte, mais bien la qualité des discours recueillis. De fait, le corpus d'analyse constitué se veut représentatif des structures universitaires, au vu des profils divers de l'échantillon interviewé et des environnements institutionnels décrits par le biais des modèles de management de la qualité qui y sont mis en place.

Au niveau des stratégies d'accès au terrain, le recours au courriel a été la voie privilégiée pour entrer en contact une première fois avec les directeurs de centres. En ce qui concerne le questionnaire, il a été envoyé en pièce jointe d'un courriel par internet et par conséquent a été auto-administré par les sondés. Ces derniers ont eu la possibilité soit :

- _ de le compléter directement sur la version papier pdf, après l'avoir imprimé, ou sur la version word et de me le renvoyer numérisé par retour d'email (quatre sondés) ;
- _ soit de l'imprimer et de me le renvoyer par voie postale (deux sondés) ;
- _ soit ont préféré compléter le questionnaire de vive voix au téléphone (deux sondés). Dans ce dernier cas, une prise de rendez-vous a été effectuée et l'enquête s'est déroulée au téléphone, avec l'autorisation d'enregistrement et sous couvert de l'anonymat, afin de faciliter le processus

de transcription de l'entretien au téléphone. Concrètement, le doctorant a posé les questions une à une aux sondés en suivant un fil chronologique, puis a ressaisi les réponses à l'écrit. L'étape de saisie s'est avérée très longue dans la mesure où les sondés ont davantage explicité leurs réponses que s'il s'était agi de répondre stricto sensu aux questions posées. Etant donné le moyen choisi pour faire passer le questionnaire, des données manquantes sont à relever. Sur les six questionnaires qui ont été retournés en version papier, certains présentent des valeurs manquantes, que nous figurons par le symbole : « ». Plus précisément, certains items n'ont pas été complétés sur un groupe de questions, soit parce que la question n'était pas comprise, soit volontairement par l'interviewé qui le soulignait explicitement. En tous les cas, les valeurs manquantes n'ont pas entravé globalement les conditions matérielles.

CODAGE DE L'INTERVIEWÉ	DATE DE REMISE DU QUESTIONNAIRE	MODALITÉS
DCL1	27 /02/19 à 11h58 (44min.8s.) 06/03/19 à 11h09 (1h.4min.15s.) 12/03/19 à 10h28 (53min6s.)	Par téléphone (3 échanges téléphoniques)
DCL2	11/03/19	Par courrier à mon adresse professionnelle
DCL3	15/03/19	Par courriel
DCL4	18/04/19	Par courrier à mon adresse personnelle
DCL5	07/06/19	Par courriel
DCL6	18/06/19	Par courriel
DCL7	30/07/19	Par courriel
DCL8	31/07/19 à 15h43 (1h.38min.45s.)	Par téléphone (1 échange téléphonique)
(DIRECTEURS DE CENTRES LABELLISÉS / CODAGE : DCL)		

Tableau 17 : Récapitulatif chronologique des enquêtes de terrain (questionnaires)

Dans le tableau récapitulatif des questionnaires, n'apparaissent pas la raison sociale du centre universitaire, de même que sa ville d'origine et son université d'appartenance, afin d'honorer la garantie de l'anonymat du directeur sondé qui lui a été soumise dans le courriel d'accompagnement du questionnaire transmis par voie électronique. Sur 22 centres universitaires labellisés, 8 centres ont accepté de participer à l'enquête de terrain, soit environ un tiers du total de la population ciblée par l'enquête. Pour ce qui est des entretiens semi-directifs, nous avons procédé à l'administration du guide d'entretien par voie électronique, bien avant la prise de rendez-vous avec les interviewés, afin que ces derniers aient le temps de le consulter et de se l'approprier. La relation entre le chercheur et le répondant est calibrée à partir de nombreux paramètres qui conditionnent à juste titre le bon déroulement de l'entretien, souligne Juan (1999) : « La situation d'enquête est une relation complexe où interviennent une pluralité de facteurs, en particulier, les statuts respectifs de l'enquêteur et de l'enquêté et divers éléments circonstanciels qui peuvent être très importants ». Les circonstances du premier contact, en quelque sorte déshumanisé par le recours au message électronique, doivent en conséquence se révéler être privilégiées et empreintes de bienveillance à l'égard de la cible, dans la mesure où elles conditionnent la suite des échanges intellectuels, idéalement marqués par le sentiment de confiance.

CODAGE DE L'INTERVIEWÉ	DATE, HEURE ET DURÉE DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	MODALITÉS
DCNL 1	23 /01/19 à 11h37 (33min.48s.)	Par téléphone
DCNL 2	06/02/19 à 12h39 (1h.7min.6s.)	Par téléphone
DCNL 3	18/02/19 à 16h51 (1h.38min.)	Par téléphone
DCNL 4	06/03/19 à 16h18 (1h.11min.53s.)	Par téléphone
DCNL 5	26/06/19 à 10h44 (1h.36min.58s.)	Par téléphone
DCNL 6	02/07/19 à 10h02 (57min.3s.)	Par téléphone
DCNL 7	16/07/19 à 10h46 (14min.50s.)	Par téléphone
(DIRECTEURS DE CENTRES NON LABELLISÉS / CODAGE : DCNL)		

Tableau 18 : Récapitulatif chronologique des enquêtes de terrain (entretiens semi-directifs)

Dans le tableau récapitulatif des entretiens semi-directifs, pour les mêmes motifs de préservation de l'anonymat des directeurs enquêtés, n'apparaissent pas la raison sociale du centre universitaire, de même que sa ville d'origine et son université d'appartenance. Sur 12 centres universitaires non-labellisés, 7 centres ont accepté de participer à l'enquête de terrain, soit environ plus de la moitié du total de la population ciblée par l'enquête.

Il convient de noter que de nombreuses relances ont été effectuées auprès de la population sondée, pouvant parfois atteindre une dizaine de fois pour un même enquêté. Si ces multiples relances avaient pu démotiver la détermination du chercheur à obtenir des rendez-vous pour les entretiens ou de retours pour les questionnaires, toutefois nous gardions à l'esprit que la population ciblée était confrontée à de lourdes missions administratives qui ont entaché leur désir de réactivité. Par ailleurs, du côté du chercheur, la situation professionnelle de ce dernier l'a contraint à refuser des prises de rendez-vous que proposaient les directeurs, mais qui ne correspondaient pas aux disponibilités du chercheur, enseignante à temps plein parallèlement à ses études ; d'où de nombreux décalages temporels dans les rencontres téléphoniques entre le chercheur et les sondés. En effet, la planification intellectuelle a été mise à l'épreuve par les contingences professionnelles à la fois du chercheur et des directeurs. Finalement, contrairement à la gestion du temps, c'est la notion d'espace qui était la plus facile à résoudre, quand bien même les enquêtés se trouvaient aux quatre coins de la France, dans la mesure où le canal choisi, à savoir le téléphone, a résorbé les potentielles problématiques inhérentes aux distances. Les entretiens semi-directifs et les deux questionnaires, qui ont été réalisés au téléphone, se sont passés au domicile du chercheur, dans un endroit calme et bien sonorisé, et généralement dans un bureau professionnel pour le directeur sondé. Ils ont été enregistrés sur l'enregistreur vocal de l'ordinateur personnel du chercheur. Des notes ont été prises durant le déroulement des entretiens, souvent pour noter sur papier libre des points importants ou des idées initiées par les directeurs interrogés, lesquelles ne faisaient pas partie au départ des interrogations identifiées dans les grilles des enquêtes.

1.3. Passation d'un questionnaire pour les directeurs de centres labellisés

Nos hypothèses de départ font l'objet d'une vérification empirique en procédant à une enquête par questionnaire auprès d'une population cible, dont l'échantillon est représentatif de l'ensemble du personnel de direction des institutions universitaires. Les acteurs interviewés permettent de représenter au mieux chaque région de France et de traduire la perception des centres quant à l'implémentation des cadres assurantiels de la labellisation FLE, leur impact

organisationnel au sein des rapports humains et des méthodes de travail, portées par des objectifs de qualité à atteindre. L'un des buts de l'enquête par questionnaire est fondamentalement de « [...] *mesurer des fréquences, faire des comparaisons, observer des relations entre variables, expliquer les déterminants de conduites, repérer le poids des facteurs sociaux* » (Berthier, 1998, p.24). Toutefois, le manque d'interaction avec les interviewés, dans ce contexte d'enquête sans contact humain, a constitué une limite étant donné qu'avec les deux directeurs avec lesquels la passation du questionnaire s'est faite par téléphone, les questions ne se sont pas cantonnées à être posées. Elles étaient dotées de nombreux détours explicatifs et ont donné lieu à des nuances discursives très riches, surtout quand les réponses devaient se réduire dans un moule affirmatif (oui) ou négatif (non). Souvent, des jugements appréciatifs ont habillé ces deux mots de la part des deux enquêtés, via le canal téléphonique.

1.3.1. La genèse du questionnaire

Le contenu du questionnaire à destination des directeurs de centres s'est nourri en partie de l'expérience personnelle du chercheur, à partir de différents vécus professionnels. Ainsi, les divers contextes de formation et professionnels ont participé de la matière du questionnaire rédigé. Dans le cadre de l'Université d'hiver – BELC 2012, nous avons suivi en février 2012 un stage de trente heures au CIEP de Sèvres, intitulé : *Développer une démarche qualité dans un centre de langues*, qui nous a permis de mieux cerner les enjeux à maîtriser d'une telle démarche pour un centre de langues. En tant qu'enseignante de français langue étrangère, nous avons mis en pratique la labellisation sur le plan des indicateurs pédagogiques ; par ailleurs, nous avons participé à une commission pédagogique de l'ADCUEFE en tant que responsable pédagogique de centre universitaire où la labellisation qualité était un des thèmes discutés. « L'observateur participant rassemble des données en prenant part à la vie quotidienne du groupe ou de l'organisation qu'il étudie. Il regarde à quelles situations sont confrontées les personnes qu'il fréquente, comment elles s'y comportent, et il discute avec certaines d'entre elles pour connaître leurs interprétations des événements qu'il a observés » (Céfaï, (Textes réunis, présentés et commentés par), 2003, p.350). Enfin, nous avons contribué au pilotage de la qualité en tant que responsable pédagogique et directrice administrative d'université d'été. « Une enquête est rarement totalement inédite ou isolée. Elle s'inscrit le plus souvent dans un domaine empirique et théorique à peu près balisé, où des architectes de connaissances ont déjà été bâties et validées, où des concepts sont avérés, des savoirs établis et des méthodes éprouvées » (Céfaï, (Textes réunis, présentés et commentés par), 2003, *ibid.*). L'enquête empirique de notre thèse s'est donc nourrie en amont d'une observation du terrain, dans la mesure où il s'agissait de notre lieu

d'exercice de notre profession d'enseignante et notre fonction de responsable pédagogique. C'est pourquoi, de par cette observation participante, nous nous sentons davantage impliquée par les interrogations soulevées dans les enquêtes de terrain.

1.3.2. La constitution du questionnaire

La réalisation du questionnaire est une étape primordiale vu qu'elle doit prendre en compte non seulement une majorité de points éclaircis dans notre revue de littérature abordée en première partie de la thèse, mais également notre connaissance du terrain, tout en gardant à l'esprit toujours cet effort de facilitation des données à estimer par les répondants. En effet, dans de nombreux cas, il ne s'agit pas de répondre à une question fermée par oui ou non, mais d'apporter une appréciation à une affirmation, positive ou négative, greffée d'une graduation sur une échelle de plusieurs niveaux nécessitant davantage d'explicitations, laquelle échelle est maintenue pour une majorité de questions, dans un souci d'efficacité (Gavard-Perret et al., 2008). Si le questionnaire est réussi d'un point de vue qualitatif, alors d'un point de vue quantitatif, le recueil exploitable de données sera maximal.

Le questionnaire (cf. Annexe 6 : Protocole – Questionnaire Directeurs de centres labellisés de l'ADCUEFE) débute par quelques phrases introductives de consignes précisant brièvement notre statut, le cadre de notre recherche, et les objectifs universitaires de l'étude.

Je suis doctorante à l'Université de Nice Sophia Antipolis, rattachée au laboratoire I3DL, « Interdidactique, Didactique des Disciplines et des Langues ». Je réalise une enquête sur les conditions de la mise en place de l'assurance qualité éducative, qu'elle soit inscrite ou pas dans les cadres normatifs d'une certification, en faisant un comparatif entre les centres universitaires labellisés de l'ADCUEFE et les établissements universitaires publics du Maroc. Je vous remercie de bien vouloir accepter de répondre à ce questionnaire.

Les réponses au questionnaire permettront d'apporter quelques éclaircissements quant à notre problématique générale : le référentiel doit-il être utilisé pour fixer des objectifs qualité ou atteindre des items ? Peut-on identifier des limites à cet outil proposé par le label qualité FLE et proposer alors des solutions de contournement et de dépassement ? L'applicabilité du label est-elle soumise à des résistances et quelles sont-elles ? La démarche managériale peut-elle être amputée de son évaluation ?

Encadré 11 : Introduction au questionnaire (Directeurs de centres labellisés de l'ADCUEFE)

Notre travail de recherche consistait initialement en la comparaison de l'évaluation des systèmes de management de la qualité dans les centres universitaires de français langue étrangère situés en France, labellisés avec le label qualité FLE, et les universités marocaines, impliquées dans des programmes de coopération avec des agences d'évaluation européenne et euro-méditerranéenne. Le premier titre proposé se présentait de la sorte : « Pilotage et dispositifs d'évaluation de l'assurance qualité éducative : comparaison des systèmes de management de la qualité des centres universitaires de français langue étrangère en France, labellisés qualité FLE, et de l'enseignement supérieur marocain, engagé dans des réseaux de coopération évaluative européen et euro-méditerranéen ». La finalité du travail comparatif aurait permis de mieux comprendre les démarches qualité mises en place par l'enseignement supérieur marocain et de vérifier si le dispositif assurantiel du pilotage de la qualité des centres universitaires de langues, outillé par le référentiel du label qualité français langue étrangère, gagnait à être amélioré s'il se référait davantage à des indicateurs qualité, propres à l'enseignement supérieur. Or, la grande difficulté à obtenir des retours des acteurs des enquêtes de terrain, notamment en ce qui concerne les responsables qualité de l'université Mohamed V Rabat Agdal, vis-à-vis de laquelle nous avons ciblé nos études du fait de ses engagements avec des programmes euro-méditerranéens en matière d'évaluation institutionnelle de la qualité, malgré les nombreuses relances, nous a conduite à focaliser la recherche de terrain uniquement sur les centres universitaires de français langue étrangère en France, mais en prenant en compte l'intégralité de ces centres, qu'ils soient ou non labellisés. En conséquence, l'intitulé de la thèse a été reformulé, au même titre que les hypothèses de recherche ont été rebâties sur ce cheminement réflexif.

Notre questionnaire comporte quatre-vingt-huit questions réparties en six parties.

I.	Direction : profil et représentations sur le concept de qualité
II.	Pilotage de la qualité
III.	Impacts organisationnels de la labellisation sur les méthodologies de travail
IV.	Perspectives de modification du référentiel label qualité FLE
	A. Glossaire
	B. Items
	C. Documents attendus
V.	Questions ouvertes sur la labellisation
VI.	A propos de ce questionnaire

Encadré 12 : Composition du questionnaire (Directeurs de centres labellisés de l'ADCUEFE)

La première partie comporte 21 questions qui ont pour but de mettre en lumière des informations personnelles et professionnelles : âge, sexe, niveau de formation et domaine disciplinaire des études, ancienneté dans la fonction de directeur de centre. Il s'agit d'un préambule sur des données factuelles, en vue de réaliser un profil global des managers qualité contextualisé dans leurs centres d'appartenance, des représentations qu'ils ont de la qualité et de la labellisation ; en somme leurs perceptions qui fondent des construits non observables. Ensuite, il est constitué de telle sorte qu'il puisse recueillir des discours révélant la pluralité des expériences managériales des sondés en termes de pilotage de la qualité, deuxième partie du questionnaire avec 18 questions. Par ailleurs, le questionnaire tente de mettre en exergue les impacts organisationnels de labellisation sur les méthodologies de travail en matière de gestion de la qualité, à partir donc de construits observables, en nous appuyant sur une quinzaine exacte de questions. Les discours des répondants sont aussi l'occasion de recueillir les opinions des directeurs en ce qui concerne les perspectives de modifications du référentiel Label Qualité FLE au sein de la quatrième partie, comportant 22 questions, à laquelle succèdent des questions ouvertes sur la labellisation, au nombre de 5, contenues dans la cinquième partie. Enfin, une dernière partie, la sixième, invitent les directeurs à s'exprimer sur la forme et le contenu de l'enquête, à travers 3 questions.

Au niveau de la structuration du questionnaire, la pertinence de l'exploitation des données à recueillir ne peut être obtenue que par la simplicité des questions – regroupées thématiquement - à poser aux enquêtés, afin non seulement de ne pas les décourager dans le processus du questionnement mais aussi de les laisser autonomes, étant donné que le chercheur n'est pas présent physiquement lors du recueil des données. De fait, le fil logique des questions en comporte des plus simples aux plus complexes, les dernières étant essentiellement ouvertes et donnent au répondant l'occasion de s'exprimer plus amplement sur des concepts clés de la thèse. Pour ce qui est du choix du type des questions, le questionnaire proposé mélange les questions fermées, les questions ouvertes, les questions mixtes et les questions de fait, avec une alternance tout au long du questionnaire, pour éviter tout effet de lassitude. En effet, il intègre d'abord des questions fermées formulant des réponses rédigées et limitant les orientations personnelles des enquêtés (à une seule réponse – oui/non-, à réponse multiple et à réponse ordonnée – classement de choix par ordre de préférence croissante/décroissante) ; ensuite des questions ouvertes, à estimation numérique ou à réponse textuelle, permettant non seulement une plus grande liberté d'expression aux interviewés mais aussi une interprétation plus souple de ces questions, au motif de carcans moins rigides du procédé interrogatoire. Selon Boukous

(1999), « l'avantage des questions ouvertes est qu'elles donnent l'entière liberté au sujet d'exprimer son point de vue, elles sont notamment appropriées aux questions portant sur l'opinion, l'attitude et la représentation » (p.18) ; enfin des questions mixtes qui imposent un choix à partir de réponses préconçues, tout en laissant aux sujets questionnés la possibilité de répondre librement, si les choix de réponses proposés, limitatifs, ne correspondaient pas à la réalité de leur vécu respectif et nécessitaient de larges commentaires ou des sous-questions. En somme, les trois types de questions – fermées, ouvertes et mixtes – sont utilisés tout au long du questionnaire sans être cloisonnés dans telle partie du questionnaire, afin de solliciter au maximum l'éveil de l'enquêté.

1.3.3. Ce qu'en pensent les directeurs

Nous avons voulu donner la parole aux répondants quant à la caractérisation du questionnaire après l'avoir complété, dans un souci d'amélioration de la qualité et de curiosité intellectuelle, avec une première interrogation sur de possibles questions manquantes au sein de l'enquête.

Q.86 Y a-t-il des questions non posées et qui vous semblent importantes pour cette enquête ? Si oui, lesquelles ? (y apporter dans la mesure du possible vos réponses personnelles).

Aucun des répondants n'a proposé de réponse quant à un éventuel rajout de questions, hormis un seul qui s'est contenté de répondre : « *Non, pas vraiment* » (**DCL 3**).

Ensuite, il est proposé aux directeurs sondés de critiquer le questionnaire dans une démarche d'amélioration.

Q.87 Avez-vous des commentaires et/ou des suggestions d'amélioration concernant ce questionnaire ?

Six ne se prononcent pas (**DCL 2, DCL 3, DCL 4, DCL 5, DCL 7, DCL 8**) ; le **DCL 6** apporte une critique négative (« *Le questionnaire est vraiment trop long et demande trop de temps* » **DCL 6**) alors que celle du **DCL 3** est positive (« *Non, il est plutôt complet* »). L'avis du **DCL 1** est quant à lui mitigé :

« **DCL 1** : *Il est long.*

D : Oui, il est long, c'est vrai.

DCL 1 : *C'est son premier défaut.*

D : C'est vrai, il est long.

DCL 1 : *Cela dit, il est complet. »*

C'est la longueur du questionnaire qui a posé problème. Il s'agit d'une remarque pertinente, au vu du nombre conséquent de questions qui ont permis toutefois d'avoir une vision complète sur la labellisation, ses processus évaluatifs et son outil, le référentiel Qualité FLE. Il convient de préciser que la totalité des questions a fait l'objet d'un traitement informatif et que donc aucune question n'a été superflue dans la synthèse des résultats de la recherche. Cependant, la longueur du questionnaire a certainement eu des effets sur le temps mis pour le compléter.

Q.88 Temps de travail pour avoir rempli ce questionnaire (le noter).

Si le **DCL 7** ne répond pas à la demande d'information, tous les directeurs ont passé plus d'une heure à compléter l'enquête à l'écrit ou à l'oral, en entretien avec le chercheur au téléphone. Par ordre croissant, les durées sont les suivantes : « *Plus d'une heure* » (**DCL 6**), « *1h30* » (**DCL 4**), « *1h38min45* » (un entretien **DCL 8**), « *2h41min29* » (trois entretiens : entretien 1 : *44h08 /* entretien 2 : *1h04min15 /* entretien 3 : *53h06* **DCL 1**), « *J'ai dû mettre environ 3 heures. Questionnaire trop long et lorsque l'on n'est pas en période de préparation au dossier de labellisation, cela demande de revenir sur son dernier dossier de candidature pour vérifier les items dont on parle* » (**DCL 5**), « *entre 3h et 4h* » (**DCL 2**), « *2 x 1h 15 environ (2 soirées)* » (**DCL 3**). De fait, l'amplitude pour compléter l'enquête varie entre environ une heure et 4 heures trente minutes.

1.4. Réalisation d'entretiens individuels pour les directeurs de centres non-labellisés

1.4.1. Le choix de l'entretien semi-directif

Nous avons opté pour des entretiens individuels semi-directifs afin de considérer au mieux la variabilité des comportements de chaque locuteur questionné sur son réel particulier (Jolibert et Jourdan, 2006) ; à la différence par exemple du cadre collectif d'une réunion de groupe, à l'occasion d'une commission pédagogique de l'ADCUEFE par exemple. L'entretien semi-directif, bien qu'au préalable des thèmes y aient été identifiés, laisse non seulement l'interlocuteur exprimer une vision subjective à partir de thèmes donnés, mais également le chercheur réagir aux propos de ces derniers, afin de confirmer les hypothèses émises en filigrane tout au long des thèmes abordés. Le chercheur oriente l'interviewé, à l'inverse d'un entretien de type non directif, en lui permettant néanmoins de s'exprimer en toute liberté en fonction de chaque thème défini par le chercheur dans le protocole préétabli de son guide d'entretien (Thiétart et coll., 2014), (Ibert, Baumard, Donada et Xuereb, 1999). C'est pour cette

manifestation de la liberté de la parole, tout en étant protégée par l'écrin thématique des questionnements posés, mettant en lumière les axes d'analyse ciblés par la recherche, que le choix s'est posé sur le type de l'entretien semi-directif, plutôt que sur celui du questionnaire fermé ou bien encore de l'entretien directif. Ce type de collecte de données incite aussi les répondants à « vaincre ou à oublier les mécanismes de défense qu'ils mettent en place vis-à-vis du regard extérieur sur leur comportement ou leur pensée » (Thiétart et coll., 2014, *ibid.*).

De surcroît, en plus de la liberté que l'entretien occasionne, ce dernier favorise une dynamique interactive (Blanchet, 1989 ; Moscovici et Buschini, 2003), une interaction entre le chercheur et l'interviewé (Demers, 2003). « L'entretien révèle la logique d'une action, son principe de fonctionnement » (Blanchet et Gotman, 1992) dans le sens où les interlocuteurs interagissent sur un réel donné et porté par la charge thématique du questionnement. « L'entretien d'enquête n'est pas une situation de bavardage à bâtons rompus entre amis. Ce n'est pas non plus un échange d'arguments pour convaincre ou pour controverser » (Berthier, 1998, *ibid.*). Il revêt aussi les traits d'un échange verbal assez ambigu. Il « est à la fois un évènement banal -il ressemble à une conversation ordinaire- et un évènement singulier qui réunit artificiellement et exceptionnellement deux individus. C'est une situation sociale qui met en présence deux personnes aux caractéristiques le plus souvent différentes (âge, sexe, statut social, culture) et il faut savoir que cette situation sociale influence plus ou moins le contenu de la communication » (Guibert et Jumel, 1997). Aussi, la dynamique de l'entretien est accentuée par les relances opérées par le chercheur dans des buts bien précis de précision ou de développement de la pensée. « Par ses relances, l'intervieweur paraît ne rien dire qui n'ait déjà été dit : il souligne, synthétise, reformule, demande une précision, et semble laisser à l'interviewé la part essentielle de la construction discursive. Pourtant, chaque relance est différente et à chacun de ses tours de parole, l'intervieweur dispose d'un éventail assez large d'énoncés satisfaisant les critères de la relance ; l'intervieweur effectue une sorte de choix parmi plusieurs solutions possibles. [...] Chaque type de relance, représentant un des choix possibles, acquiert, pour l'interviewé, une valeur informative à laquelle son discours, soumis au principe de pertinence répondra nécessairement » (Blanchet, 1991, p.17).

Enfin, parce que la structuration de l'entretien est réduite au minimum, le chercheur doit se mettre le plus possible à l'écoute du sujet interrogé : « l'enquête semi-directive est constituée de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite » (Blanchet, Chardenet et coll., 2011). C'est ce qui nous a incité à choisir la méthode de l'entretien semi-

directif, parmi les quatre méthodes de recueil d'informations dans le domaine de la recherche en sciences humaines : l'observation, le questionnaire, l'étude de documents et l'interview ou l'entretien (De Ketele, Roegiers, 1996). En effet, l'entretien semi-directif est à destination des directeurs de centres non-labellisés, c'est-à-dire qu'à travers les questions posées, ils sont orientés à justifier à l'oral leur refus de ne pas engager leurs centres dans le processus de la labellisation. « L'enquête par entretien est l'instrument de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentation (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expériences) » (Blanchet, Gotman, 1992, *ibid.*). Avec un simple questionnaire, les directeurs n'auraient pas la même force de persuasion, de même que le chercheur manquerait de marge de manœuvre rhétorique pour cerner et approfondir les arguments étayés. Au final, l'entretien semi-directif accentue l'individualisation des propos des interviewés, leur liberté de parole et l'interaction dans le dialogue réalisé, à travers une grille de lecture ; « l'entretien semi-directif n'est pas entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé » (Quivy, Van Campenhout, 1995). Cette grille de lecture, appelée guide d'entretien, représente en quelque sorte le squelette du corps de l'entretien, les jalons qui orientent le sens des échanges.

1.4.2. Le protocole du guide d'entretien

Un guide d'entretien a été rédigé à partir de thèmes identifiés dans la littérature comme pertinents pour la problématique générale de notre thèse. Il est défini comme « un ensemble organisé de fonctions, d'opérateurs et d'indicateurs qui structure l'activité d'écoute et d'intervention de l'interviewer » (Blanchet et Gotman, 1992, *ibid.*). Il donne toute sa place à l'interviewer qui s'en sert pour bâtir le schéma de l'interaction : « l'interviewer, au lieu de se retrancher dans la non intervention ou derrière le texte rédigé de ses questions, est un interlocuteur à part entière à savoir que – s'il n'abandonne pas son rôle : c'est lui qui pose les questions – il participe activement à la production de la parole : il réagit au propos du locuteur, construit la forme de ses questions ainsi que leur ordre en interaction avec eux, comme dans toute conversation » (Calvet, Dumont, 1999, *op. cit.*, p.68).

Notre guide d'entretien a fait l'objet d'ajustements au cours de la réalisation des entretiens pour intégrer des éléments qui n'y figuraient pas au départ, comme par exemple le thème de la

labellisation « Bienvenue en France » abordé par nos premiers interlocuteurs. La réalisation du guide d'entretien « suppose une démarche itérative entre conceptualisation des questions et leur mise à l'épreuve de l'entretien » (Blanchet, Gotman, 1992, *ibid.*), à savoir qu'il s'adapte à la réalité du terrain, à celle des interviewés, soumettant le chercheur à l'effort de flexibilité (Thiétart et coll., 2014, *op. cit.*). Le guide d'entretien ne comporte en ce sens que les questions principales qui balisent l'orientation thématique de l'entretien, à laquelle se greffent de nouvelles questions du chercheur, des reformulations, voire des ouvertures idéologiques.

Le protocole du guide d'entretien, qui figure en Annexe 7, est amorcé par un bref résumé de la problématique de notre recherche et constitue une occasion d'appréhender au mieux le futur interlocuteur, de gagner sa confiance intellectuelle. A ce titre, le respect de l'anonymat lors de la retranscription des entretiens y est clairement formulé afin de lui éviter toute incidence dans son cadre de travail et de lui préserver son intégrité professionnelle, alors que la parole pourrait se libérer sur des points sensibles à exploiter et qui, sans les entretiens, n'étaient pas destinés à être révélés, souligne Marmoz (2001) : « Comme d'autres pratiques sociales, la recherche en sciences humaines s'est construite sur la parole et l'exploitation de la parole. Cette recherche fait souvent appel à des techniques d'entretien pour collecter des informations qui peuvent être factuelles ou interprétatives. L'entretien est, en matière de recherche de sciences de l'éducation, une pratique contradictoire : à l'aide d'une instrumentation spécifique, il veut mettre au jour ce qui était sans intervention caché, ce qui le serait resté, ce que, d'une façon générale, l'interviewé n'était pas disposé, en dehors de la situation créée, à divulguer ».

Le fait de faire débiter les entretiens par une clause de confidentialité afin de préserver l'anonymat des témoignages des interviewés, sous la forme d'un engagement entier et explicite du doctorant, libère la parole et ne contraint pas l'interviewé à une vérification de ses propos, confiant dans cette mise en lumière des idées pensées mais jamais prononcées à vive voix.

Doctorante à l'Université de Nice Sophia Antipolis, rattachée au laboratoire I3DL, « Interdidactique, Didactique des Disciplines et des Langues », je réalise une enquête sur les conditions de la mise en place de l'assurance qualité éducative, en faisant un comparatif entre les centres universitaires majoritairement labellisés de l'ADCUEFE et les établissements universitaires publics du Maroc. Je vous remercie d'avoir accepté cet entretien, lequel est le prolongement de ma méthodologie de recherche.

Les entretiens réalisés donneront lieu à un traitement de données qualitatives, d'où la nécessité d'enregistrer les entretiens dans un souci de facilitation de retranscription manuscrite, vérifiée par vos soins si un besoin de modification ou de validation est exprimé. Le sceau de la confidentialité sera respecté dans la mesure où seulement les fonctions des interviewés seront citées et le matériel sera codé.

L'élaboration de cet entretien a été précédé d'un travail sur la littérature scientifique, s'inscrivant à la fois dans le champ de la qualité et de son management, qu'il soit abouti ou pas dans les cadres d'une certification.

Notre entretien prendra appui sur des thèmes successifs qui constitueront les piliers génériques de l'interview, tout en laissant la liberté d'insérer des ouvertures thématiques à cette trame générale. L'entrevue aura une durée maximale d'environ une heure et demie et portera sur les thèmes suivants :

1. Les modèles d'implémentation managériale de la qualité.
2. La vérification de la qualité.
3. Le positionnement par rapport au référentiel qualité FLE.

Les résultats de l'enquête seront transmis aux interviewés, à l'issue du travail de recherche.

Encadré 13 : Introduction à l'entretien semi-directif (Directeurs de centres non-labellisés de l'ADCUEFE)

Le guide d'entretien a été réalisé en fonction d'axes thématiques qui ont balisé le cheminement intellectuel, nourri des interactions entre le chercheur et l'interviewé. Au nombre de trois, ils se décomposent chacun de deux sous-thèmes.

THÈMES PRINCIPAUX	SOUS-THÈMES
<p style="text-align: center;">1. LES MODÈLES D'IMPLÉMENTATION MANAGÉRIALES DE LA QUALITÉ</p>	<p style="text-align: center;">Culture qualité Démarche qualité</p>
<p style="text-align: center;">2. LA VÉRIFICATION DE LA QUALITÉ</p>	<p style="text-align: center;">Mesure de la qualité Écoute-client de l'apprenant</p>
<p style="text-align: center;">3. LE POSITIONNEMENT PAR RAPPORT AU RÉFÉRENTIEL QUALITÉ FLE</p>	<p style="text-align: center;">Motifs du non-recours à la labellisation Pistes d'amélioration du référentiel</p>

Tableau 19 : Les axes thématiques de l'entretien semi-directif

Le protocole de recherche est composé de trois parties : la première fait émerger les principes de la culture qualité du centre et ses modalités de mise en œuvre de la démarche qualité, en termes d'outils et de moyens utilisés pour la calibrer ; la seconde recueille les caractéristiques contextuelles globales des pratiques managériales en matière d'évaluation de la qualité réalisée au sein du centre et de prise en compte des besoins des apprenants ; la troisième identifie les problématiques liées à la labellisation en mettant en évidence les causes du non-recours à ce type d'évaluation externe. Des pistes de modification du référentiel Qualité FLE sont également soumises aux directeurs afin de recueillir leurs opinions. A cet égard, cette dernière partie ouvre un espace de liberté aux directeurs de centres sur les items du référentiel, sur la pertinence de leur application au sein des structures, dont la spécificité universitaire est mise en exergue. Le guide d'entretien est une aide conséquente pour le chercheur qui l'utilise comme une boussole singulière dans le parcours discursif des entretiens portés par des mots et des personnalités divers et variés. Il constitue un « document écrit qui résume les axes principaux de l'entrevue, à ne pas confondre avec une liste de questions ouvertes. Ce canevas assez souple sert de point de repère pour le chercheur et d'aide à la réflexion pour le répondant » (Hlady Rispaïl, 2002, p.126). L'ordre imposé par les questions est néanmoins remis en cause par la liberté de parole des interviewés qui ont la possibilité de se livrer à des digressions dont le chercheur se sert pour approfondir le thème abordé, voire l'élargir sur un autre sous-thème qui n'était prévu dans le guide d'entretien initial. « Cette flexibilité de l'entretien semi-directif permet, par la relative liberté laissée au répondant, de mieux appréhender sa logique » (Gavard-Perret et al., 2012, *op. cit.*, p.112). Grâce à cette souplesse, le traitement des données en est davantage fourni.

2. Le traitement des données

2.1. La transcription du corpus de recherche

Les entretiens ont duré en moyenne une heure, avec une amplitude de 14min50s. à 1h38min. A partir du cadre général du guide d'entretien, nous avons veillé à évoquer l'ensemble des thèmes à chaque fois. Chaque entretien est enregistré et retranscrit intégralement ; ce qui représente un travail important mais présente l'avantage de permettre ensuite une analyse de contenu riche. La retranscription des entretiens a été réalisée manuellement, c'est-à-dire sans utiliser de logiciel de reconnaissance vocale, grâce aux enregistrements audio opérés pendant le déroulement des entretiens, dans un souci de recueillir un maximum d'informations et d'anticiper sur le traitement des données. La transformation des documents sonores en une présentation graphique lisible nous a conduite à produire des textes écrits ordinaires, dans l'utilisation par exemple de la ponctuation. A ce titre, pour gagner en compréhension de la lecture, nous avons organisé les espaces écrits de telle sorte que les signes de ponctuation ont rendu compte des pauses, des intonations, voire des émotions des interlocuteurs, les nôtres et celles des interviewés. En ce qui concerne les signes de ponctuation faibles, la virgule balise les expressions au sein des énumérations, le point-virgule signifie une pause courte et les deux points ouvrent la voie à une explication, au même titre que le recours aux parenthèses. Quant aux signes de ponctuation forts, après lesquels l'usage de la majuscule est matérialisé, le point ferme une séquence de mots ayant du sens, le point d'exclamation finalise l'expression d'une émotion et le point d'interrogation soulève un questionnement ; le but étant pour le lecteur de se focaliser sur le sens global des énoncés recueillis et non sur toutes les marques qui auraient pu parasiter la lisibilité des textes écrits. Nous décidons de présenter en annexes les transcriptions des entretiens dans lesquels les marques d'identification des centres universitaires enquêtés sont très nombreuses. C'est pourquoi, nous les masquons par divers codes, pour des raisons de préservation de confidentialité des interviewés.

Toujours dans une même volonté de préservation des identités des interviewés, afin de respecter un principe général de confidentialité signalé systématiquement dans les courriels d'accompagnement dans lesquels ont été adressées les enquêtes de terrain aux directeurs de centres, toutes les institutions participantes sont désignées par un code composé de plusieurs lettres qui constituent les initiales des expressions suivantes : directeurs de centres labellisés (**DCL**), directeurs de centres non labellisés (**DCNL**) ; et d'un chiffre distinctif, allant de 1 à 7 pour les **DCNL** et de 1 à 8 pour les **DCL**. Ces chiffres correspondent à la chronologie des

enquêtés. Par exemple le code « **DCL 2** » renvoie à la deuxième enquête dans le temps faite par questionnaire auprès d'un directeur de centre labellisé. Ou bien encore, le code « **DCNL 4** » signifie qu'il s'agit du quatrième directeur de centre non-labellisé à avoir passé l'entretien semi-directif dans le temps. Quant au doctorant, il est représenté par la lettre « **D** ».

Pour d'autres phénomènes particuliers, nous avons eu recours à des conventions de transcription regroupées sous la forme tabulaire.

Conventions de transcription	
<i>Code</i>	<i>Signification</i>
D	Doctorant.
DCL	Directeur de centre labellisé.
DCNL	Directeur de centre non-labellisé.
Euh	Expression de l'hésitation.
Hh	Acquiescement.
(Rire)	Expression du rire.
(...)	Propos incompréhensible (mauvaise qualité de l'enregistrement ou prononciation hasardeuse des propos).
[...]	Coupe du discours par le chercheur pour motif de non-pertinence de l'information.
XXX	A chaque fois que la raison sociale d'un centre universitaire est formulée explicitement (ou toute autre entité institutionnelle renvoyant au directeur).
YYY	A chaque fois que la ville d'appartenance du centre universitaire est formulée explicitement.
ZZZ	A chaque fois qu'une identité patronymique est explicitement nommée.
« »	A chaque fois qu'une réponse n'est pas apportée volontairement par le sondé ou l'interviewé.

Tableau 20 : La grille des conventions de transcription des entretiens

Une fois les entretiens enregistrés, et après avoir procédé à leur transcription, le traitement des données a abouti à une analyse thématique.

2.2. Le choix de l'analyse thématique

A partir des vécus professionnels des directeurs de centres, des perceptions subjectives et des commentaires objectifs qu'ils en ont, la synthèse des données recueillies lors des entretiens et dans les questionnaires, au niveau des questions ouvertes, a fait émerger des domaines thématiques principaux, lesquels ont donné lieu à une analyse de contenu. Mucchielli (1996) précise que ce type d'analyse intègre une dimension de quantification pour mesurer et mettre

en exergue des liens corrélatifs entre des variables indépendantes ; il s'agit de « l'ensemble des méthodes d'analyse de documents, le plus souvent textuel, permettant d'explicitier le ou les sens qui sont contenues et/ou le ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens » (p. 36). D'ailleurs, l'un des buts de l'enquête par questionnaire est de « mesurer des fréquences, faire des comparaisons, observer des relations entre variables, expliquer les déterminants de conduites, repérer le poids des facteurs sociaux » (Berthier, 1998, *op. cit.*). Plusieurs méthodes relèvent de l'analyse de contenu : l'analyse cognitive qui s'intéresse à la psychologie du locuteur, l'analyse thématique qui porte sur la manière d'interpréter le discours, l'analyse lexicale qui concerne l'objet du discours et l'analyse linguistique qui est liée à la forme du discours (Fallery et Rodhain, 2007). Nous avons opté pour une analyse thématique, en nous appuyant sur le modèle de Bardin (2003) qui propose une analyse de contenu en trois étapes : d'abord la pré - analyse, ensuite l'exploitation du matériel, enfin le traitement des résultats et l'interprétation. Selon Rouquette et Guimelli (1979), le but principal de cette méthode est de donner « une description objective, systématique et quantitative du contenu de la communication » (p. 75). Nous avons choisi ce type d'analyse qui s'attèle à la récurrence des thèmes abordés, au contraire de l'analyse lexicale qui s'intéresse aux mots (Giannelloni et Vernet, 2001). Les deux auteurs définissent à ce titre l'analyse de contenu comme « une technique d'analyse d'un discours (article, interview, document, etc.) fondée sur un ensemble de procédures structurées de classification. C'est une méthode de description objective, systématique du contenu manifeste des données qualitatives. Elle permet de justifier les jugements portés par l'émetteur du discours, sur le message lui-même, et le cas échéant, sur l'audience du message ». Cette méthode est décrite par Henry et Moscovici (1968) comme étant « une méthode très utilisée dans l'étude et la catégorisation des attitudes, opinions et croyances » (p. 39). Elle convient donc à notre objectif de thèse de mettre en lumière et de synthétiser la pluralité des opinions et des discours recueillis, tout en soulignant les points de divergence, des acteurs concernés directement par le pilotage de l'assurance qualité, que sont les directeurs de centres universitaires.

Concrètement, nous nous livrons à une lecture globale des traces écrites des questionnaires et des entretiens semi-directifs, avec pour objectif de confirmer certaines de nos orientations thématiques que nous avons soumises à nos enquêtés, voire mettre en exergue des thèmes nouveaux et récurrents délivrés par ces mêmes enquêtés (Robert et Bouillaguet, 2002). Après avoir identifié les thèmes les plus importants qui se rattachent à nos quatre hypothèses de recherche, nous les catégorisons dans une grille et leur attribuons à chacun un code couleur.

Dans une visée déductive, les catégories thématiques sont initialement établies par rapport à nos hypothèses de travail, puis complétées avec le contenu recueilli qui entraînera ou pas la confirmation de ces hypothèses : « Il faut savoir pourquoi on analyse, et l'explicitier, pour savoir comment analyser » (Bardin, 2003, *op. cit.*, p.134). A cet égard, la grille d'analyse, qui sert de support au codage des données, est orientée par la problématique générale de la thèse et les hypothèses de recherche qui en découlent. Elle est le centre de convergence entre le cadre conceptuel de notre recherche et l'étude des données. Bardin (2003, *ibid.*) définit une grille catégorielle comme « un ensemble cohérent de catégories et sous catégories éventuelles, susceptibles d'être appliqué sur des traces communicationnelles complexes, afin d'aboutir à des résultats fréquentiels utiles aux interprétations finales ». Les catégories doivent être établies en fonction de quatre critères recensés par Mucchielli (2006) : exhaustivité, exclusivité, objectivité et pertinence. Dans le verbatim de l'entretien du **DCNL 3**, qui s'avère l'un des plus riches en informations, nous soulignons les phrases ou les segments de phrase en fonction du code couleur du thème relevé et les reformulons à travers le filtre de notre interprétation, en gardant à l'esprit la validation ou l'invalidation des questions de recherche. Il s'agit d'une lecture verticale de l'entretien. Puis, nous considérons toutes les transcriptions des autres entretiens en suivant le même mode opératoire que pour celui du **DCNL 3**, voire en intégrant d'autres thématiques que ce dernier ne faisait pas apparaître. « Le thème est identifié par le réseau et noté présent chez un sujet selon une densité, et absent chez un autre : « En fait, le thème est l'unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture » (Bardin 1993, *ibid.*) » ; le but étant de «rassembler les cahiers d'analyse individuelle en une analyse de l'ensemble de corpus » (Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002, p. 98), de «découper transversalement tout le corpus » (Blanchet et Gotman, 2010, *op. cit.*, p. 93), et d'identifier les mêmes thèmes au sein des entretiens, à travers cette fois-ci une lecture horizontale qui met en lumière des unités significatives comparables, en fonction des thèmes retenus lors de la pré – analyse, et de renforcer la représentativité de l'échantillon représenté. « Le problème essentiel est alors d'assurer la *représentativité* de l'échantillon, c'est-à-dire les conditions de sa composition qui garantiront la génération ultérieure, à l'ensemble de l'Univers de l'enquête, des résultats sur l'échantillon » (Mucchielli, 1990, p.17).

Le traitement des questions ouvertes des questionnaires, à destination des directeurs des centres labellisés, nourrit les thèmes identifiés et corrélés. Chronologiquement, nous commençons par les questionnaires des **DCL 1** et **DCL 8**, dans la mesure où ce sont les seuls à avoir été réalisés

au téléphone avec le chercheur et dont les réponses ont davantage été fournies par rapport aux autres directeurs, au vu des relances et des digressions que ne permettent pas le simple fait de compléter un questionnaire à l'écrit en parfaite autonomie. Dans cette situation interactive, le chercheur, « loin de s'effacer derrière un questionnaire, se pose en véritable interactant dont la présence est à prendre en considération par l'informateur qui trouve alors matière à co-construire ses représentations » (Maurer, 1999, p.183). Barbusse et Glaymann (2008) confortent cette idée et pensent que « pour saisir et comprendre le sens que les acteurs donnent à leur action, il faut nécessairement faire un détour par ce qu'ils ont en tête ; or l'entretien seul permet de le savoir, car le discours produit par l'entretien est plus précis, plus riche et plus dense que celui qui ressort de réponses données à des questions fermées comme c'est le cas d'un questionnaire ». Baribeau et Royer (2012) ont décrit les avantages de l'entretien : « l'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde » (p. 26). Et c'est toute l'ambition de l'analyse de contenu que de dégager le sens général des représentations des interviewés, catégorisés en axes thématiques récurrents, au regard de nos hypothèses de recherche et de nos questionnements émergés du cadre théorique de la thèse.

Avant de nous intéresser précisément à la validation des hypothèses de recherche, le **chapitre 4** propose une analyse et une synthèse des résultats des questionnaires adressés aux directeurs de centres labellisés pour faire un point sur leur vécu professionnel, le ressenti sur leurs pratiques de terrain respectives en lien ou pas avec leur formation universitaire et en continu, dans une perspective d'esquisser le profil général de ce pan salarial et de mieux comprendre les modes de fonctionnement de leurs systèmes de management de la qualité mis en place au sein de leurs centres, à partir de leurs représentations et de leurs croyances respectives. L'analyse de certaines données, présentes dans les entretiens semi-directifs passés avec les directeurs de centres non-labellisés, est aussi effectuée si nous estimons qu'elles sont pertinentes et qu'elles s'insèrent thématiquement dans les sections de ce chapitre.

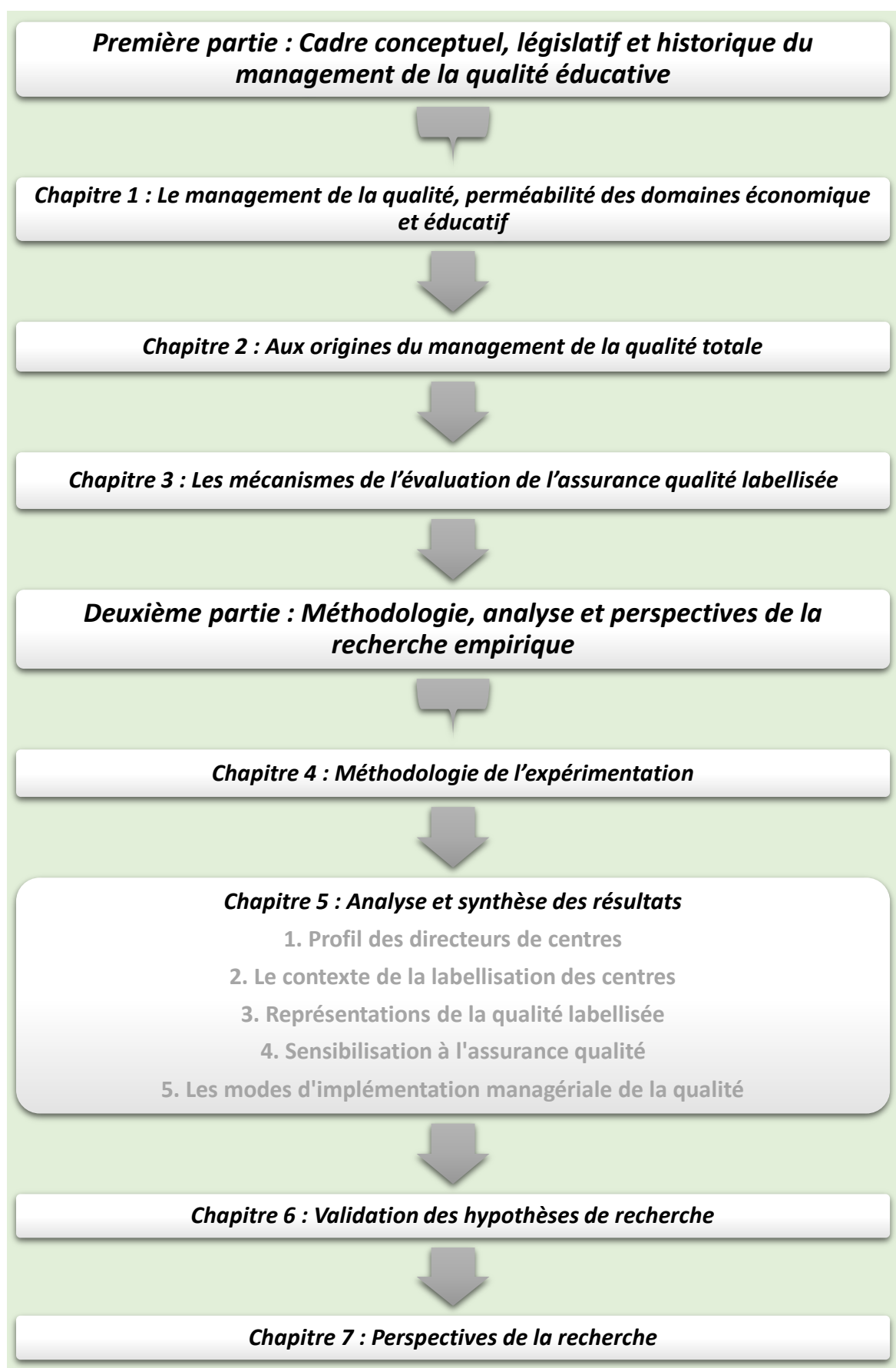


Figure 35 : Les étapes de la recherche (Chapitre 5)

Chapitre 5 : Analyse et synthèse des résultats

1. Profil des directeurs de centres

En nous appuyant sur le témoignage des comportements managériaux et du recueil d'informations auprès des publics interrogés, à la lumière du cadre conceptuel à l'étude de la thèse, cette section met en exergue des informations de nature diverses comme le profil des directeurs, leurs pratiques managériales au sein des institutions universitaires, ou encore leurs représentations et leurs expériences de l'assurance qualité.

1.1. Sociologique

La première question du questionnaire destiné aux directeurs de centres labellisés porte sur leur âge qu'ils doivent tout simplement indiquer en notant un chiffre.

Q.1 Age : ... ans.

La moyenne d'âge des directeurs de centres labellisés se situe majoritairement entre 40 et 50 ans. Cette donnée peut s'expliquer par le fait que le poste de directeur nécessite une certaine expérience professionnelle dans la méthodologie de projet et une grande maturité intellectuelle face aux responsabilités légales dans l'accueil physique et pédagogique des étudiants au sein du centre, les deux qualités étant acquises généralement avec le poids des années ; comme le révèle à cet égard l'absence de directeur âgé entre 20 et 30 ans.

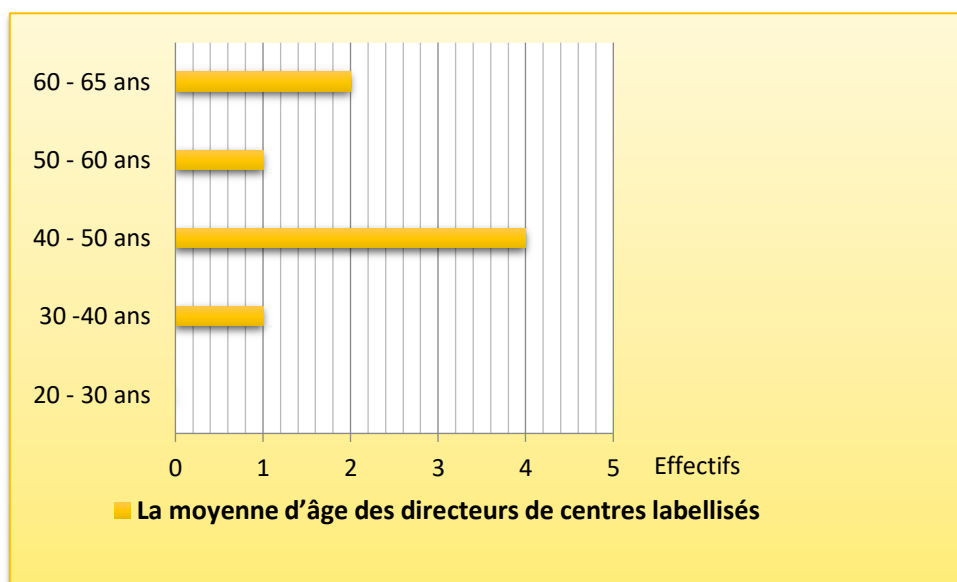


Figure 36 : La moyenne d'âge des directeurs de centres labellisés

La seconde question du questionnaire porte sur la demande de précision du sexe du directeur qu'il suffit de noter en cochant la case H (pour homme) ou F (pour femme).

Q.2 Sexe : H / F.

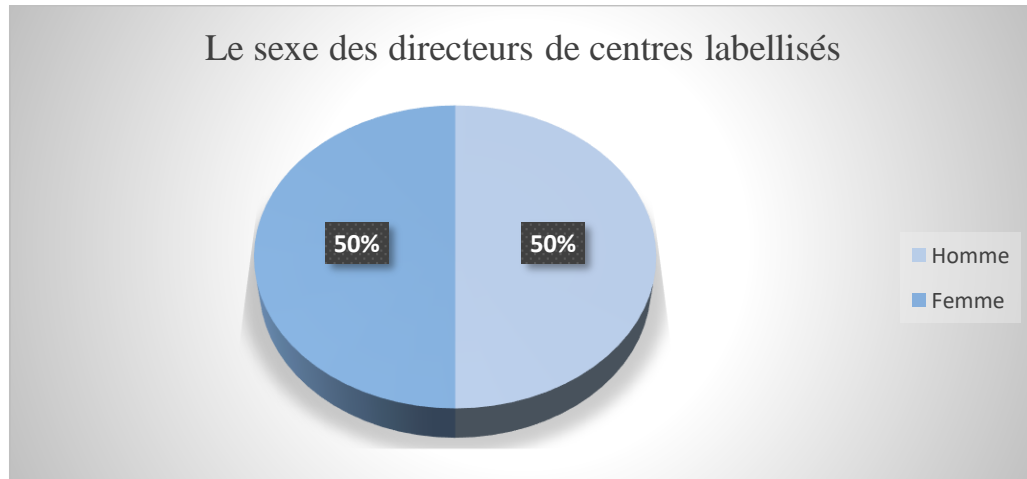


Figure 37 : Le sexe des directeurs de centres labellisés

Les résultats soulignent un exact partage de la proportion entre les hommes et les femmes, mettant en exergue une parfaite parité homme-femme dans la nomination aux emplois d'encadrants. Les femmes sont représentées dans l'occupation de ce poste de direction vu qu'il s'agit majoritairement d'une mission supplémentaire à un poste d'enseignant assumé dans le centre, et que le métier d'enseignant est globalement assuré par un public féminin sur le plan national.

1.2. Universitaire

Au niveau de la formation universitaire, il est demandé aux directeurs de centres labellisés d'indiquer leur niveau d'étude le plus haut atteint dans la troisième question du questionnaire.

Q.3 Le plus haut niveau d'étude atteint :

- Licence.
- Master 1.
- Master 2.
- Doctorat.
- Autre.

Les niveaux d'étude vont au minimum du master 1 jusqu'à l'obtention de la HDR (habilitation à diriger des recherches), en passant par le master 2 et le doctorat. Un des sondés rajoute :

« j'ai pas fini ma thèse moi, par manque de temps. De toute façon, chez nous, c'est compliqué d'en faire quelque chose après » (DCL 1).

Le manque de finalité d'une thèse de doctorat est de fait souligné dans le cadre du travail d'un centre universitaire et conforte la réalité de la majorité de ceux qui ont *seulement* acquis un master 2 (quatre sur huit). Nous mettons *seulement* en italique parce que le master 2 est le diplôme le plus élevé requis d'ordinaire dans les centres universitaires pour les postes de PRCE ou de PRAG ; le doctorat étant le troisième grade de l'enseignement supérieur requis pour l'obtention d'un poste de maître de conférences (MCF). Il est possible aussi qu'un MCF enseigne dans un centre universitaire, soit avec le statut de vacataire, soit avec celui de titulaire pour assurer une partie de son service d'enseignement, lequel est partagé entre son département de rattachement et le centre de langues.

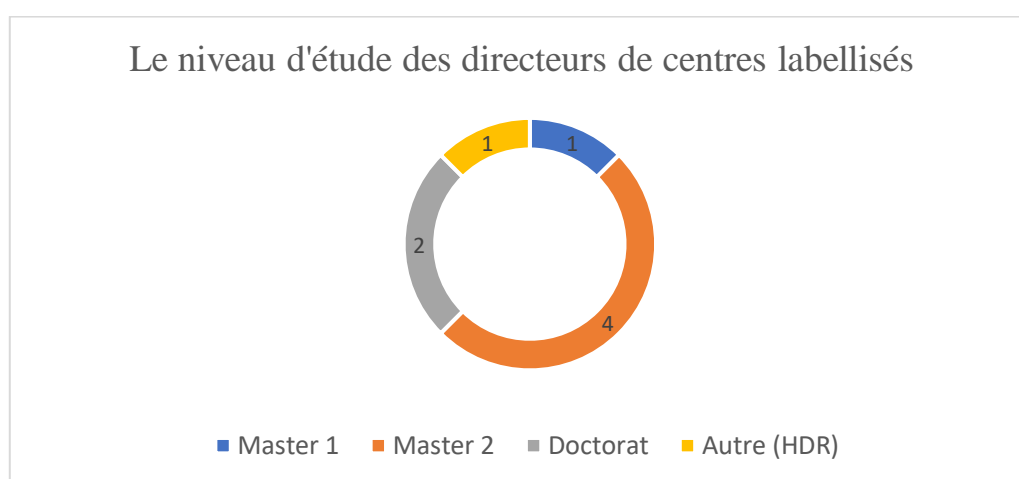


Figure 38 : Le niveau d'étude des directeurs de centres labellisés

En ce qui concerne le domaine disciplinaire de leurs études, demandé en question 4 du questionnaire, aucun des huit directeurs interrogés n'a apporté la même réponse. Le panel des réponses révèle des disciplines toutes différentes mais trouvent leur point analogique dans le domaine générique des lettres, arts et sciences humaines, sous des variantes diverses et variées, souvent couplées au sein d'un même diplôme avec la discipline du FLE et plus généralement à l'acquisition d'une langue étrangère.

Q.4 Domaine disciplinaire des études :

Les réponses des sondés sont réparties ci-dessous sous la forme tabulaire :

Le domaine disciplinaire des études des directeurs de centres labellisés	
DCL 1	<i>Linguistique et didactique des langues</i>
DCL 2	<i>Lettres modernes</i>
DCL 3	<i>Linguistique</i>
DCL 4	<i>Didactique / Acquisition des langues</i>
DCL 5	<i>Anglais + Sciences du langage</i>
DCL 6	<i>Français / Allemand / Histoire de l'art</i>
DCL 7	<i>FLE, Sciences du langage</i>
DCL 8	<i>FLE, Langue et politique d'intégration</i>

Tableau 21 : Le domaine disciplinaire des études des directeurs de centres labellisés

Si les *lettres modernes* ne sont citées qu'une seule fois, elles semblent néanmoins la voie privilégiée pour devenir enseignant de langue française au vu du contenu des cours portant sur la grammaire, la littérature ou la phonétique. Les études en *sciences du langage*, apparaissant à deux reprises dans le tableau, sont un bon tremplin dans l'enseignement des langues dans un centre universitaire dans la mesure où elles permettent de mieux comprendre le fonctionnement du langage et des langues, en abordant plusieurs champs disciplinaires, tels que la phonologie, la syntaxe ou bien encore la lexicologie ; au même titre que la linguistique, domaine disciplinaire cité deux fois, confortant l'acquisition de connaissances à la fois théoriques et méthodologiques concernant la communication, la description et l'histoire des langues. Pour ceux qui ont entrepris un double cursus universitaire - six sur huit sondés - le choix du développement de doubles compétences donne l'occasion de bénéficier d'une approche plurielle de l'enseignement et d'avoir une compréhension plus fine de la question de la transmission des savoirs langagiers et culturels dans des projets pédagogiques, dans le cadre de la filière des didactiques des langues, citée une fois dans les réponses. Par ailleurs, la compréhension de cet environnement de l'apprentissage des langues peut être approfondie par un double cursus universitaire suivi par le **DCL 8** (*FLE, Langue et politique d'intégration*) à divers échelons : territorial, national ou international au niveau de l'accueil des publics étrangers. La filière du FLE n'a été suivie que par deux sondés sur huit, ce qui semble démontrer - paradoxalement - qu'elle ne constitue pas la condition sine qua non pour diriger un centre universitaire de français langue étrangère.

Justement, d'autres filières universitaires ont été signalées, parmi cette fois-ci les directeurs de centres non-labellisés dans le cadre des entretiens semi-directifs, lors des détours conversationnels. Nous pouvons noter par exemple le domaine de l'évaluation :

« C'est vrai que, enfin, le CIEP, je pense, a été très formateur, oui pour moi, à pas mal de niveaux et puis c'est vrai que je me suis spécialisée dans donc, enfin ça m'a permis vraiment de me spécialiser dans l'évaluation : j'ai fait un mémoire de master 2 sur l'évaluation, aussi d'une, de la formation continue d'enseignants. Donc oui, c'est un domaine qui m'intéresse l'évaluation » (DCNL 4).

Le domaine de l'évaluation est un socle formateur pour la prise de direction d'un centre universitaire puisque l'évaluation y est envisagée à travers plusieurs angles, dans une sorte de mise en abyme : la notation des étudiants, celle du personnel, ou encore celle du centre lui-même dans le cadre d'un audit qualité. L'ingénierie pédagogique est aussi un domaine disciplinaire de prédilection des enseignants qui ont pris la responsabilité administrative de directeur de centre, dans le montage et la coordination de projets éducatifs et culturels et le passage de poste d'enseignant à celui de formateur d'enseignant :

« De parcours de formation, je dirais, c'est principalement, j'ai un master en ingénierie pédagogique de l'université de Poitiers, que j'ai passé en 2002. Alors, c'est ce qui m'a amené dans le domaine de l'ingénierie pédagogique. En arrivant à l'ingénierie pédagogique, je suis arrivé aussi à de l'ingénierie de formation et donc à des postes de responsabilité d'équipes » (DCNL 5).

De tous les sondés, un seul profil atypique au niveau de sa formation universitaire ne concorde pas avec la majorité des autres directeurs formés en lettres et sciences humaines. Il s'agit d'un directeur de centre non-labellisé diplômé en sciences de gestion :

D : Quel est l'élément de votre parcours de formation ou, et d'expérience professionnelle qui vous a conduit à assumer ce poste ?

DCNL 6 : *Aucun, je suis pas du tout dans le milieu du FLE.*

D : D'accord, quelle est votre spécificité universitaire ?

DCNL 6 : *Moi je suis en sciences de gestion.*

D : D'accord, plutôt dans le management alors.

DCNL 6 : *Oui, oui, tout à fait.*

D : D'accord. C'est intéressant. Alors, en fait, la direction du centre, votre formation de management vous aide quand même.

DCNL 6 : *Oui, tout à fait, oui, de toute façon, de manière générale, dans les universités, votre profil est intéressant lorsque vous êtes sensibles à des questions de l'organisation ».*

Ce directeur de centre souligne l'intérêt suscité par la gouvernance universitaire à recruter des profils liés à la gestion afin de pouvoir coordonner les forces en présence et d'endosser le rôle de décisionnaire final, sans pour autant être diplômé en lettres ou en FLE.

1.3. Professionnel

A présent, nous nous intéressons au profil professionnel des directeurs de centres, plus précisément à la durée de leur activité respective de directeur.

1.3.1. Durée d'activité de directeur

Il leur est demandé en question 5 d'écrire librement la durée de leur ancienneté dans le poste de directeur.

Q.5 Ancienneté dans le poste de directeur.

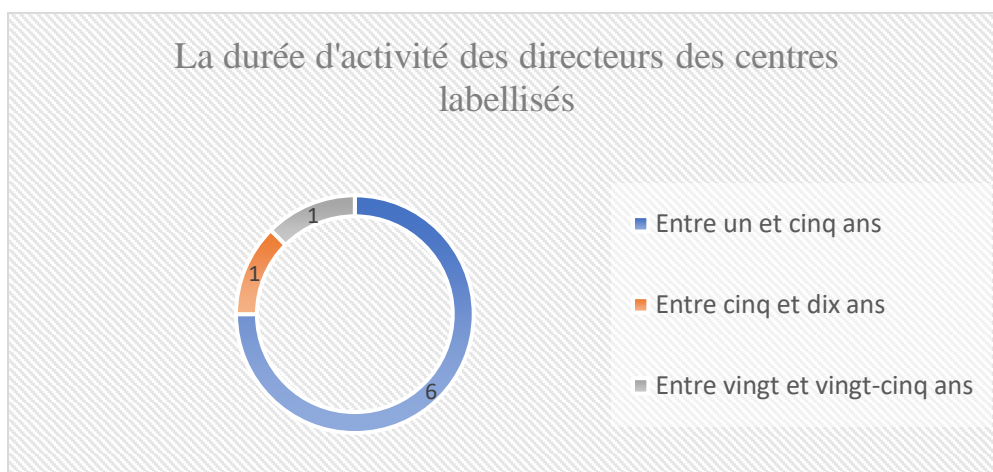


Figure 39 : La durée d'activité des directeurs de centres labellisés

Majoritairement, ce sont des jeunes directeurs en termes d'ancienneté dans le poste de direction puisque six sur huit ont moins de cinq ans d'expérience sur ce poste (**DCL 1** : « 1 an et demi », **DCL 2** : « 4 ans », **DCL 3** : « 3 ans », **DCL 4** : « 3 ans », **DCL 7** : « 2 ans » et **DCL 8** : « Presque un an, pas encore un an ». Toutefois, un directeur précise que sa mission a été précédée de longs antécédents de directeur adjoint dans le même centre :

« Dans le poste de directeur, c'est un peu compliqué. J'ai fait directeur adjoint pendant longtemps, j'ai fait, en fait j'ai fait deux d'intérim, non, un an en tout, deux semestres d'intérim pendant que j'étais directeur adjoint mais l'ancienneté à proprement parler, je suis directeur pour de vrai, disons, depuis septembre 2017. Donc ça fait un an et demi » (**DCL 1**).

Un autre directeur informe que son poste est soumis à un contrat de travail de type contrat à durée indéterminée, ce qui signifie une permanence formalisée sur l'intitulé du poste :

« Je suis titulaire, euh, depuis un an et du coup, on va dire que c'est un CDI. Le but, c'était de pérenniser effectivement » (**DCL 8**).

En ce qui concerne les directeurs de centres non-labellisés, la question leur a été également posée dans le cadre du protocole du guide d'entretien semi-directif, et la totalité des sept répondants a une ancienneté de poste inférieure à cinq ans. Nous livrons leurs réponses par ordre croissant du nombre d'années acquises dans le poste de directeur. De fait, la durée la plus courte dans le poste de directeur de centre universitaire non-labellisé est de « six mois » (**DCNL 6**). Puis deux directeurs sondés occupent ce poste depuis un an avec tout de même des précisions quant à la prise de ces fonctions :

*« Déjà la première réponse n'est pas évidente parce qu'en fait j'ai été élue en juin l'année dernière. Et j'ai été administrative provisoire pendant un an avant » avec un mandat de « cinq ans » (**DCNL 1**).*

Quant au témoignage de l'autre directeur occupant ce poste de directeur depuis un an, il révèle qu'officiellement, il ne bénéficie pas de nomination administrative, alors qu'il en exerce toutes les missions afférentes :

*« **DCNL 4** : En fait, je suis pas directrice du XXX. Il n'y a pas de directeur parce que le centre de langues dépend de la DRI, la direction des relations internationales et de la coopération et donc nous sommes simplement deux personnels et demi, donc moi je suis responsable pédagogique et en même temps enseignante de FLE et donc sinon on a un personnel administratif et demi, un poste,5 en personnel administratif. Moi, j'ai simplement une décharge de 100 heures de cours pour être responsable pédagogique. Alors que c'est vrai que pour beaucoup de personnes, je suis directrice dans le sens où c'est moi qui prends pas mal de décisions mais je n'ai pas le titre de directrice et il n'y a pas de directeur.*

D : Et qui gère alors la gestion au quotidien ? La gestion financière, vous avez un directeur administratif ?

DCNL 4 : *Alors, non, non plus, y'a pas de directeur administratif. En fait, je m'en occupe avec la directrice de la DRIC et puis la gestionnaire qui est la responsable du budget et de la DRIC et du centre de langues ; puisque donc notre budget est incorporé dans celui de la DRIC.*

D : D'accord. Donc juste une question. Et pourquoi dans ce cas-là, ils vous octroient pas le titre de directrice, en sus de RP ?

DCNL 4 : *Euh, bonne question. Certainement pour ne pas avoir à payer en plus, peut-être, je ne sais pas. [...] des autres centres de langues et je pense qu'on est vraiment le parent pauvre en France. Et c'est pour ça notamment que j'ai mis beaucoup de temps à revenir vers vous parce que vous imaginez qu'avec simplement cent heures de décharge pour faire toute la gestion pédagogique et puis à côté de ça, on a juste un personnel et demi, bon on a quand même 400 étudiants par semestre, enfin voilà faut que ça tourne mais c'est compliqué. En fait, j'ai commencé en janvier de l'année dernière donc ça fait un an. Je n'ai pas de mandat parce qu'en fait je suis PRAG, enfin PRCE plutôt, PRCE donc affectée au centre de langues et puis aussi en 25% aux sciences du langage. Y'avait à l'origine un autre responsable pédagogique qui est parti en congé longue maladie et donc comme je suis la seule enseignante permanente du service, la responsabilité pédagogique donc...*

D : Vous est revenue légitimement.

DCNL 4 : *Voilà, exactement, donc. [...]*

D : Donc vous, vous n'avez pas de fiche de poste ?

DCNL 4 : *Non, je n'ai pas de vraie fiche de poste. Non, j'ai pas, j'ai pas d'ordre de mission.*

D : D'accord.

DCNL 4 : *Oui, c'est du bricolage à tous les niveaux, je pense ».*

Alors que le **DCNL 4** est nommé dans le centre universitaire en tant que PRCE et responsable pédagogique, il prend en charge et à cœur le travail lourd et chronophage de directeur du centre, faisant preuve d'une flexibilité redoutable dans la façon de travailler sur de nombreux fronts et sans bénéficier d'ordre de mission stipulant l'éventail des tâches à accomplir. Il emploie le terme de *bricolage* pour qualifier sa démarche managériale dans la mesure où il n'a pas été explicitement nommé et accompagné pour assumer les fonctions que ses supérieurs attendent de lui, le privant d'un parcours d'évolution hiérarchique clair et sain, imbriquant des missions pédagogiques et administratives et nécessitant un réel engagement reconnu ; d'autant plus que sur le plan juridique, il s'agit d'une situation anormale, en matière du droit du travail, vu qu'aucun ordre de mission n'a été produit nominativement à son intention. Sur le plan d'une hypothétique labellisation de ce centre, la situation serait fortement critique.

Par ailleurs, la durée de deux ans d'occupation du poste de directeur a été relevée une fois, en précisant néanmoins qu'il s'agissait d'une récidive entrecoupée par une pause :

« **DCNL 7** : *Là, cette fois-ci, depuis deux ans mais j'ai déjà fait trois ans et demi il y a six ans.*

D : D'accord. Et pourquoi cette coupure ?

DCNL 7 : *Parce que chez nous, c'est une responsabilité tournante, avec des élections tous les quatre ans normalement.*

D : D'accord. Donc la durée du mandat, c'est quatre ans.

DCNL 7 : *Ouais.*

D : Renouvelable, ou bien ?

DCNL 7 : *Renouvelable, oui. Mais en général, les gens arrêtent, arrêtent en cours de mandat, ce qui est légitime, ce qui est légitime.*

D : A cause de la lourdeur de la tâche.

DCNL 7 : *Oui, parce que souvent ils font plusieurs choses, en l'occurrence la recherche, l'enseignement et l'administration ».*

Ce directeur justifie cette coupure dans le temps au motif du labeur impliqué par la

concomitance des diverses activités de l'enseignant. A la charge d'enseignement, sont greffées des occupations de recherche et de direction, accentuant leur rôle dans la mission endossée à tour de rôle par les enseignants volontaires de s'atteler à cette lourde besogne, laquelle a été prise en charge pendant quatre ans par un autre directeur, selon le recueil de l'entretien semi-directif du **DCNL 5** :

« Alors je suis directeur de ce centre ; c'est ma troisième année en tant que directeur. Sachant que pendant trois ans, non ma quatrième année, puisque pendant trois ans, mon centre s'appelait le XXX. Depuis cette année, nous avons changé le nom et ça s'appelle XXX. Donc c'est ma quatrième année ».

De quatre ans, nous passons à huit ans avec le témoignage du **DCNL 3**, dont trois années ont été consacrées à occuper le poste d'adjoint :

« DCNL 3 : C'est cinq ans, c'est mon deuxième mandat.

D : D'accord. Et donc, là, il vous reste encore deux ans, c'est ça alors, à peu près.

DCNL 3 : *C'est ça.*

D : Vous avez envie de réitérer ? Vous aimeriez bien encore... ?

DCNL 3 : *Peut-être, peut-être. Je peux le faire dans les statuts.*

D : Y'a pas de limite ?

DCNL 3 : *Non, y'a pas de limite. Mais, mais je verrais ça d'ici là. [...] Alors j'étais adjointe deux ans et donc là ça fait huit ans de directrice ».*

L'enthousiasme à reprendre le flambeau de la direction se fait ressentir pour ce directeur, rappelant que les statuts administratifs lui en laissent l'occasion. Enfin, un dernier directeur interrogé ne partage pas ce même engouement puisqu'il s'agit du cas particulier du sondé (**DCNL 2**) dans les directeurs de centres non-labellisés qui a voulu intégrer cette catégorie de sondeurs pour deux raisons : quand nous l'avons contacté au tout début de notre thèse, cette personne était encore directeur de centre labellisé et en fin de thèse elle ne l'était plus mais avait souhaité témoigner sur son expérience de directeur de centre non-labellisé. Nonobstant elle avait consacré « quinze ans » de sa vie professionnelle en tant que directeur ; d'où l'adaptation, à sa situation exceptionnelle, de la question introductive du guide de l'entretien semi-directif :

« D : Voilà, nous allons commencer par la phase introductive de l'entretien. Donc, c'est vrai que les questions étaient au présent. Peut-être que vous, je vais vous les poser au passé. Donc depuis combien de temps vous n'exercez plus l'activité de directeur ?

DCNL 2 : *Oui, depuis septembre, depuis le premier septembre. »*

En somme, les durées d'activités de directeurs de centres universitaires, labellisés ou non-labellisés, sont variées et dépendent intimement du vécu professionnel de la personne ; lequel constitue un socle véritable à la justification des déclis au poste de directeur, dont nous observons les sources des directeurs de centres non-labellisés, interrogés sur cette question dans le cadre de leurs entretiens semi-directifs.

1.3.2. Le déclic au poste de directeur

L'élément du parcours de formation ou/et d'expérience professionnelle qui a conduit au poste de directeur est la question posée aux directeurs de centres non-labellisés ; cette dernière revêt des réponses diverses mettant en lumière la combinaison de plusieurs éléments, notamment le fait que l'individu interrogé apparaît comme l'unique candidat ayant la volonté d'accéder au poste de direction laissé vacant par son prédécesseur. C'est le cas pour deux directeurs :

« Je suis dans l'équipe politique et quand il y a eu le problème au XXX, il fallait aller régler plusieurs problèmes et c'est moi qui suis allée faire l'administration provisoire. Je suis angliciste à la base. Je ne pensais pas du tout me présenter comme candidate mais à la demande des titulaires des gens du XXX et parce qu'il n'y avait pas vraiment de candidats convaincants, je l'ai fait. Donc je ne me destinais pas à ça, c'est-à-dire que c'est un peu un hasard du chemin et j'aime beaucoup ce que je faisais mais je n'ai pas eu quelque chose qui m'a emmenée vers l'enseignement FLE » (DCNL 1).

Ce témoignage est intéressant dans le sens où le cursus universitaire (*angliciste*) ne prédestinait pas l'individu à devenir directeur de centre universitaire de FLE. C'est le fait du manque d'entrain des salariés titulaires, et de leur défaut de candidature au poste, que le **DCNL 1** en a pris la charge après tout de même une précédente *administration provisoire*, qui l'a incité à forcer le *hasard* de son parcours professionnel. Le **DCNL 2** a aussi accepté la fonction de directeur, sous prétexte de l'absence d'élan des enseignants titulaires à pourvoir cette fonction. Il explique que la fonction de directeur a été laissée vacante en même temps que le poste d'enseignant titulaire qui avait en charge de diriger aussi le centre :

« DCNL 2 : C'est-à-dire que moi j'ai eu comment, la proposition, moi je cherchais à avoir un poste d'enseignante, parce que j'avais fait des études, repris des études dans ce sens-là, donc d'enseignante de français langue étrangère et un poste d'enseignante s'est libéré.

D : D'accord.

DCNL 2 : J'étais déjà enseignante vacataire en parallèle de mes fonctions de professeur des écoles, en fait.

D : D'accord.

DCNL 2 : Mais j'avais aussi donc une maîtrise de FLE, même j'avais un DEA, j'étais inscrite en thèse.

D : D'accord.

DCNL 2 : Et le poste s'est libéré, mais le poste qui s'est libéré, c'était le poste de la direction en fait, c'est-à-dire que l'enseignante qui partait était aussi directrice et elle m'a proposé, comme c'était après le mouvement, elle a été mutée à l'étranger. Elle a pensé à moi comme enseignante et directrice mais en me disant que si je voulais pas être directrice, j'aurais du mal à avoir le poste puisque les autres enseignantes qui étaient sur place ne voudraient pas être directeur.

D : D'accord, elles ne voulaient pas par rapport à la charge de travail, peut-être ou.

DCNL 2 : *Oui, sûrement, sûrement, oui. C'est un petit centre, on n'est pas très nombreux en tant qu'enseignants permanents, je veux dire.*

D : D'accord, donc la concomitance des postes de directrice et d'enseignante, elle s'est faite, voilà, elle a été opérée ...

DCNL 2 : *C'est-à-dire que la direction, c'est une fonction, mais le poste, les postes qui se libèrent, c'est un poste d'enseignant mais après il faut un directeur.*

D : Et vous, vous avez assumé en même temps, dès le départ le poste d'enseignant et la direction.

DCNL 2 : *Dès le départ, voilà.*

D : Sans avoir été préalablement formée pour la direction d'un établissement.

DCNL 2 : *Excusez-moi mais y'a absolument personne qui est formé à la direction d'un établissement quasiment dans les centres de FLE.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *La plupart, y'a peut-être quelques cas, quand c'est des administratifs.*

D : Oui, c'est vrai.

DCNL 2 : *Sinon, si c'est des enseignants, y'a personne qui suit une formation de direction, j'en connais pas moi (rire). Donc, on se forme sur le tas (rire) ».*

L'importance de la demande d'investissement personnel à assurer la fonction de directeur a, semble-t-il, démobilisé les troupes présentes dans le centre et, par un concours de circonstance, a donné l'occasion au directeur successeur d'assumer pleinement la fonction, sans avoir bénéficié au préalable d'une formation managériale ; tout comme de nombreux autres, précise-t-il avec humour, hormis les profils administratifs dépourvus de l'entité d'enseignants de FLE.

Aussi, pour les individus, dont la mise à disposition des savoirs faire et l'effort de grande disponibilité ne découragent pas, la dynamique du centre universitaire offre de réelles perspectives d'évolution de carrière, par le développement de nouvelles compétences occasionnées par la prise en charge successive de fonctions administratives au sein du centre, et est déterminante dans le choix d'accéder au poste de directeur :

« C'est petit à petit. Ça fait longtemps que je suis dans le même centre. Ça va faire 26 ans que je suis maintenant dans ce centre-là. J'ai commencé à avoir des responsabilités très vite, des responsabilités pédagogiques différentes. Et puis voilà, ayant fait des responsabilités pédagogiques, on m'a un jour proposé de devenir adjointe, ce que j'ai accepté. Et puis après je me suis présentée à la fonction de directrice. Puisque de toute façon, cette fonction, ça veut dire que vous êtes nommé par le président. Il y a chez nous un vote consultatif au sein du conseil de l'institut, c'est un vote consultatif qui regarde les différentes candidatures et puis qui vote voilà plutôt pour l'une ou pour l'autre. Et puis après c'est le président de l'université qui nomme » (DCNL 3).

Le fait d'avoir déjà eu l'occasion de définir une politique pédagogique et éducative de l'établissement, dans le cadre de responsabilités administratives antérieures dans le même centre, conforte le désir de prolonger cette expérience de direction avec l'ensemble de la communauté enseignante. C'est proposer des conditions d'apprentissage optimales aux étudiants et avec la reconnaissance de toutes les strates hiérarchiques du personnel universitaire, en allant des pairs au président de l'université. A ce titre, la gouvernance opère des choix stratégiques quant à la nomination de son directeur de centre, comme le souligne le **DCNL 5** :

« Donc j'ai eu plusieurs expériences professionnelles, à savoir soit à Grenoble en école de management, soit ou à l'agence universitaire de la francophonie. Je pense que tous ces éléments m'ont amené à assumer ce poste, plus un besoin de, un souhait de la présidence, je dirai, d'avoir un titulaire enseignant-chercheur à la tête de la nouvelle XXX ».

Ce témoignage révèle assez bien la nécessité d'expériences solides et variées pour assumer une direction de centre. La pluralité de formations et de diplômes conforte l'autorité managériale de l'individu et lui donne l'opportunité d'avoir une vision plurielle et panoramique sur l'ensemble de la complexité administrative d'un centre universitaire, démontre le **DCNL 4** :

« Donc effectivement j'ai pas été recrutée au départ comme responsable pédagogique mais c'est vrai que j'ai pas mal... alors je suis enseignante d'allemand, j'ai suivi un cursus de FLE en parallèle, donc j'ai un master 2 de FLE, j'ai travaillé beaucoup à l'étranger, d'abord comme volontaire internationale en Russie, où je gérais en fait toutes les certifications pour le CIEP sur le territoire russe. J'ai travaillé trois ans au CIEP, au bureau DELF-DALF, où je faisais beaucoup de formations d'enseignant et puis je développais des examens du DELF et du DALF. Enfin, j'ai travaillé quatre ans aux Emirats arabes unis comme attachée de coopération pour le français et je gérais notamment le DELF scolaire avec des sessions d'un millier de comment, d'élèves. Je faisais beaucoup de formations d'enseignants aussi. C'est vrai que j'avais, jamais eu vraiment un poste similaire de responsable pédagogique d'une équipe mais c'est vrai que bon la formation d'enseignants, je connaissais, l'organisation des examens du DELF, je connaissais. Euh et puis j'ai suivi, comment, également quand j'étais aux Emirats arabes unis, la formation qui s'appelle le marketing des cours qui était à l'époque au CAVILAM, que j'avais ensuite démultipliée et qui s'adressait aux responsables pédagogiques et qui parlait notamment de la démarche qualité et puis aussi de tout ce qui est cours en tant que produit à vendre ».

Les qualifications et les acquis de l'expérience professionnelle, touchant à des domaines variés tels que les certifications diplômantes ou encore le marketing représentent pour le **DCNL 4** une plus-value inestimable pour la prise en main du poste de directeur, représentant institutionnel privilégié de l'établissement assurant le lien entre l'institution et les partenaires. Le développement des compétences tout au long du parcours professionnel, optimisé au sein de l'université en fonction des besoins anticipés, est concrétisé par le témoignage d'un directeur

de centre labellisé (**DCL 8**) qui s'est livré sur les origines de son identité de directeur, lors d'une digression au questionnaire.

« **DCL 8** : *Sachant que j'ai un peu la double casquette et que moi, j'ai été enseignante il y a longtemps. J'ai eu donc, j'ai fait une licence d'espagnol parcours FLE, enfin ça s'appelait Mention FLE, donc. Je suis partie ensuite au Mexique pour enseigner pendant un an. J'ai passé ma maîtrise de FLE en parallèle. Je suis revenue et je suis repartie donc pendant deux ans au Pérou en alliance française ? au Pérou en tant que prof. J'ai fait tous les niveaux, j'ai fait de la formation de formateur et je suis revenue à Saint-Etienne pour finaliser mon master. Donc j'ai fait un master de maîtrise de la langue et de politique d'intégration qui était plus sur la spécialisation dans l'illettrisme, l'alphabétisation et le FLE bien sûr. Et ensuite, j'ai été coordinatrice pédagogique pendant quatre ans.*

D : Dans ce centre ?

DCL 8 : *Non, pas dans ce centre, alors. Je l'ai fait à l'XXX. C'était une association de formation linguistique et professionnelle. Mais on avait, on a obtenu des appels à projets, on travaillait avec la région, l'Etat, le département. Donc on a fait à la fois de l'illettrisme, de l'alpha, du FLE. C'était beaucoup développé. On avait un seul projet. Et puis il y en avait sept quand je suis partie, effectivement, sept gros projets.*

D : D'accord. Et comment avez-vous atterri alors au XXX ?

DCL 8 : *Alors je suis arrivée à l'université en fait pour faire de la validation des acquis d'expérience et de la reprise d'études. J'étais responsable pendant neuf ans en formation continue, et j'ai voulu revenir à mes premiers amours en fait. Donc j'ai postulé, quand il est parti, avec mon parcours sept ans dans le FLE et neuf ans dans la formation continue, sachant qu'on a beaucoup de profils formation continue au XXX. Et beh, écoutez, j'ai été retenue.*

D : D'accord. Et donc vous n'occupez que la direction. Vous n'êtes pas enseignante dans ce centre.

DCL 8 : Non, non.

D : Vous êtes à plein temps, voilà, sur ce poste-là.

DCL 8 : *Oui, tout à fait* ».

Le cheminement professionnel de ce cas est marqué par la capacité à progresser en continu en valorisant le potentiel acquis lors des expériences pédagogiques d'enseignant et de formateur de formateurs, lesquelles ont aussi enrichi l'obtention de nouveaux diplômes en FLE, susceptibles d'améliorer ses connaissances. De plus, le vécu administratif sur des postes de coordination pédagogique ou en formation continue permet de développer un potentiel existant au sein des différents services de l'université. Cette dernière, dans sa gestion planifiée des ressources humaines et de politique de promotion du personnel, recrute ce profil grandi et enrichi dans son centre universitaire afin de conserver dans la maison, dans un souci de satisfaction d'estime et de reconnaissance du salarié, un profil qu'il a formé et dont il connaît la valeur ajoutée en termes de flexibilité et de potentiel à accéder à de nouvelles responsabilités.

Justement, dans le protocole du guide d'entretien-semi directif destiné aux directeurs de centres non-labellisés, il leur est demandé si en plus de leur fonction de directeur, ils occupent d'autres fonctions au sein du centre, données étudiées à présent.

1.3.3. Autres fonctions au sein du centre

Sur les sept directeurs interrogés, seulement deux, au statut d'enseignant-chercheur, ont répondu ne pas occuper d'autres fonctions que celles de directeur au sein du centre universitaire : « *Non, au sein de l'université, oui [...] en fait, je suis vice-présidente RH* » (**DCNL 1**). Le **DCNL 1** informe assumer en parallèle une fonction supérieure hiérarchiquement à celle de directeur de centre universitaire ; tout comme le second occupant la même fonction de vice-président, à l'international et non en ressources humaines, dans son cas précis :

« **D** : D'accord. Avez-vous d'autres fonctions au sein du centre ?

DCNL 6 : *Au sein du centre, non.*

D : D'accord. Alors quel est votre rapport avec le centre ? Comment vous êtes entré dans le centre alors, pour en prendre la direction ?

DCNL 6 : *Dans mon université, en ce moment, c'est le vice-président à l'international qui exerce la fonction de directeur, il n'y a pas de directeur spécifique pour le centre.*

D : Donc, pour l'instant, vous êtes vice-président à l'international.

DCNL 6 : *Oui, tout à fait.*

D : D'accord. Et vous exercez parallèlement la direction du centre.

DCNL 6 : *Oui, tout à fait.*

D : D'accord. Vous êtes enseignant ou vous avez une totale décharge ?

DCNL 6 : *Enseignant chercheur, plus une décharge* ».

Le témoignage ci-dessus met en exergue le fait que la fonction de directeur de centre est corollaire à celle de vice-président à l'international, facilitant inévitablement la mise en œuvre de la stratégie internationale de l'établissement, par la présidence, et l'attractivité du centre à l'étranger via des réseaux connus. Les cinq autres directeurs affirment assumer d'autres fonctions au sein du centre en tant qu'enseignant : « *Eh beh, je suis enseignante, c'est le poste, c'est un poste d'enseignante* » (**DCNL 2**) ; parfois en précisant le bénéfice d'une décharge :

« **DCNL 3** : *Oui, oui, je suis enseignante. C'est seulement une fonction de directrice. Donc je suis à 50 % enseignante, 50 % de mon temps est consacré donc aux étudiants, et normalement 50 % à ma fonction de directrice. Vous imaginez bien que ça ne suffit pas.*

D : Mais je sais bien.

DCNL 3 : *Donc voilà, c'est beaucoup plus à ma fonction de directrice. C'est un choix. »*

« **DCNL 4** : *Voilà, donc enseignante de FLE et puis je fais aussi 25% de mon service d'enseignement en sciences du langage.*

D : D'accord, ça, c'est quand vous avez été recrutée, d'office il y avait 25% dans les sciences du langage.

DCNL 4 : *Alors quand j'ai été recrutée, donc c'était que de l'enseignement ; 75% au centre de langues, 25% en sciences du langage. Donc maintenant je fais toujours 25% d'enseignement en sciences du langage mais pas mal d'heures aussi au centre de langues plus, mais j'ai cent heures de décharge pour être responsable pédagogique.*

D : Sur toute l'année, ou par semestre ?

DCNL 4 : *Oui, sur toute l'année ».*

Le principe de rétribuer la fonction de directeur par une décharge sur le temps d'enseignement annuel s'avère de toute évidence insuffisant pour le **DCNL 3**, lequel estime que la gestion administrative du centre et le suivi pédagogique des étudiants nécessitent davantage de temps qui est imparti par la décharge octroyée. En effet, en position supérieure de la hiérarchie, la direction a en charge le management (à travers diverses fonctions administrative, financière, communicante et technique), l'encadrement pédagogique (suivi des enseignants et des étudiants) et logistique (supervision du secrétariat).

Enfin, deux autres directeurs clarifient les autres portefeuilles de responsabilités au sein du centre en tant que coordinateurs de cours :

« **DCNL 5** : *Au sein du centre, oui. Cette année, j'ai coordonné les cours du soir de premier semestre, et je coordonne le campus été.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Des missions que dès l'été je vais déléguer à des collègues.*

D : D'accord. Pourquoi ? Est-ce que c'est chronophage ou parce que c'est incompatible avec ?

DCNL 5 : *Alors, y'a deux raisons. Y'a un souhait de ma part de faire monter les collègues en compétences et leur donner plus de responsabilités au sein de XXX pour qu'ils se sentent un peu plus impliqués dans XXX. Et c'est un souhait de leur part aussi de s'impliquer plus. Et puis c'est aussi un désir de ma part, là du coup, d'avoir moins de travail pour pouvoir me focaliser sur des missions plus de qualité, ou de représentation de XXX auprès des instances ».*

Ce directeur mentionne qu'il a le projet de concéder ces missions de coordination à ses collègues dès l'été suivant pour deux motifs. D'une part superviser le suivi administratif et pédagogique des cours s'avère une lourde tâche, ne laissant pas le temps utile à une activité de démarchage commercial de qualité auprès des partenaires et à la finalisation d'une communication interne efficace. D'autre part, le fait de dispatcher les multiples activités de

coordination dans le centre est un prétexte pour faire évoluer les pairs et les engager dans un travail collectif qui s'avère fédérateur. Cette vision partagée de la responsabilité pédagogique est également mentionnée par le **DCNL 7** qui déclare assurer de la coordination, à laquelle participe les enseignants :

« **DCNL7** : *Qu'est-ce que j'ai comme fonction ? Je suis directrice et en même temps, oui, je m'occupe de certains programmes spécifiques, dont des programmes courts, par exemple un programme de cinq mois qui est en février-mars, sinon je suis responsable d'un diplôme, et sinon qu'est-ce que je fais d'autre, et voilà je fais la coordination de tout ça.*

D : Et vous accueillez des étudiants étrangers alors, pour des cours de FLE ?

DCNL 7 : *Oui. Alors je m'occupe en tant que directrice du centre de FLE de coordonner toutes ces actions de mes collègues du département de FLE. On est treize. Donc y'a un certain nombre de collègues qui sont tous responsables d'un niveau, d'une mise en place particulière, d'un programme particulier, voilà ».*

L'accompagnement des étudiants tout au long de leur parcours universitaire semble nécessiter en amont une grande organisation de la formation par le directeur du centre, enclin à coordonner l'activité d'une équipe pédagogique, avec le soutien de tout le personnel, pour une meilleure cohésion de la structure. Il s'agit ici d'une démarche développée par des centres universitaires qui ne sont pas labellisés et qui pourtant s'inscrivent dans une démarche qualité d'implication de tous. Ils ne présentent pas de vécu de labellisation, a contrario des huit centres universitaires labellisés à l'étude dans le cadre des enquêtes sous la forme du questionnaire, et dont nous examinons désormais le contexte dans lequel s'est réalisée la labellisation, et plus exactement le vécu labellisé du centre.

2. Le contexte de la labellisation des centres

2.1. Le vécu labellisé des centres

Les directeurs de centres labellisés ont été interrogés à travers trois questions successives sur la première et la dernière année de labellisation de leurs centres, en précisant s'il y avait eu ou pas un arrêt du label entre ces deux années.

Q.6 Quelle est l'année de la première labellisation de votre centre ?

Q.7 Quelle est l'année de la dernière labellisation de votre centre ?

Q.8 Y a-t-il eu un arrêt du label qualité FLE entre la première et la dernière labellisation de votre centre ?

Oui.

Non.

Si oui, pourquoi ?

La quasi-totalité des directeurs interrogés affirment que leurs centres ont été labellisés au tout

début de l'existence officielle du label, ce dernier ayant été créé par décret en 2007 : un centre en 2007, cinq centres en 2008 et un dernier en 2009 ; ce qui prouve le vif intérêt que ce label a suscité dès le départ auprès des centres universitaires à s'engager dans une démarche qualité vérifiée et reconnue. Un seul centre (**DCL 8**) est un jeune labellisé puisqu'il n'a obtenu le label que très récemment, en 2017, et que par conséquent ne communique pas d'année de dernière labellisation, car la durée du label est de quatre ans :

« **D** : Il n'avait jamais été labellisé auparavant ?

DCL 8 : *Non.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Il y avait eu des demandes mais qui n'avaient pas abouti. Y'avait eu une demande qui n'avait pas été aboutie et donc la première année de labellisation est de 2017 et donc voilà elle est assez récente.*

D : Donc ça n'avait pas été abouti par rapport à des lacunes concernant le centre ?

DCL 8 : *Alors il me semble que c'était quelque chose qui était, qui n'était, qui n'avait aucun lien avec la qualité. Je suis embêtée parce que je ne saurai pas vous répondre.*

D : Par rapport aux locaux, peut-être ?

DCL 8 : *Mais je sais que j'ai lu des comptes rendus. J'ai pas eu de tuilage, moi. J'essaie de prendre un peu l'historique. J'ai compris que ça n'avait pas abouti et que ça n'avait pas de lien avec la qualité des cours ».*

L'explication donnée par le directeur du jeune centre labellisé, apparemment, n'a aucun lien avec le défaut de qualité dont aurait pu faire état ce centre.

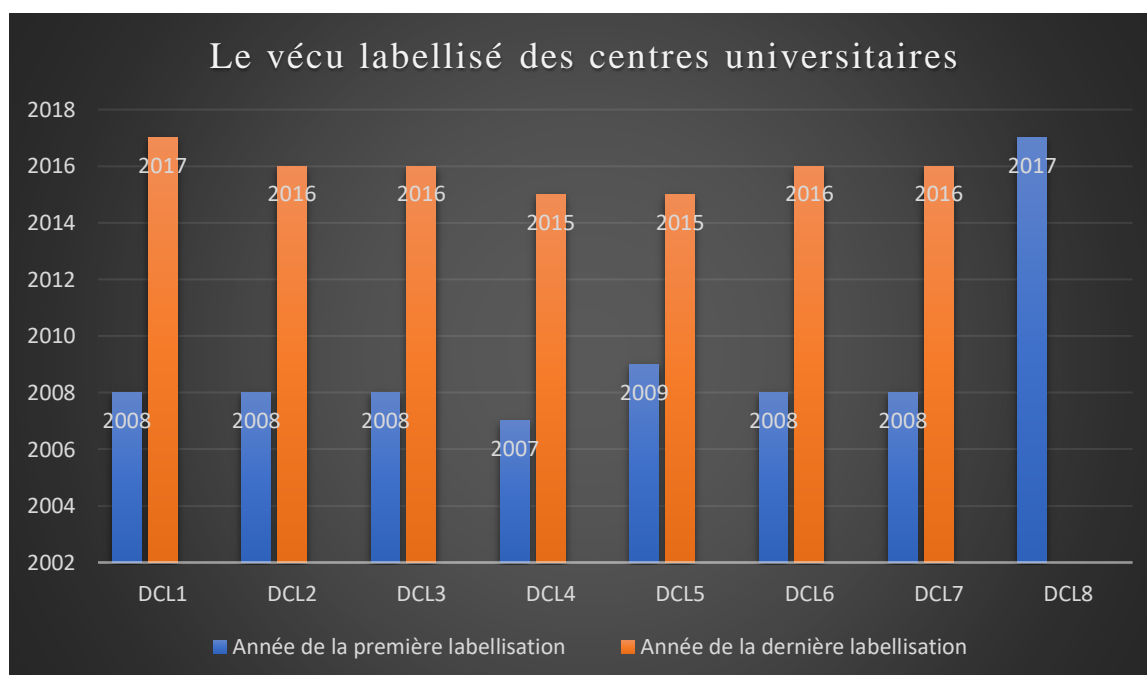


Figure 40 : Le vécu labellisé des centres universitaires

Deux de ces huit centres informent avoir subi un arrêt du label entre leurs premières et dernières labellisations : l'un à cause d'un changement de direction et du temps laissé à la réflexion de poursuivre le processus de la labellisation : « *En 2011-2012, le départ à l'étranger de la directrice de l'époque a stoppé le processus. Lui ayant succédé, je me suis interrogée sur la pertinence du label pour une université. J'ai finalement relancé le processus en 2016, pensant qu'il était peut-être plus utile au niveau institutionnel (Campus France...) que pour le public du centre* » (DCL 3). L'autre motif d'arrêt du label a été occasionné à cause d'un : « *retard dû à la fusion de nos universités de YYY. Création d'un nouveau Département qui a rassemblé 3 structures déjà existantes. Il a donc fallu du temps pour refaire des statuts et nous intégrer dans la création d'une XXX* » (DCL 5). Un troisième centre évoque le cas d'une tolérance du CIEP, prestataire attitré de la labellisation qualité FLE, ayant attribué une année supplémentaire au label acquis, sans acter l'arrêt du label : « *On a fait 2012 et 2017. Y'a eu un an, on a eu, disons, une facilité d'un an avec le CIEP, mais y'a pas eu d'arrêt à proprement parler. En fait, ils nous ont permis de retarder d'un an le renouvellement* » (DCL 1). Il n'y a eu pas d'autres explications apportées par le sondé sur le motif de cette tolérance.

2.2. La prise en charge de la labellisation et sa rémunération

Les directions successives au sein des centres, dues aux mandats qui ont des durées déterminées et qui peuvent ne pas être renouvelés pour des raisons diverses, justifient le fait que des directeurs actuels en poste n'aient jamais pris en charge la labellisation des centres dont ils en ont la direction.

Q.9 Avez-vous déjà pris en charge la labellisation de votre centre ?

A cette question sur cette prise en charge de la labellisation, deux directeurs sur huit n'en ont pas fait l'expérience.

<i>La prise en charge de la labellisation par les directeurs de centres labellisés</i>		
OUI	6	DCL 1 / DCL 2 / DCL 3 / DCL 4 / DCL 5 / DCL 6
NON	2	DCL 7 / DCL 8

Tableau 22 : La prise en charge de la labellisation par les directeurs de centres labellisés

Quant à la question de la rémunération incombant à la prise en charge de la labellisation, que ce soit sous la forme de prime, de décharge d'enseignement, d'heures complémentaires ou par

un autre dispositif, comme il leur est demandé en question 11, la totalité des directeurs répond à la négative.

Q.11 La charge de travail incombant à la labellisation vous est-elle rémunérée ?

Oui.

Non.

Si oui : Prime.

Décharge d'enseignement.

Heures complémentaires.

Autre :

Les deux directeurs, qui ont apporté des précisions sur le non-paiement de cette surcharge de travail, sont ceux qui ont répondu au questionnaire par téléphone pour signifier que le poste de directeur intègre la prise en charge de la labellisation et qu'elle n'a de fait pas besoin d'être rémunérée avec un quelconque supplément que ce soit : « *Non, ça fera partie de mon poste, ça fera partie de mon poste* » (**DCL 8**) ou encore « **D** : D'accord. Donc ça fait partie de vos missions de directeur ? **DCL 1** : *C'est ça* ». Les propos d'un directeur de centre non-labellisé, le **DCNL 3**, qui avait vécu la réalisation de la labellisation en tant que responsable pédagogique, à l'époque où son centre était labellisé, corrobore cette situation de non-paiement pour les trop nombreuses heures de travail effectuées à cet effet :

« **D** : Vous étiez rémunéré d'ailleurs pour cette surcharge de travail ?

DCNL 3 : *Non, non, bien sûr que non.*

D : Ça faisait partie de vos missions d'enseignant ou par rapport à vos fonctions de responsable ou, d'accord.

DCNL 3 : *Oui, mais bon, ce qui n'était pas logique parce que ça ne faisait pas du tout partie de cette mission venir le samedi matin. Je me souviens, moi, j'avais dit non à l'époque parce que je faisais déjà beaucoup de choses au niveau de mes responsabilités et je sais que non, j'avais refusé à un moment donné de dire non. Je ne viens plus le samedi matin parce que les choses ont été faites aussi en dernière minute* ».

Ce témoignage met en lumière l'exaspération quant à la surcharge de travail incombée au montage des dossiers d'archivage de la labellisation à présenter lors de l'audit externe, à tel point de se déplacer sur le lieu de travail le week-end, du fait d'avoir procédé avec du retard tout au long de l'année universitaire. La décision d'avoir fixé des limites au surmenage, en disant tout simplement *non*, semble avoir été un choix bénéfique, de termes de préservation sanitaire et sociale, tant le niveau de tolérance à la masse de travail a été atteint. Les mots de ce directeur révèlent aussi paradoxalement la quête de la labellisation, alors que les conditions de travail souffrent d'un manque de qualité de vie dans l'organisation du temps de travail et la répartition des tâches avec les supérieurs hiérarchiques ; provoquant une accumulation de retards dans les objectifs à atteindre. Si la non-rémunération des heures de travail pour la labellisation apparaît comme la norme à laquelle se soumettent les directeurs de centres, un seul

d'entre eux, à présent dans un centre qui a renoncé à s'engager dans le processus d'octroi du label, affirme avoir perçu des indemnités financières lors d'un montage précédent des dossiers de la labellisation :

« **D** : Vous aviez parlé des cent heures de travail, vous avez été rémunérée pour ces cents heures en plus ?

DCNL 2 : *Oui, oui, oui, oui, j'ai eu un...*

D : Une prime peut-être ?

DCNL 2 : *Beh oui j'ai eu des heures TD, des heures calculées en heure TD, quand même, quand même, heureusement ».*

Le soulagement d'avoir été rémunéré financièrement, comme le souligne le modalisateur *heureusement*, place le directeur dans une situation de reconnaissance positive de son travail, à travers une régularisation pécuniaire des heures données à l'institution, au service d'une qualité labellisée dont nous analysons, dans la suite des analyses empiriques, les représentations qu'en ont les directeurs de centres.

3. Représentations de la qualité labellisée

La comparaison des perceptions des différents directeurs de centres sur les concepts qui gravitent autour de la qualité d'une formation nous permet d'apporter des éléments de réponse sur les représentations qu'ils ont de la qualité labellisée. Plus précisément, en fonction des thèmes abordés, nous voulons recueillir tout d'abord leurs conceptions dichotomiques du concept de qualité, à savoir les synonymes et les antonymes qu'ils en donnent.

3.1. Conceptions dichotomiques

Il s'agit d'étudier la définition que les différents acteurs des centres labellisés donnent au concept de qualité et, dans un premier lieu, observer les visions synonymiques qu'ils en ont, à travers la question 15.

Q.15 Donnez cinq synonymes du concept de qualité.

Sur les huit directeurs sondés, seulement un n'a apporté aucune réponse (**DCL 7**) et sur les sept autres, un (**DCL 4**) a donné quatre expressions au lieu des cinq demandées. Les termes proposés par les directeurs, concernant les synonymes qu'ils envisagent du concept de la qualité, sont regroupés dans la figure ci-dessous et sont notés dans les ordres d'énonciation qui sont les leurs. Nous les avons classés en trois domaines distincts et complémentaires (client interne, système de management de la qualité, culture qualité), lesquels se rapportent tous au concept de qualité, mais à travers des axes d'orientation divers ; selon que nous nous plaçons du point de vue du

personnel de l'institution, des mécanismes du système de management de la qualité ou de l'esprit qualité vers lequel tend l'institution engagée dans une recherche de la qualité.

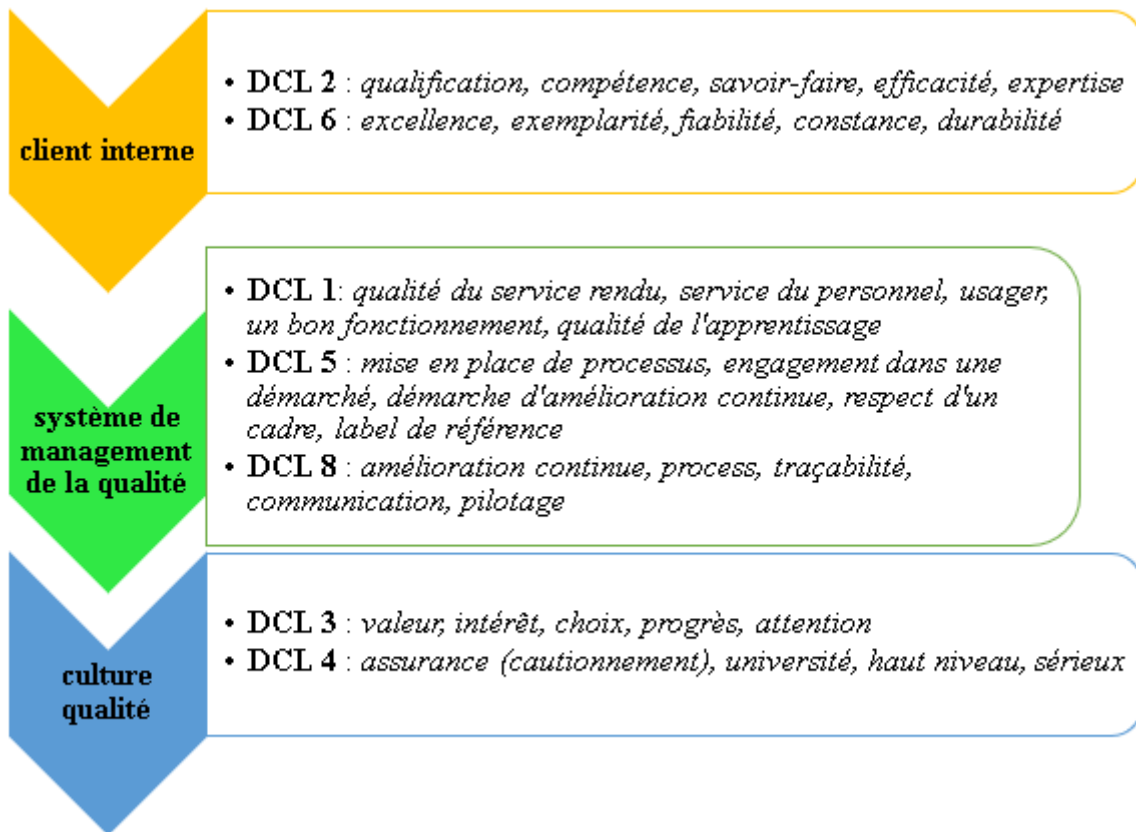


Figure 41 : Synonymes du concept de qualité donnés par les directeurs de centres labellisés

Tout d'abord, nous nous intéressons aux termes relevant du champ lexical du client interne. Le **DCL 2** aborde seulement les qualités nécessaires du client interne qui le conduisent à mener à bien ses visées professionnelles. Il propose cinq substantifs qu'il énonce, intuitivement ou pas, dans l'ordre d'une gradation sémantique ascendante qui s'opère dans le temps et par le poids de l'expérience. En effet, pour qu'un salarié effectue une mission de qualité, chronologiquement, il se doit d'acquérir une « *qualification* » et une « *compétence* » adéquates au poste ; ce dernier lui faisant acquérir par les acquis ou la formation continue un « *savoir-faire* » et lui faisant gagner « *efficacité* » et « *expertise* ». L'ensemble de ces qualités physiques et intellectuelles du salarié, qu'il soit administratif, enseignant ou de direction, constitue à juste titre le propre du concept de qualité dont émane implicitement une dynamique d'amélioration continue entre la qualification, au début de la prise de poste, et l'efficacité, éprouvée tout au long de la mission. Par ailleurs, le **DCL 6** envisage le concept de qualité aussi au niveau des dispositions professionnelles du client interne, avec un degré nettement supérieur au **DCL 2**, dans la mesure où il s'agit de vertus qui frôlent le domaine moral, telles que l'« *exemplarité* »,

la « *fiabilité* », la « *constance* », la « *durabilité* » afin de viser le paroxysme qualitatif, à savoir l'« *excellence* ». Ces vertus intellectuelles, à l'intersection de la moralité et du pragmatisme, mettent l'accent sur une vision idéalisée du salarié et une conception zéro défaut de la qualité prolongées dans le temps, comme le suggèrent les deux substantifs renvoyant au champ lexical de la temporalité : « *constance* » et « *durabilité* » et qui mettent en lumière la difficulté de maintenir dans le temps les paramètres calibrés d'une démarche qualité qui aurait tendance à s'essouffler sans en avoir vérifié la « *fiabilité* », dans le cadre d'un système de management de la qualité mis en place au sein de l'institution universitaire.

Justement, ensuite, nous nous attelons à l'analyse sémantique des termes renvoyant au domaine du système de management de la qualité. Le **DCL 1** se place au niveau d'une chaîne de processus à respecter pour obtenir un service de qualité ; où les clients internes (« *service du personnel* ») visent la satisfaction (« *qualité du service rendu* ») des clients externes (« *usager* »), grâce à une démarche qualité (« *un bon fonctionnement* » et à objectif défini à atteindre (« *qualité de l'apprentissage* »). En somme, ce directeur donne de l'importance à l'utilisateur qui s'attend à être satisfait des prestations qu'il reçoit du personnel, au sein d'une institution dont les processus calibrent un fonctionnement de qualité. Il place l'utilisateur au cœur du système, celui du management de la qualité supporté par l'approche processus mise en place. Deux autres directeurs sondés orientent le concept de qualité sur l'axe du système de management de la qualité. Le **DCL 8** se situe davantage dans le management, plus précisément dans les outils (« *process* ») et les méthodes de travail (« *communication* ») du directeur, dont l'acte managérial (« *pilotage* ») est garanti grâce à la vérification du parcours qualitatif des actions entreprises (« *traçabilité* »), en termes d'anticipation et de correction dans un cycle d'« *amélioration continue* ». La prise de parole est un vecteur de communication important dans les discours de motivation des équipes, dans un souci de clarification du sens, ou de valorisation du personnel, l'incitant à rectifier les erreurs ou à poursuivre le travail bien fait. Par ailleurs, la collecte et l'analyse de données, par le biais par exemple d'enquêtes, assurent une traçabilité et l'obtention d'un retour d'informations fiables puisqu'elles émanent de clients externes ayant suivi les cours de l'institution universitaire et souhaitant en améliorer le fonctionnement pour davantage de qualité. Le dernier directeur, qui met sur le même plan le concept de qualité à celui de système de management de la qualité, est le **DCL 5** qui définit au mieux les fondements intimement liés d'une démarche qualité. En effet, il propose les étapes successives pour parvenir à une labellisation réussie. Il entame la définition du concept par la description explicative d'un système d'activités corrélées, transformant des éléments d'entrée

en éléments de sortie, c'est-à-dire la « *mise en place de processus* », en leur donnant une valeur ajoutée par des rectifications envisagées dans une « *démarche d'amélioration continue* », à l'aide de moyens tels que l'« *engagement dans une démarche* » qui acte la volonté partagée de l'institution à s'inscrire dans une action commune de recherche de la qualité dans le « *respect d'un cadre* », de fondements bâtis et communiqués par exemple au moyen d'une politique qualité spécifiant les stratégies déployées en vue de l'obtention d'un « *label de référence* » ; dont l'audit externe en vérifie la maîtrise des processus et ses interactions au sein du centre universitaire. Cette vision est fortement inspirée du cycle de qualité PDCA de Deming (Plan, Do, Check, Act) où les quatre étapes de la méthodologie aboutissent à l'amélioration de la qualité : planifier des initiatives, les réaliser à partir de processus établis, les évaluer et en suivre les résultats, agir en fonction de ces résultats.

Enfin, le troisième et dernier domaine lexical retenu porte sur la culture qualité qui transcende les individus et les gestes professionnels, d'où émergent un esprit collégial, une mentalité partagée par tous. Le **DCL 3** dépeint la cristallisation de cette « *valeur* » commune où l'« *intérêt* » collectif prime sur les particularismes, tout en y accordant une « *attention* » et en opérant des « *choix* » judicieux sur des convictions ou des modèles de comportements, vecteurs de « *progrès* » qui sous-tendent des processus de transformation amélioratifs, par le truchement parfois de changement de mentalité. Le **DCL 4** conforte cette vision conceptuelle de la qualité, en mettant en exergue le statut institutionnel de la structure éducative, à savoir l'« *université* », qui doit être un gage de « *sérieux* » et de « *haut niveau* » grâce à un suivi de l'« *assurance (cautionnement)* », qui porte en son sein mesure et évaluation de la qualité. Ainsi, le fait que l'institution soit ancrée dans l'enseignement supérieur implique, selon ce directeur, la garantie d'une qualité académique allant de soi et un niveau implicitement supérieur à d'autres types de structures qui ne seraient pas universitaires, comme les écoles de langues privées en concurrence avec les centres universitaires sur le marché de l'apprentissage des langues. Par ailleurs, le concept de qualité peut être livré à une dualité sémantique dans le sens où les sondés sont interrogés en question 16 sur les possibilités antonymiques qu'ils envisagent de ce concept.

Q.16 Donnez cinq antonymes du concept de qualité.

Sur les huit directeurs interrogés, un seul rend copie blanche (**DCL 7**), trois respectent entièrement la consigne et proposent 5 antonymes (**DCL 1, DCL 2, DCL 3**), trois autres en donnent 4 (**DCL 5, DCL 6, DCL 7**) et un dernier en soumet 3 (**DCL 4**). L'ensemble des réponses est regroupé dans la figure ci-dessous :

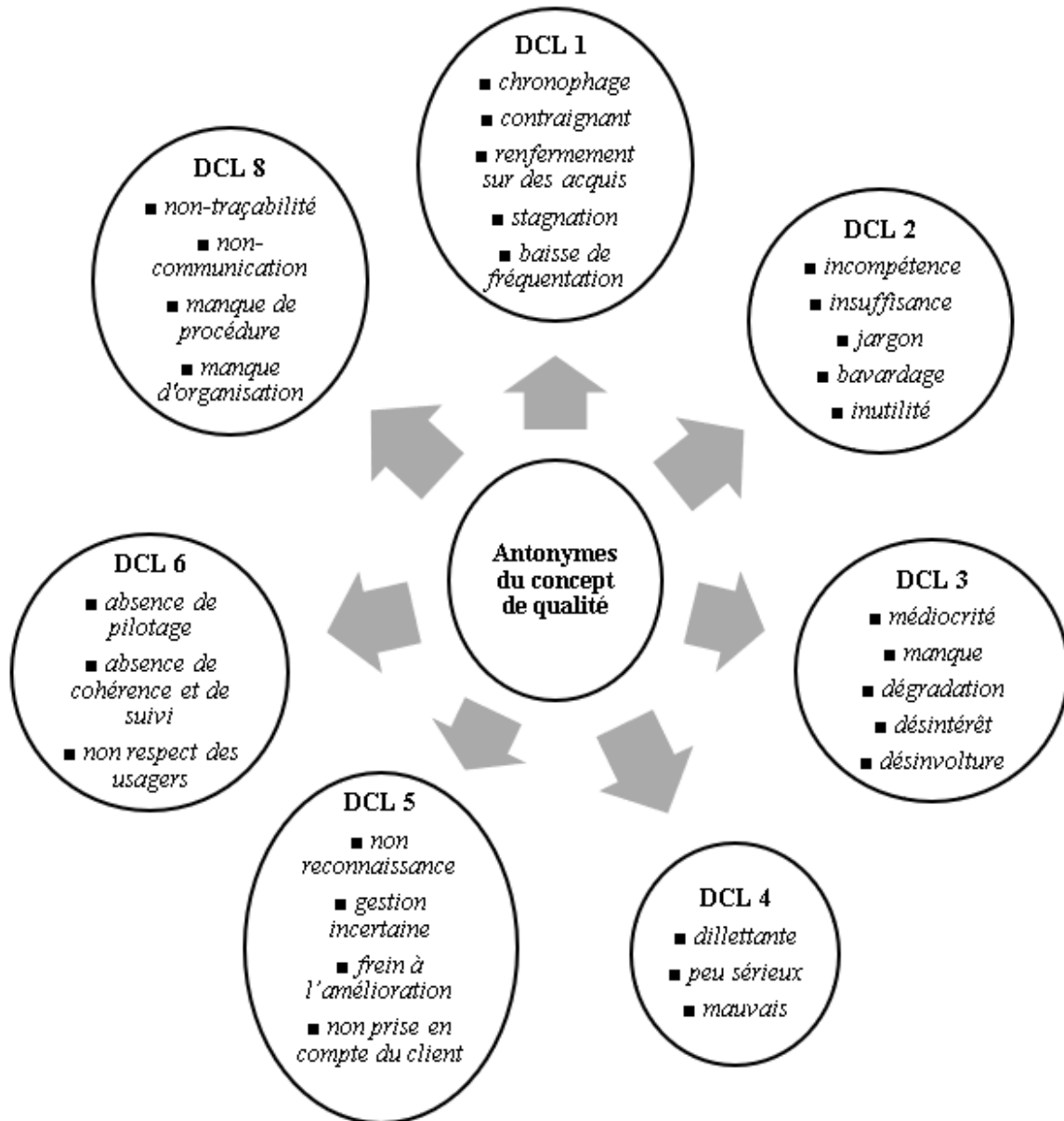


Figure 42 : Antonymes du concept de qualité donnés par les directeurs de centres labellisés

Les définitions antithétiques proposées par les directeurs, sur la forme, font ressortir des antonymes de la qualité qui possèdent une valeur sémantique négative (« *stagnation* », « *médiocrité* », « *manque* » ou « *mauvais* ») ; elles suggèrent également une négation de la qualité par la dérivation lexicale, en ajoutant un préfixe de sens négatif qui permet de construire le contraire du concept de qualité et qui relève du champ lexical de la non-qualité (par exemple *in-* pour « *incompétence* », « *insuffisance* », « *inutilité* », ou *dé-* pour « *dégradation* » ou « *désintérêt* ») ; elles utilisent enfin l’adverbe « *non* » qui marque l’absence ou l’exclusion (« *non prise en compte du client* », « *non respect des usagers* » pour ne citer que deux exemples). Quant au fond, les expressions proposées par les directeurs sont teintées de

connotations appréciatives. Plus précisément elles suggèrent une appréciation négative dans la mesure où la consigne de la question les y ont conduits. Pour nous livrer à une analyse lexicale qui ne se contente pas d'un simple relevé d'expressions par directeurs, nous privilégions d'ancrer et de brasser les listes de mots dans la perspective thématique des sept principes du management de la qualité développés dans la norme ISO 9001 : 2015 ("*Systèmes de management de la qualité – Principes essentiels et vocabulaire*"), lesquels nous avons étudiés dans la première partie de notre thèse consacrée au cadre conceptuel. Nous choisissons cette grille de lecture pour mettre en évidence l'envers du décor possible de ce que serait un système de management de la qualité sans le respect de ses sept principes constitutifs, dans la figure ci-dessous :

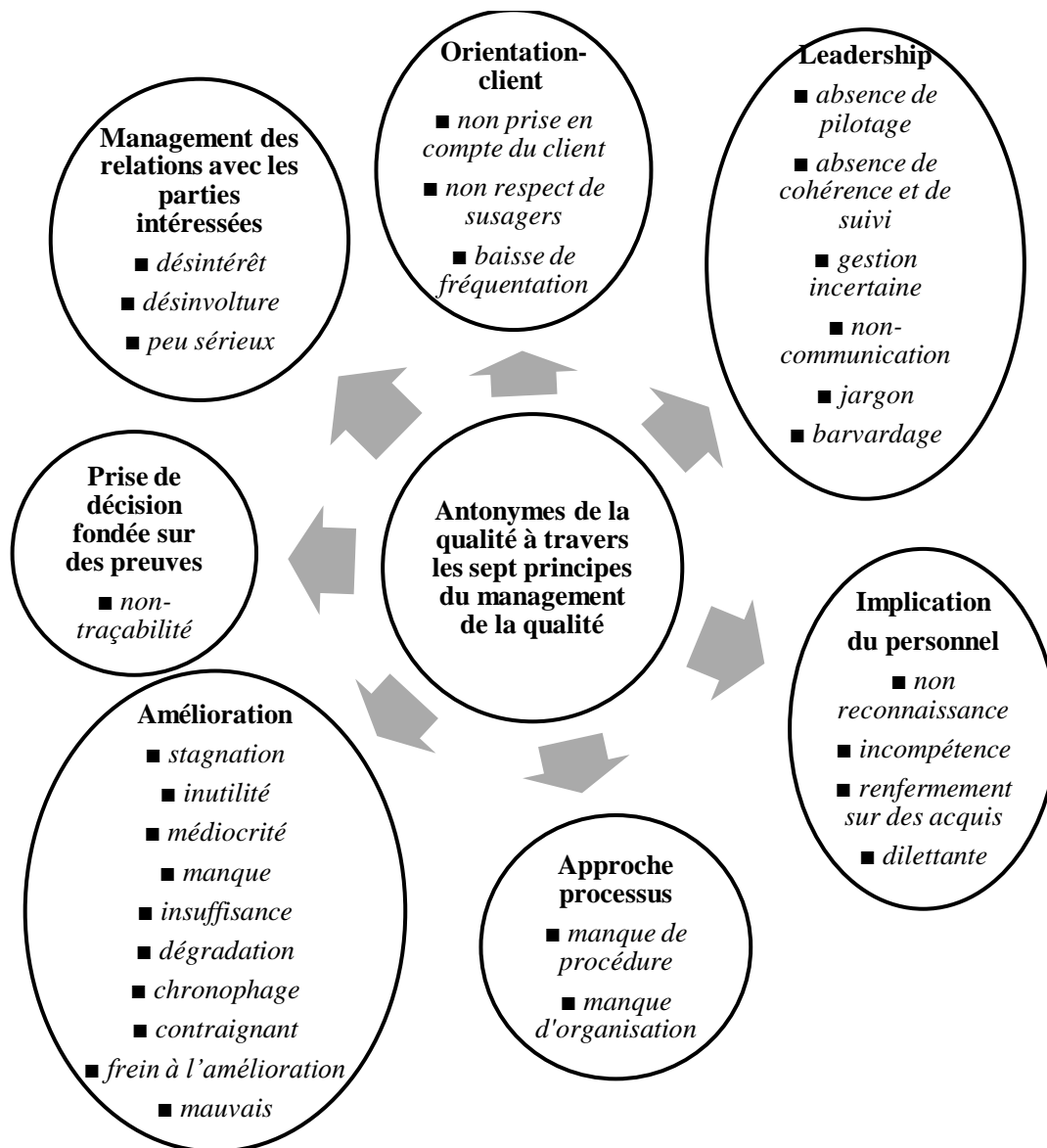


Figure 43 : Antonymes de la qualité à travers les sept principes du management de la qualité donnés par les directeurs de centres labellisés

L'enjeu du premier principe, l'**orientation-client**, est de se mettre à l'écoute du client en identifiant ses attentes, implicites et explicites, et en satisfaisant ses besoins afin de le fidéliser et de gagner sa confiance. De fait, la « *non prise en compte du client* », et le « *non respect de l'usager* » auraient pour conséquence directe une « *baisse de fréquentation* » dans le centre universitaire et entacheraient le **leadership**, deuxième principe porteur des orientations de l'institution. En effet, la planification et la définition par la direction des priorités, en vue d'une performance durable, évitent la tentation de toute « *gestion incertaine* », que ce soit dans les ressources ou dans les orientations stratégiques de la politique menée. Ainsi, l'« *absence de pilotage* » ou l'« *absence de cohérence et de suivi* » compromettraient la coordination des processus de l'organisme. Aussi, la « *non-communication* » ou une mauvaise communication qui prendrait les allures de « *jargon* » ou de « *bavardage* » parasiteraient les efforts communs à la participation de la quête de la qualité et réduiraient l'**implication du personnel** au projet qualité, troisième principe du management de la qualité. A cet égard, la contribution du personnel est favorisée par la communication de la vision managériale explicitée auprès de tous et partagée par tous. La direction crée les conditions optimales pour impliquer le personnel dans les objectifs qualité à atteindre, en l'encourageant à contribuer à la culture qualité, pour ne pas tomber dans les travers stériles de la « *non reconnaissance* » de ses besoins individualisés par exemple en formation pour pouvoir progresser, se sentir valorisé pour ses savoirs faire et ses savoirs être, ajouter une plus-value à son parcours professionnel et à l'organisme, et surtout rectifier le potentiel tir de l'« *incompétence* » ou d'un « *renfermement sur des acquis* » ; en somme mieux comprendre les engagements de la politique qualité déployée pour davantage se les approprier et faire partie entièrement du système de management de la qualité porté par la cohérence d'une **approche processus**, quatrième principe qui envisage l'activité globale de l'organisme comme un ensemble de sous-activités interdépendantes. C'est pourquoi le « *manque de procédure* » et le « *manque d'organisation* » sont la source de confusion entre les données d'entrée et les données de sortie de l'institution, dont il convient de surveiller et analyser les interrelations ; les deux manques soulignés créent l'incompréhension entre les individus, freinent les performances dans les objectifs qualité qui ne sont pas atteints, au vu des lacunes organisationnelles provoquées par le manque de process ; ils réduisent finalement les possibilités d'**amélioration**, cinquième principe du SMQ. Les connotations dépréciatives, dont sont porteurs les mots regroupés dans le champ thématique de l'amélioration, dépeignent une situation à l'arrêt, comme le suggèrent les substantifs « *stagnation* », « *manque* » et « *insuffisance* », voire une aggravation de cette situation (« *dégradation* » et « *médiocrité* ») ; ce qui souligne, à l'inverse de l'impulsion positive impliquée par les mécanismes progressifs

d'une démarche d'amélioration continue de la qualité, ni aucune accentuation des performances de l'organisme, ni aucune perspective d'évolution des opportunités ; d'où la naissance des sentiments de frustration et d'« *inutilité* » qui constituent un véritable « *frein à l'amélioration* » et favorisent un contexte de travail « *chronophage* » et « *contraignant* », où les pertes de temps supposent nécessairement une perte d'efficacité, en matière d'éparpillement des énergies du personnel, qui peut être résorbée par la **prise de décision fondée sur des preuves**, sixième principe. Ce dernier s'appuie sur des données objectives, recueillies, analysées et évaluées à partir d'indicateurs déterminés et de méthodes appropriées. Elles constituent une trace pour l'institution, garante de l'objectivisation maximale de toute prises de décisions actées, et rejettent la « *non-traçabilité* », redoutée par le **DCL 8** qui rajoute, en commentaire de ses expressions proposées, ces quelques mots qui disent la difficulté d'échanger sur les actes, action pourtant propice à la réflexion et à la conservation matérielle des gestes professionnels :

« **DCL 8** : *A mon avis, ce qui concourt à la non-qualité, c'est qu'on ne communique pas, on trace pas, on, euh, c'est comment dire, le fait de prendre, vous voyez, d'avoir ce recul, le manque de recul, finalement, ça permet de prendre du recul, le fait d'écrire, de réfléchir dans notre tête, ça permet cette prise de recul, et le fait de ne, de ne pas prendre de temps justement, pour réfléchir à ça.*

D : D'accord, le manque de.

DCL 8 : *Sur notre pratique, le manque de réflexion sur notre pratique, quoi* ».

Si les clients internes sont au cœur du système du management de la qualité de l'institution et en confortent les perspectives d'efficience, les clients externes en sont aussi les partenaires privilégiés, comme le démontre le septième et dernier principe du SMQ, le **management des relations avec les parties intéressées**. Les partenaires constituent la matière principale des parties intéressées et sont représentées, dans les centres universitaires, par exemple par des universités qui proposent des inscriptions de groupes d'étudiants, par Campus France qui dirige les étudiants étrangers en priorité vers les centres labellisés, par la société en général qui approvisionne les centres de ses citoyens en devenir étudiantin. Une communication empreinte de confiance et teintée d'une politique de marketing à leur égard est de première importance pour ne pas véhiculer une image négative teintée de « *désintérêt* » et de « *désinvolture* ». Cette mauvaise image aurait comme impact d'ébrécher les relations commerciales avec les réseaux mis en place et conquis avec l'affichage d'une qualité authentifiée. Au final, c'est le principe de l'amélioration qui recueille le plus d'expressions, avec celui de leadership, sans doute parce que sans réelle politique qualité définie et communiquée clairement au personnel, les perspectives d'évolution sont restreintes sur les plans individuel et global de l'institution, de même que le degré de qualité de la formation linguistique et culturelle dispensée est réduit.

3.2. Définitions de la qualité d'une formation

A ce titre, il est demandé à l'ensemble des directeurs de centres sondés de prendre position sur la définition qu'ils donnent de la qualité d'une formation, à travers la question 17 du questionnaire qui les interroge sur ce qui représente au mieux la qualité d'une formation, en s'appuyant sur quatre propositions à classer par ordre de préférence croissant.

Q.17 Qu'est-ce qui représente au mieux la qualité d'une formation ? (mettez 1 dans la case de votre premier choix, 2 dans celle de votre deuxième choix ... jusqu'à 4)

- Le contenu de la formation.
- La conduite des cours.
- La structure et l'organisation des cours.
- Le matériel et les moyens pédagogiques utilisés.

La qualité d'une formation se nourrit de plusieurs critères, dont quatre sont soumis séparément aux sondés, même si leur interdépendance est inévitable, comme le fait remarquer pertinemment l'un des directeurs : « Pour moi, la qualité consiste justement à ne pas privilégier un aspect plutôt qu'un autre, mais d'optimiser l'ensemble des critères... ne serait-ce même que la qualité des salles (équipement, confort, etc.) » (DCL 6).

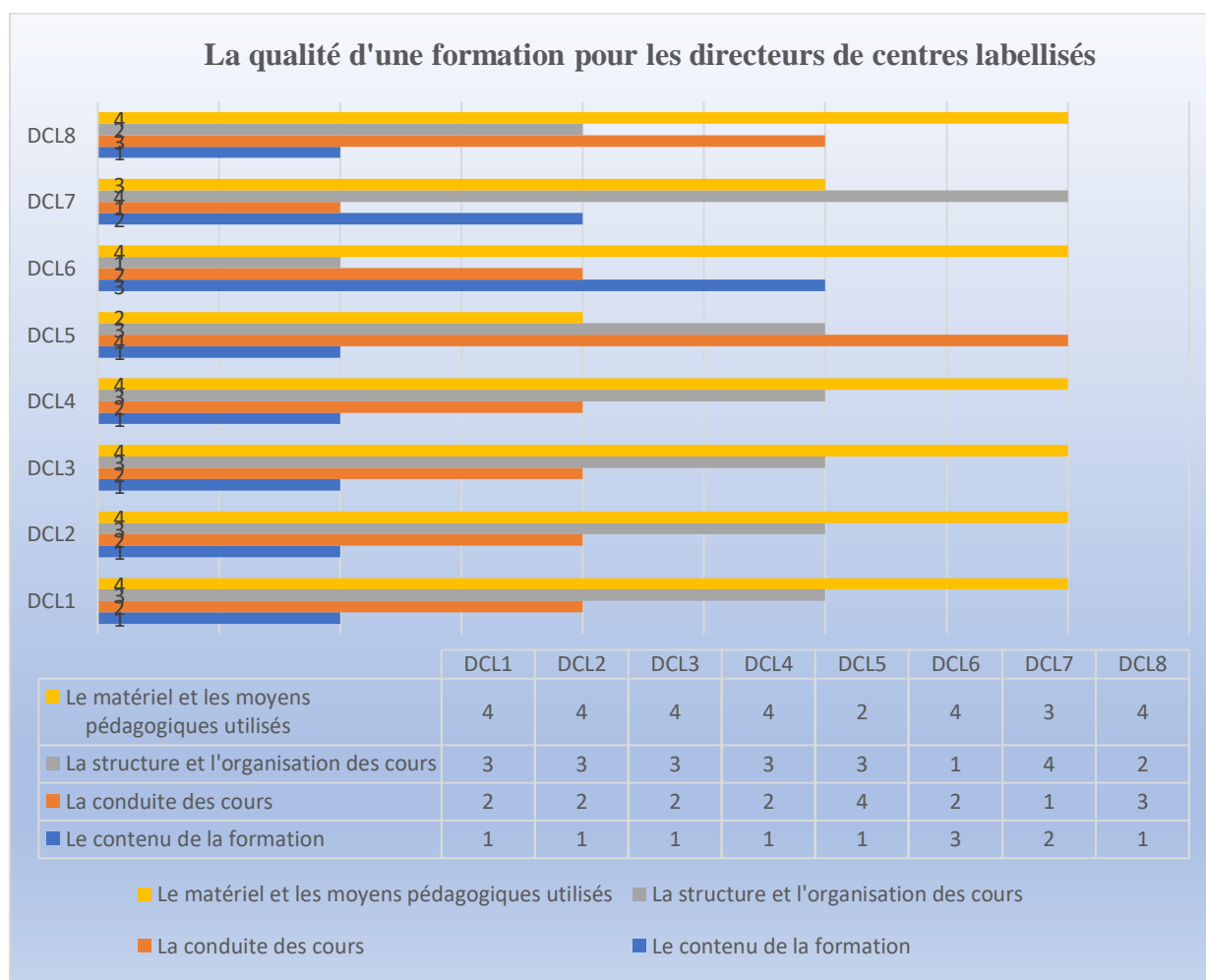


Figure 44 : La qualité d'une formation pour les directeurs de centres labellisés

Dans les préférences des réponses suggérées, c'est le contenu de la formation qui accède au rang de première place avec 6 répondants sur 8, donnant la priorité à l'identification des besoins pédagogiques et méthodologiques à acquérir ou des prérequis à renforcer, en termes de savoir, de savoir-faire et savoir-être, pour le public apprenant et pourvu à l'issue de la formation. Il s'agit d'un avis partagé par deux directeurs de centres non-labellisés :

« **DCNL 2** : *A mon avis c'était, moi je pense que si on devait hiérarchiser, c'est la qualité de l'enseignement et de, et des choses qui sont pour l'étudiant, c'est ça qui est prioritaire.*

D : L'accueil par exemple.

DCNL 2 : *Comment ?*

D : L'accueil par exemple, les activités culturelles.

DCNL 2 : *Non, plus, moi je dirai l'enseignement, même la formation, la qualité de la formation, c'est ce qui est prioritaire ».*

La définition d'objectifs d'apprentissage précis, puis la mesure du degré d'atteinte des objectifs déterminés, par le biais d'enquêtes de satisfaction suivies de réunions par exemple, constituent des paramètres qualitatifs à améliorer en priorité, souligne un autre directeur de centre non-labellisé :

« *Effectivement, on cherche la qualité de la formation puisqu'on se pose beaucoup de questions sur la formation. Ces questions, on les a mises en place depuis pas très longtemps ; depuis que je suis là, on va dire, des questionnaires de début et de fin auprès des apprenants et aussi des réunions bilans avec les enseignants. C'est quelque chose qui manquait, les réunions bilans, enfin il y avait des réunions bilans générales où tout le monde était là. Ce que je souhaitais mettre en place, c'est plus des réunions bilans à la fin de chaque formation où on donne la parole au début aux enseignants et puis après on lit ensemble les retours des questionnaires de satisfaction » (**DCNL 5**).*

Ensuite, c'est la conduite des cours qui vient en deuxième position avec 5 répondants sur 8, donnant de l'importance au choix de la méthode pédagogique, par la sélection pertinente des supports, la conception d'outils, les modalités d'évaluation des objectifs d'apprentissage. D'ailleurs, la structure et l'organisation des cours prennent la troisième place dans les priorités qui fondent la qualité d'une formation, avec 5 répondants sur 8. La didactisation d'un projet de formation, par la mise en application d'activités d'apprentissage et d'évaluations dans une dynamique de progressivité de l'intention pédagogique, participe pleinement de la qualité d'un cours organisé. Enfin, le matériel et les moyens pédagogiques utilisés constituent la dernière préférence des critères de qualité d'une formation avec 6 répondants sur 8. Cela semble logique du fait de certaines conditions matérielles précaires dont jouissent les centres universitaires qui partagent leurs locaux avec ceux des universités ; a contrario des écoles privées, dotées d'équipements et d'environnements de travail plus modernes. Toutefois, les centres

universitaires sont de plus en plus engagés dans une politique de rénovation de leurs locaux et de leurs équipements, surtout quand ils ont l'avantage d'être concentrés sur un étage de l'université qui leur est attribué, explicite un directeur sondé :

« **D** : D'accord. Vous avez de beaux équipements dans votre centre, oui ? Vous êtes bien équipé en termes de ?

DCL 1 : *Oui, on est bien équipé. Bien équipé, on a des tableaux blancs numériques dans toutes les salles. Bon après on n'a rien de véritablement innovant de supplémentaire, c'est déjà bien.*

D : Le centre est intégré dans les locaux de l'université ?

DCL 1 : *Oui.*

D : D'accord. Et vous êtes regroupés ? Les salles sont regroupées sur un même étage, ou alors ce sont vraiment des salles partagées ?

DCL 1 : *On a deux étages, deux étages propres et l'université, le reste de l'université les utilise sur les créneaux qu'on n'utilise pas.*

D : D'accord. Et toutes les salles sont équipées ?

DCL 1 : *Toutes les salles, oui ».*

Ce balisage des locaux au sein de l'université permet de doter les salles d'équipement qui facilitent la transmission des savoirs avec par exemple le bénéfice de l'utilisation de vidéo-projecteurs ou de tableaux interactifs. Il accentue aussi la qualité de l'accueil physique des étudiants, lequel se révèle être une des principales occupations des directeurs de centres non-labellisés : « *La qualité pédagogique et la qualité de l'accueil* » (**DCNL 1**) ; d'autant plus si les locaux du centre universitaire sont conduits à être déménagés, comme le souligne le **DCNL 4** :

« Alors, effectivement, la qualité pour nous, c'est principalement l'accueil et l'enseignement, sachant qu'on est dans des locaux extrêmement vétustes, qu'on doit déménager l'année prochaine. Donc, pour l'instant, y'a encore beaucoup d'incertitudes sur où on déménage, on sait qu'on doit changer de bâtiment, mais on ne sait pas où ce sera mais donc c'est vrai qu'il y avait beaucoup de choses au niveau du bâtiment, d'investissement matériel. On savait que c'était pas possible de toute façon, parce que ce déménagement est prévu depuis un bout de temps déjà. Donc c'est vraiment plutôt sur la qualité de l'accueil, de l'enseignement que l'on met l'accent » (**DCNL 4**).

La qualité de l'accueil et de l'accompagnement des étudiants étrangers, pour certains de niveau linguistique débutant complet et donc confrontés à des difficultés de compréhension communicative, est un paramètre à prendre en compte si le centre estime assurer une formation de qualité ; surtout qu'il convient de garder à l'esprit que derrière chaque prise de contact physique ou téléphonique avec un apprenant en cours d'inscription, se cache un potentiel client. C'est une démarche commerciale évoquée par le **DCNL 3** :

« **D** : D'accord, et donc vous, donc, a priori, ce serait la qualité, la qualité de l'accueil qui primerait alors ? Ou alors elle concerne l'ensemble de l'institution ?

DCNL 3 : *C'est, de toute façon, ça concerne l'ensemble de l'institution. Mais la première chose, l'étudiant, il va être en contact avec l'administration. Ce sera son premier contact. Donc si ce premier contact, il n'est pas bon, eh beh soit il viendra pas, soit il partira déjà avec quelque chose de, une mauvaise image.*

D : Hh.

DCNL 3 : *C'est le premier contact, que ce soit par mail, par téléphone, directement au guichet. Non, pour moi, la scolarité, c'est vraiment l'endroit clé, l'endroit essentiel. Après, bien sûr, ils vont rencontrer les enseignants, mais plus tard.*

D : Hh.

DCNL 3 : *Et quand ils ont un problème administratif ou un problème de visa ou autre, ils vont s'adresser à l'administration. Donc c'est un vraiment un endroit clé ».*

Le parcours de vie de l'apprenant sur le campus universitaire passe donc aussi par la qualité de son accueil progressif dans le centre : la consultation numérique du site internet de l'institution, mettant à sa disposition non seulement tout type d'information relative à sa formation choisie, traduite en plusieurs langues mais aussi des démarches administratives dématérialisées ; le passage physique au secrétariat pour finaliser une inscription ou recevoir des documents tels que la carte d'étudiant nominative ou un livret d'accueil, avant même son entrée dans l'espace pédagogique de la classe où est délivré le contenu de la formation. Le cadre législatif peut aider à perfectionner l'accueil des étudiants par le biais de chartes officielles et ministérielles par exemple, précise le **DCNL 3** :

« **DCNL 3** : *Oui on a toujours essayé de faire ça à tous les niveaux, que ce soit d'abord au niveau de l'accueil puisque y'a aussi la légalisation qui peut se faire à ce niveau-là, la charte Marianne, et cetera, au niveau de l'université. Donc ça au niveau de l'accueil, on a beaucoup réfléchi là-dessus. On a été un centre labellisé quand j'étais pas encore dans la fonction de directrice. On avait fait cette labellisation avec le CIEP. Et puis voilà, j'ai été à des colloques cet été, on parlait de qualité, de critères, indicateurs qualité, donc à différents niveaux » (**DCNL 3**).*

La formalisation des modalités d'accompagnement des étudiants à poursuivre leurs études dans les meilleures conditions possibles, tant sur le plan de l'accueil physique que sur le contenu de la formation suivie, est une gageure pour la réussite universitaire de tous, selon que l'on soit placé du côté de l'étudiant, de l'enseignant ou du personnel encadrant. En tous les cas, c'est la représentation globale qui se dégage de la qualité d'une formation. Qu'en est-il alors des perceptions qu'ont les directeurs de centres du label qualité FLE ?

3.3. Perceptions du label Qualité FLE

A la question 19, sur le fait que le label est moins prestigieux dans la mesure où il est attribué à la fois aux écoles de langues et aux centres universitaires, les réponses sont réparties de façon totalement équilibrée.

Q.19 Le label Qualité FLE, attribué à un centre de langue aux divers statuts (public, privé, associatif), rend-il le label moins prestigieux pour votre centre, à la spécificité universitaire ?

Oui.

Non.

Si oui, pourquoi ?

En effet, si une première moitié des directeurs (**DCL 3, DCL 4, DCL 5, DCL 6**) ne voit aucun inconvénient à ce que le label Qualité FLE soit conjointement attribué aux écoles de langues et aux centres universitaires, une seconde moitié (**DCL 1, DCL 2, DCL 7, DCL 8**) considère que le label qualité perd de son prestige pour divers motifs. Tout d'abord, parce qu'il s'agit d'une raison allant de soi, sans aucune autre forme d'explication :

« Beh, c'est ce qu'on disait. On devrait de toute façon être reconnu différemment par notre qualité d'établissement universitaire » (DCL 1).

« Et ça, je ne connais pas nos concurrents, parce qu'on n'en a pas, on n'a pas de concurrent ici, mais je suis pas certaine que ce soit fait. Et ça aurait été bien de le mettre en relief, via ce label » (DCL 8).

Ensuite, un autre directeur avance l'argument du manque d'acceptation de la spécificité universitaire des formations dispensées en centres universitaires, généralement finalisées par la validation de diplômes reconnus par l'Etat :

« Car il ne prend justement pas en compte le statut universitaire du centre ni même les enseignements spécifiques (FOU...) » (DCL 7).

Enfin, un dernier directeur apporte une nuance sur le degré de prestige du label, en précisant qu'il s'agit davantage de lacunes d'adaptation :

« Pas moins prestigieux, mais moins adapté aux objectifs d'un centre universitaire, qui diffèrent de ceux des centres possédant un autre statut » (DCL 2).

Les perceptions des directeurs quant au label, en tant qu'étiquette et reconnaissance par un organisme public - le CIEP - d'une qualité paramétrée selon les critères regroupés d'un référentiel, sont ainsi partagées. Nous nous intéressons aussi à la perception qu'ont les directeurs sur les résistances à mettre en place les mécanismes de la labellisation comme processus, avec la question 53 :

Q.53 Quels sont les principaux freins au processus de la labellisation ? (plusieurs réponses possibles)

- L'application stricte des items du référentiel.
- L'appropriation d'une représentation figée de la qualité.
- La labellisation de deux structures regroupées au sein d'un même pôle FLE.
- Aucun.
- Autre (proposez 4 autres freins au maximum par ordre croissant d'importance) :

Justifiez votre réponse selon le(s) frein(s) choisi(s) :

Parmi les réponses proposées à la suite de la question posée, l'application stricte des items du référentiel demeure le principal obstacle de l'aboutissement d'une labellisation (5 répondants sur 8).

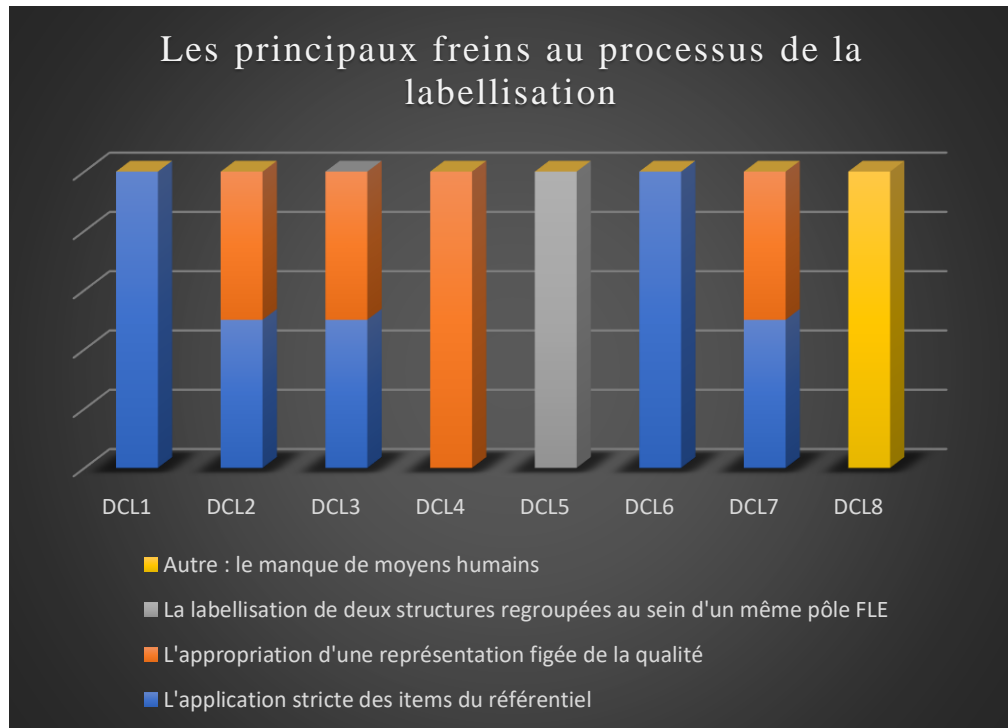


Figure 45 : Les principaux freins au processus de la labellisation pour les directeurs de centres labellisés

Nous relevons que le fait de suivre à la lettre l'outil soumet le personnel encadrant à un cadre réglementaire trop rigoureux. « *Processus normalisé, qui ne prend pas en compte la diversité des situations d'enseignement* » (DCL 2), la labellisation s'avère réduite à un respect formalisé des mesures d'application du référentiel, d'où la pluralité des contextes pédagogiques semble exclue. « *Le cadre est rigide et pas toujours adapté à ce qu'on a envie de montrer* », conforte le DCL 3, démontrant les limites de l'application de dispositions qui ne leur sont pas toujours favorables, notamment pour des items précis : « *L'application stricte des items du référentiel. L'application stricte, c'est vrai qu'il y a des items effectivement, notamment en (...) sur l'évaluation des enseignants, qui ne sont pas appropriés pour l'université. Donc c'est vrai que*

on peut pas, dans certains cas, on est obligés de contourner un petit peu les items parce que c'est un petit peu compliqué d'appliquer strictement à un centre universitaire » (DCL 1). L'appropriation d'une représentation figée de la qualité est citée en deuxième position par quatre directeurs, soumettant l'idée de la contrainte à se conformer à un concept inébranlable difficilement appropriable par tous, et réduisant les singularités et les positions interprétatives de chacun à une vision généralisée et fixe de la représentation de la qualité. Cependant, une précision est apportée par le même directeur qui informe que la représentation figée de la qualité se situerait davantage dans l'engagement de la démarche qualité, enlisée dans les réflexes routiniers d'une troisième labellisation à l'actif du centre :

« Après, l'appropriation d'une représentation figée de la qualité, euh beh là, c'est quand même notre troisième labellisation. Le personnel n'a pas beaucoup tourné. Je vous dirai qu'on s'est quand même bien approprié la démarche. Donc, là, en fait, le principal frein, alors il ne serait pas lié au processus, mais à l'engagement dans la démarche de la labellisation. Voilà, et l'intérêt pour le centre, je dirai, c'est vrai que ça a un intérêt pour s'interroger sur notre propre fonctionnement. Et au-delà, c'est vrai, c'est ce qu'on disait en début de questionnaire la semaine dernière, oui, ça donne une image de bon élève au sein de l'université. Oui, on a trois étoiles, on nous demande de les afficher mais bon, au-delà, on reste assez sceptique, voilà » (DCL 1).

L'idée d'une vitrine de centre labellisé, illuminée par les étoiles octroyées lors de l'audit externe, peut abriter la face cachée de mécanismes répétitifs figés, qui permettent certainement de faire bonne figure auprès de la gouvernance, mais qui ne constituent pas la voie privilégiée d'un engagement construit et réfléchi dans une démarche qualité.

Les deux autres réponses soumises dans la question n'ont été citées qu'une seule fois : la labellisation de deux structures regroupées au sein d'un même pôle FLE occasionne du travail supplémentaire (« *Cela double le travail de préparation* » (DCL 5)) et une réponse libre cible la problématique des ressources humaines dans le processus de labellisation d'un centre :

« Moi, je pense que ce serait même le manque de moyens humains parce que si ça nécessite un temps énorme, si on n'a pas de recrutement, ça veut dire que tout va tomber sur moi, en plus du reste, ça va être compliqué » (DCL 8).

Le risque de non-recrutement d'un nouveau personnel fait émerger l'idée de dégradation de ses conditions de travail pour ce directeur, une organisation précaire envisagée et une déconnection entre les besoins de contingents humains et les budgets alloués. Après avoir analysé les perceptions des directeurs sur le label qualité et les freins au processus de la labellisation, examinons à présent leurs formes de ressenti concernant l'expérience de leur dernier audit qualité. C'est à travers la question 54 que nous obtenons des éclaircissements :

Q.54 Comment avez-vous ressenti l'expérience de votre dernier audit qualité ? (plusieurs réponses sont possibles)

- Un jugement.
- Un contrôle.
- Une évaluation.
- Une reconnaissance.
- Une souffrance.
- Autre (proposez 4 autres ressentis au maximum) :

Justifiez votre réponse selon le(s) ressenti(s) choisi(s) :

Nous pouvons catégoriser les réponses selon qu'elles sont marquées par le sème positif, négatif ou neutre. Ce dernier versant est nourri par les réponses proposées de contrôle et d'évaluation sélectionnées par 3 directeurs.

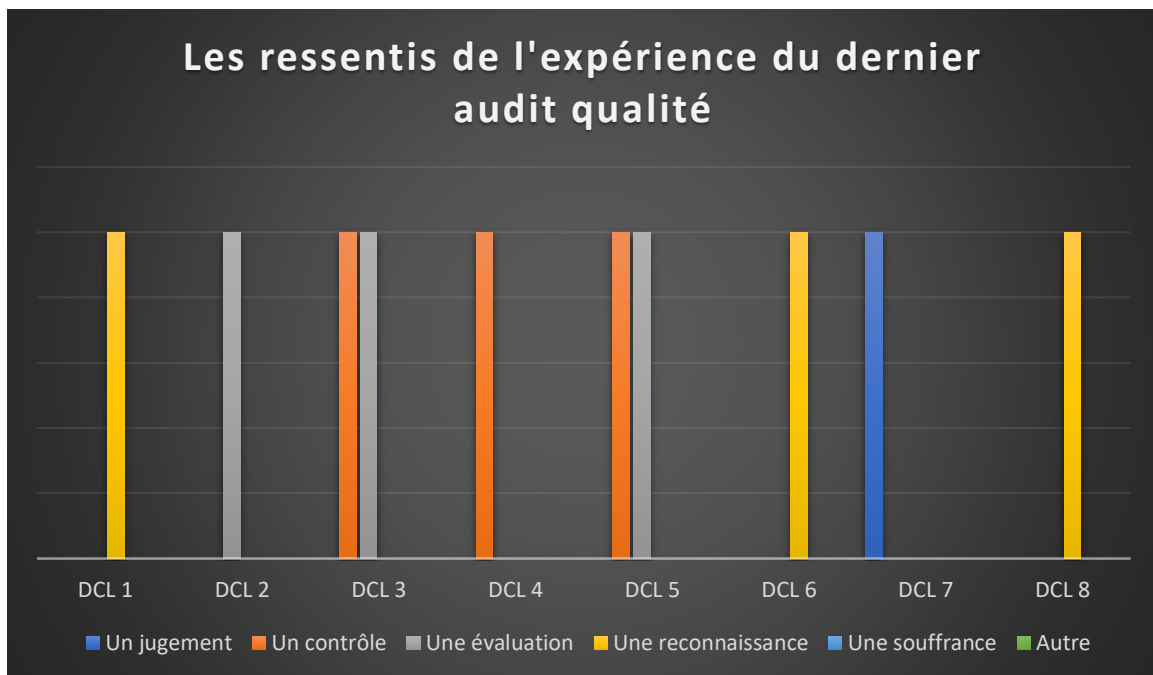


Figure 46 : Les ressentis des directeurs de centres labellisés sur l'expérience de leur dernier audit qualité

Il s'agit dans ce cas précis de la vérification de l'ensemble des procédés mis à la disposition de la politique qualité définissant les orientations stratégiques du système de management de la qualité mis en place au sein du centre. « *Ni pénible ni agréable. Plutôt long et fastidieux, toujours quelque peu frustrant* » (DCL 3), cet examen attentif de la réalité du terrain engendre un long travail de préparation de la part des directeurs, dans la coordination des équipes enseignantes et administratives. Il est « *ressenti comme une opportunité pour prendre du recul par rapport à nos pratiques* » (DCL 5), comme l'impulsion d'une démarche de réflexions introspectives et d'actions de progrès ; d'où l'intérêt pour les auditeurs de rédiger un rapport présentant des constats appuyés par des indicateurs et constituant une force de proposition quant à la formulation de recommandations d'amélioration. « *L'état d'esprit général est de*

s'améliorer et d'améliorer le fonctionnement d'un service » (DCL 4). L'audit représente en ce sens un processus d'analyse objective du centre, un diagnostic de dysfonctionnements éventuels, en s'assurant de la conformité entre le référentiel qualité et le fonctionnement du centre expertisé, enclin à engager un bilan collectif avec l'ensemble des acteurs de l'institution. Cette évaluation globale, exhaustive au vu de la multiplicité des items à vérifier, réduit les particularités de l'identité universitaire du centre, précise toutefois un directeur : « Attribution de notes chiffrées, dont dépendent les étoiles. L'évaluation de quantité d'items aboutit à une appréciation fragmentée du travail réalisé dans le centre, qui, finalement, ne prend pas en compte ses spécificités » (DCL 2). La méthode d'évaluation peut, à cet égard, se révéler négative et revêtir les traits d'un jugement, avis souligné une seule fois (DCL 7) dans les réponses recueillies, suggérant un arbitrage trempé dans les résultats d'une mission d'audit, une évaluation appréciative perdant pied avec les socles de l'objectivité et embrassant les frontières floues d'une mesure interprétative de données prise en charge par le regard critique de l'auditeur. Néanmoins, le ressenti majoritairement éprouvé par les directeurs sur l'expérience de leur dernier audit qualité est le sentiment de reconnaissance, cité trois fois.

« DCL 1 : Plutôt une reconnaissance puisque ça s'est vraiment très, très, très bien passé. Donc ça s'est fait simplement, ouais, non, c'était... »

D : Une reconnaissance de votre travail, de la qualité de votre travail.

DCL 1 : *Oui, une reconnaissance du travail, de la qualité de notre travail et du centre, oui. »*

Les observations objectives, relevées par l'audit, valorisent la masse de travail fournie, reconnue de fait à sa juste valeur, perçue positivement. Elles sont un vecteur de motivation des individus et canalisent les satisfactions individuelles au service de la réussite collective du centre. Un dernier directeur, qui n'était pas encore nommé lors de la dernière labellisation de son centre, évoque à son tour le ressenti de la reconnaissance :

« D : Alors, vous n'étiez pas là, mais vous allez peut-être vous faire l'écho de vos collègues, parce que moi, je propose plusieurs réponses. Un jugement, un contrôle, une évaluation, une reconnaissance, une souffrance, autre ? Comment est-ce qu'ils l'ont ressenti, les collègues ? »

DCL 8 : *Je dirai quand même une reconnaissance.*

D : Une reconnaissance du travail.

DCL 8 : *Mais voilà ce que j'ai entendu, c'est qu'effectivement, ça a pris énormément, énormément de temps, qu'effectivement, il y a eu des inquiétudes. Y'a eu quand même beaucoup d'inquiétudes parce que tout le monde a envie de dire qu'on fait bien, parce qu'il manquait cruellement de traçabilité, justement, et que du coup, ça a été sincèrement de la création.*

D : Et ouais et ouais.

DCL 8 : *Ils ont dû tout créer quoi, c'est pas, moi, après, voilà, j'ai créé d'autres choses. Les process, c'est vraiment pour les faire fonctionner. Moi, je suis dans le pratico-pratique ».*

La mobilisation du personnel autour du projet de la gestion qualité est l'occasion de valoriser la contribution de chacun des collègues, de faire émerger des perspectives communes de travail, de formuler des questionnements, pour lesquels le directeur en rédige les cadres et les process et dont l'auditeur en vérifie l'expertise, dans son activité d'analyse de recueil d'informations à l'aide de divers outils d'investigation à sa disposition.

Enfin, l'interrogation sur les perceptions de la labellisation qu'en ont les directeurs est bouclée par la question 85 qui les invite, sous la forme d'une réponse libre, à identifier des conseils qu'ils pourraient formuler aux centres universitaires non engagés (ou désengagés du) dans ce processus de labellisation de la qualité.

Q.85 Quels conseils formuleriez-vous aux centres universitaires non engagés (ou désengagés du) dans ce processus de labellisation de la qualité ? (réponse libre)

Les avis sur cette question sont très partagés. Si deux directeurs estiment ne pas vouloir donner de conseils sous prétexte de ne pas être entièrement convaincus de la pertinence de cette évaluation externe (« *Pas de conseil à formuler car je suis personnellement favorable à un désengagement de ce processus* » (**DCL 2**); « *Aucun. Je ne suis pas convaincu de l'intérêt du label Qualité FLE pour un centre universitaire* » (**DCL 4**)), deux autres opinions semblent moins tranchées :

« *Continuer comme ils le font. Un centre universitaire est partie prenante de l'Université et c'est celle-ci qui décide de son histoire et de son évolution. En cela, la labellisation peut être ou ne pas être une solution* » (**DCL 3**).

« *De bien réfléchir avant de s'engager et de voir s'il ne serait pas plus utile de mettre en place une démarche qualité universitaire en dehors du processus CIEP* » (**DCL 7**).

Le fait que le centre universitaire renvoie à l'identité d'un établissement de l'enseignement supérieur laisse présager que les types de certifications permettant d'attester du respect d'une norme de qualité, mises en place au sein de l'université, gagneraient à impliquer davantage les démarches qualité des centres universitaires, excluant au passage l'intervention du CIEP, organisme certificateur de la labellisation Qualité FLE. Le reste des répondants à la question formule des conseils incitatifs au recours à la labellisation, même si l'un d'entre eux entame son argumentaire par des propos introductifs teintés de pessimisme :

« **DCL 1** : *Ouais, c'est pas évident. Pour convaincre, je sais pas. Euh, après, c'est extrêmement chronophage, prenant, tout ce que vous voulez.*

D : Alors, vous, vous commencez par les inconvénients. (Rire). Oui, bonne stratégie argumentative. (Rire).

DCL 1 : (Rire). *Ça permet quand même d'avoir un regard qui est, enfin, voilà, le nombre d'items fait que de toute façon, on a un regard complet sur son propre centre et que ça permet éventuellement de lever des petites incohérences, des petits problèmes, voilà, de s'inscrire dans une démarche d'amélioration du centre, ça peut être bénéfique.*

Après, c'est vrai qu'on n'a pas, tout le monde n'a pas besoin forcément de ce label. On va pouvoir, oui, on est capable tout seul. Là, ça permet quand même de pointer un certain nombre de critères quand même importants et de voir si au fond sans, sans, sans contrainte après pour le centre quand même. Ça permet de faire un tour d'horizon complet, effectivement, qui est chronophage et qui est très contraignant ».

Ainsi, le **DCL 1** met en exergue le caractère prenant de la réalisation de la labellisation, laquelle permet néanmoins d'avoir un retour sur investissement en termes d'amélioration continue du centre, dans sa globalité ; d'où la nécessité d'organiser le travail en continu et de considérer la durée d'engagement de la démarche qualité sur du long terme. Cet équilibre entre le travailler plus et le travailler mieux est trouvé dans le point de jonction entre les efforts de tous et le cadre institutionnel de la labellisation :

« C'est une bonne démarche qui permet de structurer, harmoniser, souder une équipe dans le respect de chacun et qui donne un cadre officiel pour offrir des formations de qualité » (DCL 5).

« DCL 8 : Moi, je leur dirai que c'est un bon moyen pour fédérer l'équipe, pour faire des projets communs, pour améliorer les process, parfois à les écrire.

D : Parfait.

DCL 8 : Je les encouragerai à aller vers la labellisation en étant très prudent sur le fait que ça prend trop de temps, qu'il faut se donner des moyens et qu'on n'a pas forcément de garantie sur le retour, quoi.

D : D'accord.

DCL 8 : Voilà, de bien voir aussi dans leur environnement si c'est nécessaire ou pas. Y'en a qui débordent de, y'a des centres universitaires qui débordent de demandes, le but c'est quand même de le faire. Pour eux, j'imagine que c'est stratégique, effectivement, pour avoir plus de monde, et cetera, ce qui est bien de le faire pour eux mais pas pour des centres qui demandent de personnes, quoi.

D : Effectivement.

DCL 8 : Après moi je trouve que c'est un vrai, c'est vraiment utile parce que ça permet de travailler avec l'équipe, d'améliorer les choses, de poser les choses, de se réinterroger. Je trouve ça très intéressant ».

C'est l'ensemble des membres du personnel, profitant des bienfaits de la labellisation au niveau des forces mutualisées, qui s'implique pleinement à son niveau de responsabilité dans les objectifs du centre, clarifiés dans la politique qualité menée par le leadership du directeur :

« Travailler d'abord à une mise en conformité aussi proche que possible, puis engager le processus » (DCL 6).

A ce titre, l'incitation à s'engager dans le formalisme administratif d'une labellisation doit d'abord être favorisée par une connaissance des mécanismes et du référentiel du label Qualité FLE, afin de se lancer concrètement dans le processus de cette certification. Force est de constater que cette connaissance se nourrit au préalable d'une sensibilisation à l'assurance qualité ; c'est ce qui fait l'objet de la suite de nos analyses.

4. Sensibilisation à l'assurance qualité

L'assurance qualité est l'ensemble des procédés de suivi, visant à garantir la qualité et son maintien dans la régularité des processus instaurés, dans le cadre d'un système de management de la qualité de l'organisme. Plus précisément, pour les centres universitaires engagés dans le processus de la labellisation, il est important que les directeurs soient informés de l'environnement promotionnel du label Qualité FLE qui s'offre à eux et supporté par divers canaux de communication, matériels en version papier, ou immatériels en version numérique.

4.1. Considération des supports de communication du CIEP

A travers la question 12, nous voulons savoir si les directeurs sont sensibles à la démarche à la fois commerciale et informative du CIEP, qui communique par le biais de divers médias.

Q.12 Consultez- vous les supports de communication du CIEP sur le label qualité FLE ?				
Le site internet :	<input type="checkbox"/> Très souvent.	<input type="checkbox"/> Parfois.	<input type="checkbox"/> Rarement.	<input type="checkbox"/> Jamais.
Les lettres d'information :	<input type="checkbox"/> Très souvent.	<input type="checkbox"/> Parfois.	<input type="checkbox"/> Rarement.	<input type="checkbox"/> Jamais.
Les réseaux sociaux :	<input type="checkbox"/> Très souvent.	<input type="checkbox"/> Parfois.	<input type="checkbox"/> Rarement.	<input type="checkbox"/> Jamais.
Les brochures de la labellisation :	<input type="checkbox"/> Très souvent.	<input type="checkbox"/> Parfois.	<input type="checkbox"/> Rarement.	<input type="checkbox"/> Jamais.

C'est le site internet du label qualité FLE et les lettres d'information mensuelles qui sont le plus consultés. Six directeurs affirment en prendre connaissance et selon des fréquences assez variées, a contrario d'un autre avouant l'inexistence du site internet : « *Jamais. Je ne savais même pas qu'il existait* » (**DCL 8**). Quant aux réseaux sociaux et aux brochures de la labellisation, leurs consultations ne sont citées que quatre fois. Le fait que la fréquence « *jamais* » apparaisse onze fois dans le tableau récapitulatif, démontre que la promotion des activités du CIEP afférentes au label qualité FLE gagnerait à être davantage développée auprès de ses clients et que les stratégies de communication qui le lient à ces derniers pourraient être améliorées en vue d'une plus grande proximité avec la cible recherchée.

	Consultez- vous les supports de communication du CIEP sur le label qualité FLE ?			
	Site internet	Lettres d'information	Réseaux sociaux	Brochures de la labellisation
DCL 1	Parfois	Jamais	Jamais	Jamais
DCL 2	Parfois	Parfois	Jamais	Parfois
DCL 3	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais
DCL 4	Rarement	Parfois	Parfois	Parfois
DCL 5	Très souvent	Très souvent	Très souvent	Parfois
DCL 6	Rarement	Très souvent	Rarement	Rarement
DCL 7	Très souvent	Parfois	Parfois	Jamais
DCL 8	Jamais	Parfois	Parfois	Jamais

Tableau 23 : La fréquence de consultation des supports de communication du CIEP sur le label Qualité FLE par les directeurs de centres labellisés

Aux directeurs ayant répondu avoir au moins consulté une fois les médias de communication du CIEP sur le label qualité, il leur est demandé en question 13 d'estimer la performance de ces médias ; les autres se contentant de ne rien cocher (symbolisé par : « »).

Q.13 Si vous avez répondu au moins une fois *Très souvent/Parfois/Rarement* à la question précédente, comment jugez-vous les moyens de communication du CIEP sur le label qualité FLE ?

Le site internet :

Très insatisfaisant. Plutôt insatisfaisant. Plutôt satisfaisant. Très satisfaisant.

Les lettres d'information :

Très insatisfaisant. Plutôt insatisfaisant. Plutôt satisfaisant. Très satisfaisant.

Les réseaux sociaux :

Très insatisfaisant. Plutôt insatisfaisant. Plutôt satisfaisant. Très satisfaisant.

Les brochures de la labellisation :

Très insatisfaisant. Plutôt insatisfaisant. Plutôt satisfaisant. Très satisfaisant.

A l'exception du **DCL 5** qui se montre entièrement insatisfait des supports de communication consultés car ayant répondu systématiquement « *Très insatisfait* », tous les autres directeurs sont plus ou moins enchantés par la lecture des supports de communication dans la mesure où ils ont tous répondu « *Plutôt satisfaisant* » ; par ailleurs, l'un d'entre eux ajoute : « *Sincèrement, pour ne pas l'avoir fait beaucoup, je pense que je ne suis pas en capacité d'en juger* » (**DCL 8**).

<i>Consultez- vous les supports de communication du CIEP sur le label qualité FLE ?</i>				
	Site internet	Lettres d'information	Réseaux sociaux	Brochures de la labellisation
DCL 1	Plutôt satisfaisant	« »	« »	« »
DCL 2	Plutôt satisfaisant	Plutôt satisfaisant	« »	Plutôt satisfaisant
DCL 3	« »	« »	« »	
DCL 4	Plutôt satisfaisant	Plutôt satisfaisant	Plutôt satisfaisant	Plutôt satisfaisant
DCL 5	Très insatisfaisant	Très insatisfaisant	Très insatisfaisant	Très insatisfaisant
DCL 6	Plutôt satisfaisant	Plutôt satisfaisant	Plutôt satisfaisant	Plutôt satisfaisant
DCL 7	Plutôt satisfaisant	Plutôt satisfaisant	Plutôt satisfaisant	Plutôt insatisfaisant
DCL 8	« »	« »	« »	« »

Tableau 24 : L'appréciation des moyens de communication du CIEP sur le label Qualité FLE par les directeurs de centres labellisés

Dans la communication en mode multicanal, le site internet est un outil puissant dans les stratégies de communication. Il détermine aussi en quelque sorte l'identité propre de l'organisme, véhiculant une image de représentation positive. A cet égard, le fait qu'il manque d'attractivité et qu'il ne satisfasse pas l'intérêt des clients, potentiels ou déjà acquis, est une réelle problématique, fait remarquer le **DCL 1** :

« **D** : Alors le site internet, puisque vous le consultez.

DCL 1 : *Alors le site internet, il n'est pas terrible mais.*

D : Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ? Un peu plus de dynamisme peut-être ?

DCL 1 : *En fait c'est difficile de, je me rends pas bien compte à qui vraiment, parce que les étudiants, ça m'étonnerait qu'ils passent vraiment puisque eux, ils ont des procédures enfin pour beaucoup, c'est plutôt Campus France qui leur donne des informations plutôt via ce canal-là. Ce serait plutôt oui, à des universités, à des écoles qui chercheraient des centres pour créer des accords mais du coup, c'est pas forcément, je sais pas, du coup, je me demande un petit peu quelle place il occupe dans, parmi les sites qui proposent des informations sur nos centres, voilà.*

D : Vous pensez que les centres ont une visibilité ou pas, grâce à ce site. C'est quand même un peu l'objectif aussi, ou pas. Vous pensez que quand on se connecte au site, les centres ont une visibilité.

DCL 1 : *Alors oui, enfin, ça permet effectivement de voir dans une région par la carte ce qu'il y a comme centre et ce qu'il propose comme cours. Mais il faut vraiment faire une recherche déjà sur cette offre labellisée. Ce qui n'est pas forcément le cas de tous les étudiants. Enfin, j'ai pas eu, j'ai jamais eu de retour des étudiants qui seraient passés par là pour chercher des informations, pour chercher un centre pour venir étudier.*

D : D'accord. Et vous, en tant que directeur, donc vous, vous l'avez consulté essentiellement pour mettre à jour les informations de votre centre et non pas pour chercher des explications.

DCL 1 : *Dernièrement, je l'ai consulté pour consulter la carte des centres labellisés parce que dans le cadre du label Bienvenue en France, y'a un paragraphe, enfin, sur la contractualisation des écoles avec des centres labellisés Qualité FLE et donc du coup, je voulais voir si on était vraiment le seul dans la région ou s'il y avait d'autres centres labellisés. Donc voilà, c'était pour vérifier entre guillemets la concurrence au niveau de la labellisation. Mais c'est le seul cas où j'ai eu à l'utiliser vraiment pour une recherche, on va dire ».*

La consultation du site internet, commente ce directeur, ne semble pas réalisée aussi par les étudiants avant de s'inscrire dans un centre labellisé. La recherche d'informations ne serait pas comblée par ce canal digital et la remise en cause de son utilité est à peine prononcée avec pudeur intellectuelle. De fait, la sensibilisation aux supports de communication ne constitue qu'un premier palier de la sensibilisation à la démarche qualité, qui est complété par un palier supérieur, celui de la formation, d'une part du directeur, d'autre part du personnel.

4.2. Formation à la démarche qualité

4.2.1. Du directeur

En répondant à la question 10, les directeurs précisent davantage si leurs parcours de formation respectifs les ont fait bénéficier d'une sensibilisation à la mise en place d'une démarche qualité.

Q.10 Avez-vous déjà été sensibilisé à la mise en place d'une démarche qualité ?

Oui.

Non.

Si oui : Avant une mission d'audit.

Pendant une mission d'audit.

Après une mission d'audit.

Intitulé, durée et prestataire de la formation :

Sur les huit directeurs, seulement deux répondent à la négative (**DCL 1, DCL2**), dont l'un d'eux informe que c'est le processus de la labellisation qui l'a formé sur le tas :

« **DCL 1 :** *Alors, qu'est-ce que vous appelez sensibilisé ?*

D : Une formation, par exemple.

DCL 1 : *Non.*

D : Aucun stage par rapport à la démarche qualité ?

DCL 1 : *Non, la démarche qualité est venue avec la labellisation, avec la deuxième vague d'ailleurs, pas avec la première. Ça devait pas être dû assez explicite en 2008 parce que je sais qu'on a dû créer des choses en 2012 pour mettre en place une démarche qualité.*

D : D'accord. Et par exemple vous n'avez jamais intéressé par suivre une formation par le CIEP qui offre ce genre de prestation ?

DCL 1 : *Non, non. »*

Tous les autres directeurs ont répondu avoir été sensibilisés à la démarche qualité avant une mission d'audit. Hormis un répondant affirmant que les mécanismes d'une démarche qualité sont inhérents à son centre, sans relation de cause à effet avec le label qualité - « *Le XXX existe depuis 55 ans et était entré dans une démarche qualité formalisée avant l'existence du Label Qualité FLE* » (**DCL 6**) - les autres, en théorie, ont été mieux préparés et cela sous diverses formes, notamment une forme passive d'assistance à un colloque où a participé un grand spécialiste de la qualité ayant contribué à la réalisation du référentiel Qualité FLE :

« *lors d'une communication de Claude Le Ninan à un colloque de l'ADCUEFE en 2005* » (**DCL 3**).

Par ailleurs, le prestataire de la labellisation FLE propose des stages pour ceux qui souhaitent acquérir de meilleures connaissances dans le domaine de la démarche qualité, l'un d'entre eux ayant été suivi par un directeur :

« *Développer une démarche qualité dans un établissement d'enseignement bilingue francophone, 20 heures, CIEP* » (**DCL 7**).

Aussi, l'évolution des compétences en interne, en formation continue, est un moyen sollicité par trois directeurs pour accroître leurs performances dans leurs domaines d'activité :

« *Démarche qualité interne à l'établissement, lors de la fusion entre le service RI et*

l'XXX le 1^{er} janvier 2017 » (DCL 4).

« *Nous avons été accompagné par le service qualité de notre université » (DCL 5).*
Continuer à former le personnel en interne permet à la hiérarchie d'augmenter la valeur des salariés, lesquels, accompagnés sur les évolutions organisationnelles du travail, réaffirment leurs compétences professionnelles qu'ils réinvestissent dans l'organisme. Enfin, la sensibilisation à la démarche qualité pour un dernier directeur s'est faite sans accompagnement et de façon un peu aléatoire :

« **D** : Avez-vous été sensibilisée à la mise en place d'une démarche qualité ? Oui, ou non ?

DCL 8 : *Alors, moi, lorsque je travaillais à XXX, je sais pas comment dire. Je dirai, je dirai oui, enfin. Sincèrement, sincèrement, quand je suis arrivée, y'avait personne. La directrice d'été, c'était celle qui avait participé à la labellisation, qui avait été en charge du projet de la mission de la labellisation. Et du coup, moi, elle m'a montré où se trouvaient les documents. Donc j'ai regardé surtout l'audit qui avait été fait, avec tous les points d'amélioration, quand je suis arrivée.*

D : D'accord, la sensibilisation que vous avez eue, c'était par le biais de l'archivage.

DCL 8 : *On va dire ça ».*

Ce semblant d'auto-formation évoqué démontre le manque de tuilage entre les directions successives. Faute de communication et de partage de méthodes et d'outils, le fait de lire et de s'appropriier le rapport d'audit, porteur des recommandations sur les améliorations pointées, constitue les premiers pas dans la volonté d'une recherche de la qualité propre à l'identité du centre.

La question sur la sensibilisation à la démarche qualité du directeur a également été soumise aux directeurs de centres non-labellisés et les réponses sont multiples mais équilibrées au niveau de la question fermée (3 oui - **DCNL 3**, **DCNL 4**, **DCNL 5** - et 3 non - **DCNL 1**, **DCNL 6**, **DCNL 7** -, l'un - **DCNL 2** - n'ayant pas eu l'occasion de répondre parce qu'au fil de la dynamique de l'entretien semi-directif, la question a été omise et ne lui a pas été posée). Commençons par présenter les témoignages de ceux qui n'ont pas été sensibilisés à la démarche qualité, soit par une réponse courte (« *Non, non* » **DCNL 1**), soit en expliquant de manière plus approfondie :

« **D** : Avez-vous été formé à la mise en place de la qualité éducative ?

DCNL 6 : *Ah pas du tout.*

D : Même dans le cadre de formation du personnel, en interne.

DCNL 6 : *Non, c'est plutôt sur le tas, mais je me suis intéressé à la question puisque c'est un sujet qui nous préoccupe beaucoup en management. »*

Dans ce cas précis, le DCNL 7, c'est le parcours universitaire d'origine du répondant, le management, qui incite naturellement à s'intéresser à la démarche qualité de façon autonome. Alors que pour ce directeur, c'est l'institution elle-même, l'université, qui relègue la sensibilisation à la démarche qualité à un cadre privé, du fait de manque de formation spécialisée, contredisant les propos précédents de directeurs de centres labellisés, informant avoir suivi en interne à l'université des formations dans le domaine de la qualité :

« **D** : Avez-vous été formée à la mise en place de la démarche qualité éducative et si oui, de quel type de formation ?

DCNL 7 : *Non.*

D : D'accord. Par volonté, ou ?

DCNL 7 : *C'est pas directement dans l'institution de la fac', dans ce qu'on nous propose, ça existe pas en tant que formation spécifique.*

D : D'accord, dans le service de formation professionnelle, de formation continue.

DCNL 7 : *La démarche qualité, pour moi, c'est quelque chose de privé, voilà de privé, qui n'a rien à voir avec l'éducation comme approche ».*

L'initiative de progresser par ses propres moyens et de prendre en charge personnellement son apprentissage, pour le personnel enseignant habitué à recueillir des informations dans la construction de ses séances de cours, facilite la concrétisation des tâches à accomplir en tant que directeur de centre :

« **DCNL 5** : *Je n'ai pas eu de formation spécifique à la qualité. J'ai suivi des conférences sur la qualité auprès, ou des conseils de la responsable qualité du service de formation continue qui, elle, a été formée, du moins à la qualité. Et après, c'est de l'auto-formation, je dirai : lire des livres sur la qualité car c'est quelque chose qui m'interpelle fortement mais qui, pour l'instant, en tant que petite jeune structure, le dispositif de qualité est assez léger. On pourra en parler ; je sais pas si on en parle après.*

D : Oui, on en parle après justement. Donc là, ça reste des conférences et de la lecture.

DCNL 5 : *Oui, et des conseils de collègues spécialisés ».*

Néanmoins, l'université est capable d'assister son personnel quand elle propose des outils adéquats à la capitalisation de nouvelles compétences :

« **DCNL 3** : *Euh, alors j'ai suivi des formations, oui j'ai suivi des formations mais pas au début, non, pas au début. En tant qu'adjointe, non, j'avais pas de formations pour ça, non, pour la qualité et tout ça, en fait.*

D : Et c'était auprès de quel prestataire ? C'était avec le CIEP ou c'était en interne avec l'université ?

DCNL 3 : *Non, c'est en interne. En interne, on a, on a effectivement des formations internes. Après, bien sûr, j'étais sensibilisée à tout ce qui est CIEP puisque nous sommes centre de passation DELF-DALF. Et donc là, y'a déjà ces critères, cette idée de qualité. Donc oui ».*

L'association de formations suivies en interne et en externe, dans un autre type de structure privé, fonde une stratégie judicieuse et complémentaire pour mieux comprendre les enjeux de la démarche qualité FLE qui s'applique aux organismes à la fois publics et privés. Enfin, la meilleure manière de s'approprier les contenus d'une formation suivie, formelle ou informelle, est de la dispenser en devenant formateur de cette formation, commente le **DCNL 4** :

« Alors oui, c'était une formation qui avait lieu au CAVILAM sur le marketing des cours et la démarche qualité. C'était le tout début de la labellisation des centres en France. C'était, ça s'adressait en fait aux, en priorité aux directeurs des cours d'alliances françaises et d'instituts français en poste à l'étranger, voilà. Et donc c'était fort intéressant. C'était une semaine au CAVILAM et puis après j'ai démultiplié la formation pour d'autres collègues sur le plan régional, pour des collègues d'Oman, peut-être du Qatar, d'Abu-Dhabi, Dubaï. Voilà, j'ai eu l'occasion après de bien la retravailler pour bien la démultiplier en fait » (DCNL 4).

Sur le plan budgétaire, la démultiplication d'une formation par un personnel-ressource déjà présent dans l'organisme constitue aussi un levier d'optimisation financière.

4.2.2. Du personnel

La contribution à la culture-qualité de l'organisme, par la formation du directeur à la démarche qualité, peut-être complétée par celle du personnel, point vérifié par l'intermédiaire de la question 23.

Q.23 Sensibilisez-vous en interne votre personnel à la démarche qualité ?	
<input type="checkbox"/> Oui.	
<input type="checkbox"/> Non.	
Si oui, à quel moment ? (plusieurs réponses possibles)	
<input type="checkbox"/> A l'embauche.	
<input type="checkbox"/> Pendant les réunions d'information.	
<input type="checkbox"/> Pendant les entretiens annuels.	
<input type="checkbox"/> Pendant les formations internes.	

Sur huit directeurs de centres labellisés, seulement deux affirment ne pas sensibiliser son personnel à la démarche qualité.

Sensibilisez-vous en interne votre personnel à la démarche qualité ?			
6 Oui	A l'embauche	3 fois	DCL 4 / DCL 5 / DCL 6
	Pendant les réunions d'information	5 fois	DCL 2 / DCL 4 / DCL 5 / DCL 6 / DCL 7
	Pendant les entretiens annuels	3 fois	DCL 4 / DCL 5 / DCL 6
	Pendant les formations internes	3 fois	DCL 5 / DCL 6 / DCL 7
	DCL 8 (pas de précision sur le moment de la sensibilisation)		
2 Non	DCL 1 / DCL 3		

Tableau 25 : La sensibilisation en interne du personnel à la démarche qualité dans les centres labellisés

La non-sensibilisation à la démarche qualité est justifiée par le fait que les initiatives amélioratives s'établissent naturellement, sans réelle formalisation des process :

« D : Même pas vraiment. Ce n'est pas explicitement nommé. Nous cherchons tous à améliorer les choses, c'est un processus interne dynamique » (DCL 3).

Cette structuration implicite de la démarche qualité, qui ne prend pas forme dans un projet formateur officialisé, est confortée par les propos du **DCL 1** :

« D : Même pas pendant les réunions. Y'a pas peut-être des échanges ou.

***DCL 1** : Après on fait des choses mais on peut pas dire qu'on les sensibilise à une démarche qualité. Après, oui, on donne des consignes par rapport au public, et cetera. Effectivement, on a des pratiques qui orientent un petit peu les bases de fonctionnement avec les étudiants, ce qu'il faut faire, ce qu'il ne faudrait pas faire, et cetera.*

D : Oui, ça fait partie de la démarche qualité.

***DCL 1** : La démarche qualité, oui, mais pas en tant que tel. On va pas leur parler de démarche qualité.*

D : D'accord, le terme « qualité » n'est pas utilisé, d'accord.

***DCL 1** : Si, oui, on les forme, on fait des réunions d'information pour les nouveaux, pour qu'ils appréhendent mieux les publics, et cetera.*

D : Et les vacataires, à l'embauche, par exemple, ils sont conscients que le centre est labellisé.

***DCL 1** : Non ».*

En fait, dans ces deux cas, il n'y a pas de mise en place d'actions de formations dont l'intitulé intègre le concept de qualité ; mais ce dernier apparaît en filigrane dans le processus de professionnalisation des membres du personnel, notamment avec les nouveaux arrivants dans le centre, dans le cadre par exemple de réunions d'information, élément corroboré par l'un des six directeurs ayant répondu à l'affirmative sur la sensibilisation du personnel à la démarche qualité, tout en nuancant : *« Mais pas dans la perspective de l'obtention d'un label » (DCL 2).* D'après le recueil des réponses, la réunion d'information constitue le cadre privilégié pour accompagner la politique du centre à promouvoir l'amélioration de la qualité. Elle devient un espace de mutualisation des expériences et des connaissances qui permet en effet de libérer la parole et de faire d'une part émerger une réflexion sur les échanges de bonnes pratiques professionnelles à maîtriser ; et d'autre part se résoudre à un consensus collectif sur la définition de la démarche à réaliser, au sein de modèles d'implémentation managériale de la qualité, que nous étudions dans la section suivante.

5. Les modèles d'implémentation managériale de la qualité

5.1. Les motifs du recours à une certification évaluative

Avant même de comprendre le fonctionnement des systèmes de management mis en place dans les centres labellisés, il nous semble important de nous intéresser aux motifs du recours à une labellisation et c'est la question 14 qui nous en donne l'occasion :

Q.14 Quels sont les 5 objectifs principaux d'avoir recours à une certification évaluative labellisée ? (mettez 1 dans la case de votre premier choix, 2 dans celle de votre deuxième choix ... jusqu'à 5)

- Aide au pilotage de l'établissement.
- Argument de stratégie commerciale.
- Argument de poids interne auprès de la présidence de l'université.
- Garantie du soutien d'un opérateur solide (le CIEP).
- Rayonnement à l'international.
- Autres (nommez-en 4 au maximum par ordre croissant d'importance) :

Sont proposées aux sondés six possibilités de réponse, dont la dernière - « Autres » - n'a pas été citée une seule fois.

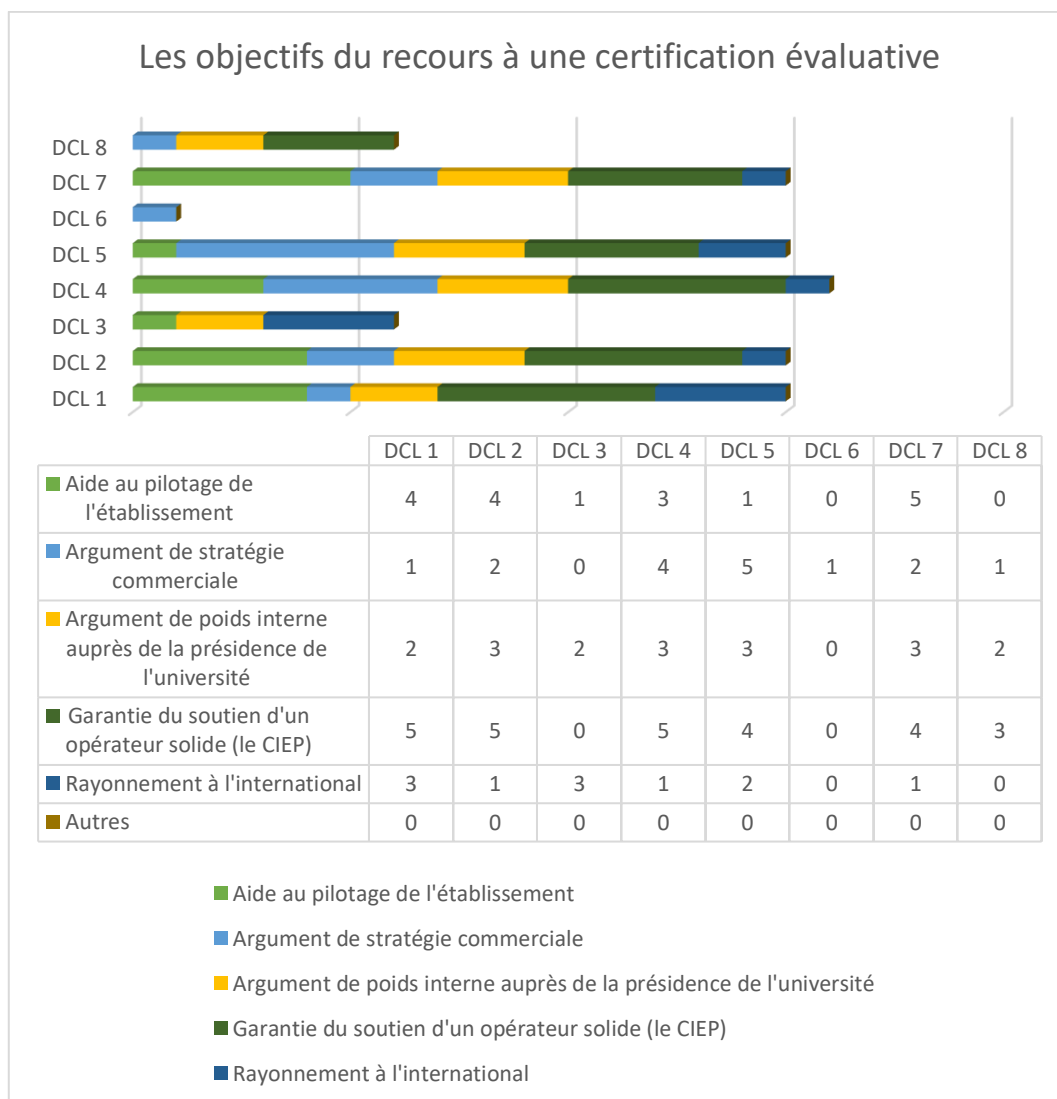


Figure 47 : Les objectifs du recours à une certification évaluative pour les centres labellisés

L'argument de stratégie commerciale, de même que le rayonnement à l'international, sont les deux raisons les plus sollicitées puisqu'elles ont été sélectionnées en première position à trois reprises.

« Il est indispensable d'avoir une labellisation officielle externe dans le contexte d'appel d'offres. Le label Qualité FLE constitue une des labellisations possibles... »
(DCL 6).

Le développement commercial pour la conquête de nouveaux clients à l'étranger - et leur fidélisation - justifie la labellisation du centre, considéré comme un outil de marketing dans la relation-client avec une visée d'augmentation des marchés. Il convient de rappeler que Campus France délivre les visas en France aux étudiants étrangers désireux de suivre un enseignement de langue française s'ils s'inscrivent dans des centres labellisés ; d'où la nécessité de figurer dans le réseau de cette vitrine internationale et de bénéficier de ce flux de clients-apprenants amené à circuler en France pour des besoins de formation universitaire. Cet avis n'est pas corroboré par un autre directeur **(DCL 1)** qui explique que le label ne rapporte pas davantage de clients, bien qu'il ait placé l'argument de stratégie commerciale au premier plan de ses réponses :

*« **DCL 1** : et cinq, garantie du soutien d'un opérateur parce que je vois pas bien quelle garantie de soutien en fait, je vois mal.*

D : Un soutien promotionnel en fait du répertoire qui fait la promotion des centres labellisés.

DCL 1 : *Ok je l'avais pas vu dans ce sens-là. Oui, là, c'est vrai que c'est vraiment de l'affichage commercial et c'est vrai que le fait d'être labellisé, ça nous permet un affichage interne plus intéressant comme qualité de pistage d'offre de cours, et cetera.*

[...]

D : D'accord. Et vous pensez que justement, puisque vous parlez d'argument, de stratégie commerciale, vous pensez que le label vous apporte des étudiants, des effectifs supplémentaires, ou pas ?

DCL 1 : *Alors, je suis un peu partagé, bon enfin je pense pas que ce soit notre principal argument commercial dans la mesure où on a une offre qui n'est pas chère du tout par rapport aux autres centres. Et puis, à mon avis, c'est ça le principal argument. YYY est assez attractive et on a bénéficié d'un bouche à oreille auprès du public colombien notamment, et iranien aussi. Voilà, c'est vrai que c'est les deux arguments principaux. Je ne suis pas sûr que les étudiants se préoccupent beaucoup du label, si ce n'est s'il est rendu obligatoire dans la démarche de demandes de visa et c'est le cas pour certains ».*

L'attractivité de la ville où est implanté le centre universitaire et le bouche à oreille semblent les meilleurs moyens pour réaliser de nouvelles parts de marché, que la labellisation n'apporterait pas. Ensuite, cette dernière est réalisée parce qu'elle constitue un argument interne de poids auprès de la présidence de l'université (motif cité à trois reprises en deuxième et

troisième position par des directeurs distincts). Ensuite, l'aide au pilotage de l'établissement est en quatrième position des réponses ; ce qui signifie que la conquête puis l'octroi du label qualité ne favorisent pas directement la mise en place des orientations stratégiques de l'organisme. Enfin, la garantie du soutien d'un opérateur solide, le CIEP, arrive en dernière position et laisse entendre la faible considération qu'en ont les directeurs en termes d'appui incontournable.

« Et pour moi, enfin j'en ai pas besoin pour aide au pilotage parce que pour moi, le pilotage, j'ai aucun souci avec le pilotage. Par contre, j'aurais mis aussi soutien d'un opérateur. En même temps, j'ai pas l'impression qu'il y a déjà eu, c'est-à-dire qu'avec du recul, le label a été fait, à mon avis, c'était quand même une stratégie commerciale pour avoir de nouveaux, pour être visibles, pour être visibles et a priori, y'a pas eu vraiment de, y'a rien qui a découlé, y'a eu aucune action qu'on a eue suite à l'obtention de ce label. On n'a pas été forcément contactés par Campus France ou autres. J'ai pas l'impression qu'on soit plus visibles. Mais j'ai un petit peu de recul alors » (DCL 8).

La visibilité apportée par le label, émanant du CIEP, semble lacunaire et mériterait d'être davantage accentuée avec peut-être des liens plus privilégiés entre le centre audité puis labellisé et le prestataire de la labellisation.

Alors que les attentes des directeurs envers le CIEP sont grandes et exigeantes, il n'en demeure pas moins que la labellisation répond aux objectifs que leurs centres respectifs se sont fixés ; comme le démontrent les réponses à la question 43.

Q.43 La labellisation de votre établissement répond-elle aux objectifs que vous lui fixez ?

- Oui, totalement.
- Oui, partiellement.
- Non.

Effectivement, la quasi-totalité (sept sur huit) répond positivement, soit totalement (DCL 1, DCL 4, DCL 5), soit partiellement (DCL 3, DCL 6, DCL 7, DCL 8 : « Je ne les connais pas assez bien, donc j'aurai dit oui partiellement ») et un seul répond négativement (DCL 2) ; ce qui est un signal plutôt favorable pour la poursuite de l'engagement dans une démarche qualité labellisée, dont les objets sont à présent étudiés.

5.2. Les objets de la démarche qualité

A l'occasion de la question 21, il est demandé aux directeurs de définir vers quel objet sont orientées en priorité leurs démarches qualité, en se focalisant exclusivement sur une seule réponse parmi les trois proposées.

Q.21 Vers quel objet est orientée en priorité votre démarche qualité ? (une seule réponse)

- Amélioration du fonctionnement de votre institution universitaire.
- Motivation du personnel (clients internes).
- Satisfaction des étudiants (clients externes).

Si l'objet de la motivation du personnel (clients internes) n'est choisi par personne, c'est celui de la satisfaction des étudiants (clients externes) qui recueille le plus de voix (six répondants : **DCL 1, DCL 2, DCL 4, DCL 6, DCL 7, DCL 8**), suivi par l'amélioration du fonctionnement de l'institution universitaire (citée deux fois : **DCL 3, DCL 5**). L'adaptation affinée aux besoins des apprenants est une approche qui demande beaucoup de souplesse et de temps dans l'agir managérial, et dont la validité des actions est confortée par la prise en compte individualisée des usagers, aux profils de vie variés, surtout quand ils sont confrontés à des obstacles d'ordre financiers, pouvant pénaliser leur cursus universitaire, explique le **DCL 1** :

« **DCL 1** : *Alors, au quotidien, nous, c'est la satisfaction des étudiants.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Motivation du personnel, moins. On est quand même très, même un petit peu trop sur la satisfaction des étudiants.*

D : C'est intéressant ce que vous dites, ce trop, pourquoi ?

DCL 1 : *Un peu trop, parce que ça nous prend, ça nous prend beaucoup de temps. Par exemple, on a un public d'étudiants qui travaille, qui est relativement pauvre et qui a besoin de travailler. Et du coup, on fait des emplois du temps sur mesure pour peut-être vingt % de nos étudiants.*

D : D'accord. C'est appréciable fortement, je suppose, par les étudiants.

DCL 1 : *Oui, bah oui, oui, oui, c'est très appréciable mais c'est chronophage (rire).*

D : C'est un choix, bien sûr.

DCL 1 : *C'est vrai qu'on leur propose une offre culturelle de, on les accompagne dans les sorties, et cetera.*

D : D'accord, pendant toute l'année, et l'été, et l'année.

DCL 1 : *Ouais.*

D : Ça fait partie du prix de l'inscription, les sorties culturelles ou ils doivent, ou elles sont tarifées.

DCL 1 : *Elles sont subventionnées. Donc ce qui fait partie du prix, c'est de l'accompagnement de toute façon et on subventionne une partie du tarif à un prix préférentiel ».*

La correspondance maximale aux aspirations des apprenants s'inscrit dans une globalité saine du système de management de la qualité du centre et dépend par conséquent aussi de l'implication du personnel. Comblen les attentes est une nécessité clé de l'orientation client qui, pour être complète et atteinte, doit être doublée d'une mesure de la satisfaction des clients, note le **DCL 8** :

« **DCL 8** : Je dirai que c'est la satisfaction client, et que pour cela, de toute façon, il faut que le fonctionnement soit nickel, il faut motiver son personnel, mais c'est la satisfaction client.

D : Moi, j'ai bien compris, dans votre site internet, c'est la première fois que je vois ça de tous les sites internet des centres universitaires, c'est le formulaire réclamations, suggestions en ligne.

DCL 8 : Oui.

D : Alors, ça, bravo, c'est la première fois que je vois ça.

DCL 8 : Là, du coup, là, j'ai fait une enquête satisfactions et du coup, c'est pas juste pour le faire, quoi. C'est clair que les objectifs par exemple de la personne en charge de l'animation, ou celle en charge de la médiathèque, ça a été de, un des objectifs, effectivement, ça a été de les éplucher et de voir quels sont les points d'amélioration qui ressortent et de travailler là-dessus pour l'année prochaine ».

L'analyse du degré de satisfaction des étudiants par rapport aux offres de formation proposées est une démarche qui non seulement valorise les ressentis de leurs expériences universitaires à tous les niveaux, mais également pointe les améliorations en performance à apporter pour davantage affiner l'offre aux attentes des étudiants. Elle constitue à cet effet un véritable outil d'aide à la décision, laquelle est le point d'orgue du pilotage de la qualité, dont l'utilité pour les directeurs de centres labellisés est examinée dans la suite de notre étude.

5.3. L'utilité du pilotage de la qualité

Le recours à la labellisation est justifié par divers bénéfices pour la structure, que nous pouvons percevoir grâce aux réponses formulées parmi celles proposées dans la question 22.

Q.22 Dans votre structure, à quoi sert le pilotage de la qualité ? (mettez 1 dans la case de votre premier choix, 2 dans celle de votre deuxième choix ... jusqu'à 5)

- Enrichir les compétences des enseignants.
- Améliorer l'efficacité des moyens d'apprentissage.
- Rendre efficient le secrétariat.
- Améliorer la communication interne.
- Améliorer la communication externe.
- Autres (nommez-en 4 au maximum par ordre croissant d'importance) :

.....

Les réponses sont regroupées ci-dessous sous la forme tabulaire :

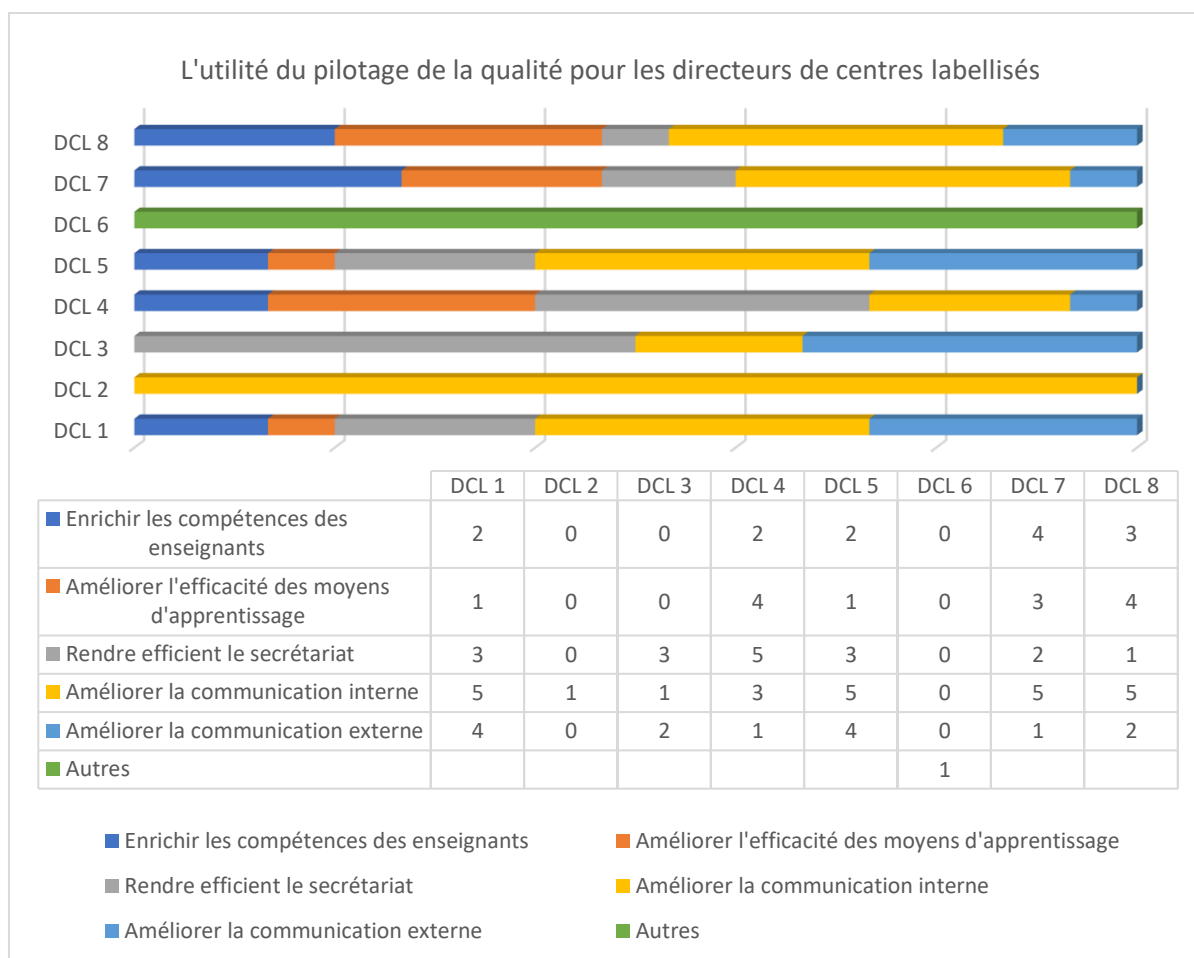


Figure 48 : L'utilité du pilotage de la qualité pour les directeurs de centres labellisés

Nous observons d'abord que les deux réponses les moins sollicitées sont celles qui sont attrait à la pédagogie, que ce soit du côté des enseignants, au niveau de l'enrichissement des compétences des enseignants, ou des étudiants en ce qui concerne l'amélioration de l'efficacité des moyens d'apprentissage. En conséquence, la labellisation a très peu d'impact positif sur la transmission des savoirs auprès des étudiants et de leur accompagnement dans le développement des savoir-faire par le corps professoral ; dont la veille pédagogique et technique dans son domaine d'intervention n'est pas impulsée par le prétexte de l'octroi d'un label qualité. Ensuite, à l'opposé du dénombre des réponses citées, c'est l'amélioration de la communication externe qui constitue la première occupation des directeurs dans la visée d'une labellisation, en termes d'attraction et de fidélisation de nouveaux partenaires :

« **D** : D'accord, vous en voyez d'autres, ou pas, qui ne sont pas inscrits, qui ne sont pas proposés ?

DCL 1 : *Non, alors il y aurait plusieurs niveaux, dans interne et externe, ce serait peut-être pas suffisant, c'est-à-dire qu'on a d'autres niveaux. On a interne dans l'université, on a un entre-deux au niveau de la métropole, c'est-à-dire avec qui on travaille et des communications externes avec l'international, donc, voilà, y'a un peu des trois. C'est*

vrai que sur la communication, on va beaucoup avoir besoin de communiquer avec les autres établissements supérieurs à l'année pour maintenir l'offre de soutien linguistique ».

Ce directeur apporte une précision sur l'éventualité d'un double niveau de la communication externe, située dans le périmètre de la métropole et en dehors des frontières du pays, qui gagnerait en efficacité auprès des acteurs extérieurs grâce au caractère promotionnel du label qualité, vecteur potentiel de développement du chiffre d'affaires d'un centre labellisé. Les actions de communication menées à destination des publics externes au centre participent de la stratégie commerciale élaborée et se dotent de moyens dont l'efficacité du secrétariat - choix de réponse sélectionné cinq fois et réparti entre les premier, deuxième et troisième rang en ordre de préférence – représente le pôle central de la contribution à la notoriété du centre :

« **D** : D'accord. Pourquoi le secrétariat ? Par rapport à l'accueil des étudiants ?

DCL 8 : *Oui, parce que déjà, sans secrétariat, beh, en fait, y'a personne. Donc en fait, tant qu'il y ait cette gestion de pré-inscription, et cetera, y'a personne qui viendrait. Et du coup, si on n'est pas bon là-dessus, alors, en fait, j'aurai dû commencer par la com' externe alors. C'est-à-dire que si on n'est pas bons là-dessus, y'a personne déjà à qui enseigner, d'accord. Et moi, comme il y avait une personne qui s'occupait de tout ça et qui n'était pas là, et qu'il a fallu que j'y mette beaucoup mon nez dedans, beh justement j'ai trouvé que le pilotage, il a été nécessaire. Mais c'est plus une histoire par rapport à mon année passée, là. Donc améliorer tout ce qui était secrétariat et fonctionnement. Ensuite, com' interne, y'en avait pas, pas assez en tout cas et du coup, ça manquait socialement. Et ensuite, là, on a remis en place la réunion pédagogique, donc, améliorer les compétences d'enseignement, mais surtout en adéquation avec les besoins, les, voilà. Et les moyens d'apprentissage, on essaie de faire justement un peu de, comment dire, des échanges de pratiques, c'est pas mal. Et la com' externe, je l'ai pas mis mais parce que j'ai pas eu le temps de m'en occuper. A mon avis, c'est presque le numéro un que j'aurai dû mettre, parce que c'est un petit peu pour moi, si on n'a pas de com' externe et qu'on n'a pas déjà l'administratif, et beh, on (...). Donc, après, on peut améliorer les compétences d'enseignement, améliorer la communication interne et améliorer les moyens d'apprentissage. Ce n'est que ma vision ».*

La maîtrise de la communication externe, commente le **DCL 8**, est exercée grâce au personnel administratif qui occupe l'espace du secrétariat et qui développe des opérations de communication pour atteindre les cibles, à partir d'une analyse de la situation existante réalisée par la direction, faisant émerger un diagnostic avec les points faibles à améliorer et à intégrer dans le cadre d'un pilotage défini. Le retour sur investissement d'une communication externe réussie, poursuit le **DCL 8**, se fait ressentir à l'intérieur même du centre, au niveau de la communication interne notamment, dernière réponse sélectionnée dans le tableau récapitulatif. Cependant, la formulation d'informations construites, et leur partage par des moyens et supports divers, rassemble l'ensemble des salariés autour d'un projet commun, sans que les processus de la labellisation en soient les moteurs. En effet, il est fortement imaginable que l'instauration de temps d'échanges informels ou de réunions pédagogiques physiques, l'échange de

conversations électroniques via l'intranet ou encore la consultation de supports écrits, constituent des outils de communication préexistants aux objectifs d'une labellisation dans le contexte de l'enseignement. Ces moments d'échanges favorisent le développement du sentiment d'appartenance, contribuent au bien-être intellectuel et social des salariés reconnus pour leur travail, éclairent sur les décisions de la direction. Toutes ces retombées positives d'un plan de communication interne édifient un levier considérable de motivation au sein du centre et d'amélioration continue de son fonctionnement. A ce titre, c'est ce qui mène le **DCL 6** à ne choisir aucune des réponses proposées en cochant la case « Autres » :

« Améliorer l'ensemble du fonctionnement de la structure. Une institution qui réussit est celle qui ne néglige aucun des aspects de son fonctionnement. C'est le principe même de la démarche qualité du label Qualité FLE qui touche l'enseignement, la formation, les locaux, l'accueil et la gestion. Si l'on sous-estime l'importance de l'un des critères, on met en danger l'institution » (DCL 6).

La vision qui nous est délivrée ici ne priorise pas les domaines de la démarche qualité, mettant sur le même plan d'approche de la qualité les niveaux de la pédagogie, de l'administratif et du management. Cette conception globale de l'institution nécessite une méthodologie très rigoureuse, un sens fort de l'organisation et une planification stricte des tâches, dans la mesure où l'atteinte des objectifs doit opérer une transversalité sur l'ensemble des domaines du système de management de la qualité mis en place, dont l'étude de la base est développée à présent.

5.4. Les systèmes de management de la qualité mis en place

5.4.1. La base des systèmes

Par le biais de la question 29, nous souhaitons savoir si les systèmes de management de la qualité des centres labellisés utilisent comme socle les besoins des apprenants ou le référentiel Qualité FLE.

Q.29 A partir de quelle base construisez-vous principalement votre système de management de la qualité ? (une seule réponse)

- Besoins des apprenants.
- Référentiel qualité.
- Autre (une seule réponse) :

Excepté le **DCL 5**, le seul à s'appuyer sur le référentiel qualité, pour la grande majorité, soit sept centres sur huit, ce sont les besoins des apprenants qui priment sur le référentiel dans les prémices architecturaux du système qualité élaboré.

*« **DCL 1** : Le management de la qualité, au jour le jour, c'est quand même les besoins des apprenants.*

D : Oui, au vu de ce que vous avez dit, sur l'adaptabilité des emplois du temps en fonction des apprenants, effectivement.

DCL 1 : *Ça, c'est dans nos critères. »*

La réflexion sur le projet collectif d'accompagnement pédagogique, en termes d'adaptabilité des emplois du temps aux disponibilités des apprenants, est une réelle prise en compte valorisante du profil social particulier des publics étrangers qui s'inscrivent dans les centres universitaires, contraints dans de nombreux cas à travailler parallèlement pour financer leurs études. La considération des besoins des apprenants est également soulignée par le **DCL 8** qui explicite à son tour cette notion d'adaptation à son public, par la mise en place à sa disposition par exemple, de documents informatifs clairs et compréhensibles par tous :

« DCL 8 : J'aurai dit des besoins de mes apprenants, mais en même temps, on est bien dans le management de la qualité. Oui, la logique, c'est après de voir ce qui ressort des enquêtes de satisfaction. Bien entendu, elles ont souvent un lien avec le référentiel. Mais la logique est de partir des apprenants, plutôt.

D : D'accord, juste une petite question. Qu'est-ce que vous appelez besoins des apprenants ? Qu'est-ce qui se cache derrière le mot besoins pour vous ?

DCL 8 : *Ça va être plus ce qui m'est retourné de manière à la fois informelle et puis dans les enquêtes de satisfaction.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Alors que bien entendu, elles sont cohérentes avec, avec nos missions, et cetera, mais.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Je me dis, je sais pas, par exemple, ce qui est ressorti, c'est vous n'avez pas, enfin ce que je ne comprends pas, c'est quand on n'a pas clairement les objectifs qu'on doit atteindre à la fin d'un truc, on sait pas trop où on va, bon je dis ça par exemple. Ça apparaît, je sais que ça apparaît sans le référentiel, comme quoi on est obligé de leur donner un livret avec des objectifs. Nous, on a créé des notes d'intention pédagogiques que je trouvais pas claires du tout. Il faut se mettre à la place des étudiants.*

D : Bien sûr.

DCL 8 : *Et de leur lecture. Et du coup, bah, là, on a beaucoup travaillé là-dessus. On avait vraiment un document à destination, utile, le document, mais voilà, ce que vous saurez faire, les compétences à acquérir à la fin de chacun des niveaux. Et ça, ils l'avaient pas. C'est quelque chose de simple mais ça n'existait pas ».*

Si l'identification des besoins des apprenants est une action de première importance dans les grandes lignes de l'orientation client, il n'en demeure pas moins que le complément d'une vérification du contentement de ces besoins, par des enquêtes de satisfaction, permet d'accroître le degré d'investigation des préoccupations de l'étudiant et de poursuivre au mieux son suivi individualisé ; tout en les recontextualisant dans l'appartenance collective du groupe-classe et en les intégrant dans le modèle de management de la qualité. A cet égard, nous nous intéressons à présent aux modèles de management de la qualité choisis par les directeurs des centres

labellisés pour atteindre les objectifs qualité visés.

5.4.2. Les modèles de management

Plusieurs possibilités de réponses sont proposées dans la question 31 en ce qui concerne le modèle de management de qualité opéré dans le centre labellisé.

Q.31 Quel est le modèle de management sur lequel vous appuyez votre système de management de la qualité ?

- Le management de la qualité totale.
- La réorganisation de l'institution dans son ensemble.
- L'étude comparative du marché concurrentiel.
- Le diagnostic qualité.
- L'intuition.
- Aucun.
- Autre :

Les réponses sont centralisées dans ce graphique :

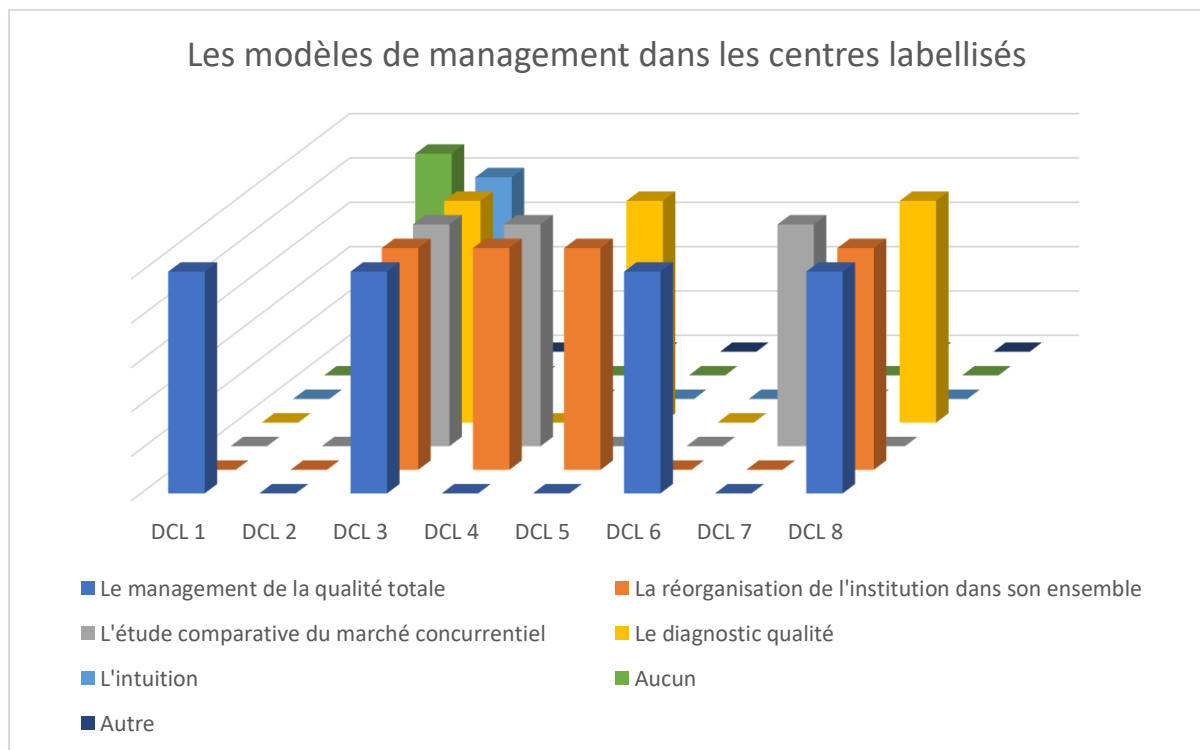


Figure 49 : Les modèles de management dans les centres labellisés

Le management de la qualité totale est un modèle éprouvé dans trois centres labellisés qui mettent par conséquent toutes leurs activités liées à la qualité au service d'un projet défini à partir d'une politique qualité, avec le double objectif de satisfaire les clients et les partenaires, et de gagner leur confiance. Dans ce modèle de management, sont respectés au mieux les sept principes du management de la qualité selon l'ISO 9001, version 2015. Le **DCL 1** évoque celui

de l'implication du personnel qui fonde le travail collectif des salariés dans le projet qualité :

« **DCL 1** : *Oui, ça se rapprocherait plus de la qualité totale. En fait, on réfléchit quand même pas mal en équipe aux choses à apporter, à améliorer. C'est vrai qu'on a un fonctionnement collectif qui s'occupe un petit peu de tous les aspects et si l'équipe de direction oublie quelque chose, y'a toujours un collègue pour rappeler ou pour pointer quelque chose qui fonctionne, qui pourrait fonctionner mieux, une manière de fonctionner qui pourrait être plus intéressante pour les apprenants. Donc c'est plutôt le management de la qualité totale, à mon avis.*

D : C'est dû à quoi cette implication du personnel ?

DCL 1 : *Je crois qu'on est une équipe de titulaires qui sont très attachés au service. Enfin, moi, depuis que je suis là, c'est comme ça. Et voilà, c'est une équipe qui dure. Y'a très peu de mouvements. Et donc des gens qui sont attachés, installés depuis longtemps.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Donc du coup, ils tiennent vraiment à l'outil de travail et au bien-être des étudiants.*

D : C'est vrai que vous avez la chance de pérenniser, par les titulaires, le personnel. Ce n'est pas la chance de tous les centres.

DCL 1 : *Et on a la chance d'avoir les moyens donnés par l'université, ça revient justement aux titulaires ».*

La titularisation des enseignants, et donc leur pérennisation statutaire, facilitent l'ancrage de la démarche qualité dans le temps et l'interaction des processus dans l'amélioration de la qualité, un deuxième principe explicité par un autre directeur :

« **DCL 8** : *J'aurai dit le diagnostic qualité.*

D : Ouais. D'accord.

DCL 8 : *Je sais pas trop ou total, parce que je vois pas trop bien, total, qu'est-ce que ça veut dire, totale ?*

D : Ah, le management de la qualité totale.

DCL 8 : *Oui, mais je suis pas sûre.*

D : Alors, c'est, en économie, y'a eu une perméabilité avec l'éducation et le service public. Le management de la qualité totale, c'est que ça touche toute l'institution, toutes les équipes de travail, avec une orientation client, une amélioration continue.

DCL 8 : *Ce serait plutôt la - dessus, alors.*

D : Oui, vous serez plus là – dessus alors. Et puis j'ai l'impression aussi que vous avez un peu réorganisé l'institution dans son ensemble, quand vous êtes arrivée.

DCL 8 : *Oui, complètement, oui, complètement. Mais même mon travail avec toutes les, y'a au sein du XXX, effectivement, on a réorganisé. On a, j'ai essayé de décroisonner des choses, pour qu'ils comprennent bien qu'on est tous une chaîne et qu'on est à un moment donné tous un maillon de la chaîne, dans laquelle circulent pleins d'informations, et on est tous importants, au même titre.*

D : Bien sûr.

DCL 8 : *C'était un peu choquant, notamment pour les profs. Mais bon, voilà. Et c'était important parce qu'elles ont bien compris, notamment parce qu'il y avait des absences, et je leur ai vraiment expliqué ce qu'il y avait à faire avant qu'ils arrivent ici, et pourquoi ça va vite fonctionner, et pourquoi on organise un examen. Si on n'a pas ça, ou si on n'a pas cette personne, voilà ce qui coince, voilà.*

D : Bien sûr, bien sûr.

DCL 8 : *Donc on essaie d'avoir tous un peu notre rôle et qu'on comprenne bien quel est leur rôle là-dedans, et qu'au moins elles se font comme ça, au moins elle se fasse la chaîne, et comme quoi, effectivement, y'a des choses qui doivent se faire faire en ce moment, ça va leur paraître peut-être très tôt, mais voilà pourquoi.*

D : Très bien.

DCL 8 : *Dans la réorganisation, y'avait la réorganisation interne, le fonctionnement interne qui, apparemment en plus est très différent de ce que je fais par rapport à celui qui était là avant. Donc on a des fonctionnements très différents. Il a fallu s'y faire. Et puis ce fonctionnement avec, ils comprennent pas que le XXX, ce n'est qu'une partie de l'université, qu'on travaille avec l'agence comptable, avec le service des inspections, avec, voilà.*

D : Bien sûr.

DCL 8 : *Et comme du coup, moi, j'avais beaucoup de liens dans mon, en formation continue, parce que j'ai travaillé avec la reprise d'étude et la VAE, avec toutes les composantes de l'université. J'avais déjà une bonne connaissance, et j'avais déjà mis en place, moi, des projets avec des process, donc j'ai continué à mettre en place. Ça a dysfonctionné. Ils sont jamais contents, donc on s'est toutes mises autour de la table, en faisant un état des lieux de ce qui fonctionnait, comment on fonctionne, ce qui fonctionne moins bien, pas moins bien, qu'est-ce qu'on a droit de faire ou pas, avec la DRH, avec l'agent comptable, le DGS. Et on en train de faire des process et de voir ce qu'il faut changer. Et avec le service inscription, donc on est en train de travailler sur un projet, on va dire interservices, avec le DGS.*

D : Et vous avez été bien accueillie par l'équipe, ou pas, quand vous avez essayé de réorganiser tout ça ?

DCL 8 : *Oui.*

D : Beh, c'est bien. Bravo. (Rire).

DCL 8 : *Je travaille en toute transparence.*

D : Et beh bravo.

DCL 8 : *Ça fait du bien de dire, alors, écoutez, je sais pas. En fait, j'ai été beaucoup à l'écoute, avant de dire quoi que ce soit. J'ai surtout essayé de comprendre ce qui se passait, quelles étaient les envies. Après je suis arrivée, et j'ai dit, beh écoutez, moi, voilà ce que j'ai ressenti et est-ce qu'on travaillerait là – dessus ? Et ça s'est plutôt bien passé. Et j'ai été très transparente du coup. Chacun a eu le même niveau d'information. Je travaille pas en clan, enfin voilà.*

D : D'accord. Très bien.

DCL 8 : *Et j'ai eu l'impression que c'est ce qu'elles voulaient, donc du coup, oui, j'ai été bien accueillie, j'ai pas eu de problème, c'est bon.*

D : Vous avez réussi à les cerner, c'est bien.

DCL 8 : *Mais les gens, j'ai réussi en tous les cas à les faire adhérer a minima et ça a été productif ».*

La récente venue de ce directeur dans le centre montre la difficulté à imposer une nouvelle vision, au vu des corrections à apporter aux dysfonctionnements ciblés. C'est pourquoi, d'une part, en amont, la nécessité d'un diagnostic qualité complète la création d'un plan de pilotage, porteur de la programmation des objectifs à atteindre ; et d'autre part, la réorganisation de l'institution dans son ensemble (ou reengineering) – modèle cité trois fois -, prolonge en vue de la mise en place, discutée et partagée par le personnel de services interdépendants, d'une organisation davantage appropriée pour atteindre les objectifs. Il s'agit en effet de reconfigurer les processus par une démarche de remise en cause de l'organisation, dans le but de supprimer tous les dysfonctionnements et en vue d'une réduction des coûts et d'une meilleure valeur ajoutée en termes de qualité. Une restructuration de l'organisation présuppose à ce titre une redéfinition des processus organisationnels. De fait, l'imbrication de plusieurs modèles de management pour ce directeur assure une plus grande capacité à satisfaire aux exigences des clients et fait avouer au **DCL 3** ces quelques mots empreints de doute : « *Je ne sais pas. Un peu de tout cela* », tant les orientations afférentes à la qualité ne sont pas figées dans un modèle intangible ; d'autant plus que les centres universitaires doivent rester compétitifs et rentables. La rentabilité financière ne doit pas être un tabou pour les directeurs de centres universitaires relevant du service public qui, pour trois d'entre eux, l'étude comparative du marché concurrentiel, appelée aussi « benchmark », constitue un modèle de management de la qualité. L'observation de la concurrence, représentée majoritairement par les écoles de langues privées dans un périmètre géographique restreint ou par d'autres centres universitaires localisés dans une autre région, est une démarche d'exploration des produits proposés ailleurs que dans le centre. De plus, elle permet au centre universitaire de se différencier du lot des écoles, de se positionner sur le marché, tout en affichant son identité singulière. En outre, elle affine l'offre commerciale des produits de formation, objets linguistiques et culturels. De surcroît, elle élargit le potentiel de développement de la structure, par la mise en place d'une stratégie de déploiement sur les plans national et international. Pour clore l'étude de ces données sur les modèles de management de la qualité, l'intuition n'a pas été citée une seule fois, alors qu'un directeur répond n'adopter aucun de ces modèles et n'en propose pas d'autres. Qu'en est-il de l'éventuel usage d'indicateurs qualité par les directeurs de centres labellisés ?

5.4.3. Les types d'indicateurs qualité

Pour une bonne gestion de la qualité, il convient de la mesurer à l'aide de divers outils dont les indicateurs qualité, moyens pour mesurer les résultats des actions entreprises et leurs évolutions chiffrées ou non chiffrées, en font partie. La question 32 nous donne des indices sur leur utilisation – ou pas – dans le cadre des démarches qualité établies.

Q.32 Définissez-vous des indicateurs qualité liés aux objectifs définis ?

Oui.

Non.

Si oui, comment en faites-vous l'analyse de l'évolution ? (plusieurs réponses possibles)

Base de données.

Tableau de bord.

Outil de type tableur.

Outil d'aide à la gestion.

Les indicateurs qualité servent à mesurer l'avancement du plan d'action, la satisfaction des acteurs et la qualité optimisée du service dans le temps. Sur les huit directeurs sondés, trois affirment ne pas y avoir recours (**DCL 2**, **DCL 3**, **DCL 8**) pour mener des analyses objectives de la qualité ou de la non-qualité, survenue par la mise en évidence de non-conformité avec les objectifs à atteindre. Toutefois, la réponse du **DCL 8** est plus ou moins mitigée :

« **DCL 8** : *Non, mais y'en a déjà dans le référentiel des indicateurs, il me semble.*

D : Mais vous, vous en bâtissez ou pas, par exemple, je sais pas ?

DCL 8 : *Pas encore, mais ça va venir. Après on a des indicateurs qualité. Bon, y'a quand même, on est d'accord qu'il y a quand même les taux de réussite,*

D : Oui, les taux de réussite.

DCL 8 : *Les taux de réclamations, enfin voilà, pour moi, ce sont des indicateurs qualité, quoi*

D : Oui, vous avez parlé des livrets pédagogiques tout à l'heure, effectivement.

DCL 8 : *Oui, effectivement ».*

Ce directeur précise se servir des indicateurs existant dans le référentiel et qu'il est amené à en concevoir d'autres originaux, tout en nuancant ses propos sur la présence, néanmoins effective dans la gestion du centre, d'indicateurs qualité traitant des taux de réussite des étudiants et de leurs taux de réclamations. Ils appartiennent aux domaines de leurs succès aux examens et de leurs prises en compte de leurs besoins et remarques. Pour les cinq autres directeurs ayant répondu se servir d'indicateurs qualité, les quatre types d'outils à leur analyse, qui sont proposés, ont tous été cochés au moins une fois.

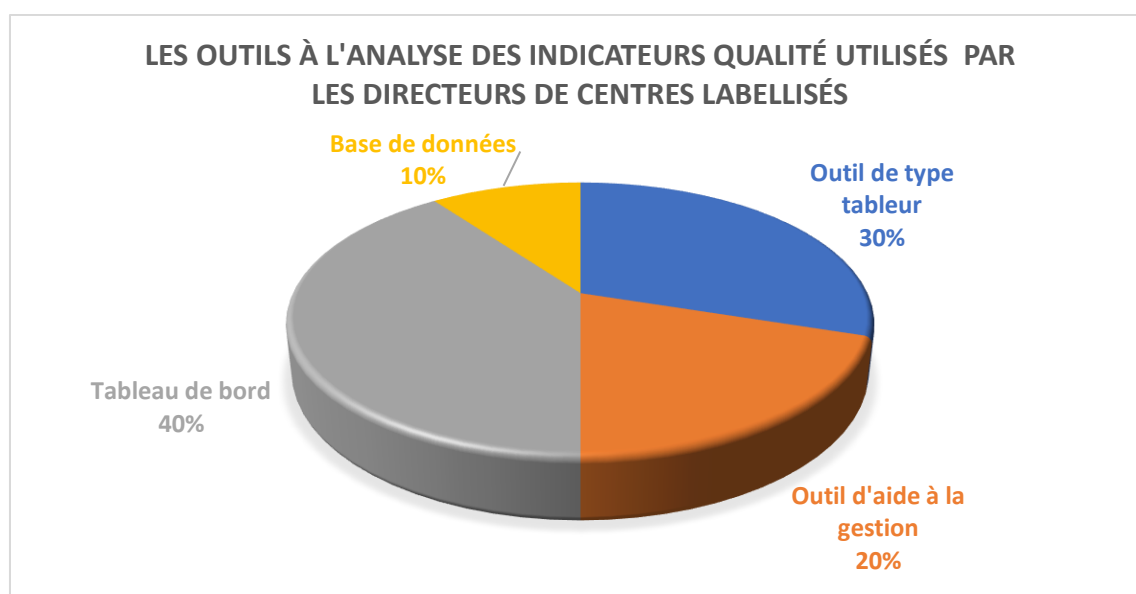


Figure 50 : Les outils à l'analyse des indicateurs qualité utilisés par les directeurs de centres labellisés

C'est le tableau de bord qui est le plus utilisé dans la gestion de la qualité (**DCL 5, DCL 6, DCL7, DCL 8**) pour la visualisation et l'exploitation des données recueillies. Outil d'aide à la gestion, il permet de faire un état des lieux sur la fiabilité des processus, entre la situation actuelle et les objectifs que s'est donnés l'organisme, en mesurant les écarts entre les objectifs fixés et la réalité du terrain, en vue d'éventuelles actions de correction et une meilleure anticipation de la direction sur du long terme. Ensuite l'outil de type tableur (**DCL 4, DCL 7, DCL 8**) et l'outil d'aide à la gestion (**DCL 4, DCL 6**) constituent deux outils de pilotage secondaires pour les centres labellisés : le premier, sous la forme de traitement de feuilles de calculs synthétiques, définit des variables ou indicateurs en faisant le parallèle, sur une période donnée, entre des actions menées et envisagées, soulignant de fait les potentiels écarts ; le second englobe des méthodes de travail à inscrire durablement dans la gestion globale de l'institution et impactant une dynamique d'amélioration continue des résultats prévus. Enfin, la base de données, outil de stockage et de réactualisation d'informations recueillies, est le dispositif le moins utilisé (**DCL 5**) dans le suivi des actions planifiées. L'association de plusieurs de ces outils, confortée par les réponses des sondés, aide à l'analyse d'informations quantitatives, fait remarquer l'un d'entre eux :

*« **DCL 1** : Alors, on a plusieurs objectifs d'amélioration organisationnelle, et cetera [...]. C'est plutôt qualitatif en fait. Pour l'évolution du nombre d'étudiants et du nombre d'étudiants dans les classes, effectivement, ça va plutôt être un suivi à l'aide de bases de données, ah non tableurs plutôt d'ailleurs. On est plus en tableaux excel. Mais c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses qui ne sont pas vraiment quantifiables, notamment les services d'amélioration des services, de ce qu'on dit aux étudiants et aux enseignants*

qui sont difficilement chiffrables. Donc, ça, ça on n'a pas. Alors outils d'aide à la gestion, je vois mal le type d'outil ou alors je ne les connais pas, mais on n'a pas ça, on n'a pas ça. On a probablement une organisation propre qui, enfin des tableaux, des modes de fonctionnement qui ont été établis depuis relativement longtemps, et qui perdurent, je pense, voilà.

D : Les tableaux excel, c'est bien aussi, ça permet aussi de voir l'évolution, de semestre en semestre.

DCCL 1 : *Oui, pour les données, ça va, ça fonctionne. Après c'est vrai que pour le suivi des données qualitatives, ça fonctionne pas, donc voilà ».*

Pour ce qui est des éléments qualitatifs, souligne encore ce directeur, ils sont difficilement analysables et vérifiables à l'aide de la mise en place d'indicateurs qualité à traiter, d'autant plus quand les informations proviennent de sources verbales et de discours prononcés, et non reliables à des objectifs chiffrés.

Enfin, une dernière contrainte est évoquée quant à la l'identification et au traitement des indicateurs qualité, à savoir justement son non-traitement. En effet, il s'agit d'un point évoqué par un directeur de centre non-labellisé :

« **D** : Ok, est-ce que vous établissez des tableaux de bord de l'activité de votre centre d'un point de vue de la qualité ? Par exemple, est-ce que vous faisiez, avant votre arrivée, est-ce qu'il y avait par exemple des questionnaires de satisfaction que pouvaient compléter les apprenants ?

DCNL 6 : *Oui, ça, on en a, tout à fait. Je dirai qu'ils sont pas ou peu exploités en fait, mais voilà le problème.*

D : D'accord. Donc on leur faisait passer aux apprenants, ça restait dans un coin sans qu'il y ait des pistes d'amélioration continue de la qualité.

DCNL 6 : *C'est un peu ça ou c'était contesté. Enfin disons que c'était pas procédé pour être utilisé.*

D : D'accord. Et est-ce qu'ils étaient diffusés auprès du personnel ?

DCNL 6 : *Oui, oui. Et d'ailleurs ça donnait lieu à des problèmes.*

D : D'accord. Donc c'était plutôt négatif que constructif ?

DCNL 6 : *Oui, oui, c'était perçu négativement ».*

Ainsi, l'exploitation des données recueillies, absente ou insuffisante, ne représente pas une volonté de démarche d'amélioration, alors que le but principal de ces recueils informatifs vise a priori un déploiement du projet qualité, avec éventuellement des actions de correction réalisées entre le prévisionnel et la réalité, quand des problématiques sont repérées. Par ailleurs, la mise en place d'un calendrier des opérations de la démarche qualité peut-être aussi une solution envisagée pour renforcer l'anticipation de la planification, point que nous développons dans la poursuite de notre analyse des réponses aux questionnaires complétés.

5.4.4. Le calendrier des opérations de la démarche qualité

La question 33 est un prétexte pour savoir si les directeurs de centres labellisés appuient leur démarche qualité sur un calendrier d'actions interdépendantes, en ciblant non seulement les différents acteurs y participant mais également les autres paramètres tels que le cadre spatio-temporel, le contenu ou la manière dont cette suite d'actions est envisagée.

Q.33 Procédez-vous vous à un calendrier des opérations de la démarche qualité ? (Qui ? Quoi ? Comment ? Où ? Quand ?)

- Oui.
- Non.

Si un directeur ne préfère pas répondre à la question (**DCL 5**), trois autres répondent à la négative (**DCL1, DCL3, DCL7**). La formalisation d'une succession d'actions est bien théorisée et actée lors de mises au point tout au long du semestre, mais elle ne concerne pas spécifiquement la démarche qualité, laquelle est intégrée sans exclusivité dans le calendrier, clarifie le **DCL 1** :

*« **DCL 1** : De la démarche qualité à proprement parler, non. On n'a pas un calendrier affecté à la démarche qualité. Mais on a un calendrier des opérations de réactualisation de nos procédures, de ce qu'on fait et de notre mode de fonctionnement, qui sont régulières, à des moments de chaque semestre.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Je sais pas si ça répond à la question.*

D : Oui, oui. Et au moment de la labellisation, vous mettez en place un calendrier, pendant l'année par exemple du renouvellement ?

DCL 1 : *Alors on a un calendrier de ce qu'on fait à quelle époque de l'année, mais c'est pas ciblé démarche qualité.*

D : D'accord. OK.

DCL 1 : *Elle est intégrée dedans en fait.*

D : Mais elle n'est pas propre à la démarche qualité.

DCL 1 : *Non ».*

A cet égard, le fait de mettre en place une organisation des actions qualité matérialisée dans le temps, sous la forme d'un document visuel, par exemple, informant des responsabilités respectives de chacun pour chacune des tâches à accomplir, facilite le respect des étapes d'une approche processus, de la planification à l'audit externe, en passant par l'auto-évaluation interne du centre. Il se différencie bien de toute autre sorte de calendrier pédagogique, mettant en lumière les temps forts de l'apprentissage dans les centres, comme les examens avec tous leurs processus organisationnels engendrés en termes de remise de notes ou de constitution des

membres du jury. A contrario du **DCL 1**, le **DCL 8** semble mal faire le distinguo à ce titre entre la nature des deux types de calendriers, pédagogique et qualité :

« **DCL 8** : *Dans tous nos procédures, y'a qui, quoi, comment, quels supports, et cetera, dans toutes nos formations.*

D : D'accord. Donc, c'est quelque chose que vous mettez en place, alors.

DCL 8 : *C'est quelque chose que je fais, moi. Je mets toujours quoi, qui, des commentaires explicatifs, quels supports. C'est comme ça que je les bâtis, je les bâtis en équipe. Je leur dis, voilà, on met ça dans la chaîne, pour qu'ils comprennent tous qu'on est une partie de la chaîne, justement. Qui, fait quoi, machin. Et après, on a fait ensemble un calendrier de charge de travail, en fait. Voilà, on s'est dit, pour anticiper et ne pas être trop en difficulté, telle période, il va falloir faire ça, ça, ça, ça. On est en train de, on a finalisé quasiment sur l'année le planning des activités, en fait.*

D : C'est bien, c'est très bien.

DCL 8 : *Surtout sur l'administratif. Mais de la même manière, je leur crée un calendrier. Mais attention, il va falloir que j'aie les membres de l'équipe, parce que le jury, il va falloir à telle date, qu'il va falloir saisir, y'a du travail à faire. Donc je sais pas si ça répond vraiment à la question.*

D : Oui, oui. C'est le secrétariat qui saisit les notes ?

DCL 8 : *Non, c'est les profs.*

D : Ah, c'est les profs, c'est les profs, d'accord.

DCL 8 : *C'est les profs via.*

D : Un logiciel.

DCL 8 : *Via Webnote. Mais il faut quand même les cadrer sur le calendrier, les dates, voilà pourquoi ? Parce que si on leur dit, c'est à telle date, il faut justifier toujours pourquoi ici.*

D : Bien sûr.

DCL 8 : *Parce que nous, en fait, on a dix-huit tâches à faire derrière, pour pouvoir nous fournir le procès-verbal qui devrait être, enfin, au jury. Et oui, je veux savoir qui va participer, parce que je dois faire un arrêt de nomination, dans les délais convenus. Enfin, voilà. Ici, il faut savoir tout expliquer.*

D : Bon, apparemment, ça marche, alors continuons. C'est vrai que quand ça marche. C'est vrai que c'est fatiguant mais après une fois qu'il y a les process.

DCL 8 : *C'est du temps, c'est, il faut tout justifier, mais après, voilà, ils en sont convaincus. Ils sont contactés souvent un par un.*

D : Après c'est votre première année. C'est vrai que la première année, c'est encore tôt pour. Après, peut-être que d'ici un ou deux ans, parce que vous aurez moins besoin de justifier. Tout sera mis en place.

DCL 8 : *Oui, et puis je pense qu'il faut faire ses preuves, aussi.*

D : Oui. Voilà, c'est ça aussi.

DCL 8 : *Ça s'apprend aussi, la confiance. Au niveau de mes compétences, je vois qu'effectivement je suis plutôt reconnue pour l'instant et c'est bien.*

D : C'est le plus important. C'est ça, c'est être reconnu pour ses compétences et c'est vrai qu'après, grâce à ça, beh, on arrive à avancer.

DCL 8 : *Oui, je suis tout à fait, je leur ai dit dès le début. Moi j'ai été pendant trois ans, j'ai été responsable pédagogique pendant quatre ans. J'ai rien à vous apprendre en pédagogie mais y'a rien, comptez pas là – dessus sur moi, quoi, et de toute façon, j'ai des pointures, ils ont pas besoin de moi, quoi.*

D : Bien sûr.

DCL 8 : *Elles ont besoin de moi sur mes compétences de pilotage, justement. L'intérêt, c'est faire le lien entre l'administratif et la pédagogie, sur ma double compétence quand même pour faire de la constitution de groupes, voilà, je sais bien qu'on mélange pas les profils, voilà. Mais elles ont pas besoin de moi sur des responsabilités pédagogiques.*

D : Bien sûr.

DCL 8 : *Si, elles ont besoin de moi pour fixer un cadre, voilà le diffuser, mais après, elles sont, comment dire ?*

D : Elles sont compétentes.

DCL 8 : *Elles sont complètement compétentes. Elles ont pas, elles sont vraiment des personnes ressources. Justement, on est assez complémentaires, je trouve.*

D : C'est le plus important, la complémentarité.

DCL 8 : *Oui, voilà, moi, je leur laisse tout à fait ça. Donc du coup, là-dessus, j'ai été tout de suite très claire, donc, on est pas venu me chercher là – dessus mais on est conscient qu'effectivement, la bonne coordination, oui, beh, les examens se passent toujours très bien. Y'a pas de problème, tout a toujours, enfin voilà, ça se passe très bien dans les cours. On sait qui y iront, on a nos fiches de présences. On a tout ce dont on a besoin pour travailler dans de bonnes conditions, pour qu'elles n'aient à s'occuper que de la pédagogie.*

D : De leurs cours, ouais.

DCL 8 : *Voilà.*

D : Et puis l'air de rien, vous allez gagner beaucoup quand il y aura le renouvellement du label, quand tout sera mis en place. Et beh, tout le monde sera content parce que tout aura été fait pour faciliter l'archivage qui est chronophage.

DCL 8 : *Vous savez ce que je me dis. Moi, je me dis, tout ce qui est mis en place, là, après, de toute manière, ce sera pas redondant.*

D : C'est gagné.

DCL 8 : *Et je pense que ce sera dire ce qu'on fait, si ça n'a pas été écrit, parce qu'il y a quand même beaucoup de procédures à écrire en un an, déjà. Et que, du coup, peut-être effectivement, voir quels sont les points d'amélioration. Voilà, j'espère que ce sera pas trop fastidieux parce qu'effectivement, enfin, je pense, j'espérais que ce soit un peu plus de la mise à jour de ce que l'on fait maintenant, quoi. Voilà, effectivement, on était parti là-dessus mais au final, on s'est rendu compte que c'était, avec l'évolution, je veux*

dire, si on n'évolue pas et que ça reste rigide, c'est complètement débile, quoi. C'est pas adapté ».

La lecture de ce long échange laisse entrevoir la lourde charge de travail d'un directeur nouvellement nommé dans le centre, de l'observation du fonctionnement global aux mécanismes plus détaillés de l'organisation pédagogique et administrative d'un centre universitaire. De plus, la compréhension affinée des missions de chacun dans le nouvel environnement de travail facilite, par l'ensemble des collègues, l'intégration du directeur, qui assure une forte opérationnalité et une grande disponibilité pour faire reconnaître ses compétences. Cette phase de prise de possession des lieux, certes considérable en élaboration de nouvelles méthodes de travail et d'outils organisationnels, constitue une mise de départ rentable sur du long terme et se résume à court terme, comme l'espère le **DCL 8** et comme l'avait signalé le **DCL 1**, à de simples réactualisations des processus actés dans le domaine pédagogique. Et peut-être envisager par la suite un réel calendrier des opérations liées au domaine de la qualité, comme c'est pour le cas des autres directeurs qui ont répondu à l'affirmative sur la mise en place d'un calendrier qualité (**DCL 2, DCL 4, DCL 6**)

Ce calendrier s'étalerait idéalement sur les quatre années séparant les deux audits externes, et ne se focaliserait pas seulement sur la dernière année où se réaliserait l'audit externe ; c'est ce que nous voulons savoir justement, à travers la question 34 qui interroge sur l'organisation de réunions de démarche qualité tout au long de la durée entre les deux dates d'octroi et de renouvellement du label.

<p>Q.34 Organisez-vous des réunions de démarche qualité en dehors de la dernière année où se déroule l'audit ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui.</p> <p><input type="checkbox"/> Non.</p>

Les réponses se répartissent dans un partage exact dans la mesure où quatre directeurs répondent à l'affirmative (**DCL 2, DCL 4, DCL 5, DCL 6**) et donc quatre autres à la négative (**DCL 1, DCL 3, DCL 7, DCL 8**). Néanmoins, la réponse de l'un d'entre eux est assez ambiguë :

« **D** : D'accord. Est-ce que vous organisez des réunions de démarche qualité, en dehors de la dernière année où se déroule l'audit, c'est-à-dire pendant les trois premières années ?

DCL 1 : *Toujours la même réponse. On n'a pas de réunions de démarche qualité. Par contre, là, si vous voyez par exemple, avec mes directrices adjointes, hier encore, on a fait une réunion pour réfléchir à comment mieux accueillir les nouveaux enseignants qui sont un peu perdus dans l'université, quel circuit leur faire suivre. Donc ça, typiquement, c'est quelque chose qui pourrait être intitulé démarche qualité basé sur*

un volet enseignant. Donc, on en fait. Après, c'est pas, on les cible pas avec cet intitulé. Donc ça perturbe un peu mais c'est vrai que ça fait partie d'une démarche qualité ».

En fait, le **DCL 1** fait une distinction entre le contenu des réunions qu'il organise et qui traitent de points précis à améliorer, mais dont l'intitulé ne porte pas dans ses termes le concept de qualité. Il s'agit alors tout simplement d'un manque de formalisation de la démarche qualité au niveau de l'intitulé des réunions mises en place. Ce qui paraît beaucoup moins critique qu'une absence de réunions tout au long de la vie du label. En effet, les réunions sont un moyen privilégié pour créer une proximité relationnelle entre les collègues, un sentiment de cohésion sociale, et de ce fait fédérer une équipe de travail, un des sept principes du management de la qualité totale. En outre, elle est l'occasion d'échanger en simultané sur des informations empruntées à divers domaines du projet qualité, tels que des changements d'orientations dans la stratégie de la politique qualité ou bien encore des adaptations à adopter quant aux comportements professionnels pour une meilleure prise en compte des attentes des étudiants, suite à des corrections à apporter et relevées dans des enquêtes de satisfaction.

Avec l'accueil et la rencontre de nouvelles personnes humaines, que ce soit dans le rang des apprenants ou du personnel enseignant ou administratif, et ayant chacun des aspirations différentes et complexes, les prétextes à l'organisation de telles réunions sont multiples et justifiés par l'évolution de la vie d'un centre universitaire en quatre ans. Après ces quatre ans, à cet égard, le renouvellement du label a lieu si l'audit externe est réussi, et un rapport des auditeurs est remis à la direction du centre. « La présentation de résultats d'audits quantifiés est un excellent moyen pour faire réagir (dans le bon sens) la direction et faciliter la prise de décisions opérationnelles » (Villalonga, 2003, *op. cit.*, p.16). La remise des résultats de l'audit est potentiellement suivie d'une réunion de pilotage de la qualité pour faire un bilan sur les points positifs et les éventuelles recommandations mises en exergue dans le rapport. Les réponses à la question 38 nous donnent des précisions sur ce point.

Q.38 La remise du rapport de labellisation est-elle suivie d'une réunion de pilotage de la qualité ?

- Oui.
- Non.

Sur les huit répondants, une grande majorité déclare ne pas organiser de réunion de pilotage de la qualité, soit au total cinq directeurs : (**DCL 1**, **DCL 2**, **DCL 3**, **DCL 7**, **DCL 8**). Un seul commente ce choix :

*« **DCL 1** : Alors réunions de service en fait. On a des réunions de service très régulières donc ça permet de diffuser des informations. Les collègues préfèrent quand c'est, quand on peut anticiper de manière systématique.*

D : Elles sont planifiées à l'avance, ces réunions de service ?

DCL 1 : *Oui.*

D : En début de semestre. Vous avez un calendrier de ces réunions ?

DCL 1 : *Oui, on diffuse le calendrier en début de semestre.*

D : C'est bien, ça. Et tous les enseignants titulaires y sont conviés.

DCL 1 : *Tous les permanents, oui.*

D : Tous les permanents, d'accord. D'accord, la réunion de remise du rapport de la labellisation est-elle suivie d'une réunion de pilotage de la qualité, cette fois-ci alors ? Vous parlez, vous, d'une réunion de service mais est-ce qu'il y a une réunion spécifique à l'issue de la labellisation dédiée à ce rapport ?

DCL 1 : *Une spécifique, non. Mais comme je vous dis, on discute, alors, je me souviens, y'avait pas beaucoup de choses à revoir mais je me souviens de la précédente, en 2012, c'est vrai qu'on nous avait fait quelques recommandations et on avait fait une réunion pour remédier aux petites, aux remarques qui nous avaient été faites donc oui, quand elle a eu lieu, là c'est vrai que le rapport en fait était plutôt très bon.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Du coup, y'avait rien à revoir. Y'avait pas de conclusion négative qui impliquait une nécessaire remise en cause de quoi que ce soit. Y'avait pas de réunion spécifique ».*

C'est suite à un rapport d'audit valorisant sur le centre que la direction et les membres du personnel n'ont pas ressenti la nécessité de se réunir pour discuter des résultats de l'audit. En revanche, lors d'une précédente remise de rapport d'audit qui s'était avérée dépréciative sur certains points, elle fut l'occasion de se réunir pour essayer de prendre en considération les pistes d'amélioration soulignées dans les recommandations. Enfin, trois directeurs (**DCL 4**, **DCL 5**, **DCL 6**) affirment s'inscrire dans cette dynamique de réunion, dont l'un fait remarquer qu'elle ne constitue pas le seul ressort d'amélioration continue de la qualité : « *Mais des actions correctives sont mises en place en cas de problème en dehors du calendrier du processus* » (**DCL 6**). Ce commentaire révèle la complémentarité d'un calendrier précis, figé dans des contingences temporelles, avec des réactions immédiates au terrain, que prévoit la souplesse d'une démarche qualité globale.

Ce quatrième chapitre nous a donné l'occasion d'avoir une meilleure connaissance du parcours de vie des directeurs de centres et de leurs représentations de la qualité, lesquelles conditionnent inévitablement les modèles de management de la qualité qu'ils appliquent dans leurs centres respectifs. Sans cette connaissance affinée, nous aurions des difficultés à valider les questions de recherche de notre thèse, organisées autour de quatre sections au sein du Chapitre 6.

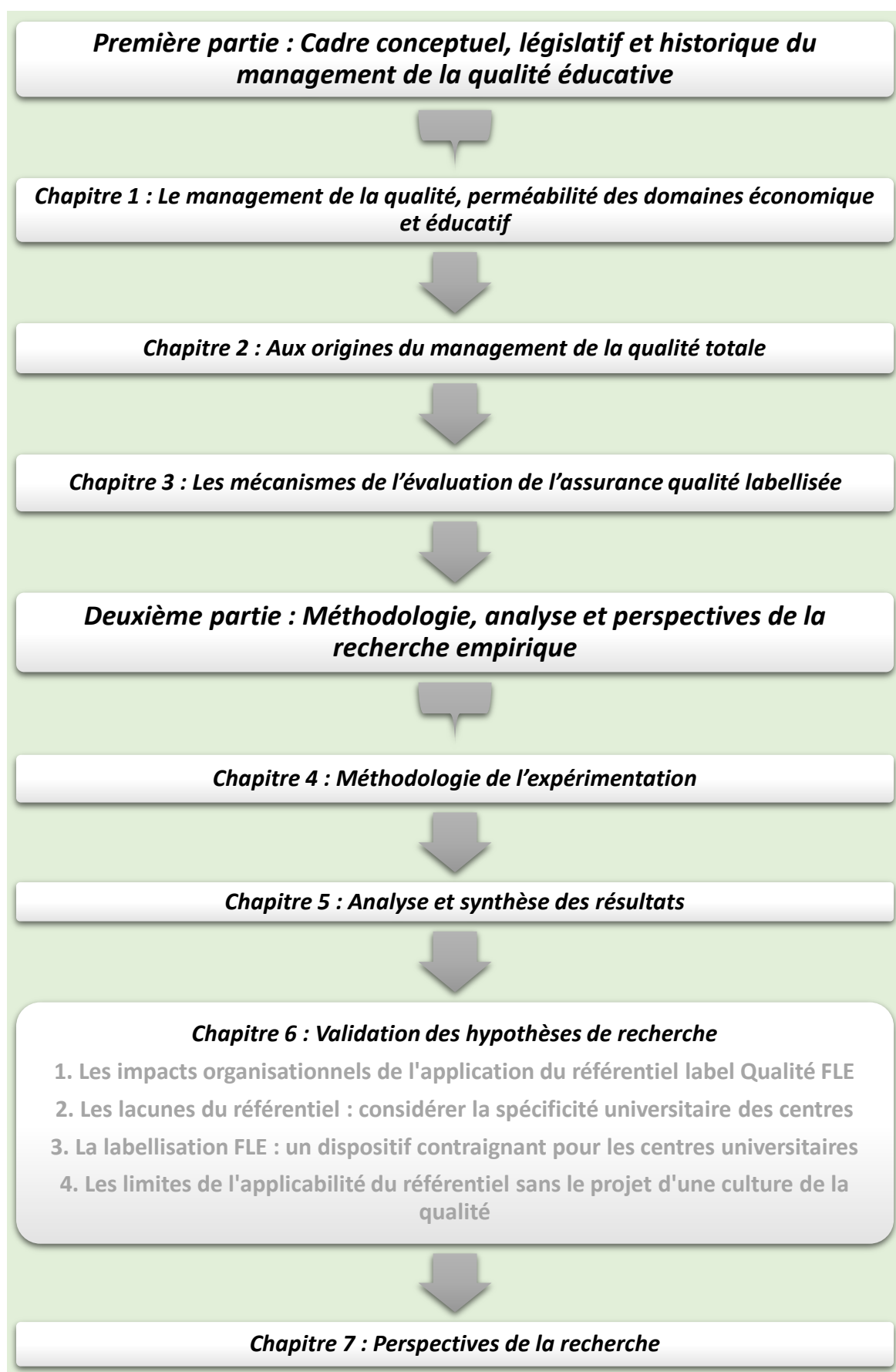


Figure 51 : Les étapes de la recherche (Chapitre 6)

Chapitre 6 : Validation des hypothèses de recherche

Ce chapitre nous recentre sur la problématique centrale de notre thèse, à savoir si la labellisation Qualité FLE et le référentiel utilisé dans ce processus évaluatif sont adaptés aux spécificités organisationnelles des centres universitaires. Il a l'objectif de confirmer ou d'infirmer les quatre hypothèses de recherche énoncées en introduction générale, puis de formuler des perspectives bâties en fonction du traitement des enquêtes de terrain.

1 Les impacts organisationnels de l'application du référentiel label qualité FLE

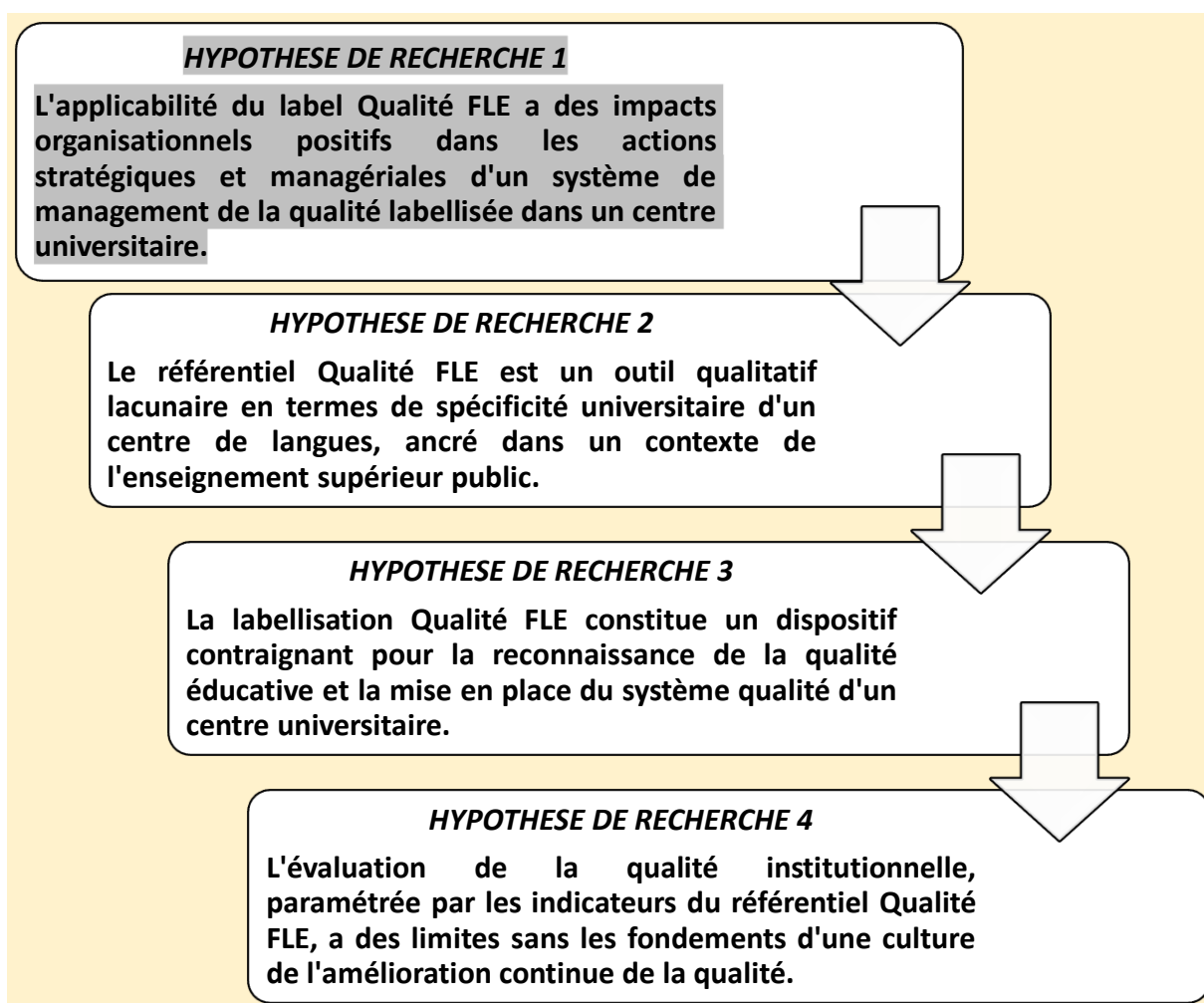


Figure 52 : L'hypothèse de recherche 1

Dans cette section, il s'agit de démontrer que l'appui d'une démarche qualité sur le référentiel du label Qualité FLE, en tant qu'objet de recueil d'indicateurs à valider, mène à des conduites de changement positif au sein du centre universitaire, labellisé ou pas. En effet, un directeur de centre, qui ne recherche pas un aboutissement certifiant - par la labellisation - du management de la qualité instauré dans son centre, peut à titre additionnel s'appuyer sur les items du

référentiel, dans le but d'être aidé et orienté dans sa pratique professionnelle de la mise en œuvre de la qualité, comme une sorte de guide.

1.1 Un guide dans la démarche qualité

1.1.1 Un outil utile mais pas indispensable

Tout d'abord, le référentiel label qualité est un outil dont la renommée est confortée, lors des échanges dans le cadre des entretiens semi-directifs, à de nombreuses reprises par des directeurs de centres qui ne sont pas inscrits dans le processus de la labellisation ; et c'est tout le paradoxe de la notoriété de ce label : ne pas y avoir recours alors qu'il constitue une promesse de perspectives positives pour le centre, au niveau de la direction, souligne le **DCNL 4** :

« **D** : Vous avez plus ou moins répondu que l'évaluation, sans référence à un standard auquel se comparer, tel que le référentiel qualité existant, le référentiel label Qualité FLE, rend-il difficile la mise en place de la démarche qualité ?

DCNL 4 : *Oui, tout à fait. Effectivement, c'est vrai que quand il y a un référentiel, c'est tout de même plus, ouais.*

D : D'accord. L'utilisation du référentiel qualité permet-il de déboucher sur un système qualité qui fonctionne efficacement au sein de l'université ? L'université, c'est-à-dire centre universitaire. Ou est-ce que ce référentiel n'est en fait qu'un guide auquel se sent à l'extérieur le personnel ? A votre avis ?

DCNL 4 : *Alors, auquel, alors, un guide auquel se sent, enfin, auquel le personnel se sent extérieur, c'est ça ?*

D : C'est-à-dire qu'il aurait du mal à s'approprier les items du référentiel.

DCNL 4 : *A s'approprier. Beh, comme je vous disais tout à l'heure, donc on a des enseignants qui travaillent dans deux établissements qui sont, eux, labellisés sur YYY. J'ai pas l'impression, effectivement, que eux, n'ont pas, en tant qu'enseignants, ont vraiment, comment, étaient sensibilisés à la démarche ou en tous cas, ils m'en ont jamais parlé. Donc, et pourtant on parle (rire) de beaucoup de choses différentes, d'organisation. Donc je pense que ça touche certainement plus les décideurs, autant administratifs que pédagogiques. Peut-être c'est pas l'ensemble, c'est pas obligatoirement l'ensemble du personnel. Mais, mais je pense que c'est, oui, enfin, ça peut améliorer les choses, bien sûr ».*

La nuance d'impacts amélioratifs attribués à l'application du référentiel est rapportée par ce directeur au niveau des cibles de ces impacts : les enseignants ne semblent pas être influencés véritablement, à la différence des personnels de direction pédagogique et administrative qui sont les initiateurs du projet qualité. Par ailleurs, à l'interrogation sur un recours éventuel à un référentiel conçu en interne par le centre et qui se substituerait à celui émanant du CIEP, les réponses ne laissent pas de place à l'ambiguïté et mettent le référentiel Qualité FLE au-dessus de tout autre type de référentiel :

« **D** : D'accord. Un référentiel conçu par l'organisme lui-même est-il plus efficace qu'un référentiel connu, reconnu ?

DCNL 4 : *Personnellement, non, je suis pour la certification externe. Enfin, je trouve que c'est, elle a son utilité.*

D : D'accord. Donc vous pensez qu'il a plus de crédibilité auprès des clients externes ?

DCNL 4 : *Oui, tout à fait, effectivement. Ça permet de comparer aussi déjà. Alors que si chacun a son propre référentiel, oui, personnellement, je préfère, même si je, enfin, je trouve dommage que certains critères soient justement rédhibitoires, mais malgré tout, le côté certification externe, je préfère ça ».*

L'utilisation du même référentiel par tous les centres permet que chacun d'entre eux puisse se positionner sur des critères identiques, malgré le fait que quelques-uns constituent un empêchement à l'obtention du label, à cause de leur criticité. La marque de l'universalité, que porte en lui un référentiel connu de tous, est garante d'une visibilité à l'international, que n'aurait pas un référentiel maison, propre à un centre ou à un regroupement de centres, interprète le **DCNL 1** :

« **D** : Alors est-ce qu'à votre avis, un référentiel conçu par l'organisme lui-même est-il plus efficace qu'un référentiel connu, reconnu ?

DCNL 1 : *Non.*

D : D'accord, pourquoi ? A votre avis.

DCNL 1 : *Je pense qu'ils doivent tous se.*

D : Se ressembler.

DCNL 1 : *Se recroiser. Donc, il vaut mieux avoir un niveau qui est reconnu par tous plutôt que chacun, soit on n'en a pas, soit on a celui-là. Je pense que c'est pas la peine de faire doublon. C'est moins visible pour les extérieurs.*

D : D'accord, c'était justement ma question. Vous pensez qu'il aurait moins de crédibilité auprès des clients-apprenants ?

DCNL1 : *Je pense que nous, en fait, nous, on le sait, on l'a pas mais ça nous freine pas.*

D : D'accord.

DCNL1 : *Et d'avoir un qui n'est pas l'ADCUEFE serait un peu bête quand même parce que c'est pas connu ».*

Le référentiel Qualité FLE représente par conséquent à la fois un cadre général pour la réalisation et la vérification du système de management de la qualité singulières d'un centre universitaire. Il constitue aussi un modèle d'exigences commun, qui n'incite pas malgré tout, les deux directeurs de centres non-labellisés à se porter volontaires pour que leurs centres soient labellisés par un organisateur certificateur. Le référentiel se révèle être un guide dans l'accompagnement à la recherche continue de la qualité ; mais est-ce que pour autant incarne-t-il les fonctions d'un outil indispensable à la mise en place d'une démarche qualité éducative ? Cette interrogation, soulevée par l'intermédiaire de la question 30, est posée aux directeurs de centres universitaires labellisés, dans la mesure où le référentiel est un support qu'ils utilisent

inévitablement tout au long du processus de la labellisation. Il nous semble donc important de vérifier s'ils voient un caractère indispensable de son utilisation.

Q.30 Pensez-vous que s'appuyer sur le référentiel qualité label FLE est véritablement indispensable à la mise en place d'une démarche qualité éducative ?

Oui.

Non.

Justifiez votre réponse, si oui ou non.

Les réponses des sondés portent une certaine contradiction étant donné qu'un seul directeur (**DCL 5**) corrobore le besoin impérieux de s'y référer, tout en atténuant ses propos : « *Indispensable est un peu fort, mais cela aide beaucoup* ». Les sept autres directeurs (**DCL 1, DCL 2, DCL 3, DCL 4, DCL 6, DCL 7, DCL 8**) estiment que le référentiel Qualité FLE ne revêt pas un caractère indispensable à la démarche qualité de leurs centres, pour diverses raisons, dont l'une est explicitée par le fait que la démarche qualité est préexistante au label qualité :

« **DCL 1** : *On n'a pas attendu le référentiel pour mettre en place des choses.*

D : D'accord. Pourquoi ? Parce que vous étiez déjà sensibilisé ?

DCL 1 : *Oui, on a toujours été sensibilisés aux besoins des apprenants et, voilà, et à ce qu'il fallait mettre en place, même de périphérique à l'apprentissage du français pour une immersion vraiment. C'est vrai qu'on a mis en place par exemple une équipe d'animateurs culturels dès 2003, bien avant le label pour s'occuper des étudiants et voilà.*

D : Vous étiez alors avant la labellisation, vous étiez déjà dans le centre.

DCL 1 : *Oui, oui, oui.*

D : Et vous avez vu une différence flagrante entre l'avant et l'après labellisation, justement, en termes de démarche qualité éducative ?

DCL 1 : *Non* ».

La méthodologie précède donc l'outil dans la prise de décision de la direction et dans le développement de l'orientation client, au même titre que dans l'établissement d'une culture qualité qui domine les méthodes de travail, plus que l'emploi du référentiel :

« *Non, c'est un bon guide quand, je pense que ça peut être un bon guide. Je pense que tout le monde n'a pas justement cette culture-là, mais après, est-ce que c'est indispensable ?* » (**DCL 8**).

A ce titre, l'expertise en matière de connaissances relatives au métier d'enseignant, de même que la prise en compte privilégiée des besoins - variés et évolutifs dans le temps - des apprenants, représentent deux axes de progression et d'inventivité dans la mise en oeuvre des conditions d'apprentissage, calés sur la réalité du terrain, sans que la réussite de ces deux

orientations soient conditionnée par le recours au référentiel, outil parmi tant d'autres :

« Les démarches, à mon sens, sont à élaborer en fonction de la nature du centre et des objectifs des apprenants. Un modèle unique conduit à une normalisation et à un appauvrissement des enseignements » (DCL 2).

« C'est un outil comme un autre, mais qui n'est pas indispensable. Si on connaît son métier et que l'on œuvre pour les apprenants, on trouve ce qu'il faut faire. Cela permet aussi d'inventer » (DCL 3).

« Le public FLE étant fluctuant tant dans la demande que dans les attentes, se baser sur un seul type de critères semble contre-productif » (DCL 7).

Cette opinion sur la non-exclusivité du référentiel Qualité FLE, dans la dynamique d'une démarche qualité, est partagée par un autre directeur qui confie utiliser d'autres référentiels qualité en complément de celui du CIEP :

« LE référentiel n'est pas le seul référentiel possible. C'est un outil utile parmi les autres. Nous utilisons également les référentiels des normes ISO ou encore le référentiel du réseau culturel français (IF et AF) » (DCL 6).

En conséquence, la consultation de référentiels, appartenant à des grilles normatives additionnelles à celles du label qualité FLE - dans le domaine des standards de l'ISO - constitue une perspective d'accompagnement managérial, dans l'accomplissement d'une démarche qualité estampillée par le CIEP, autant dans les deux paramètres – initial et final - que sont la planification de la qualité et sa vérification. Justement, d'entre les deux paramètres, quel est celui qui est le plus prépondérant dans la fixation d'objectifs qualité à atteindre ?

1.1.2. Un instrument de projection et de mesure

La question 81 propose aux directeurs de laisser libre cours au récit de leur expérience professionnelle, en ce qui concerne leur rapport avec la labellisation, et plus précisément les influences de cette dernière dans l'anticipation sur les actions futures à mener et leur mesure.

Q.81 La fixation d'objectifs qualité à atteindre dans le cadre d'une planification est-elle plus importante que sa vérification ultime dans le cadre d'une certification ? (réponse libre)

L'avancement d'une étape à l'autre, dans le respect des objectifs visés de la démarche qualité, jusqu'à l'aboutissement de la certification, est non seulement primordial dans les intentions (« *Oui, mais je suppose que le déclaratif ne suffit pas...* » DCL 3) ; mais aussi essentielle dans les actes (« *Bien entendu, établir des objectifs permet de travailler vers un certain but, une certaine direction qu'importe le résultat final* » DCL 7). Planifier une vision sur du long terme et en vérifier la capacité à la mettre en forme, à travers des objectifs identifiables et réalisables, renvoient à deux conduites, dont l'intérêt est équivalent dans la dynamique de la démarche

qualité (« *Je dirais plutôt aussi importante* » **DCL 5** ; « *Les deux processus me paraissent liés sans que l'un prédomine par rapport à l'autre* » **DCL 2**), même si dans le temps elles se succèdent (« *Moi je trouve que déjà se fixer des objectifs, c'est bien, en fait. Si on les atteint pas, on peut déjà au moins avoir une première réponse. Et après évaluer pourquoi on peut pas les atteindre. Après, analyser surtout pourquoi* » **DCL 8**). En effet, l'évaluation a pour rôle de vérifier le degré de maîtrise des opérations liées à la qualité, de prendre conscience de la réussite ou de l'échec de ces opérations et d'en comprendre les motifs. De surcroît, elle a pour finalité de contribuer à la stabilisation des personnels sur leurs postes, favorisant leur contentement qui rejaillit sur le fonctionnement global du centre :

« Alors, effectivement, c'est, enfin, alors, la labellisation, la certification, c'est bien de nous aider justement à pointer avec un cadre complet, mais c'est vrai que l'objectif ultime, c'est que le centre fonctionne bien, c'est que les personnels soient établis, que les gens soient contents » (DCL 1).

« Le fonctionnement d'une institution demande une réflexion permanente sur son évolution, sa stratégie d'établissement, son projet. La démarche qualité est un outil indispensable pour assurer la cohérence du développement » (DCL 6).

La spécificité universitaire d'un centre de langues, souligne néanmoins un directeur, devrait permettre de moins ancrer la démarche qualité dans les grilles intangibles d'une certification normée, du fait de leur priorité pédagogique éloignée de celle de générer des profits :

« Il faudrait une place pour l'honnêteté et la confiance, au moins, pour les centres universitaires qui n'ont pas pour vocation de "faire de l'argent" (Bien au contraire) » (DCL 4).

Les deux concepts d'*honnêteté* et de *confiance* relèvent plus du champ de l'éthique que de la mesure objective, permise par l'audit d'une labellisation. Ils caractérisent plutôt la relation entre le centre et ses clients, et non le centre et ses auditeurs. Afin de préciser davantage les avis des directeurs sur leur positionnement quant aux fins utiles du référentiel qualité, une autre question leur est soumise, la question 28.

Q.28 Comment utilisez-vous le référentiel label qualité FLE ?

- Outil de vérification.
- Outil de projection.
- Autre :

Le référentiel est utilisé autant comme outil de vérification que comme outil de projection, dans la mesure où les réponses sont réparties entre les deux choix de réponses (quatre répondants pour outil de vérification : **DCL 2, DCL 3, DCL 6**, trois répondants pour outil de projection :

DCL 4, DCL 7 et trois autres situant l'utilisation du référentiel à la fois comme outil de vérification et de projection : **DCL1, DCL 5, DCL 8**). Le fait de l'utiliser conjointement à deux fins renforce l'efficacité de l'outil. Cela accentue la connaissance de l'environnement de travail, dont l'analyse des points forts et des points faibles permet d'organiser une meilleure planification pour une prochaine labellisation ou une période de post-labellisation, comme une sorte de post-it mémoriel sur lequel sont notées les actions à rectifier et à anticiper :

« **DCL 1** : *Pendant la labellisation, vérification surtout.*

D : D'accord, au moment de l'archivage ?

DCL 1 : *Comme c'est, comme c'est général, ça s'est fait comme ça en tout cas. Les dernières labellisations ont été faites par les équipes qui devaient durer encore. C'est vrai qu'ayant fait une labellisation, on a quand même des critères en tête. Enfin, on sait, ça a quand même, ça pourrait, ça permet de se dire, ah oui, c'est vrai que l'équipe, il faut qu'elle fasse attention à ça. C'est quelque chose d'important. Si c'était pas planifié, si l'équipe n'avait pas ce point-là en considération, c'est vrai que ça permet de se le remettre en mémoire et de les garder le temps d'une direction et donc à peu-près d'une labellisation. Donc quelque part, y'a quand même un peu de projection aussi ».*

Le double bénéfice à tirer du référentiel donne aussi au directeur de centre l'occasion de se poser les bonnes questions et de trouver les réponses adéquates aux manquements de la démarche qualité opérée :

« *Pour l'instant, de projection. Disons que ça a été les deux parce que je me suis dit : tiens, ils parlent de ça, j'ai cherché où est-ce qu'ils étaient, comment ils les utilisaient. Puis je me suis rendu compte que par exemple, ça manquait notamment de suivi, de pédagogie. Voilà, quand j'en ai pris connaissance, j'ai un peu cherché les éléments et les documents, où ils ont été trouvés, pour voir. Je les ai diffusés aux profs. Tiens, il va peut-être faire ça, pour toutes les actions, le suivi, et cetera. Et après, j'ai été à l'écoute des retours »* (**DCL 8**).

Réel outil de progrès managérial et d'amélioration continue pédagogique qui en découle, le référentiel de la labellisation facilite l'appréciation à partir de données et de méthodes objectives. Il réduit potentiellement les dysfonctionnements de la démarche qualité, hypothèse vérifiée avec la question 52.

Q.52 L'évaluation certifiante permet-elle de réguler les dysfonctionnements de la démarche qualité mise en place ?

- Oui.
- Non.

Un seul directeur semble incertain sur l'hypothèse formulée (« ~ *Je ne sais pas, en partie* » **DCL 3**). Trois autres (**DCL 4, DCL 7, DCL 8**) estiment que l'évaluation certifiante n'a aucune incidence positive sur la modification améliorative d'éventuelles anomalies détectées. L'un d'entre eux affirme en toute franchise donner la priorité à la méthodologie de travail plutôt qu'au résultat final de l'audit (« *Je m'en fiche du label, moi, c'est ma façon de travailler* » **DCL**

8). Enfin, trois derniers directeurs (**DCL 1, DCL 2, DCL 5, DCL 6**), déclarent considérer la labellisation comme « éventuellement » (**DCL 5**) un outil d'amélioration sur au moins quelques dysfonctionnements identifiés :

« Alors, certains, ouais. Oui, en partie. Probablement pas tous parce que ça pointe pas des problèmes plus d'organisation interne mais bon. Y'a d'autres choses qui permettent de les repérer » (**DCL 1**).

En somme, si le référentiel constitue un guide dans la projection des actions à mener et un moyen de vérification du système de management de la qualité mis en place dans le centre - par la mise en exergue de l'évaluation d'écarts éventuels entre les orientations stratégiques et les résultats effectifs -, il n'en demeure pas moins qu'il reste un outil, parmi d'autres, au service de la labellisation, laquelle est un appui à la fondation d'un cadre structurant pour un centre universitaire.

1.2. La fondation d'un cadre structurant

1.2.1. L'engagement avec une charte qualité

L'élaboration d'une charte qualité participe de la volonté managériale de faire coïncider au mieux l'engagement des actions à entreprendre dans la démarche qualité et la réalisation de ces objectifs à atteindre. Présentée en général sous la forme d'un texte relativement court à l'aide de phrases elles aussi simples et assez courtes, communiquant les engagements pris en termes de qualité, elle doit faire l'objet de clarté maximale afin d'être comprise par tous. La question 24, soumise aux directeurs de centres labellisés, leur donne l'occasion de s'exprimer sur la réalisation d'une charte de qualité dans leurs centres respectifs, tout en apportant des précisions sur l'identification des rédacteurs de cette charte, quand elle existe.

Q.24 Rédigez-vous une charte de qualité qui énonce les points principaux de la politique qualité de votre institution ?

- Oui.
- Non.

Si oui, qui l'élabore ?

Trois directeurs (**DCL 2, DCL 5, DCL 8**) affirment de pas prendre d'engagement à travers la grille d'une charte qualité ; dont l'un admet en utiliser une, émanant plus globalement de l'entité universitaire à laquelle est rattaché le centre :

« D : Rédigez-vous une charte de qualité qui énonce les points principaux de la politique qualité de votre institution ?

DCL 8 : *Non, je n'ai pas rédigé de charte qualité. On a déjà une charte qualité au sein de l'université. Euh, non, après, par exemple, sur le DUEF, moi, je fais plutôt des lettres de mission et tous les documents cadres pour les vacataires et un document cadre pour les élèves, les étudiants. Après, j'ai pas une charte qualité, non.*

D : Et la charte qualité de l'université, elle est généralisée à tous les départements ?

DCL 8 : *Oui, on est, tout le monde, tous les services sont en train de faire des démarches. Moi, j'étais en formation continue, donc là, on était sur le label FCU, formation continue universitaire. Y'a le service RH. On a un chef de projet qualité maintenant, voilà, c'est, tout est en cours.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Et voilà, on travaille avec l'XXX, puisqu'on vise à fusionner avec l'université de XXX, XXX et l'XXX, l'XXX, où on a des chartes qualité qui ont été rédigées en commun.*

D : D'accord. Et pourquoi, vous n'utilisez pas celle de l'ADCUEFE, qui est mise à la disposition de tous les directeurs membres, qui est assez simple et assez efficace ?

DCL 8 : *Je n'en ai pas connaissance.*

D : D'accord, elle est disponible sur le site de Campus France, au cas où et elle est vraiment à la disposition des centres labellisés en fait.

DCL 8 : *Et bien j'irai la voir. Et bien voilà. Je savais que l'entretien pourrait servir ».*

La non-rédaction de charte qualité propre au centre s'explique pour ce directeur par le recours à de lettres de mission distribuées à différents acteurs ; mais elles n'ont pas la même valeur qu'une charte qualité, dans la mesure où ces dernières constituent des documents porteurs des tâches à effectuer ; alors que la charte qualité, unique dans le contenu mais potentiellement multiple dans les destinataires, contient en quelques lignes les orientations stratégiques de l'institution en matière de qualité. Le **DCL 8** explique aussi utiliser une charte émanant de la fusion entre plusieurs entités universitaires. Sa méconnaissance de la charte qualité de l'ADCUEFE⁸³, dont l'existence est révélée par le doctorant, souligne l'utilité de l'échange informatif dans le cadre d'un entretien semi-directif. Les quatre autres directeurs de centres labellisés (**DCL 1**, **DCL 3**, **DCL 4**, **DCL 7**) énoncent les cadres généraux de leur politique qualité à travers la rédaction d'une charte qualité, dont les concepteurs sont le secrétariat (« *secrétariat pédagogique* » **DCL 7**) ou la direction (« *La direction en équipe* » **DCL 4**). Le principe fondamental d'une charte qualité est d'être connue de tous, partagée par tous, en étant affichée à un endroit stratégique qui permet sa consultation par les clients à la fois internes (dans

⁸³ La Charte de qualité du réseau Campus FLE de l'ADCUEFE est consultable sur son site internet, au niveau de l'onglet Démarche qualité : <https://www.campus-fle.fr/fr/decouvrir-campus-fle/demarche-qualite/>.

un souci de fixation des objectifs à atteindre) et externes (dans une logique de faire connaître les ambitions du centre en termes de qualité aux étudiants potentiels ou déjà inscrits). De fait, sa localisation permanente est un gage de pérennisation de la démarche qualité, ce qui est assez en contradiction avec son affichage temporaire pendant la visite des évaluateurs de l'audit externe, avoue avec honnêteté intellectuelle le **DCL 1** :

« **DCL 1** : *Alors, en toute honnêteté, on l'a fait pour le label.*

D : C'est demandé ; c'est vrai que c'est demandé dans le référentiel.

DCL 1 : *Je l'ai oubliée dans un coin quelque part.*

D : D'accord. Elle n'est pas affichée ?

DCL 1 : *Non, elle n'est plus affichée. Ça fait partie, comme je vous disais, du chantier. Il faut qu'on la rerédige et qu'on l'affiche. Ça va pas avoir quelques effets. C'est vrai que le label nous a poussé à créer des outils temporaires qui ont été utilisés pour certains que pour la labellisation donc ça va pas du tout parce que c'est des outils qui sont intéressants et en fait qui ont été mal, mal reçus ou mal utilisés par les collègues. Ils sont vite tombés en désuétude donc il faudrait qu'on retravaille tous ces aspects-là. Elle est rédigée mais elle n'a pas été retravaillée depuis sa première rédaction et nécessite un dépoussiérage.*

D : Qui l'avait élaborée ?

DCL 1 : *C'était la direction de l'époque, au moment de la deuxième labellisation ».*

Un autre directeur ne répond pas précisément à la question dans le sens où il évoque la charte qualité de l'ADCUEFE et non une qui est propre à son centre :

« *elle existe déjà (Charte de l'Adcuefe, toujours affichée dans mon bureau depuis qu'elle existe. Aucun de mes prédécesseurs ne l'a enlevée » (DCL 3).*

Un dernier directeur apporte un commentaire plus ou moins général sur les indicateurs du label qualité, mais sans donner de précisions sur la charte qualité du centre et sans avoir coché oui ou non à la question posée :

« *Les critères qualité du label qualité français langue étrangère sont connus et partagés dans les équipes en fonction des domaines concernés » (DCL 6).*

En ce qui concerne les directeurs de centres non-labellisés, dans le cadre des entretiens semi-directifs, interrogés cette fois-ci sur la pertinence de l'utilisation de la charte qualité, pour les cinq qui se sont exprimés sur cette question, un seul se dit favorable au recours de cet outil :

« **D** : Alors justement, vous pensez qu'une charte de qualité qui peut être faite justement par l'équipe pédagogique et de direction peut être un outil.

DCNL 2 : *Oui.*

D : A mettre en place pour favoriser l'esprit qualité ?

DCNL 2 : *Oui ça peut favoriser euh même la charte de l'ADCUEFE, elle reste valable. Peut-être qu'il faudrait qu'on la revoie, parce qu'elle est assez ancienne, avec des éléments de qualité qu'on demande et qui fédèrent aussi les différents centres. Je l'ai*

plus en tête la charte mais c'est quelque chose, c'est quelque chose qui peut être intéressant comme fil conducteur. Se dire : ah ça, il faut pas l'oublier, ça c'est important mais, mais après tout ce qu'il est de mettre en place des procédures, mais personne n'en a envie.

D : A cause du temps, c'est ça, à cause de...

DCNL 2 : *Mais bien sûr, mais bien sûr* ».

La référence à la charte de l'ADCUEFE semble de nouveau faire consensus sur son appropriation, avec néanmoins des réactualisations si besoin, lesquelles ne sont pas mises en place du fait du temps de travail que cela exige. Les quatre autres directeurs des centres non-labellisés répondent négativement à son recours, avec divers degrés de résistance. Tout d'abord un refus catégorique :

« **D** : D'accord. Est-ce qu'un engagement de la direction est-il pris en termes de qualité ? Vous avez le droit de répondre tout simplement non.

DCNL 7 : *Un engagement de quoi ?*

D : Un engagement de la direction est pris en termes de qualité, comme une charte de qualité, par exemple.

DCNL 7 : *Non, madame.*

D : D'accord.

DCNL 7 : *Nous avons nos indicateurs et on les appelle pas comme ça.*

D : Et vous n'utilisez pas celle de l'ADCUEFE, puisque vous êtes membre de l'ADCUEFE.

DCNL 7 : *Absolument pas* ».

Ensuite, un autre refus est exprimé, contrecarré toutefois par la nécessité de faire appliquer une charte qualité :

« **D** : Est-ce qu'un engagement de la direction est-il pris en termes de qualité, comme une charte de qualité ?

DCNL 6 : *Non, faut qu'on la construise, c'est à faire.*

D : D'accord. Et pourquoi vous ne vous appuyez pas sur celle de l'ADCUEFE justement qui est mise à la disposition de tous les centres ?

DCNL 6 : *Oui, oui, on est, ils la connaissent. On l'a déjà, on l'a déjà étudiée ensemble. Mais il reste les étapes de validation et surtout d'appropriation par les équipes. Jusqu'à présent, notre participation à l'ADCUEFE était dormante en quelque sorte, et là, pour la première fois depuis longtemps, on a deux personnes qui ont participé à un séminaire de formation. Donc c'est pour vous dire qu'on est au début d'un processus* ».

Le projet d'adoption d'une charte collective, réalisée par les deux étapes mises en lumière par le **DCNL 6**, la *validation* et l'*appropriation*, révèle l'importance de travailler collectivement sur la rédaction de la charte, par la mise en place par exemple de groupes de travail. Un autre directeur justifie le non-recours à une charte qualité par le fait qu'il met à la disposition des étudiants une sorte de règlement intérieur, mais les deux documents en question n'ont pas du tout les mêmes finalités :

« **D** : Est-ce qu'un engagement de la direction, donc de vous-même, est pris en termes de qualité, comme par exemple une charte de qualité ? Vous savez, qu'on peut afficher sur la porte du secrétariat ?

DCNL 4 : *Non, alors on a une charte pour les étudiants sur un ou deux points à respecter.*

D : Un règlement intérieur ?

DCNL 4 : *Euh oui, voilà, qu'on leur fait signer, qu'on leur demande de signer. Mais en revanche, non, nous ne nous engageons pas de l'autre côté.*

D : D'accord, vous n'utilisez pas la charte de qualité de l'ADCUEFE ?

DCNL 4 : *Non, non, c'est vrai qu'effectivement, j'y ai jamais pensé.*

D : Qui est mise à la disposition justement de tous les centres de...

DCNL 4 : *Non, je vois pas l'aspect.*

D : Elle est sur le site internet et bon, elle est assez limpide et assez globale. Est-ce que vous établissez vous-même une politique qualité, c'est-à-dire est-ce que définissez une stratégie ou c'est de la réaction ?

DCNL 4 : *Pour l'instant, jusqu'ici, c'est vrai qu'on est plus dans la réaction, j'avoue ».*

La méconnaissance de la charte qualité de l'ADCUEFE est un frein à son accès et à sa diffusion, éprouvée également par le **DCNL 5** :

« **DCNL 5** : *Non, on n'affiche pas de.*

D : Charte de qualité.

DCNL 5 : *Mais c'est une bonne idée, mais c'est une bonne idée. Je n'y ai pas pensé, pourquoi pas, on pourrait l'afficher. Pour l'instant, on n'affiche pas ça.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Effectivement, pour être, pour avoir été accepté à l'ADCUEFE, on a dû passer par cette charte qualité et on a expliqué qu'on y était, qu'on y entrait bien dedans mais j'y ai jamais pensé à vrai dire. On va l'afficher.*

D : De toute façon, elle est à la disposition des directeurs de centres. Après c'est vrai qu'il y a d'autres centres qui en créent eux-mêmes.

DCNL 5 : *Ça peut être un projet intéressant pour l'année prochaine mais là pour cette première année, on l'a pas mis en place. Mais c'est une idée, pourquoi pas, l'année prochaine, réfléchir à une charte qualité de la formation, et en parler en réunion d'équipe ».*

La connaissance et la diffusion de la charte qualité de l'ADCUEFE s'avèrent globalement très lacunaire. Pourtant, comme cela est écrit dans le propos conclusif de la dernière phrase clôturant la charte, tous les centres membres de l'ADCUEFE, dans un souci d'appartenance à un projet qualité collectif du regroupement, est amené à l'afficher dans son centre : « *La présente charte de qualité est affichée dans les locaux de chaque centre universitaire affilié.* »

De fait, il nous est légitime de nous demander si cette charte suffit à garantir la démarche qualité des centres universitaires, sans passer par la labellisation, interrogation matérialisée par la question 84.

Q.84 La Charte de Qualité de l'ADCUEFE pourrait-elle suffire à garantir la démarche qualité des centres universitaires, sans passer par la labellisation ? (réponse libre)

Un directeur (**DCL 5**) ne répond pas à la question et un autre n'envisage pas l'unique affichage de la charte comme une garantie de la qualité promise : « *Juste la charte qualité, genre on pose la charte et puis c'est bon. J'y crois pas trop, moi* » (**DCL 8**). Tous les autres (**DCL 1, DCL 2, DCL 3, DCL 4, DCL 6, DCL 7**) estiment que la Charte de Qualité de l'ADCUEFE peut être l'assurance d'un maintien de la qualité atteinte (« *Selon moi, les chartes qualité sont des dispositifs d'intention, un référentiel qualité et une labellisation, une vérification externe, donc nécessaire* » **DCL 6**). Elle atteste d'une qualité spécifique aux centres universitaires, à la différence de celle recherchée par tout autre type de structure (« *Pour moi oui. On ne peut pas (dans les faits) mettre sur le même plan un centre universitaire, une association ou une entreprise privée* » **DCL 4**) ; l'ancrage dans l'enseignement supérieur étant la caution du respect des procédures (« *Oui car tout y est, donc l'Université est garante de la qualité (cf. HCERES)* » **DCL 3**). Néanmoins, le **DCL 1** apporte une distinction quant à l'apport concurrentiel du label émanant du CIEP, davantage générateur d'inscriptions d'étudiants du fait de leur parcours balisé vers les centres labellisés en vue de l'obtention d'un visa, que la charte qualité de l'ADCUEFE, à l'opposé, ne permettrait pas de faciliter administrativement :

« **DCL 1** : *Oui, la garantir, oui. Après, je sais pas si à l'étranger, ça aurait vraiment, ce serait un gage de qualité. Là, c'est vrai qu'actuellement, le CIEP a quand même, a quand même profité sur les recrutements des étudiants via les réseaux campus France. [...] Mais ceux qui veulent juste apprendre le français, je ne suis pas sûr qu'ils fassent la différence ou entre une alliance française en France et un centre universitaire*

D : D'accord. Vous, vous parlez vraiment sur le plan international, alors, cette histoire de label.

DCL 1 : *Je parle de quelqu'un qui vient en France, qui fait sa recherche, la plupart du temps sur internet, je sais pas si avoir d'un côté des centres labellisés ADCUEFE et de l'autre côté des centres labellisés FLE, va le pousser à venir dans notre centres. Je ne pense pas.*

D : En fait, vous, le label vous fait venir des étudiants, alors, de l'étranger. Des partenaires universitaires ou des inscriptions individuelles ?

DCL 1 : *De fait, actuellement, des étudiants ne peuvent pas, un certain nombre d'étudiants ne peuvent partir que dans un centre labellisé, sinon ils n'ont pas de visa donc.*

D : Oui, Oui. Alors vous pensez que ça vous fait apporter, ça vous fait inscrire des étudiants, ce label.

DCL 1 : *Ah oui, beaucoup* ».

La problématique du manque de visibilité à l'international, pour ce type de charte représentant un regroupement basé en France, est également corroborée par le **DCL 7** (« *Cela serait pertinent mais il faudrait passer par une plus grande visibilité de la part de l'ADCUEFE à*

l'étranger »). Le cadre de référence porté par la Charte de Qualité de l'ADCUEFE représente à ce titre une prise d'engagement officielle et unilatérale, figée dans ses lignes, mais dont la spécificité identitaire de chaque centre universitaire affilié peut faire bouger les lignes, afin de briser les carcans normatifs et réducteurs du label qualité :

« Oui : il s'agit d'un modèle que chaque centre doit s'approprier de diverses manières en fonction de son identité et de ses objectifs. La labellisation impose de se conformer à un modèle unique et tend ainsi à normaliser la diversité des centres » (DCL 2).

La charte qualité, finalement, outille la direction par la formalisation visible des objectifs visés dans la démarche qualité affichée. Elle donne enfin un aperçu sur les éléments les plus essentiels de la politique qualité planifiée du centre, dont les enjeux sont à présent analysés.

1.2.2. L'établissement d'une politique qualité

Les fondements de la politique qualité d'une institution délivrent les grands axes fondateurs du domaine de la qualité, faisant à cet égard figurer les objectifs à atteindre et les moyens alloués à leur effet. La politique qualité revête un usage en interne et n'a pas vocation à être diffusée en externe, a contrario de la charte qualité. Elle peut se baser - ou pas - sur les items du référentiel Qualité FLE, comme nous pouvons le constater à travers les réponses des directeurs interrogés avec la question 27.

Q.27 Votre politique qualité :

- ne renvoie pas explicitement aux items du référentiel.
- est bâtie en fonction de ces derniers.

Trois directeurs révèlent que leur politique qualité ne renvoie pas explicitement aux items du référentiel (**DCL 2, DCL 3, DCL 7**), prenant de fait un élan de liberté par rapport aux indicateurs figés de ce référentiel. Les cinq autres directeurs (**DCL 1, DCL 4, DCL 5, DCL 6, DCL 8**) élaborent leur stratégie qualité en fonction des critères du référentiel ; l'un d'entre eux apporte une précision sur le caractère commode et facilitateur de cette posture :

« DCL 8 : C'est ce que je vais faire effectivement, le lien est plus pratique. Oui, je vais regarder le référentiel et voir comment on y a répondu à l'époque et qu'est-ce qui est amélioré depuis.

D : D'accord.

DCL 8 : *Je vais me baser sur le référentiel. Après, je pense qu'il n'y a pas tout dans le référentiel. Ça n'empêchera pas d'avoir une culture qualité sur d'autres points qui peut-être n'apparaissent pas. »*

Rapporter le contenu de la politique qualité au référentiel n'empêche pas de construire une culture qualité et de privilégier une ligne directrice, laquelle est demandée d'être mise en

exercée par les directeurs de centres, parmi plusieurs choix possibles de réponses, par l'intermédiaire de la question 25.

<p>Q.25 Quelle est la ligne directrice de votre politique qualité ? (une seule réponse)</p> <p><input type="checkbox"/> La maîtrise des processus.</p> <p><input type="checkbox"/> L'amélioration continue des résultats.</p> <p><input type="checkbox"/> Les performances de l'institution en termes d'efficacité et d'efficience.</p> <p><input type="checkbox"/> Autre (une seule réponse) :</p> <p>.....</p>

La maîtrise des processus et l'amélioration continue des résultats constituent les deux axes prioritaires dans la vision globale du projet qualité, suivis par les performances de l'institution en termes d'efficacité et d'efficience.

Quelle est la ligne directrice de votre politique qualité ?	Fréquence des réponses	Identification des répondants
<i>L'amélioration continue des résultats</i>	3 fois	DCL 1 / DCL 5 / DCL 7
<i>La maîtrise des processus</i>	3 fois	DCL 2 / DCL 3 / DCL 8
<i>Les performances de l'institution en termes d'efficacité et d'efficience</i>	2 fois	DCL 4 / DCL 6
<i>Autre</i>	0 fois	∅

Tableau 26 : La ligne directrice de la politique qualité des centres labellisés

Plus précisément, nous pouvons apporter des commentaires quant à ces choix, grâce à la justification des deux directeurs de centres labellisés qui ont validé l'enquête de terrain de vive voix par téléphone :

« **DCL 8** : Je serai dans la maîtrise des processus parce que je n'en suis que là, vous voyez. Mais voilà, donc pour moi, c'est la maîtrise des processus mais c'est juste parce que je suis en apprentissage, je pense que si je les maîtrisais, la réponse aurait été la performance de l'institution.

D : D'accord. Oui, mais ça dépend effectivement du stade où on en est. La réponse est pertinente.

DCL 8 : Oui, voilà, c'est ça. Aujourd'hui, j'avoue que c'est la maîtrise des processus.

D : D'accord.

DCL 8 : Et de tous les décrire. Mais effectivement, la visée, c'est l'amélioration continue, rien n'est figé, quoi ».

Le **DCL 8** explique les raisons pour lesquelles la maîtrise des processus est la visée de la politique qualité engagée, en mettant en évidence le fait de sa prise de fonction encore trop récente pour pouvoir espérer améliorer des processus à peine identifiés et les rendre porteurs de

potentielle efficacité et efficience. A ce titre, le suivi des évolutions amélioratives des objectifs prévus dans la politique qualité consent de nombreux efforts. Il peut être facilité par la prise en charge d'un responsable attitré, dont l'expertise dans le champ de la qualité soulage en quelque sorte les missions du directeur, fait noter le **DCL 1** :

« **D** : Ah oui, d'accord. Quelle est la ligne directrice de votre politique qualité ?

DCL 1 : *Alors, l'amélioration continue des résultats, là, c'est la politique de l'établissement qui a pris le relai maintenant là-dessus.*

D : D'accord, qui a pris le relai, excusez-moi ?

DCL 1 : *En fait, y'a une démarche, y'a un responsable au sein de l'université, alors je sais plus la formulation, mais d'amélioration continue.*

D : D'accord. Pour toute l'université ou pour le centre ?

DCL 1 : *Oui, pour toute l'université.*

D : D'accord, et qui gère l'amélioration continue de votre centre, aussi.

DCL 1 : *Oui, oui, de tous les services, les départements, et cetera. Ça, ça avait été mis en place cette année universitaire, donc du coup c'est la ligne directrice. C'est vrai que comme on est labellisés, déjà, ils s'occupent moins de notre centre parce qu'ils se disent que du coup on doit avoir une politique qualité mais enfin voilà, ça s'inscrit dans une démarche collective.*

D : Vous l'avez rencontré physiquement ?

DCL 1 : *Oui, oui, oui, oui.*

D : D'accord. Il y a eu un projet qui a été mis ensemble ou pas ?

DCL 1 : *Y'a tellement de choses à faire sur le reste à l'université.*

D : Le XXX n'est pas la priorité.

DCL 1 : *Voilà, c'est ça ».*

Quand un responsable qualité est nommé au sein de l'université et qu'il a à sa charge différents services, il semble regrettable que le centre universitaire ne constitue pas une priorité pour la présidence. Une fois la politique qualité rédigée et faisant consensus, il convient de la diffuser à l'ensemble du personnel et pour cela, divers moyens sont utilisés par les directeurs, comme nous pouvons l'observer grâce aux réponses apportées à la question 26.

Q.26 Comment diffusez-vous la politique qualité de votre institution ?

(plusieurs réponses possibles)

- Panneau d'affichage.
- Messagerie électronique.
- Intranet.
- Site web de l'institution.
- Autre :

C'est principalement le site web de l'institution qui apparaît comme le vecteur privilégié de la diffusion de la politique qualité, juste avant le panneau d'affichage et l'intranet. La messagerie électronique n'apparaît nullement.

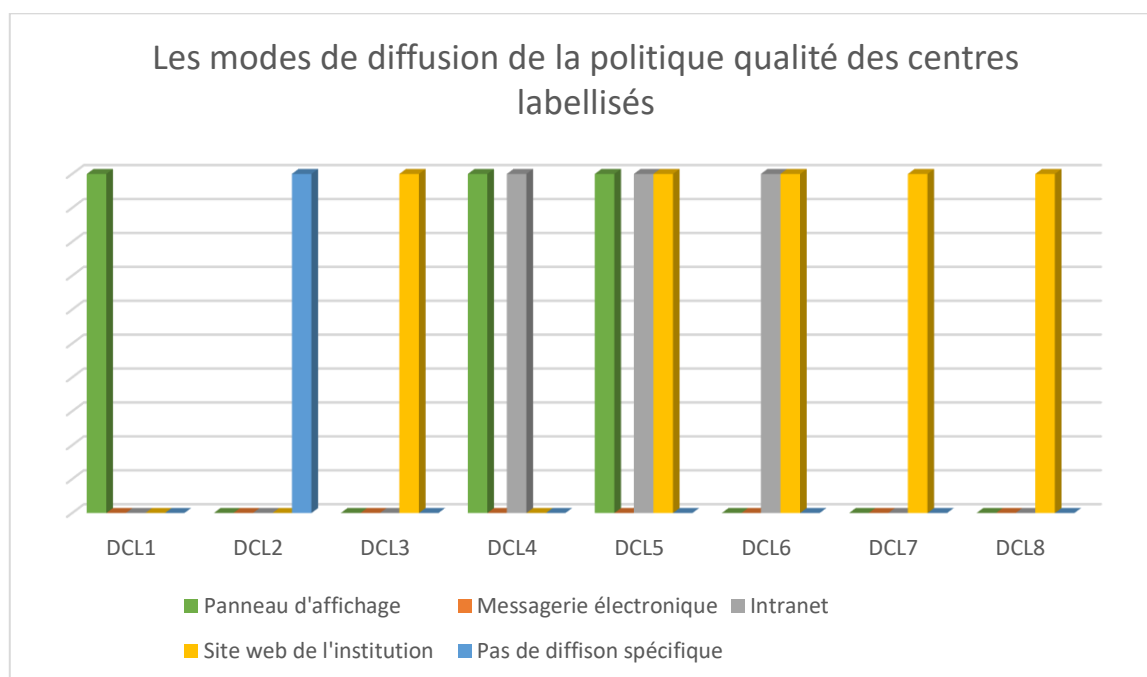


Figure 53 : Les modes de diffusion de la politique qualité des centres labellisés

En ce qui concerne la justification du choix de ne pas passer par le site web de l'institution, elle est explicitée par le fait que ce dernier est lacunaire sur de nombreux champs, d'où la préférence du panneau d'affichage :

« **D** : D'accord. Alors, comment diffusez-vous la politique qualité de votre institution, à l'époque, vous m'aviez dit, c'était un panneau d'affichage.

DCL 1 : *Oui, c'est ça, c'est un panneau d'affichage et ce n'est pas sur notre site WEB de l'université.*

D : C'est dommage, parce que comme je vous ai dit en introduction, vous avez un très beau site internet et c'est vrai qu'intégrer.

DCL 1 : *Il nous manque la démarche qualité, les politiques d'inscription, de remboursement, il nous manque beaucoup de choses, ouais ».*

Il est inéluctable que l'entretien du site web institutionnel, objet de communication visuel, est une tâche supplémentaire à prendre en considération, et qui demande un travail long et systématique de réactualisation des données. Cet axe de communication fait partie de la démarche qualité, laquelle s'inscrit donc non seulement dans le temps mais aussi dans un environnement calibré, où l'identification et l'instauration de processus constituent un gage de qualité pour le centre.

1.2.3. La formalisation de processus

C'est la question 44 qui nous permet de mieux savoir d'une part si les directeurs prennent en considération l'enjeu de l'identification des processus et - si cette dernière a lieu - d'autre part si une cartographie en est réalisée.

Q.44 Avez-vous identifié l'ensemble des processus qualité de votre institution ?

- Oui.
- Non.

Si oui, en avez-vous réalisé une cartographie ?

- Oui.
- Non.

Trois directeurs ne procèdent pas à l'identification des processus qualité de leurs institutions (**DCL 2, DCL 3, DCL 7**) ; les cinq autres se dévouent à cette activité, dont quatre en réalisant une cartographie des processus (**DCL1, DCL 5, DCL 6, DCL 8**) et un sans en faire une (**DCL 4**). La visualisation schématique de l'enchaînement de l'ensemble des processus de l'institution affine la compréhension d'un système de management de la qualité qui peut s'avérer complexe, d'autant plus que les processus sont soumis à des changements dus à une meilleure prise en compte du contexte, dans la durée ; c'est ce qui conduit le **DCL 6** à écrire : « *Néanmoins, partiellement, car le concept évolue dans le temps* ». Repérer les processus sous la forme d'une liste est aussi une piste envisageable et concevable :

« **DCL 8** : *Vous voulez dire l'ensemble de l'absence de processus.*

D : (Rire).

DCL 8 : *Non, il y en avait quelques - uns mais oui, je dirai oui.*

D : D'accord. Vous en avez réalisé une cartographie ?

DCL 8 : *J'ai une liste, oui, si on peut appeler ça une cartographie ».*

Encore faut-il que cette liste mette en lumière les interactions entre les processus pour faire ressortir les transformations entre les éléments entrants et les éléments sortants. C'est tout ce travail de repérage d'interconnexion entre les processus et l'action de les faire endosser par des acteurs ciblés, qui rend la tâche fastidieuse et ralentit la formalisation de la démarche qualité :

« **DCL 1** : *Alors, la cartographie, du coup, c'est pas de notre ressort. C'est la personne en charge sur l'université.*

D : D'accord. Elle l'a fait, vous pensez.

DCL 1 : *Elle est en train.*

D : Elle est en train.

DCL 1 : *Elle est en train. Mais comme y'a de plus en plus de labellisations des services, notamment le service de formation continue est labellisé, là, y'a l'histoire du label Bienvenue en France. Y'a pleins de labels qui sont en train de se mettre en place, donc elle est un peu dans la démarche. Mais oui, elle est en train de cartographier tout ça, mais elle y est pas encore parce que c'est un vaste chantier, quand même ».*

L'intérêt de déléguer la conception de la cartographie des processus à un expert est de gagner un temps considérable, pour le réinvestir à d'autres tâches, au projet plus général de la qualité, à la culture-qualité, nourrie justement du suivi de ces processus, en toute transparence, poursuit le **DCL 8** :

« [...] je pense que j'ai une culture qualité, parce que je suis beaucoup dans la traçabilité. Je suis arrivée, j'ai rédigé les process qui, bon, n'étaient pas forcément rédigés. Après, ce qui est dur, effectivement, c'est que, il faut que ce soit, que ça perdure, que les gens fassent le lien et qu'on peut tout à fait le perdre. Comment je vois, comment on fonctionne l'université, nous, on n'a pas forcément de tuilage avec celui qui part, et cetera » (DCL 8).

Le manque de traçabilité dans les processus, lesquels permettent au final d'établir une jonction entre les différents membres d'une équipe, voire d'une équipe à une autre du fait d'un renouvellement de personnel, réduit l'optimisation de l'atteinte des objectifs fixés et empêche convenablement le transfert des savoir-faire entre les salariés, dont l'homogénéisation des pratiques pédagogiques émane aussi de l'appropriation et de la compréhension des processus établis.

1.3. L'homogénéisation des pratiques pédagogiques

Dans le contexte de l'enseignement, l'harmonisation des pratiques professionnelles est concrétisée par la mise en place d'outils communs et la mutualisation des ressources. Cette harmonisation, au sein du personnel, est accentuée par un climat de coopération collégiale envisagée dans une démarche projet qui a pour conséquence positive un renforcement de la traçabilité didactique.

1.3.1. Acter la progression des apprentissages

A ce titre, opérer des choix de modalités de mutualisation des pratiques est l'occasion d'accentuer la matérialisation de la trace écrite des projets pédagogiques des enseignants et constitue une aide pour la direction à renforcer l'encadrement pédagogique. D'ailleurs, les directeurs sont enquêtés sur la question des avantages de la labellisation sur le personnel, par le biais de la question 42.

Q.42 La labellisation vous incite-t-elle davantage à ? (deux réponses possibles au choix)

- Renforcer un encadrement pédagogique.
- Améliorer la communication interne.
- Développer la formation du personnel.
- Valoriser l'ensemble du personnel.

Tout d'abord, le développement de la formation du personnel est l'avantage, du point de vue d'un seul directeur (**DCL 5**), le moins important occasionné par la labellisation. Ensuite, la valorisation de l'ensemble du personnel est un critère sélectionné trois fois (**DCL 3**, **DCL 6**, **DCL 7**). Enfin, l'amélioration de la communication interne (**DCL 2**, **DCL 3**, **DCL 4**, **DCL 6**, **DCL 8**) et le renforcement d'un encadrement pédagogique (**DCL**, **DCL 4**, **DCL 5**, **DCL 7**, **DCL 8**) sont les deux bénéfices le plus fortement appréciables de la labellisation sur le personnel ; ces deux impacts de la labellisation étant intimement liés.

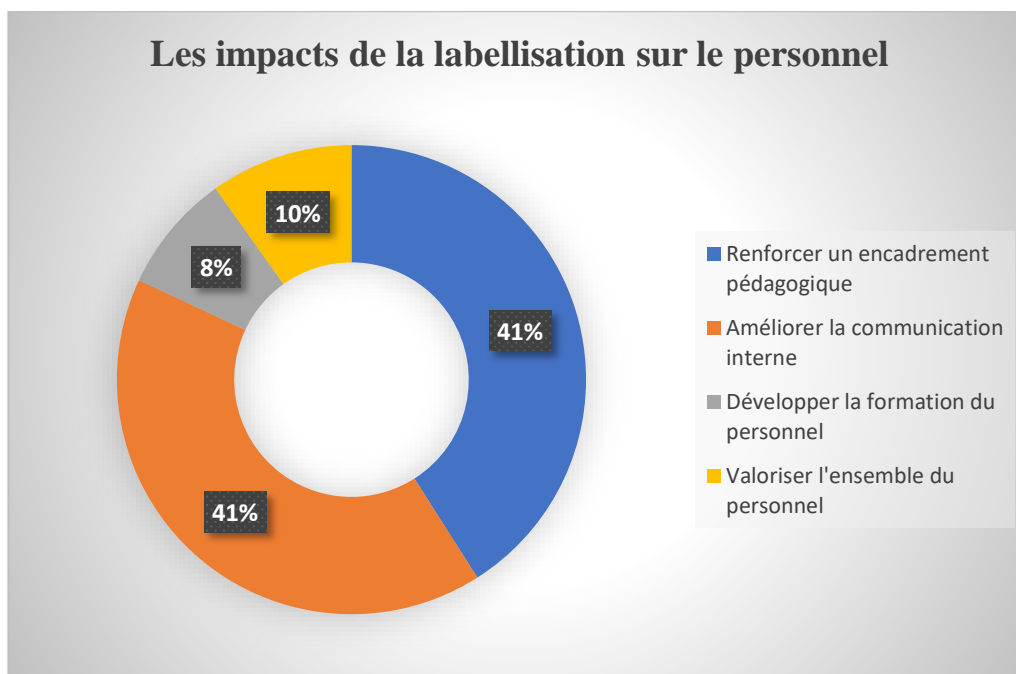


Figure 54 : Les impacts de la labellisation sur le personnel dans les centres labellisés

Un des directeurs souligne qu'avant la labellisation, les critères retenus étaient déjà entretenus au sein de son équipe mais il précise que c'est réellement l'encadrement pédagogique qui a été conforté, grâce aux méthodes de travail générées par le processus de la labellisation :

« **DCL 1** : Euh, deux réponses possibles au choix. Alors, est-ce que dans le sens de votre question, est-ce que c'est sous-entendu, est-ce que ça nous a poussé plus que d'habitude à faire certains, à faire attention à certaines choses, ou est-ce que c'est.

D : Exactement, ouais, c'est ça.

DCL 1 : Tout à fait. Y'a des choses qu'on faisait sans labellisation, qu'on faisait déjà. Qu'est-ce que vous entendez par valoriser l'ensemble du personnel ?

D : Fédérer l'équipe. Mettre à contribution tout le monde parce que c'est vrai que par exemple dans l'archivage, presque tout le monde est à contribution donc ça permet alors de fédérer.

DCL 1 : De valoriser l'ensemble du personnel, non.

D : Est-ce que ça vous a incité à former davantage le personnel, ou vous le faisiez déjà ?

DCL 1 : *Oui, former, on le faisait déjà. Peut-être renforcer l'encadrement pédagogique. Ça nous a poussé à mettre en place notamment un cahier de textes en ligne, ou des outils comme ça, plutôt cet aspect-là, je pense ».*

La concrétisation de la dématérialisation d'un cahier de textes, recueil chronologique faisant état des activités d'apprentissage quotidiennes du groupe-classe effectuées et d'éventuelles tâches à réaliser en prolongement des séances de cours en classe, est un exemple de dispositif pédagogique édifié en équipe et favorisant inévitablement un climat de coopération collégiale entre les pairs ; d'autant plus dans le cas d'un même enseignement pris en charge par différents enseignants, situation pédagogique évaluée par l'item F 7 du référentiel label qualité FLE (« *Les enseignants qui interviennent en commun dans une formation donnée coordonnent leur travail. Cette coordination s'appuie sur la rédaction d'un document écrit permettant à chaque enseignant de s'informer des activités proposées par ses collègues.* » Le document attendu étant « *Cahier de classe ou autre outil de coordination* »). La coordination pédagogique s'appuie donc sur la rédaction d'un document écrit permettant à chaque enseignant de s'informer des activités proposées par ses collègues. Cette mise en commun sur du long terme, des traces écrites des enseignants en ce qui concerne la mise en œuvre de leurs stratégies pédagogiques, dynamise les initiatives individuelles au sein d'un espace collaboratif de travail. Elle est valorisée par deux autres directeurs de centres non-labellisés, dans le cadre des entretiens semi-directifs, qui mettent en exergue cette même logique de coopération mise en forme par la traçabilité des syllabus pédagogiques des enseignants :

« **DCNL 5** : *C'est pour ça que je dis que notre démarche qualité reste assez légère mais c'est quelque chose qu'on va renforcer ; mais c'est à travers un questionnaire de satisfaction qui a été visé par, comme je vous le disais, par la responsable qualité et voilà, et aussi par rapport à tout ce qui est syllabus de début et de fin, puisque je sais pas si ça rentre dans la qualité, puisque c'est quelque chose que j'ai souhaité mettre en place ; autant je suis pour que les enseignants conservent une certaine liberté pédagogique, mais je souhaite qu'il y ait un suivi de ce qui est fait. Alors, ça c'est dans tous les dispositifs où j'interviens. Je remarque que dans beaucoup de dispositifs universitaires, il n'y a pas de suivi de progression, et chacun fait un peu ce qu'il veut mais ne communique pas avec les autres. Et donc l'idée, c'est de rendre un peu plus visible cette communication, puisque surtout que la progression est assurée par un enseignant, la progression est assurée par un autre enseignant ; du coup, on a mis en place un outil que j'ai appelé le livret de l'enseignant qui intègre un modèle de syllabus, de début et de fin, que chaque intervenant, car comme beaucoup de centres, on a beaucoup d'intervenants vacataires. Chaque intervenant, en signant un contrat, s'engage aussi à remplir aussi des syllabus de début et des syllabus de fin.*

D : D'accord, ça se fait sous forme de version papier ou numérisée ?

DCNL 5 : *C'est au choix de l'intervenant. La plupart, la première année, c'était assez surprenant puisque vous en parlez, on avait des collègues qui décrivaient sur ordinateur puis, il y en avait deux qui faisaient ça, ça m'avait assez surpris, puis l'imprimaient et le scannaient, plutôt que de l'envoyer ; mais sinon la grosse majorité des collègues*

l'envoie par version numérique. Et ma collègue coordinatrice, qui est arrivée au second semestre, a proposé de mettre tout ça sur la plateforme donc on a créé un espace sur une plateforme où chaque enseignant dépose ses syllabus. Ça permet effectivement de donner un esprit de groupe intéressant à l'équipe.

D : Est-ce que tout le monde joue le jeu ?

DCNL 5 : *Presque, je dirai. Sur le syllabus de fin, tout le monde joue le jeu parce que tout le monde a compris la nécessité. Après sur le syllabus de début, j'ai quand même quelques résistances mais c'est comme toute résistance au changement, de certaines personnes qui tardent à le donner mais qui finalement le donnent en même temps que le syllabus de fin.*

D : Et ces personnes-là sont titulaires ou vacataires au niveau des résistances ou peu importe, ça touche un peu tout le monde.

DCNL 5 : *Je réfléchis, ça concerne deux personnes. L'une est titulaire, l'autre est vacataire ».*

Dans ce cas précis, la dynamisation de l'initiative du partage et de la visibilité des syllabus, à la fois prévisionnels et définitifs, constitue une prérogative à la signature du contrat de travail, incitant davantage le personnel à se conformer au modèle d'harmonisation préconisé par la volonté managériale affichée de fédérer les forces en présence. Si cette volonté de recueil généralisé des projets didactiques des enseignants n'est pas actée ou explicitement demandée, elle doit l'être pour un meilleur respect de la réalisation d'axes stratégiques :

« **D** : Par exemple, dans le référentiel qualité, on demande à ce que les enseignants produisent des descriptifs pédagogiques, des curricula. Est-ce que vous, par exemple, dans votre centre, c'est quelque chose que vous demandez à vos enseignants ?

DCNL 4 : *Alors, euh, je, c'est vrai que c'est pas demandé de façon explicite parce que, euh, on a des maquettes qui existent depuis de nombreuses années et je dirai que, mais c'est vrai que c'est très implicite le fait qu'effectivement, c'est tel ou tel référentiel, ou tel ou tel curricula pour tel cours. C'est vrai que ce serait mieux de mettre ça en place ».*

En effet, acter par écrit le souhait des pratiques généralisables permet de procéder à un état des lieux des pratiques, de déterminer par la suite des axes d'amélioration, de vérifier enfin les résultats des changements opérés. Si nous reprenons l'exemple évoqué dans le discours du **DCNL 5**, les enseignants utilisent divers moyens pour délivrer leurs syllabus respectifs (rédigé à main nue puis imprimé, scanné et envoyé, ou bien rédigé directement en version numérique). Hormis l'étonnement suscité par cette situation, il convient d'identifier les prérequis à la mutualisation (est-ce que tous les enseignants sont capables de maîtriser les outils numériques ?). Il est donc nécessaire de repérer les freins à la mutualisation des compétences, et de faire coïncider les besoins en formation du personnel, obligé de faire tout un détour pour envoyer la trace écrite de ses activités d'enseignement, aux exigences d'une logique de coopération et d'échanges entre les acteurs d'un même centre ; processus auquel se greffent des réajustements en fonction de l'évolution d'une nouvelle forme d'organisation du travail instaurée dans l'institution, surtout quand il s'agit de début de rentrée universitaire. Par ailleurs,

un autre impact positif de la labellisation serait de mieux répartir les tâches professionnelles au sein de l'équipe.

1.3.2. Répartir les tâches professionnelles

Aucune question de l'enquête aux directeurs de centres labellisés n'était prédestinée à orienter les réponses vers ce domaine ; ce qui constitue, après coup, une lacune que nous décidons de pallier en retranscrivant dans son intégralité le témoignage, un peu long mais riche en enseignements, d'un directeur de centre labellisé. En effet, la réponse du **DCL 8** à la question 23, qui porte sur la sensibilisation en interne du personnel sur la démarche qualité, apporte des éléments qui nourrissent la réflexion sur la répartition des tâches professionnelles entre les membres du personnel, occasionnée par le processus de la labellisation :

« **D** : Question 23. Sensibilisez-vous en interne votre personnel à la démarche qualité ? Oui ou non ? Alors, vous m'avez dit que.

DCL 8 : *Je me sers beaucoup du label (rire).*

D : C'est-à-dire (rire) ?

DCL 8 : *Je ne sais pas si on peut appeler ça une sensibilisation. En fait, je me suis servi du label pour faire changer tout un tas de choses. Et notamment, je me suis servie du rapport de l'audit pour dire, voilà, les points d'amélioration qui ont été soulevés et je suis surprise que cela n'existe pas par exemple.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Les documents à destination des, les livrets pédagogiques à destination des apprenants, voilà. Je m'en suis beaucoup servi pour faire évoluer les pratiques et créer des nouveaux documents.*

D : Et est-ce que ça a marché ?

DCL 8 : *Et en m'appuyant dessus, j'avais aussi la légitimité de dire, oui, effectivement, il faut qu'on aille vers ça.*

D : D'accord. Parce que sans l'appui de ce rapport, par exemple, ça aurait été difficile d'impacter sur l'esprit qualité du personnel ?

DCL 8 : *Chacun travaille beaucoup dans son coin en fait, ça manque beaucoup de communication selon moi et alors, elles sont absolument parfaites, notamment les profs. Ce sont d'excellentes pédagogues, voilà. Par contre, sur le travail en équipe, les échanges, et cetera, c'est pas ça et sur la traçabilité, non plus, voilà. J'ai vraiment insisté sur la traçabilité, sur ce qui est fait. On a réfléchi, on a trouvé que c'était contraignant ce qui avait été imposé par le label pour faire le suivi pédagogique. Donc, on a utilisé un autre outil, voilà, je me suis servi quand même de ce qui s'est fait, de ce qui m'est revenu par rapport à elles, donc oui, par exemple le suivi pédagogique, c'est un document très lourd à compléter. Je me rends compte que c'est pas forcément fait. Donc du coup, je me suis dit comment on fait en sorte à la fois de faciliter les choses pour les profs et d'avoir un suivi. Je leur ai expliqué, la chaîne, pourquoi est-ce que j'en ai besoin. J'ai besoin de le justifier, à la fin de l'année notamment pour le pôle emploi,*

et cetera, de ce qui a été fait, comment c'est important parce que ça fait le pont d'un point à l'autre et que du coup, le prof qui vient après, a besoin de savoir. Voilà, je me suis appuyée un petit peu sur le label qualité, j'ai vu les outils et j'ai dit que si c'est ça qui fonctionne, comment est-ce qu'on peut faire en sorte à ce que ce soit plus facile pour vous mais à la fois, voilà.

D : D'accord. Et ça se faisait à quel moment ? Pendant des réunions d'information ?

DCL 8 : *Beh oui, j'ai mis en place des réunions pédagogiques.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Et à tous les points qui me sont revenus, vous savez, quand il y a quelqu'un qui arrive, on dit ce qui va pas.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Donc j'ai noté pleins de choses, j'ai regardé aussi ce qui était en cohérence et j'ai essayé de m'attacher aux points d'amélioration de ce qui avait été trouvé dans ce label.*

D : Tout le monde est convoqué lors de ces réunions ?

DCL 8 : *Alors, non. On se limite à l'équipe enseignante, parce que j'ai fait, entre guillemets, l'erreur de convoquer au départ toute l'équipe, vacataires et enseignantes, et apparemment, c'était très choquant. Mais cette année, par exemple, on met en place les DUEF et moi, j'ai donc fait des lettres de mission pour tout le monde, tout le monde a le même en tête, une réunion, la première réunion pédagogique cadrante, c'est avec toute l'équipe, parce que toute l'équipe contribue, et toute l'équipe doit avoir les mêmes niveaux d'information sur certains points.*

D : Bien sûr.

DCL 8 : *On a travaillé avec l'équipe permanente sur les outils, enfin tout ce qu'on allait donner, le cadre, le périmètre en fait, pour l'étudiant, pour tout ce qui doit avoir pour le même niveau. Donc ça, je l'ai fait avec toute l'équipe permanente. Ensuite, je l'ai diffusé à l'ensemble de l'équipe qui est donc vacataire et permanente.*

D : D'accord, l'équipe permanente vous aide ? Est-ce qu'ils sont aussi responsables pédagogiques ou coordinateurs d'un niveau, ou alors vous prenez en charge ?

DCL 8 : *Non, on n'a pas ça, donc c'est très lourd en fait, justement, c'est un double poste et, j'ai eu des difficultés. Mon prédécesseur a fait une dépression et moi je suis partie cinq semaines en arrêt.*

D : Et ouais, ouais, ouais.

DCL 8 : *Et c'est en train d'être remonté à l'université, comme quoi c'est une casquette un peu lourde à porter sur la tête.*

D : Ah oui, oui, oui. Moi, je vous comprends parfaitement. Je suis passée par là aussi. Donc, je ne juge pas, mais c'est vrai que c'est pas facile. C'est pour ça que je vous pose la question, si vous étiez aidée par vos collègues administrativement.

DCL 8 : *Non, c'est pas facile. Non mais je suis en train de déléguer. J'ai commencé à faire des missions pour chacune parce que je me rends compte que je m'en sors pas et que si je ne fais pas ça, soit on perd en qualité, soit.*

D : On perd en santé.

DCL 8 : *Voilà, soit on se perd soi-même.*

D : Et c'est ça.

DCL 8 : *Et du coup, on est en train de réfléchir. Et la structure, l'organisation a compris sa remise en question, et l'institution est en train de réfléchir.*

D : Et beh c'est très bien. Question.

DCL 8 : *Le.*

D : Allez-y, excusez-moi.

DCL 8 : *Le message a l'air de passer.*

D : C'est parfait.

DCL 8 : *En plus, je pense que l'équipe des permanents est réduite, donc on n'est plus que cinq personnes pour vingt vacataires. Et du coup, elles se retrouvent très sollicitées et elles se disent aussi qu'elles peuvent pas être partout donc.*

D : C'est sûr.

DCL 8 : *Donc voilà, elles sont toutes syndiquées, elles montent un peu au syndicat pour dire qu'il manque une prof qui pourrait faire un peu de responsabilité pédagogique. Donc, moi, j'essaie également de voir comment, là j'ai demandé pour le Bienvenue en France d'avoir une coordinatrice pédagogique pour cette action spécifique. On a travaillé en collaboration mais je vais déléguer un peu cette partie pour m'attacher à la mise en place du DUEF. On peut pas être partout si on veut faire les choses un peu bien, quoi.*

D : Alors, quand vous dites mise en place des DUEF, ils n'étaient pas mis en place les DUEF au XXX ?

DCL 8 : *Non. Nous, on est sur le DULCF. Et on met en place le DUEF pour la première année.*

D : D'accord. Alors quelle est la différence entre.

DCL 8 : *On a les DULCF depuis plusieurs années et avant de partir, mon prédécesseur a fait voter, elle avait travaillé sur les maquettes pédagogiques, sauf qu'on pouvait pas les mettre en place parce qu'au niveau administratif, rien n'avait été fait. Donc je ne pouvais pas payer les enseignants. J'ai dû revenir en arrière, ça a été très dur.*

D : Et les DUEL, vous faisiez quoi avant, le DUEL.

DCL 8 : *DULCF, c'est le diplôme universitaire de langue et de civilisation française.*

D : D'accord. Grosso modo, quelle est la différence ? Parce que je ne connais pas le diplôme, la différence entre les deux, entre le DULCF et le DUEF.

DCL 8 : *Juste le nom, on va dire, c'était juste le nom, et la modalité du contrôle de connaissances avec le poids des UE. C'est-à-dire qu'ils avaient le fonctionnement du contrôle final. Donc, y'avait des DULCF par niveau, A1, A2, A1. Et c'était en contrôle final. Donc il y avait plusieurs groupes A1, y'avait un contrôle final, un examen final. Là, avec le DUEF, on va, on a changé le poids des unités d'enseignement obligatoires,*

on va dire et des unités d'enseignement optionnelles. On a réduit en fait nettement les unités d'enseignements optionnels, puisque certains arrivaient à avoir leurs diplômes grâce aux options.

D : D'accord.

DCL 8 : *Enfin, aux modules, c'est pas aux options. Ce sont des modules optionnels, où il y avait le choix entre plusieurs modules. Euh donc, là, on a réduit, on a vraiment donné plus d'importance sur tout ce qui est compréhension écrite, compréhension orale, les quatre compétences et le travail personnel. Et on, on a, comment dire, on est passé au contrôle continu donc avec l'idée, effectivement, on a travaillé à tous les axes de langage par niveau et on s'est dit, il faut avoir évalué les quatre compétences, en fonction de ces actes de langage. Voilà, on a travaillé ensemble à un autre contenu, et pour essayer d'harmoniser tous nos niveaux, et que tout le monde parte avec le même DUEF B2.*

D : Et c'est vous aussi qui êtes responsable de ces diplômes, au niveau de l'organisation ?

DCL 8 : *Complètement, oui ».*

De fait, le récit du rude vécu du **DCL 8**, (auquel compatit forcément le doctorant pour avoir assumé des missions de direction administrative et pédagogique, parallèlement à sa charge d'enseignement à temps complet et à l'écriture de sa thèse), contraint à démultiplier les actions que la fonction de directeur engendre. Le témoignage est à lire avec beaucoup de pudeur, dans la mesure où la santé du salarié est affectée par une surcharge de travail. C'est une situation que de nombreux directeurs vivent mais qu'ils ne traduisent pas par des mots, soit parce que c'est un tabou, soit parce que la société attend des cadres de faire preuve d'intangibilité dans le rythme de travail, soit pour toute autre raison imaginable. Aussi, le fait de ne pas être appuyé par un responsable pédagogique attitré ou par une coordination pédagogique partagée entre le personnel des enseignants titulaires, déficitaire en poste comme cela est relaté, conduit le directeur à prendre en charge une pléthore d'actions sur les plans administratif, pédagogique et managérial. Ces actions ne sont en péréquation ni avec son temps de travail hebdomadaire, ni avec sa capacité physique à supporter un tel volume d'heures de travail, dans une durée très condensée que constitue à ce titre un semestre d'enseignement universitaire. Par conséquent, l'utilisation de la labellisation comme moyen de pression auprès du personnel pour une meilleure répartition des tâches, afin d'optimiser le fonctionnement et les relations de travail, est une solution mobilisant l'ensemble des forces en présence, pour non seulement identifier les leviers d'action en termes de besoins, mais également échanger sur des problématiques communes et des dysfonctionnements décelés, qu'une évaluation collaborative de la qualité peut en partie résorber.

1.4. Une évaluation participative de la qualité

La participation active des étudiants, au processus de l'évaluation du centre universitaire dans sa globalité, constitue un type de mesure capital quand ce dernier a le projet d'obtenir le label Qualité FLE, ou de le confirmer au cours d'un renouvellement de labellisation. Cette contribution de la part des étudiants les place dans une position d'apprenants-clients qui consomment le produit de la formation et en délivrent, au cours ou/et à l'issue de la session de formation, une opinion affectée de scores de satisfaction faibles ou élevés, sous la forme de recueils d'indices à la fois quantitatifs et qualitatifs. La prise en compte de cette opinion représente un système d'évaluation qui enclenche des démarches constructives d'amélioration continue de la qualité.

1.4.1. Fréquence de l'évaluation interne

L'évaluation externe du centre universitaire par les auditeurs du CIEP est précédée, dans le processus de la labellisation, d'une auto-évaluation interne faite par la direction du centre candidat à l'octroi du label ou à son renouvellement. Elle fait l'objet d'une vérification minutieuse étant donné que dans le domaine de la Gestion, un item critique (G 5) lui est attribué dans le référentiel qualité FLE (« *La direction met en œuvre une stratégie qualité (auto-évaluation, analyse des écarts, plan d'amélioration)* »). Permettant à la direction de se positionner quant à ses points forts et ses points à améliorer, elle porte sur l'ensemble des domaines du périmètre de la labellisation, hormis des cas exceptionnels dans la grille d'auto-évaluation (GAE) consultable et téléchargeable sur le site web du label qualité FLE (<https://qualitefle.fr/pro/telechargements-90397>) : «Le centre candidat doit s'auto-évaluer sur l'ensemble des critères du référentiel. Attention : un (des) critère(s) ne peut(vent) être considéré(s) non pertinent(s) qu'exceptionnellement, par exemple certains critères du domaine L lorsque le centre assure uniquement des formations à distance, ou bien n'en assure pas. Les auditeurs peuvent adhérer, ou non, aux arguments du centre, avec les conséquences que cela implique au niveau de la valeur attribuée par eux. Les critères critiques ne peuvent pas être non pertinents. Le centre candidat doit retourner la GAE renseignée deux mois avant l'audit au CIEP ».

Une fois la grille d'auto-évaluation complétée, elle est transmise au CIEP. Deux auditeurs sont désignés pour procéder à un calendrier établi en collaboration avec le directeur du centre candidat au label, et l'audit qualité peut être réalisé en bonne et due forme, sur un maximum de

deux jours et demi. Pour maintenir le suivi de l'assurance qualité pendant l'écart temporel entre les deux labellisations, il est toutefois possible de se livrer à d'autres types d'auto-évaluations internes, beaucoup moins formelles, portant sur d'autres critères, et dont la fréquence peut être supérieure à celle attendue par CIEP dans le cadre du processus de la labellisation. C'est ce que nous vérifions à travers la question 35.

Q.35 Entre les audits de renouvellement du label, quelle est la fréquence de l'évaluation interne de la qualité ?

- Une seule fois, l'année de l'audit, lors de l'auto-évaluation.
- Chaque année (soit 4 fois), entre chaque audit externe.
- Autre (*précisez la périodicité*) :

Nous présentons les réponses des sondés dans la figure ci-après, de la plus petite à la plus grande fréquence de l'évaluation.

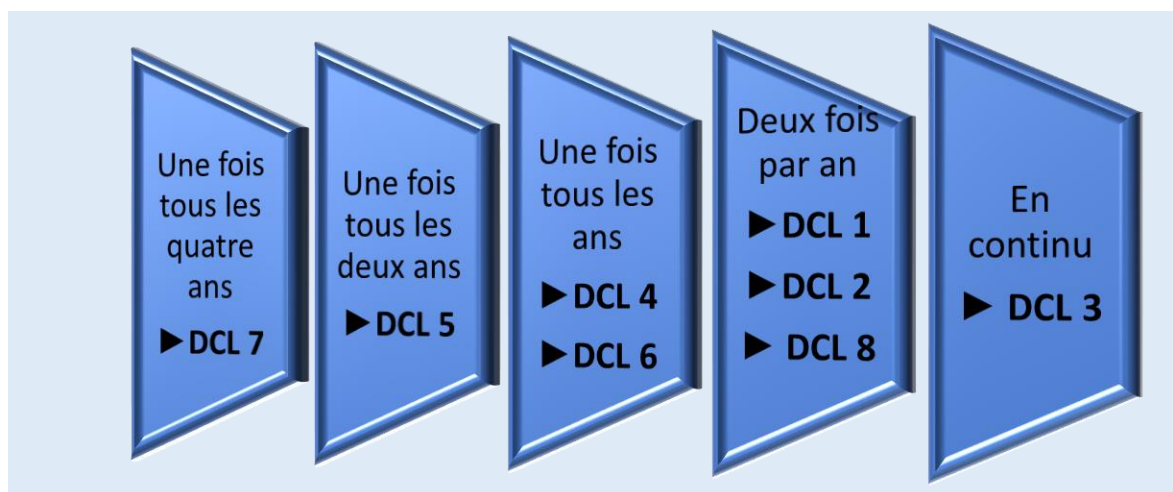


Figure 55 : La fréquence de l'évaluation interne de la qualité entre les audits de renouvellement du label

Nous observons que l'auto-évaluation interne, précédant l'audit externe, est réalisée une seule fois entre l'octroi et le renouvellement du label par un seul directeur, le **DCL 7**. Puis, cette fréquence est plus fluide quand elle devient bisannuelle, même si le **DCL 5** avoue vouloir rendre cette fréquence annuelle (« *Idéalement tous les ans, parfois rythme difficile à tenir → tous les 2 ans* »), comme c'est le cas pour deux directeurs (**DCL 4**, **DCL 6**) ; soit un rythme de quatre auto-évaluations entre deux audits externes. Ensuite, trois autres directeurs (**DCL 1**, **DCL 2**, **DCL 8**) intensifient le nombre d'auto-évaluations, faisant passer la cadence à deux fois par an.

« **DCL 1** : C'est plutôt, puisque ça revient fréquemment en réunions de service. Je dirai quand même au moins deux fois par an.

D : Deux fois par an.

DCL 1 : *Pas de manière globale, en fait, c'est sur des items, voilà, c'est item après item, pas une démarche globale dans une réunion, tout ça. Mais je dirai qu'en préparation, à chaque semestre, y'a une évaluation de la démarche qualité dans la mesure où l'équipe, dans son ensemble, s'interroge sur ce qu'il y a à modifier dans les procédures d'accueil, de placement, et cetera, sur notre organisation.*

D : Tout le personnel est impliqué ? Même les vacataires, ou les titulaires.

DCL 1 : *Non, pas les vacataires, les personnels titulaires.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Ça fait déjà en titulaires bien assez, les enseignants, ça fait déjà une trentaine, avec les permanents, bien une trentaine de personnes ».*

Le rythme intensif des auto-évaluations, explique le **DCL 1**, est dû au fait que la mise au point de la démarche qualité est opérée à partir de la considération de certains items sélectionnés et non en fonction d'une vision globale de cette démarche ; lors de réunions auxquelles participent uniquement les personnels permanents ou les responsables pédagogiques, souligne aussi le **DCL 2** : (« Réunions régulières entre les responsables pédagogiques en particulier en début et en fin de chaque semestre ». Ce rythme soutenu est aussi justifié par l'auto-évaluation respective des deux contextes d'enseignement que constituent un pôle FLE, à savoir les activités d'enseignement qui ont lieu de septembre à mai et découpées en deux semestres, et celles qui se passent pendant la saison estivale, sous la forme de campus universitaire d'été, de juin à août, justifie le **DCL 8** :

« **D** : Vous le faites chaque année ?

DCL 8 : *Non.*

D : Ou une seule fois.

DCL 8 : *Deux fois.*

D : Deux fois par an.

DCL 8 : *On fait, à chaque fois, mais pour toutes nos formations, en fin de formation, on a cinquante groupes.*

D : Ah oui.

DCL 8 : *Et on le fait pour toutes nos formations, on évalue. Là, je le fais l'été par exemple, mais pas tellement à la fin de l'été, je le fais pour ceux qui partent.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Donc y'a les enquêtes de satisfaction en fin de semestre pour le DULCF. Et pour l'été, beh, en fin de, à chaque fois que quelqu'un part, on l'a fait pour les ERASMUS par exemple aussi. Et là on va faire la semaine prep' sup'. Ils vont avoir un questionnaire de satisfaction, pour voir si on peut l'améliorer, sur l'année prochaine ou sur le mois d'octobre ».*

Enfin, l'auto-évaluation peut être réalisée de façon permanente, sans véritablement déterminer

de fréquence : « *Il me semble que la veille continue des uns et des autres permet d'alerter sur quelque chose qui dysfonctionnerait* », écrit le **DCL 3**. Une auto-évaluation interne en mode continu dans le temps, sans y consacrer des moments forts et opportuns, renforce la réactivité et l'anticipation de la direction qui engage son centre dans une estimation progressive des éventuelles anomalies, avec à sa disposition divers moyens dont nous étudions à présent l'usage pour l'ensemble des directeurs de centres labellisés interrogés.

1.4.2. Moyens de l'auto-évaluation interne

L'auto-évaluation interne d'une institution s'appuie sur une palette d'outils, exclusifs ou complémentaires, qui sont une aide riche en informations sur l'efficacité des dispositifs instaurés. Ils constituent une base pour la mise en perspective entre les résultats fixés dans le cadre d'une planification de la qualité et ceux réellement obtenus. L'interprétation de ces résultats fait partie de l'exigence de documents attendus pour l'item critique G 5 du label Qualité FLE : « *Fiche de poste du responsable qualité, outil(s) utilisé(s) pour assurer et améliorer la qualité (notamment référentiel qualité, plan(s) d'action, comptes rendus de réunions, traitement et analyse des questionnaires de satisfaction)* ». Les réponses à la question 36 nous apportent des éclaircissements quant à la priorité donnée à l'utilisation de ces outils.

Q.36 Quels outils utilisez-vous pour pratiquer l'auto-évaluation interne ?

(plusieurs réponses possibles)

- Entretiens.
 - Réunions avec relevés de conclusions.
 - Méthode de résolution de problèmes.
 - Indicateurs de fonctionnement.
 - Enquêtes de satisfaction : A destination des personnels
A destination des étudiants
 - Autres (*nommez-en 3 au maximum*) :
-

Les moments de concertation, lors de réunions avec relevés de conclusions, représentent le type d'analyse de l'évolution des indicateurs de performance auquel ont le plus recours les directeurs de centres labellisés, dans la mesure où cinq d'entre eux le signalent. Outil de communication et de management impliquant l'ensemble du personnel, la réunion constitue un lieu privilégié pour les échanges d'informations et les mises au point des prises de décisions, finalisés par une trace écrite diffusée a posteriori auprès des présents et, c'est l'avantage du relevé de conclusions, auprès des absents.

Les outils pour la pratique de l'auto-évaluation interne							
Centres labellisés	Entretiens	Réunions avec relevés de conclusions	Méthode de résolution de problèmes	Indicateurs de fonctionnement	Enquêtes de satisfaction		Autres
					A destination des personnels	A destination des étudiants	
DCL 1				✓	✓	✓	
DCL 2		✓					
DCL 3	✓	✓					
DCL 4	✓	✓				✓	
DCL 5	✓	✓				✓	
DCL 6	✓						
DCL 7		✓					
DCL 8						✓	

Tableau 27 : Les outils pour l'auto-évaluation interne utilisés par les directeurs de centres labellisés

Ensuite, l'entretien, autre modèle de réunion d'individus mais en mode très restreint, est l'outil le plus utilisé après la réunion, sélectionné par cinq directeurs. Davantage marqué par le sceau de la confidentialité, il permet d'approfondir des points précis avec des individus ciblés et appartenant à des catégories différentes (étudiant, personnel enseignant ou administratif). Il nécessite un effort soutenu de disponibilité de la part du directeur, pour le recueil des discours verbaux qui alimentent les axes d'amélioration du centre universitaire. Par ailleurs, si la méthode de résolution de problèmes ne fait pas partie des outils utilisés par les directeurs de centres, les indicateurs de fonctionnement connaissent à peine un degré supérieur de succès pour être choisis une seule fois. Enfin, les enquêtes de satisfaction, essentiellement destinées aux étudiants, bénéficient d'un usage fortement généralisé dans les pratiques mises en œuvre dans l'auto-évaluation interne des centres universitaires labellisés. A cet égard, le recueil de la perception de la satisfaction des clients internes et/ou externes, tout en ayant l'avantage de mettre en lumière les points d'amélioration à adopter et de réussite à adapter, est un moyen de mesure de la qualité victime de son succès et dont la prolifération, au niveau du démarchage commercial, risque de noyer l'intérêt de son recours, souligne le **DCL 1** :

« **DCL 1** : Des indicateurs de fonctionnement, et on a des enquêtes de satisfaction personnels et étudiants. On est en train de se réinterroger à leur utilisation d'ailleurs possible. C'est vrai que les enquêtes, ça fonctionne de moins en moins parce que les gens sont saturés d'enquêtes, pour le moindre petit achat, pour la moindre petite chose. C'est vrai que c'est quelque chose à réinventer à mon avis ; mais bon on en a pour les personnels et pour les étudiants.

D : D'accord. Et pour le personnel, c'est le personnel enseignant, administratif, ou que personnel.

DCL 1 : Les enseignants ».

Le mérite aussi de recourir à l'enquête de satisfaction, c'est qu'elle peut être soumise à la clientèle sur divers supports qui en facilitent l'accès. En effet, la sollicitation pour compléter les enquêtes est un long processus communicatif, nourri de relances, pour que les enquêtés puissent procéder à ce type de mesure de la qualité ; d'où l'intérêt, même si le projet en version numérique s'avère intéressant, de maintenir l'enquête en version papier et en présentiel avec les étudiants, pour assouvir d'éventuelles demandes de précisions :

« **D** : Elle est sous version numérique, ou version papier, quand vous la remettez aux apprenants ?

DCL 8 : *Alors, pour l'instant, pour l'instant, effectivement, elle est en, on la distribue en version papier.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Mais l'idée, c'est de la mettre sur google forms, ou je sais plus, ou la mettre sur, faire quelque chose qui serait en ligne, quoi.*

D : Ouais, d'accord.

DCL 8 : *D'un autre côté, le en ligne, c'est bien pour ceux qui sont niveaux B1, B2, C1, mais pour du A1, A2, j'essaie de leur faire faire en cours, parce que ne serait-ce que la compréhension des questions. Enfin, c'est anonyme, c'est anonyme ; c'est un choix aussi, mais du coup, c'est très difficile pour eux de le comprendre, quoi. Et puis on aurait un taux de retour très, enfin beaucoup moins important, je crois.*

D : C'est ça, c'est mieux.

DCL 8 : *Alors que là, on le fait faire en classe. Pour le moment, c'est fait en classe. Le fait qu'il soit en papier, ça a cet avantage-là. Après c'est vrai que j'aime pas trop le gaspillage de papier et voilà. Et puis surtout que c'est très grand à compiler du coup. Alors qu'il y a des outils numériques qui nous permettront de faire différemment.*

D : A l'avenir, oui, à l'avenir.

DCL 8 : *Voilà, à creuser, c'est un point d'amélioration pour l'année prochaine ».*

Les questionnaires de satisfaction entretiennent et améliorent la relation client d'un point de vue de la qualité perçue d'une part, valorisent l'image de marque du centre universitaire du point de vue de la qualité réalisée d'autre part ; à partir du moment où la prise en compte des données relevées impliquent des changements favorables.

1.4.3. Recours aux enquêtes de satisfaction des clients externes

Pendant l'année de l'audit externe de la labellisation, le recours aux enquêtes de satisfaction des clients externes est vérifié par trois indicateurs du référentiel, dont l'un est critique (F 14⁸⁴,

⁸⁴ « *Le responsable pédagogique évalue la qualité et la cohérence des formations et du dispositif d'évaluation* ». Documents attendus : « *Descriptif du processus d'évaluation de la réalisation d'une formation (procédure ou note de service ; autres documents pertinents : compte rendu d'observation, analyse des résultats, etc.)* ».

F 15⁸⁵ et F 16⁸⁶). Est-ce que pour autant, en dehors de l'année de l'audit de labellisation, les directeurs de centres mettent en place ce genre de dispositif d'écoute des clients ? Nous répondons à cette question grâce aux résultats de la question 45.

Q.45 Existe-t-il des dispositifs d'écoute des clients en dehors de l'année de l'audit de labellisation ?

Oui.

Non.

Si oui, à quel moment ? (plusieurs réponses possibles)

Pendant les sessions de cours.

A chaque fin de session de cours.

La totalité des directeurs répondent, qu'en dehors de l'année de l'audit de labellisation, il existe des dispositifs d'écoute, dont la moitié répond à chaque fin de session. Quant à l'autre moitié, ils en mettent en place à la fois pendant les sessions et à la fin de ces dernières.

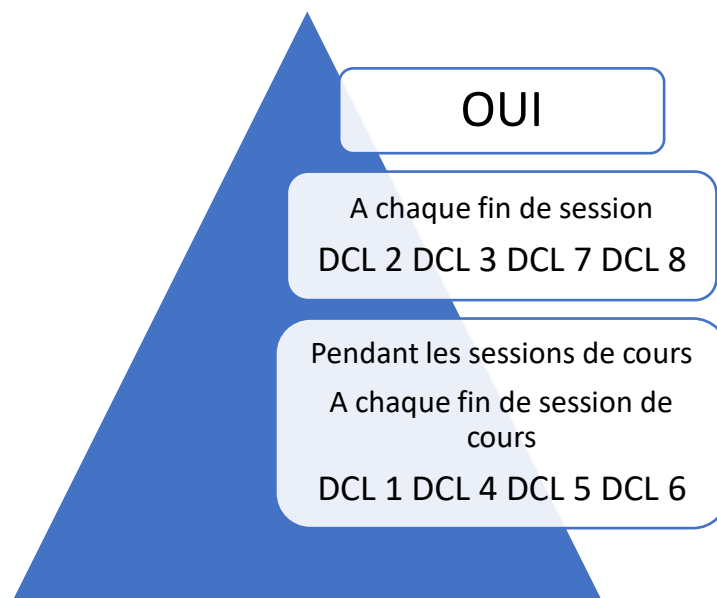


Figure 56 : La fréquence des dispositifs d'écoute des clients en dehors de l'année de l'audit de labellisation

La tenue de dispositifs d'écoute à chaque fin de session n'empêche pas cependant un travail d'écoute informel à l'égard des étudiants et de la part de l'ensemble des membres du personnel : « *Oui, mais tout au long de l'année. Les profs sont très à l'écoute, l'administratif aussi, et moi aussi, j'ai, j'ai des possibilités de rendez-vous. Je garde des plages où on peut prendre rendez-vous avec moi* » (**DCL 8**). Le fait de dégager des créneaux pour la prise d'écoute physique du

⁸⁵ « Le centre met en place, en cours d'apprentissage, des réunions formelles et informelles avec un échantillon d'apprenants afin de recueillir des suggestions d'amélioration de la formation ».

Documents attendus : « Comptes rendus de réunions ».

⁸⁶ « Les résultats de l'évaluation des formations par les apprenants sont analysés, exploités et diffusés [C] ».

Documents attendus : « Questionnaires de satisfaction portant sur les formations. Analyse des évaluations. Plans d'action. Preuves de la diffusion de l'analyse. Bilan des actions réalisées [C] ».

public est une solution de désamorçage rapide et efficace de problématiques soulevées. Par ailleurs, ponctuer à deux reprises dans le semestre la mise en place de dispositifs d'écoute permet d'officialiser le recueil de la parole des étudiants, d'en conserver une trace. Le **DCL 1** précise même en augmenter la fréquence avec trois enquêtes par semestre :

« **DCL 1** : *Les deux. On a une enquête de mi-, alors, on en a trois en fait. Une enquête accueil sur les processus d'inscription, et cetera, une enquête de mi-semestre pour s'assurer que tout fonctionne bien dans les classes et à la fin de chaque session.*

D : Elles se font en ligne ou en version papier, les enquêtes.

DCL 1 : *Mi-semestre en papier parce que c'est directement à destination des enseignants. C'est anonyme mais à destination des enseignants de chaque cours.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Donc, en fait, c'est eux qui les prennent directement. Par contre, les enquêtes accueil et les enquêtes finales sont en ligne ».*

De fait, le processus d'écoute est très progressif et se déploie tout au long du temps universitaire : au début du semestre pour vérifier l'organisation des inscriptions, au milieu du semestre pour garantir le bon déroulement des séances de cours et en fin de semestre pour certainement formuler un bilan général sur le semestre éprouvé au sein du centre. Les enquêtes de satisfaction, peu importe le moment de leurs passations, ont pour toute fin utile en tous les cas d'affiner la compréhension des attentes des étudiants, d'opérer une analyse de leurs besoins actuels et d'anticiper les marges de manœuvre en termes de démarche d'amélioration continue de la qualité. A ce titre, l'élaboration du contenu des enquêtes se base sur un choix de faits observables et mesurables bien précis à analyser, lesquels puisent leur performance dans de nombreux domaines mis en exergue à travers la question 46.

Q.46 Quels principaux indicateurs sont vérifiés dans les enquêtes de satisfaction destinées aux clients externes ? (citez-en 5 au maximum par ordre croissant d'importance)

Les indicateurs choisis par les directeurs de centres correspondent quasiment aux cinq domaines du champ de la labellisation : formations, enseignement (l'enseignement) ; enseignants (le personnel enseignant) ; accueil, accompagnement (l'accueil, les services annexes) ; locaux, sécurité, équipement (les locaux) ; gestion (la gestion de l'écoute-client). Ainsi, l'identification des critères à analyser ne se trouve pas en discordance thématique avec ceux du référentiel label Qualité FLE, ce qui est plutôt positif pour des centres inscrits dans cette dynamique d'évaluation externe. La répartition des réponses des sondés met également en lumière une préoccupation en matière de qualité qui touche tous les domaines, avec néanmoins une attention plus importante pour le plan pédagogique, aux niveaux des enseignements et des enseignants.

Les informations choisies à étudier, pour prendre en compte la qualité perçue des étudiants, sont catégorisées dans le tableau suivant :

Les indicateurs vérifiés dans les enquêtes de satisfaction destinées aux clients externes	
Domaines des indicateurs	Réponses des sondés (avec les ordres croissants d'importance)
L'accueil	« la qualité de l'accueil » DCL 1 (2) « Accueil à l'arrivée. » DCL 3 (1) « accueil » DCL 5 (3) / DCL 6 (2)
L'organisation générale	« la facilité de l'inscription au centre » DCL 1 (1) « Organisation du XXX (EDT, disponibilité des personnels, etc.) » DCL 2 (1) « Organisation des cours. » DCL 3 (3) «évaluation générale de l'établissement » DCL 6 (5)
Les locaux	« la qualité des locaux » DCL 1 (3) « environnement » DCL 5 (4) « locaux » DCL 6 (3) « équipement » DCL 6 (4) « Locaux, matériels. Euh, y'a aussi médiathèque. Nous, on a un centre » DCL 8 (4)
L'enseignement	« la qualité des cours. Alors, on détaille plusieurs parties des cours. » DCL 1 (4) « Contenu des enseignements » DCL 2 (2) « contenus et efficacité des formations » DCL 5 (1) « qualité des cours » DCL 7 (1) « Pertinence des thèmes » DCL 7 (2) « Ambiance de classe » DCL 7 (3) « Appréciation du groupe. » DCL 3 (4) « formation » DCL 8 (2)
Le personnel enseignant	« enseignants » DCL 5 (2) « Qualité pédagogique » DCL 6 (1) « attitude du cours enseignant » DCL 7 (4) « Appréciation du travail. » DCL 3 (5) « pédagogie » / « la disponibilité » DCL 8 (3)
Les services annexes	« Et la qualité des d'activités culturelles proposées. » DCL 1 (5) « Logement. » DCL 3 (2) « J'ai mis, nous, on a mis tout ce qui est accompagnement administratif. On appelle ça accompagnement administratif, parce que j'estime qu'avec les gens étrangers, c'est un vrai accompagnement administratif. » / « animation » DCL 8 (1)
La gestion de l'écoute client	« Conseils de perfectionnement. » DCL 4 (1) « Enquêtes. » DCL 4 (2) « est-ce qu'ils estiment qu'ils ont progressé » DCL 8 (5)

Tableau 28 : Les indicateurs vérifiés dans les enquêtes de satisfaction destinées aux clients externes dans les centres labellisés

La remontée des remarques quantitatives et qualitatives des étudiants est une première étape , à laquelle succède l'analyse, afin de faire émerger un plan d'actions adaptés aux attentes signalées. Avec la question 47, nous sommes soucieux de savoir si les directeurs opèrent cette analyse.

Q.47 Les résultats des enquêtes de satisfaction des clients externes sont-ils analysés ?

- Oui.
- Non.

La totalité des directeurs a répondu affirmativement à cette question portant sur l'analyse des résultats des enquêtes de satisfaction des clients, excepté un directeur qui ne répond pas explicitement mais qui précise (« ~ diffusés et lus » **DCL 3**). Par ailleurs, à partir du moment où les pratiques pédagogiques constituent un indicateur à l'appréciation des apprenants-clients, il convient de savoir si les enseignants, directement concernés par ce critère évalué, ont accès aux observations relevées.

Q.48 Les enseignants ont-ils accès aux appréciations des étudiants sur leurs propres pratiques pédagogiques (si indicateur évalué) ?

- Oui.
- Non.

Excepté le **DCL 3** qui précise que l'évaluation des pratiques pédagogiques ne fait pas l'objet d'un indicateur de performance, l'intégralité des directeurs de centres sondés informent que les observations des étudiants sont mises à la disposition du corps enseignant. D'une part cette consultation des données est pour le professeur l'occasion de prioriser les actions d'amélioration sur le plan pédagogique, d'opérer un retour sur sa propre expérience professionnelle et surtout de voir précisément comment cette expérience est perçue par le groupe-classe en tant que multiplicité d'entités individuelles et porteuses de besoins singuliers, considérés uniformément dans la synthèse d'un projet didactique. D'autre part cette consultation des données par la direction permet d'apprécier avec un maximum d'objectivité la qualité du travail fourni dans le centre. Elle peut aussi, quand ce dernier est entaché par des remarques négatives récurrentes, conduire la direction à prendre la décision d'une non-reconduite de contrat pour un enseignant vacataire, relate le **DCL 8** :

« **DCL 8** : *On se met en danger. C'est pas juste des questions, des petites questions, quoi.*

D : Mais qu'est-ce que vous en faites, justement ? Qui les analyse ?

DCL 8 : *Donc, l'analyse, c'est qu'après, on compile tous les résultats, pour voir qui, là, là, c'est mes premières, donc on a, on a vu par exemple que j'ai demandé aux*

équipes, en animation, on vient juste de finir la compil'. En animation, vous allez me repérer tous les points d'amélioration qu'il faut faire et voir s'ils sont réalisables. Pareil pour la partie médiathèque. Et sur la formation, par exemple, je n'ai pas reconduit le contrat d'une vacataire. J'ai rencontré, j'ai demandé à voir toutes, ça m'a permis aussi de creuser, c'est-à-dire que là, il y avait une vacataire pour lequel il y avait des difficultés. On en avait parlé une première fois, j'avais donc vu la personne pour lui dire, voilà, c'est important de, ça fonctionne pas, il faut améliorer, il faut changer, et ça a été, et puis je lui ai dit : je suis désolée, mais par rapport à tout ce qui est ressorti sur les enquêtes, on va pas pouvoir reconduire ton contrat, quoi. Il faut que tu t'améliores sur certains points ».

De fait, l'analyse des enquêtes de satisfaction, en mobilisant les acteurs concernés, aide la direction à améliorer ses produits et ses services, résultats tangibles à l'appui des futures actions à entreprendre, en vue de la satisfaction de la clientèle sondée, représentative du public global des inscrits.

Par ailleurs, l'exploitation des enquêtes est une réelle opportunité pour fidéliser les clients ou en conquérir de nouveaux ; encore faut-il qu'ils sachent que leurs besoins aient été identifiés et traités. Pour cela, une dernière étape est menée dans le processus du déroulement des enquêtes - celle de la publication des résultats -, lequel processus est rigoureusement formalisé dans les documents attendus de l'item critique F 16. La criticité de cet item nous incite fortement à vérifier, par la question 49, si la communication des résultats des enquêtes est opérée ou pas dans les centres labellisés.

Q.49 Les résultats des enquêtes de satisfaction des clients externes sont-ils publiés ?

Oui.

Non.

Si oui, sous quelle forme ?

Brochure promotionnelle.

Site internet.

Autre :

Alors que l'item est critique, six directeurs (**DCL 1, DCL 2, DCL 5, DCL 6, DCL 7, DCL 8**) sur huit répondent négativement sur la publication des résultats des enquêtes de satisfaction des clients externes. L'un d'eux précise qu'ils ne sont pas diffusés à l'extérieur mais plutôt communiqués dans le cadre de réunions de service, dont les procès-verbaux en constituent la trace écrite consultable par le personnel, afin de les impliquer davantage dans le développement du projet qualité du centre :

« DCL 1 : Alors, c'est traité, c'est diffusé en réunion de service. C'est pas diffusé, on l'affiche pas dans la salle des profs, ni sur notre ENT. Par contre, enfin, disons que c'est diffusé en réunion de service et les procès-verbaux des réunions de service sont publics donc voilà.

D : D'accord. Et même les questionnaires qui sont à destination des étudiants, ils sont traités et diffusés en réunion de service ?

MP : Ouais.

D : D'accord. Et qui les traite ? Y'a une personne, un référent spécifique ?

DCL 1 : *Pour les étudiants, c'est les responsables de programmes. Et pour les personnels, c'est un peu la direction.*

[...]

D : D'accord. Les résultats des enquêtes de satisfaction des clients externes, c'est-à-dire des apprenants, sont-ils publiés ? Vous m'aviez dit non, il me semble.

DCL 1 : *Oui, par l'intermédiaire des PV des réunions de service, du coup.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Mais pas sur le site internet, ni dans les brochures.*

D : D'accord. Vous voudriez le faire prochainement ou c'est quelque chose qui pour vous, n'a aucune utilité.

DCL 1 : *On pourrait, c'est vrai que. On n'est pas, on n'est pas vraiment dans une optique promotionnelle, à vrai dire, puisqu'on est plutôt en saturation de nos capacités d'accueil (rire).*

D : Comme beaucoup de centres.

DCL 1 : *C'est vrai que, ouais.*

D : Vous n'en avez pas la nécessité sur le marché concurrentiel.

DCL 1 : *On ne recherche pas des étudiants, là ».*

Les propos du **DCL 1** mettent en lumière le fait que la diffusion des résultats des enquêtes de satisfaction, vecteur de valorisation de la clientèle du fait de la prise en compte de ses attentes dans le temps passé à compléter les enquêtes, n'est pas une priorité du centre dans la mesure où les taux d'inscriptions sont à leur point maximal et que par conséquent le besoin d'afficher des efforts de promotion du centre, par ce biais de la politique de satisfaction, n'est pas ressenti. Ce qui n'est pas l'avis du **DCL 8**, lequel ne publie pas les résultats par manque de temps mais compte bien y remédier dans les meilleurs délais :

« **D** : D'accord, donc ça sert également à ça. Et est-ce que les résultats sont diffusés aux étudiants sous la forme de statistiques ?

DCL 8 : *Non.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Non, je ne l'ai pas fait. Ça pourrait être intéressant. D'ailleurs, je pense que oui, je m'en servais souvent comme ça, notamment, au moins sur la note de satisfaction globale, elle pourrait apparaître.*

D : C'est demandé dans le référentiel, la diffusion des résultats.

DCL 8 : *D'accord, il faudrait que je me le note d'ailleurs.*

D : Pour info.

DCL 8 : *C'est vrai qu'on vient juste de finir de les compiler, hier, y'a deux jours, je crois.*

D : Oui, puis après, ça peut être, voilà, sous la forme d'un résultat global, d'une statistique, d'une piste à améliorer. En fait, pour signifier que, voilà, comme vous avez dit, on fait passer des enquêtes, ce qui est assez chronophage, mais y'a quand même un travail dessus pour l'ensemble de l'équipe et des étudiants.

DCL 8 : *Oui, j'avais même édité, pour ceux qui n'étaient pas contents, de faire un geste commercial sur ce groupe-là pour dire, prenez les cours d'été, je peux vous offrir une semaine de cours d'été. Et puis bon, finalement, à part, voilà, y'a pas grand chose qui a été demandé. Les gens sont partis, donc je l'ai pas fait mais ça peut servir à ça aussi.*

D : Bien sûr. Alors question trente-sept.

DCL 8 : *Après.*

D : Oui, allez-y.

DCL 8 : *Après, sincèrement, je préfère pas découvrir ça dans une enquête de satisfaction. Ça veut dire qu'il n'y a pas eu de communication entre temps. Généralement, on est suffisamment disponible pour que ça me soit revenu aux oreilles avant. Donc, ça j'en avais eu écho avant et ça a été traité en fin de semestre, parce que j'avais été absente pendant cinq semaines.*

D : Vous n'avez pas rien à vous reprocher, parce que je vous le dis, sur votre site internet, vous avez un formulaire réclamations, suggestions, c'est très simple à faire, il suffit vraiment, c'est une problématique de la signaler, ce qui n'est pas le cas dans tous les centres.

DCL 8 : *Oui.*

D : Donc parfois, les étudiants n'ont pas le réflexe d'aller peut-être sur le site, ou de prendre le temps de, en plus, il est en bilingue.

DCL 8 : *Oui, oui.*

D : Il est en bilingue, sans taper sur le, la traduction english.

DCL 8 : *Il est en version papier chez nous aussi.*

D : Donc voilà, il faut dire, bon si ça apparaît dans une enquête, voilà, c'est pas de votre faute. C'est pas, ou parfois les étudiants aussi, ils ont du mal aussi à critiquer le professeur, des fois culturellement, moi, j'ai connu ça.

DCL 8 : *Oui, c'est la culture. Mais c'est vrai que c'est pas la culture de dire, ça va, ça va pas. Culturellement, c'est compliqué ».*

L'évaluation de la satisfaction des besoins des étudiants permet la mise en place d'actions correctrices telles que la proposition de gestes commerciaux pour soulager un mécontentement ponctuel ou la remise en cause plus profonde de dysfonctionnements ; même si l'écoute-client directe, en face-à-face, est une modalité de communication à privilégier avec les clients, au vu de la richesse des informations qualitatives, note le **DCL 8**. Pour les deux directeurs qui

répondent qu'ils communiquent les résultats de leurs enquêtes de satisfaction des clients externes, l'un (**DCL 3**) se sert du site internet pour cette publication ; l'autre (**DCL 4**) utilise non seulement la brochure promotionnelle de son institution mais aussi son site internet. La consécration d'un espace dédié à la démarche qualité, sous diverses formes, accroît le sens de l'écoute-client et démontre objectivement à la clientèle, dans un souci de renforcement de la relation de confiance, que le centre s'appuie sur la qualité perçue pour solidifier les bases de sa qualité projetée. Le processus global du traitement des enquêtes de satisfaction (rédaction des enquêtes, analyse et diffusion des résultats) représente une lourde charge de travail mais qui a l'avantage, en termes d'organisation de la démarche qualité, de constituer un retour sur investissement avéré, dans une visée aussi et surtout d'obtention du label qualité. Ce dernier peut représenter, enfin, selon la première hypothèse formulée de notre thèse sur les impacts organisationnels de l'application du référentiel label qualité FLE, un argument de marketing inévitable.

1.5. Un argument de marketing incontournable

L'obtention du label Qualité FLE est le gage incontestable d'une qualité à la fois éprouvée de l'intérieur et approuvée par l'extérieur. Elle constitue aussi pour le centre universitaire un argument commercial pour se différencier de la concurrence et se positionner au sein de l'établissement de l'enseignement supérieur auquel il est rattaché.

1.5.1. Une stratégie commerciale pour la présidence de l'université

Le gain en visibilité, renforcé par l'octroi du label au centre universitaire, accentue le rayonnement, dont jouit par ailleurs l'université par d'autres moyens ; d'où l'intérêt d'informer la gouvernance de l'université, par l'intermédiaire notamment de son vice-président aux relations internationales, sur l'état des lieux de la mesure de la qualité du centre universitaire audité. Nous cherchons à savoir, à ce titre, par l'intermédiaire de la question 37, si la gouvernance de l'université fait majoritairement partie des destinataires privilégiés des conclusions du rapport d'audit de la labellisation.

Q.37 Dans un souci d'amélioration de la qualité, auprès de qui diffusez-vous les conclusions du rapport d'audit de la labellisation ? (plusieurs réponses possibles)

- Corps administratif.
 - Corps professoral.
 - Responsables pédagogiques.
 - Gouvernance de l'université.
 - Autres (nommez-en 3 au maximum) :
-

Le corps administratif (cité six fois), puis le corps professoral et les responsables pédagogiques (cités cinq fois), sont les membres du personnel du centre universitaire les plus sollicités dans la lecture du rapport d'audit.

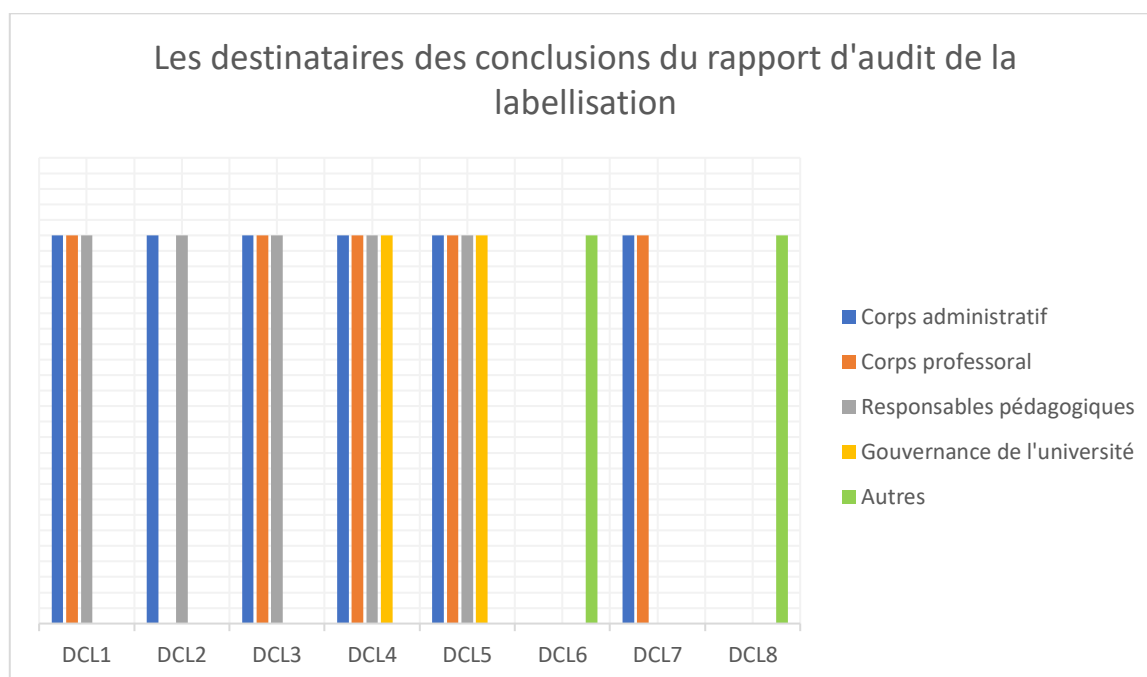


Figure 57 : Les destinataires des conclusions du rapport d'audit de la labellisation

D'autres catégories de récepteurs sont identifiées à deux reprises dans les réponses des sondés, notamment dans celle du **DCL 6** : « *Ensemble des cadres de l'institution... qui diffusent ensuite* », ciblant un type d'acteur appartenant au corps de direction. Le **DCL 8** propose aussi d'autres destinataires, différents de ceux qui sont dans les propositions, à travers un témoignage un peu surprenant :

« **DCL 8** : *Donc, je vais vous dire la vérité.*

D : *Oui, oui, bien sûr.*

DCL 8 : *Quand, je suis arrivée, personne n'avait lu le rapport, parce qu'il avait été envoyé directement au directeur qui gardait toujours toutes les informations pour lui. Il n'avait rien diffusé à personne. Ça avait été un gros, une grosse frustration, de la part de l'équipe. Donc, moi, je l'ai diffusé à l'équipe permanente qui me l'a demandé.*

D : *Par email ?*

DCL 8 : *Comment ?*

D : *Par email ou lors d'une formation ?*

DCL 8 : *Par email.*

D : *Par email, d'accord.*

DCL 8 : *Par email, on en a reparlé en fait lors des réunions pédagogiques pour dire, beh, voilà, moi j'ai repéré ce qui était ressorti. Je leur en avais parlé, moi, voilà, je l'avais emporté chez moi, à Noël, ou je sais pas quand, je sais plus. Et j'ai dit, voilà ce que j'avais repéré, les points d'amélioration. J'avais dit que de toute façon, régulièrement, ça pourrait faire l'objet de nos travaux. Parce que ce qui était ressorti,*

ça pouvait faire l'objet de nos travaux. On était d'accord parce que souvent elles étaient d'accord avec ce qui était ressorti, je crois.

D : D'accord. Et vous l'avez remis à la gouvernance de l'université aussi, ou pas ?

DCL 8 : *Absolument pas. Je l'ai remis à ma directrice ».*

Le fait de ne pas avoir transmis le rapport d'audit, au vice-président de l'université, est expliqué par le **DCL 8** par l'absence de vice-président ; alors que pour le **DCL 1**, il s'agit d'une toute autre justification :

« DCL 1 : Alors les conclusions, alors la gouvernance de l'université, on leur a jamais envoyé les conclusions finales enfin, ils savent qu'on est labellisés.

D : Sans chercher à comprendre

DCL 1 : *Ouais. Voilà. Mais enfin, voilà, c'est un détail, je pense. Ils s'en fichent. Par contre, le corps administratif oui, le corps professoral oui. Responsables pédagogiques aussi, ils font partie du corps professoral. Donc, enfin, les trois premiers oui ».*

Le **DCL 1** affirme que la labellisation de son centre universitaire semble le cadet des soucis de la gouvernance de l'université, comme le conforte un directeur de centre non labellisé :

« C'est pas une école de langues commerciale. Donc ça constitue pas un argument pour nous » (DCNL 7).

Si la gouvernance de l'université ne semble pas le destinataire privilégié des directeurs de centres labellisés dans l'envoi du rapport d'audit, il n'en demeure pas moins que pour les directeurs de centres non-labellisés, elle constitue un acteur central dans la prise de connaissance des conclusions du rapport d'audit, comme le soulignent trois d'entre eux lors des entretiens semi-directifs :

« D : Est-ce que vous pensez que la labellisation constitue un argument de poids en interne pour la présidence de votre université ?

DCNL 3 : *Oui, la labellisation, en général, ce sont des choses qui sont bien vues parce que ça veut dire qu'on réfléchit à la qualité. Oui, oui, oui, en général, on va dire que c'est bien vu, pas forcément une labellisation précise mais en général oui, oui, oui ».*

La stratégie de communication envisagée, sur les objectifs atteints et les outils mobilisés tels que la potentielle acquisition d'une labellisation, inclut la présidence de l'université étant donné que cette dernière apprécie le champ de la qualité. Le fait de porter à sa connaissance des possibilités de changements structurels, qu'implique la nécessité d'une labellisation, favorise les échanges avec la présidence qui voit en la labellisation une véritable opportunité de stratégie commerciale :

« DCNL 4 : Oui je pense qu'effectivement, c'est quand même un argument, notamment dans le cadre de notre déménagement, y'a différentes options possibles. Et c'est vrai qu'on insiste beaucoup sur le fait que si on souhaite un jour être labellisé, y'a certains critères à respecter et que certaines solutions sont meilleures que d'autres, ouais.

[...]

D : Vous l'avez avancé ce critère auprès de la présidence justement que la non-labellisation, ça peut restreindre la stratégie commerciale de votre centre ?

DCNL 4 : *Oui, effectivement, alors ce qui se passe, c'est que la présidence, elle, voit surtout l'évolution du centre de langues dans une maison des langues qui générerait les langues étrangères pour les non-spécialistes. Donc quelque part, le FLE n'est pas vraiment la priorité de la présidence. En revanche, c'est plus sur les langues étrangères, oui, c'est un argument mais bon, c'est vrai que les choses sont très dures à faire bouger tout de même ».*

Communiquer autour d'une réussite, que représente l'obtention d'un label qualité, à la présidence de l'université dont dépend le centre universitaire, permet de mettre en évidence les activités de coopération de développement que génère le centre au sein du réseau, de renforcer le sentiment d'appartenance à une culture commune de la qualité propre à l'ensemble des services de l'université :

« DCNL 6 : c'est une démarche d'amélioration, d'amélioration continue. Donc ça, maintenant les gens comprennent bien. Il y a encore des personnes qui trouvent pas ça important mais ça rentre progressivement dans la culture progressivement.

D : D'accord.

DCNL 6 : *C'est nouveau mais ça se développe ».*

Le développement de la culture qualité à long terme intègre des représentations de pratiques professionnelles standardisées par le moule d'une norme qualité, voire par des démarches participatives au sein des services de l'université. Cette dernière, forte de cette mobilisation transversale, gagne en attractivité et se sert du label comme une sorte de vitrine de marque à l'international.

1.5.2. Une vitrine de marque à l'international

L'internationalisation des universités françaises s'appuie sur leurs centres universitaires de langues qui mènent des politiques de recrutement des étudiants étrangers, au-delà des frontières hexagonales et européennes, soutenues par des campagnes de promotion via de nombreux réseaux. A cet égard, le label Qualité FLE constitue l'un de ces réseaux, en faisant l'affichage de ses centres labellisés à travers divers canaux de communication. Le fait de ne pas faire partie de ce réseau est clairement un manque à gagner pour les centres universitaires qui ne sont pas engagés dans le processus de la labellisation, comme nous pouvons le constater à travers les réponses des directeurs de centres non-labellisés interrogés sur cet aspect lors des entretiens semi-directifs :

« D : Alors, à votre avis, est-ce qu'il y aurait des impacts de la non-labellisation de votre centre auprès des clients externes ? Alors, quand je dis les clients externes, ce sont les apprenants. Alors, vous, c'est vrai que vous fonctionnez principalement avec des inscriptions individuelles, mais est-ce que vous pensez que ça peut freiner des partenaires potentiels universitaires de l'étranger, la non-labellisation ?

DCNL 4 : *Certainement, même déjà le fait de ne pas être dans le catalogue que reçoivent les postes puisqu'effectivement, chaque année, ils reçoivent un catalogue. Je le recevais quand j'étais attachée de coopération pour le français. Donc, voilà, je sais que moi, effectivement, je me basais sur ce catalogue qui est bien pratique et donc quand on n'y apparaît pas, effectivement, déjà, on a moins de chance d'être choisis. Après je pense qu'aussi on risque de, l'université souhaiterait tout de même augmenter les tarifs. On fait partie des centres les moins chers de France mais euh, voilà, je pense qu'il y a un moment où il faudra faire attention tout de même entre les tarifs et puis le fait de ne pas être labellisé par rapport à d'autres centres, enfin. Ça jouera aussi. A l'heure actuelle, étant donné nos tarifs, étant donné notre façon de, c'est pas, comment, c'est pénalisant mais de toute façon on ne pourrait pas répondre à une demande vraiment supérieure mais à terme, oui, je pense que c'est, ça a un impact ».*

La diffusion promotionnelle des centres labellisés est déployée à l'étranger grâce à la capacité d'intégration du dispositif du CIEP à communiquer sur les membres labellisés de son réseau. Véritable argument de vente et constituant un gage de qualité sur un large périmètre de prestations auprès des prospects, les centres qui ne bénéficient pas de cette reconnaissance officielle apportée par le label se sentent en quelque sorte amputés d'un atout concurrentiel à l'extérieur :

« **DCNL 2 :** *Oui, oui. Et puis les atouts, c'est quand même, les atouts, c'est quand même que ça aide à réfléchir, ça fait bouger les choses. Et aussi par rapport à notre présidence, ça a attiré l'attention, ça a apporté, mais ça tous les centres sont d'accord là-dessus. Ça a apporté, comment, une visibilité par rapport à la, parmi d'autres, y'a eu d'autres facteurs qui ont amélioré la visibilité des centres de FLE dans les universités, y'a pas que ça, mais ça a aidé, c'est vrai ».*

En plus de la facilitation de la mise en place d'outils et de méthodes impactant une dynamique d'amélioration continue de la qualité, le label accroît la visibilité auprès de partenaires externes. Il renforce la valorisation de l'image du centre envers les prestataires et accentue l'attrait de ses services d'enseignement et culturels.

« **D :** D'accord. Est-ce que l'inscription de votre démarche qualité dans un système non-certifié, est-ce qu'elle restreint, alors la question est orientée, est-ce qu'elle ne restreindrait pas votre stratégie commerciale en termes de conquête de nouveaux marchés ?

DCNL 6 : *Oh je pense pas.*

D : C'est-à-dire que pour vous, le fait de ne pas être labellisé, ça n'engage pas, enfin ça ne restreint pas la conquête de nouveaux marchés.

DCNL 6 : *Ah pardon, j'avais compris la question à l'envers.*

D : Oui parce que la question était posée.

DCNL 6 : *Oui, c'est un frein, c'est un frein, je pense.*

D : National, international ?

DCNL 6 : *Euh tous, tous les niveaux. Je pense que ça devient de plus en plus important et les gens réclament des labels. Je le vois dans le domaine du management et je pense que c'est pas que dans le domaine du FLE.*

D : Vous pensez que cette non-labellisation détériore en quelque sorte l'image de marque de votre institution universitaire ?

DCNL 6 : *Je pense, oui. »*

Ne pas avoir recours à la labellisation dévaloriserait l'image de l'institution auprès des partenaires privés et publics, privée de fait d'un outil de communication efficace et opérationnel qui engage la crédibilité qualitative des centres engagés dans ce processus. D'ailleurs, un directeur de centre labellisé corrobore la plus-value de cet indicateur - en réponse à la question 8 de l'enquête portant sur le possible arrêt de la labellisation du centre et sa justification - en mettant en valeur la relance de la labellisation pour la confiance qu'elle engendre à l'égard des parties prenantes : « *En 2011-2012, le départ à l'étranger de la directrice de l'époque a stoppé le processus. Lui ayant succédé, je me suis interrogée sur la pertinence du label pour une université. J'ai finalement relancé le processus en 2016, pensant qu'il était peut-être plus utile au niveau institutionnel (Campus France...) que pour le public du centre* » (**DCL 3**). Certifier sa démarche qualité par un organisme certificateur constitue une garantie de qualité qui aide les centres à se démarquer des autres centres privés, dans un marché où la concurrence est florissante.

1.5.3. Un positionnement stratégique par rapport aux centres privés

Gagner en visibilité pour un centre universitaire, alors que les centres de langues privés labellisés proposent majoritairement des produits similaires, est une difficulté palpable dans leur cohabitation géographique avec la concurrence. Surmonter cet obstacle, c'est s'engager dans le processus de la labellisation, afin de mettre en évidence le fait que l'accès à un degré de qualité mesuré et affiché n'est pas exclusivement réservé aux écoles privées. A ce titre, la question 18 interroge les directeurs de centres labellisés sur la pertinence du renouvellement du label qualité pour un centre universitaire dans une ville où la majorité des centres de langue, publics et privés confondus, sont labellisés.

Q.18 Le renouvellement du label vous semble-t-il pertinent dans une ville où la majorité des centres de langue (publics et privés confondus) sont labellisés ?

- Oui.
- Non.

Justifiez votre réponse, si oui ou non.

.....

Sur les huit directeurs sondés, seulement deux répondent négativement à la question : l'un avançant le motif que l'affichage du label est judicieux, indépendamment de l'identité du centre, universitaire ou pas : « *Pas nécessairement. Le label est pertinent s'il correspond à l'identité du centre concerné* » (DCL 2) ; l'autre corroborant la valeur de la qualité intrinsèque au label et non à l'identité du centre : « *Dans le sens où tous les centres sont labellisés, l'étudiant ne peut baser son choix sur ce seul critère* » (DCL 7) ; cette vision est confortée par le DCL 6 qui est plutôt favorable au processus de la labellisation comme vecteur d'émulation entre les centres : « *Le label correspond à un référentiel de qualité qui est un bon guide. Cela est indépendant de la concurrence* » (DCL 6). Les cinq autres directeurs (DCL 1, DCL 3, DCL 4, DCL 5, DCL 8) émettent un avis favorable à la question posée :

« *mais c'est malheureux... Je suppose que c'est un argument de concurrence, peut-être est-ce aussi une idée que l'on se fait.* » (DCL 3)

« *Indispensable pour rester à flot !* » (DCL 4)

« *oui cela permet une meilleure comparaison des centres.* » (DCL 5)

Ensuite, le DCL 8 place le renouvellement du label d'un centre universitaire dans une visée plus globale, sans l'inscrire dans le champ de la concurrence avec les centres privés :

« *Alors, après je trouve que le renouvellement est pertinent dans le sens, je ne connais pas encore le périmètre de travail qu'il faudra faire, dans le cadre du renouvellement, j'avoue. Ce que je trouve bien, c'est qu'effectivement, il peut y avoir un contrôle, parce que bien entendu, les équipes changent et que les pratiques se perdent. Ce qui est difficile, c'est pas de l'obtenir, c'est de le conserver, à mon avis. Pour avoir fait un autre, voilà, j'étais dans plusieurs démarches de labellisation et c'est super de mettre pleins de choses en place, mais le plus dur, c'est de faire en sorte que les gens l'utilisent et que ça perdure dans le temps, et que les gens l'améliorent de manière continue* » (DCL 8).

La recherche d'une reconduction de label, comme reconnaissance officielle d'une qualité paramétrée par les exigences d'un référentiel et validée par un audit externe, est ici envisagée plutôt comme une plus-value du côté des clients internes que comme un affichage à l'intention des clients externes. En effet, alors que le label est un signe distinctif permettant un gain en notoriété, il constitue en interne un facteur d'amélioration des processus pour les équipes en place et à venir. Enfin, le renouvellement du label dans un contexte local, où le centre universitaire est le seul centre de langue labellisé, est une réelle opportunité d'enregistrer un maximum d'inscriptions et n'empêche pas ce centre universitaire d'être labellisé, considère le DCL 1 :

« **D** : D'accord, le renouvellement du label vous semble-t-il pertinent dans une ville où la majorité des centres de langue sont labellisés ? Alors vous, c'est vrai que c'est pas le cas, puisqu'apparemment vous êtes tout seul.

DCL 1 : *Mais j'imagine que oui, du coup.*

D : Pourquoi ? Toujours en termes de marché concurrentiel ?

DCL 1 : *Beh oui, quand c'est concurrentiel, j'imagine qu'il vaut mieux, peut-être qu'alors, ça dépend si on est capable d'afficher aussi un maximum d'étoiles ou pas, c'est ça le problème. Soit, ça va dépendre un petit peu des centres et des capacités, des moyens ; que si on a une école de langues qui a des gros, gros moyens et qui est capable d'afficher des étoiles partout et un centre universitaire auquel l'université donne peu de moyens et ne peut satisfaire à tous les critères, ça peut être dangereux de demander une labellisation absolument, alors qu'il faudrait plutôt faire reconnaître le centre universitaire comme une qualité universitaire et donc enfin bon bref ».*

La potentialité de l'obtention d'un nombre d'étoiles inférieur à celui d'un centre de langues privé, du fait de moyens financiers ou organisationnels qui ne sont pas les mêmes, doit cependant donner à réfléchir sur certains choix pour le centre universitaire – avant de s'engager dans une démarche coûteuse et chronophage - qui serait de fait désavantagé sur un double niveau : il semblerait moins performant en termes de crédibilité relative à la qualité et sa spécificité universitaire ne serait pas pour autant reconnue comme une différenciation. Cette problématique représente à ce titre une des lacunes du référentiel qui nourrit la deuxième hypothèse des travaux de notre thèse.

2. Les lacunes du référentiel : considérer la spécificité universitaire des centres

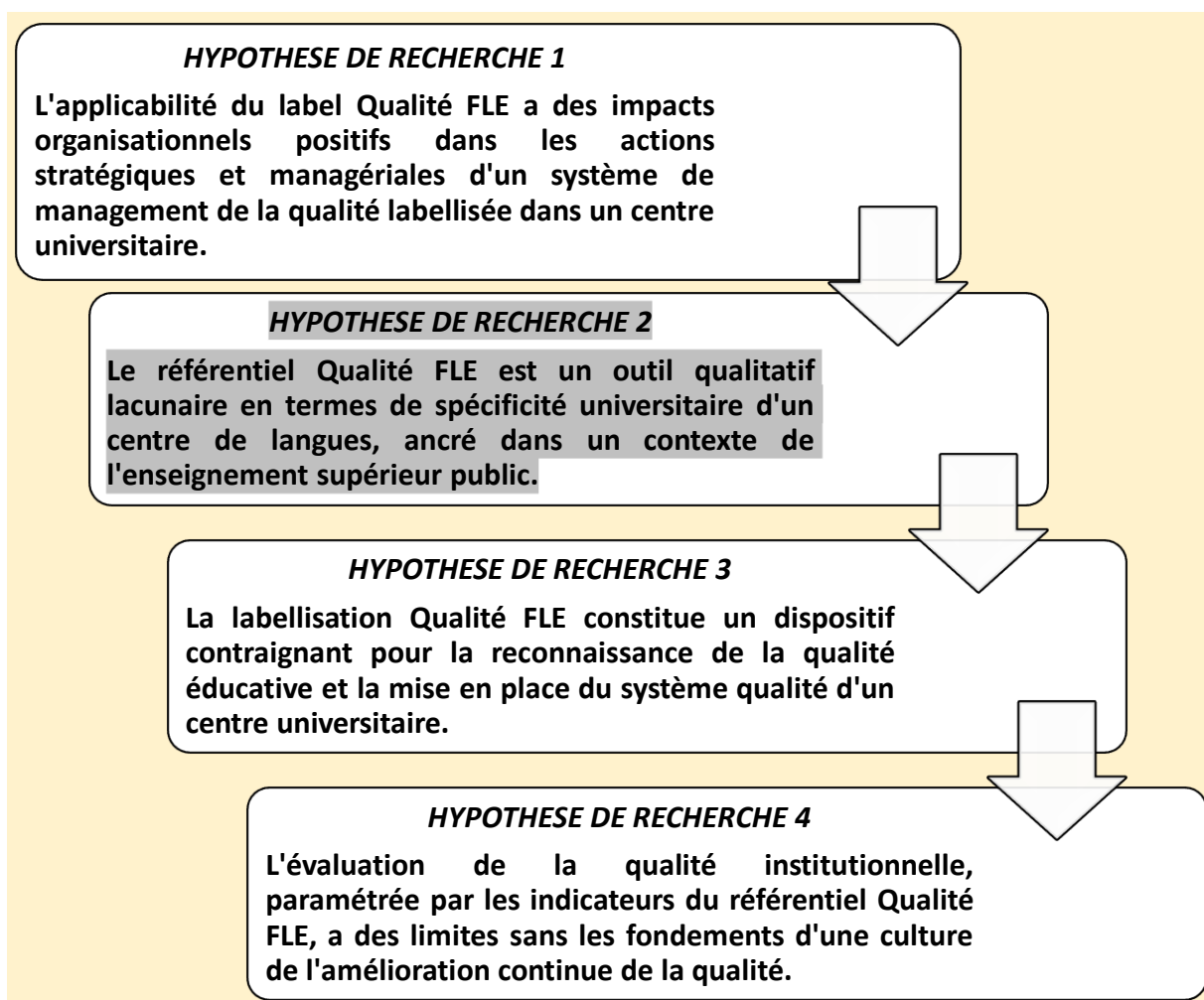


Figure 58 : L'hypothèse de recherche 2

2.1. Au motif du profil des enseignants

2.1.1. Valorisation de la recherche scientifique

A contrario des écoles de langues, qu'elles soient associatives ou de statut privé, un centre universitaire, de par son appartenance à l'enseignement supérieur, a l'occasion de valoriser une mission de recherche et d'assurer une veille scientifique ; comme le révèle la politique de recherche et projets de l'ADCUEFE affichée sur son site web (<https://www.campusfle.fr/fr/projets-recherches-colloques/politique-de-recherche-projets/>) :

« Les centres du réseau Campus FLE de l'ADCUEFE se distinguent par leur dimension Recherche scientifique, non seulement du fait de leur ancrage dans les universités publiques ou privées ou leur appartenance de droit à l'Enseignement supérieur, mais aussi par les travaux de leurs nombreux enseignants-chercheurs attachés à des laboratoires de recherche scientifique, dans les diverses disciplines de l'enseignement-apprentissage des langues : Didactologie des Langues et des Cultures, Linguistique et socio-linguistique, sociologie, psychologie, ...

Outre les colloques biannuels qu'elle organise, suivis par la publication des Actes, l'ADCUEFE s'est dotée d'une Commission de Recherche scientifique permanente représentée au sein du CA par son VP Recherche.

Tous ces travaux scientifiques participent activement au développement théorique en Didactique des Langues et des cultures et donc à la recherche sur l'innovation en matière pédagogique, ce qui explique l'évolution des pratiques de classe, des outils et des méthodes d'enseignement-apprentissage ainsi que des certifications des centres universitaires de FLE ».

Cette volonté de la valorisation de la recherche scientifique, en matière de pédagogie et de didactique, actée par la tenue de colloques, la publication d'Actes et la création d'une Commission de Recherche scientifique permanente, n'est pas du tout mesurée par un indicateur dans le référentiel du label qualité FLE ; d'où la question 67 soumise aux directeurs de centres labellisés sur le manque d'évaluation de cette veille technologique et scientifique.

Q. 67 La spécificité universitaire n'apparaît pas explicitement dans les items du référentiel, hormis l'item sur le FOU (F21). Le rajout d'un item sur la valorisation de la recherche scientifique pour un centre ou un groupement universitaire vous semblerait-il pertinent ?

- Oui.
- Non.

Justifiez votre réponse, si oui ou non.

Pour la majorité des directeurs de centres labellisés, le rajout d'un item sur la valorisation scientifique pour un centre ou un groupement universitaire semblerait pertinent dans la mesure où sur les huit sondés, un ne se prononce pas (**DCL 6**) et seulement deux (**DCL 5, DCL 3**) sont opposés à ce rajout. L'un d'entre eux nuancé toutefois sa résistance :

*« Est-ce au label Qualité FLE d'évaluer cela ? C'est du ressort de l'HCERES mais sur le travail propre à l'intégration universitaire avec interaction avec les composants de l'université, oui » (**DCL 3**).*

Ainsi, le **DCL 3** est plutôt favorable à une intégration des centres universitaires aux laboratoires de recherche, en proposant par exemple des modalités de collaboration ciblées, afin de mettre en exergue la spécificité universitaire de ces centres. Le reste des directeurs de centres labellisés (**DCL 1, DCL 2, DCL 4, DCL 5, DCL 7, DCL 8**) répond favorablement à l'évaluation de projets de valorisation de publications scientifiques pour de multiples motifs, dont l'un relève de l'identité propre au corps enseignant, différent de celui des écoles privées :

*« Car les règles et les contraintes sont très différentes, notamment au niveau RH » (**DCL 4**).*

*« **DCL 8** : Ça, ça va, disons que ça concerne que nos centres, je dirai non, parce que eux dans leurs objectifs, ils peuvent pas. Comment voulez-vous que les centres privés justifient ça ?*

D : Ça, y'a plusieurs items justement qui ne concernent pas les centres universitaires dans le référentiel, qui concernent les écoles privées, par exemple les cours en distanciel, tout le monde ne le propose pas.

DCL 8 : *Oui, c'est vrai.*

D : C'est possible de mettre non pertinent quand on fait, comment dirai-je, l'auto-évaluation, c'est possible de dire que certains items ne sont pas pertinents pour nous.

DCL 8 : *D'accord, d'accord. Ah donc oui, c'est très bien, parce que ce serait un moyen de le mettre en valeur ».*

Un autre directeur inscrit ce rajout d'item dans une vision plus globale de l'évaluation spécifique aux centres universitaires : *« Il ne s'agit pas uniquement de recherche, que beaucoup d'enseignants ne peuvent effectuer, n'ayant pas un service approprié. L'évaluation des centres universitaires devrait, à mon avis, être totalement différente, entièrement repensée » (DCL 2).* Enfin, un dernier directeur affirme que le positionnement des travaux d'un centre universitaire, quand cette activité de recherche est exercée en partenariat avec le département FLE, est une possibilité de collaboration scientifique qui gagnerait à être évaluée dans le cadre de la labellisation :

« DCL 1 : Oui, c'est vrai que ça permettrait de mettre en avant nos spécificités, justement, cette activité-là, lorsqu'elle est présente dans le centre.

D : Vous faites des articles dans votre groupe, dans votre centre universitaire, vous publiez ?

DCL 1 : *Oui, on essaie. On est essentiellement des PRAG, donc on fait ce qu'on peut. Oui, mais après on essaie. En fait, le département FLE et le centre sont séparés, on travaille un petit peu ensemble, donc on a des enseignants, qui suivent des séminaires de recherche, qui sont intégrés par le laboratoire, j'imagine. Oui, on a des enseignants qui sont associés à des laboratoires de recherche.*

D : D'accord. Et donc ce serait bien par exemple que les articles qu'ils publient soient peut-être valorisés dans le référentiel pour les centres universitaires, spécifiquement.

DCL 1 : *Oui, toutes les activités de publication et de communication. C'est vrai que ce serait pertinent ».*

Valoriser l'organisation de divers événements à caractère scientifique, sous la forme d'un indicateur qualité et exigeant des documents attendus, c'est aussi par ricochet mettre en valeur les enseignants, encouragés à produire de nouvelles connaissances à travers un dialogue coordonné avec les équipes de recherche de l'université.

La question sur la pertinence de la mesure de cette visibilité, et du partage de connaissances scientifiques qui en découle, est par ailleurs posée aux directeurs de centres non-labellisés et quatre d'entre eux confortent cette position sur la valorisation de la recherche scientifique qui singularise le corps enseignant des centres universitaires ; même si l'un d'eux envisage la création d'un indicateur qualité comme étant utile mais pas indispensable :

« DCNL 4 : C'est vrai que ça pourrait être un item supplémentaire mais après qui dit item supplémentaire, dit, comment dire, que les centres qui n'auraient pas ça, ne

seraient pas, comment dire, labellisés, enfin je veux dire, euh, donc est-ce que c'est un critère qui paraît totalement indispensable ou pas, c'est ça la, enfin...

D : Alors, dans le référentiel, y'a la possibilité justement.

DCNL 4 : *D'atteindre différents niveaux.*

D : Oui par exemple y'a un critère sur des cours en ligne. Et ça, tous les centres universitaires ne le proposent pas. Et ça, c'est surtout les écoles de langue. Donc voilà, c'est spécifique aux écoles de langues, par exemple.

DCNL 4 : *C'est vrai, oui, pourquoi pas, effectivement ».*

Cette mise en valeur des connaissances, subordonnée à des activités de recherche, est inscrite dans une politique volontariste de publication de travaux, particulièrement dans les centres où travaillent des enseignants-chercheurs. Un item consacré à la mise en valeur de cette démarche serait un atout important mais pas au point que l'item soit critique, conclut le **DCNL 2** :

« **D** : Quelles améliorations pourraient être apportées au référentiel pour renforcer la spécificité universitaire des centres de langue ?

DCNL 2 : *Ça tout ce volet recherche qui n'existe pas forcément dans tous les centres, mais même nous on est un petit centre où la recherche n'est pas affichée. Y'a quand même une démarche de participer à des colloques, des choses comme ça, y'a des centres où y'a des chercheurs dans les centres qui participent à la recherche, y'en a beaucoup.*

D : Donc vous, vous pensez que.

DCNL 2 : *C'est pas du tout pris en compte par la labellisation et ça c'est un facteur de qualité évidemment.*

D : Vous pensez qu'il faudrait que le CIEP justement, le CIEP ou une autre entité puisque vous, vous ne souhaitiez plus que le CIEP prenne en charge cette labellisation. Mais vous pensez que, voilà, la valorisation de la recherche, des articles scientifiques, de la participation à des colloques ou même à la participation à des colloques de l'ADCUEFE qui sont annuels.

DCNL 2 : *Oui, bien sûr.*

D : Vous pensez qu'ils devraient être pris en compte dans le référentiel ? Ils devraient être évalués, estimés, mesurés ?

DCNL 2 : *Oui, bien sûr, enfin mesurés, je sais pas, mais en tout cas...*

D : Pris en compte dans la labellisation. Et vous pensez que ça devrait constituer justement un item critique pour les centres universitaires ou pas ?

DCNL 2 : *Critique, non, c'est un plus ».*

En somme, c'est véritablement le lien identitaire entre le centre universitaire et son université d'appartenance qui rend la possibilité du rajout d'un tel item, dans la mesure où le statut des enseignants – en tant que maîtres de conférences, pour les centres en ayant dans leurs viviers - permet de travailler dans les deux types de structures ; ce statut matérialisant la mutualisation des projets afférant à la recherche, rappelle le **DCNL 1** :

« **DCNL 1** : *Oui.*

D : Est-ce que par exemple le rajout d'un item sur la valorisation de la recherche scientifique pour un centre ou un groupement universitaire vous semblerait-il pertinent ?

DCNL 1 : *Oui, tout à fait, parce que si on peut offrir les options qu'on offre à un haut niveau, c'est parce qu'on a des MCF dans ces domaines-là, oui. Donc on les emmène vers effectivement l'université qu'ils souhaitent intégrer après aussi.*

[...] Non, je disais qu'en fait, les spécificités des MCF permettent d'offrir des options.

D : Ah d'accord, oui, oui, d'accord.

DCNL 1 : *Ils travaillent aussi souvent, ils font quelques heures dans les UFR, les Unités de Formation de Recherche. Donc il y a un vrai lien.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Avec ce que les étudiants vont faire après. Euh ça peut aussi nous permettre effectivement d'être aussi plus en phase avec ce qu'on attend dans le monde universitaire et faire le lien dans les cours.*

D : Bien sûr, ils produisent des articles, je suppose, les maîtres de conférences.

DCNL 1 : *Oui.*

D : Et vous pensez que la valorisation justement de ce type d'articles dans le domaine du FLE par exemple pourrait être pris en considération dans le référentiel ?

DCNL 1 : *Ah oui.*

D : Oui. D'accord.

DCNL 1 : *Mais après ça n'aura aucune chance d'aboutir, on se le dit quand même, parce que je sais que les autres, ils manquent de titulaires et pas de MCF.*

D : Eh ouais, c'est vrai.

DCNL 1 : *Donc je sais que c'est, à mon avis, peut-être ça n'arrivera pas mais c'est pas grave.*

D : Oui, après c'est vrai qu'il y a beaucoup de docteurs aussi parfois qui sont dans les centres, sans être maîtres de conférences. Peut-être qu'ils continuent à produire, oui, peut-être.

DCNL 1 : *Peut-être ».*

Enfin, nous terminons les tours de parole, recueillis au cours des entretiens, par le témoignage d'un directeur de centre non-labellisé totalement convaincu par la pertinence du rajout d'un item sur la valorisation scientifique pour un centre ou un regroupement universitaire.

« **DCNL 6** : *Oui, oui, effectivement c'est un point essentiel parce que dans les autres référentiels que je connais, y'a toujours cette dimension-là, même si c'est pour des organismes privés. Donc, oui, tout à fait, sur, y'a pas de dimension, j'avais plus ça en tête, y'a pas de dimension recherche, de la valorisation de la recherche, c'est un manque absolu. Tous les référentiels que moi je connais, les référentiels en management, y'a une dimension recherche qui est fondamentale.*

D : Et vous pensez que c'est très lacunaire par rapport à ça.

DCNL 6 : *Ah oui, oui. Oui, oui, autant pour moi, je l'avais pas en tête ça, mais le fait est que, je vois que le problème, c'est que souvent la recherche n'est pas faite dans le centre. Elle est faite dans un autre département. Souvent les deux travaillent bien ensemble. Chez nous, la recherche en FLE, elle est faite au sein de l'UFR, Lettres et Philosophie, je dirai que les personnes se connaissent bien, ça ne pose pas de problème ».*

L'argument avancé par ce directeur est que la recherche doit constituer un axe à évaluer inhérent au référentiel, comme cela est le cas pour d'autres référentiels qualité en management par exemple ; d'autant plus quand les enseignants du centre universitaire ne souffrent pas d'un manque de collaboration avec leurs pairs issus d'autres départements de l'université. Donner du crédit à ces actions accroît la visibilité des grands axes de recherche des centres qui inscrivent leurs pratiques dans l'innovation pédagogique, comme les résumant les quelques mots de présentation de l'ADCUEFE pour évoquer sa politique de recherche et projets, affichée sur son

site web (<https://www.campus-fle.fr/fr/projets-recherches-colloques/politique-de-recherche-projets/>) : « Ainsi, par une véritable politique scientifique et l'incessant dialogue et synergie entre théories scientifiques et pratiques, les centres labellisés Campus FLE sont d'authentiques laboratoires de recherche dans l'innovation pédagogique, au bénéfice de tous les étudiants et stagiaires. » A ce titre, comme nous l'avons observé, la majorité des directeurs de centres labellisés ou non-labellisés, investissant ou non dans leurs propres centres le champ de la recherche universitaire, estiment qu'il convient de valoriser les résultats scientifiques par le rajout d'un item. Ce dernier prendrait en considération l'évaluation de ce pôle recherche, afin de favoriser les liens étroits entre l'innovation pédagogique, la recherche en FLE - couplée à d'autres axes de recherche pour une interdisciplinarité - et la formation non seulement linguistique des étudiants mais aussi en didactique des enseignants stagiaires. C'est ce dernier critère qui nous intéresse à présent, à savoir la prise en compte des stages de formateurs de formateurs, un autre indicateur manquant dans le référentiel label qualité FLE et qui rend le référentiel de fait lacunaire pour les centres universitaires.

2.1.2. Prise en compte des stages de formateur de formateurs

Rappelons à nouveau la politique de recherche et projets de l'ADCUEFE diffusée sur son site web (<https://www.campus-fle.fr/fr/projets-recherches-colloques/politique-de-recherche-projets/>), laquelle porte en son sein la valorisation de la formation des formateurs comme un véritable gain pour le réseau des centres membres : « Enfin, cette participation à la recherche confère également une forte légitimité et une indéniable plus-value à la formation de formateurs dispensée dans les centres du réseau. » La question 68 permet de connaître le positionnement des directeurs de centres labellisés quant à la modification du référentiel par l'intégration d'un item sur l'évaluation de ces formations pédagogiques et méthodologiques.

Q. 68 De nombreux centres universitaires proposent des stages pédagogiques pour se perfectionner en didactique. Or, aucun item ne prend en compte l'évaluation de ce type de programmes. Le rajout d'un item sur ces formations pédagogiques et méthodologiques de FLE destinées aux enseignants vous semblerait-il pertinent ?

Oui.

Non.

Justifiez votre réponse, si oui ou non.
.....

D'une part, les directeurs de centres labellisés sont très partagés sur la question dans la mesure où les avis se répartissent de façon totalement équilibrée : quatre directeurs favorables (**DCL 1, DCL 2, DCL 7, DCL 8**) contre quatre non-favorables à ce rajout (**DCL 3, DCL 4, DCL 5, DCL 6**). Ces derniers justifient leurs refus respectifs de diverses manières. Alors que le **DCL 5** ne

donne aucune explication, le **DCL 3** affirme que ce critère n'accentue pas la particularité de son centre universitaire qui n'organise pas ce genre de stage et dont les écoles de langues privées en sont déjà fortement prestataires : « *Beaucoup de centres privés en font et n'attendent qu'une chose, c'est que ce soit reconnu par le label. Mon centre n'organise pas ce type de formations (pas au catalogue, mais peut être organisé sur demande spécifique) ; mais le lien est constant, et même quasi consanguin, avec le Master Fle de l'Université* » (**DCL 3**). Aussi, la non-utilité de mesurer ce type d'indicateur est marquée par le caractère non-exceptionnel de ce genre de formation pour les étudiants, souligne le **DCL 4** : « *Ils sont en situation de stage permanente puisque leur présence est liée à la France (en lien avec leurs études)* ». Enfin, le **DCL 6** fait remarquer que le CIEP, fournisseur du service de la labellisation, ne peut à la fois prendre en charge l'évaluation qui mène au label, laquelle intégrerait des formations de formateurs, que le CIEP propose lui aussi : « *Le CIEP qui est l'opérateur du LABEL ne peut être à la fois juge et parti... il propose lui-même des stages de formation pédagogique et ne peut de ce fait inclure cette activité dans le label, ce qui serait une pratique contraire à l'éthique* ». Justement, cette incompatibilité ne semble pas en être une pour l'un des quatre directeurs considérant positif le rajout d'un item sur les formations de formateurs : « *Car cela donnerait une certaine visibilité aux centres et mettrait sur un pied d'égalité avec les formations type BELC* » (**DCL 7**). Les trois autres directeurs, bien que leurs offres de formation ne proposent pas ce genre de produit, considèrent comme un point fort distinctif par rapport à la concurrence :

« *Oui, ça pourrait mais on n'en fait pas* » (**DCL 8**).

« *Perspective très intéressante. Encore faut-il que les personnes décisionnaires en ce qui concerne la gestion financière du centre acceptent de financer ces stages* » (**DCL 2**).

« **DCL 1** : *Oh oui, ça, c'est une bonne idée. Non, c'est effectivement une bonne idée, parce que y'a rien sur la formation de formateurs dans le questionnaire. C'est vrai que c'est une activité que nous, on est capables de faire, et c'est ce qui nous distingue des autres centres.*

D : Des écoles privées ?

DCL 1 : *Oui* ».

Il est certain que ce produit de formation ne figure pas parmi les types de cours que recense le site du label Qualité FLE au niveau de ses centres labellisés (cours à distance, cours + activités, cours junior, cours particuliers, français de spécialité, français général, préparation aux études supérieures, préparation aux examens, séjours de classe).

D'autre part, en ce qui concerne les directeurs de centres non-labellisés interrogés, ils sont majoritaires à penser que ces formations représentent pour les stagiaires une possibilité

d'accroissement en efficacité professionnelle qui mériterait d'être reconnue et valorisée par un indicateur qualité, dédié à ces actions de formations :

« **D** : Par ailleurs, de nombreux centres universitaires proposent des stages pédagogiques pour se perfectionner en didactique. Or, aucun item ne prend en compte l'évaluation de ce type de programmes. Est-ce que vous pensez que le rajout d'un item sur ces formations pédagogiques et pédagogiques de FLE destinées aux enseignants vous semblerait-il pertinent ? Et Pourquoi ?

DCNL 1 : *Tout à fait. Oui, parce qu'effectivement, nous on fait des stages de formation de formateurs. Donc on les fait gratuitement ici, un vrai plus parce que en fait, ça permet effectivement de soutenir, je pense que c'est ça aussi.*

D : Vous les faites gratuitement ?

DCNL 1 : *Oui on fait 49 heures gratuitement.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Parce qu'on a souhaité le faire par rapport à tous les formateurs qui interviennent dans les associations et qui ne sont pas formés.*

D : D'accord, à l'intention de votre personnel alors ?

DCNL 1 : *Non, non, non, dans les associations, les centres.*

D : Ah, c'est sympa, ça, c'est une bonne initiative.

DCNL 1 : *Ouais, c'est l'université dans la cité. C'est notre apport peut-être de notre centre de FLE inscrit avec l'université et ses valeurs.*

D : D'accord, vous pensez que ces formations pédagogiques, elles devraient être prises en considération dans le référentiel qualité, qui n'est pas le cas, ce qui n'est pas le cas.

DCNL 1 : *Je pense, je pense, parce que si on forme en continu notre personnel, normalement leur enseignement est meilleur.*

D : D'accord, alors, je vous pose quand même cette question, même si vous ne connaissez pas trop le référentiel. Est-ce qu'il y aurait des, d'autres items qui vous sembleraient lacunaires dans le référentiel ? Si oui, lesquels ? Vous pensez à quelque chose qui fait que ah si j'avais.

DCNL 1 : *On est en train de parler un peu de ce qui pourrait mais, non, je pense pas mais effectivement, je suis en train de repenser toujours sur les stages de formation méthodologiques.*

D : Oui.

DCNL 1 : *On a été sollicités récemment par l'ambassade, donc au Vietnam, pour accepter de former les intervenants en FLE là-bas. Donc c'est vraiment valorisant ».*

Ce centre propose en externe des formations non seulement gratuitement à des enseignants travaillant dans des associations afin de les perfectionner au métier de formateur, mais aussi à l'étranger, suite à un contact d'une ambassade pour des collaborations futures. De fait, la valorisation des compétences des enseignants et de leurs expériences est un accompagnement pédagogique que l'université prend à sa charge, dans un souci d'amélioration de la qualité des pratiques professionnelles ; d'où l'intérêt à ce que cet accompagnement soit englobé dans les items qualité du référentiel.

« **D** : Et c'est pareil pour les stages pédagogiques alors, pour perfectionner les enseignants. Vous pensez qu'ils devraient être pris en compte dans la labellisation.

DCNL 2 : *Oui dans les stages externes, internes.*

D : Et à votre avis, pourquoi ils ne le font pas.

DCNL 2 : *Pas forcément que les stages proposés à l'extérieur mais ce qui a lieu en interne, pour leurs propres enseignants.*

D : D'accord, vous mettez, vous, en place des stages pour améliorer les pratiques professionnelles de vos enseignants, des enseignants ?

DCNL 2 : *Oui de temps en temps. Oui de temps en temps.*

D : Et qui les prend en charge ? Les formateurs externes ou internes ?

DCNL 2 : *Non la plupart du temps, c'est en interne aussi. Ça dépend sur quel sujet oui.*

D : Vous avez des exemples précis oui.

DCNL 2 : *Par exemple, pour mettre en place des cours à distance, c'est interne à l'université mais pas à notre centre. Les formateurs de l'université qui viennent nous former à l'utilisation des plateformes, voilà.*

D : Alors ça c'est pris en compte dans le référentiel le plan de formation des enseignants

DCNL 2 : *Oui. c'est vrai.*

D : C'est pris en compte mais c'est vrai.

DCNL 2 : *C'est vrai.*

D : Mais c'est vrai que ce qui n'est pas pris en compte, c'est vraiment les stages pédagogiques que les centres organisent pour former généralement les stagiaires externes au centre.

DCNL 2 : *Oui.*

D : En termes de didactique, c'est vrai qu'ils forment beaucoup les enseignants aux pratiques didactiques et ça c'est vrai, ce n'est pas du tout évalué. Et vous, vous pensez que ça devrait l'être pour un centre universitaire.

DCNL 2 : *Ça pourrait l'être. En tous cas, oui et beaucoup de centres le pensent en tout cas.*

D : Et pourquoi ce n'est pas pris en compte alors, à votre avis ?

DCNL 2 : *Parce que la plupart des centres privés ne le font pas.*

D : Mais ça pourrait être un critère simplement pour les centres universitaires, dans ce cas-là. C'est-à-dire que ce serait pas critique et les centres, et les écoles.

DCNL 2 : *Oui peut-être, oui, mais je sais plus, je pense qu'il y avait eu des discussions là-dessus, parce qu'on a déjà fait appel au sein de l'ADCUEFE pour l'amélioration, pour participer au référentiel. Mais j'ai pas suivi donc je sais pas exactement, je sais pas exactement.*

D : D'autant plus qu'il y a de plus en plus de centres privés qui proposent justement ces stages pédagogiques, pour s'aligner justement sur les centres universitaires.

DCNL 2 : *Oui, il y en a qui proposent.*

D : C'est vrai que ce serait intéressant que ce soit pris en compte dans une future version du référentiel.

DCNL 2 : *Bien que ce soit en nette baisse, d'après une discussion qu'on a eue récemment. Beaucoup de centres universitaires ont fermé leurs cours parce que y'a plus assez de clients et cela est dû au fait que les bourses ont fortement diminué de la part de l'Etat français.*

D : Et oui.

DCNL 2 : *Y'a presque plus de bourse, donc ils peuvent pas venir ».*

Les formations de formateurs outillent les enseignants à faire face aux changements de l'institution, comme l'exemple cité ci-dessus, l'usage de plateformes pour faire face à la transition numérique, et à s'adapter à de nouveaux contextes d'enseignement, pour les formations réalisées en interne. Pour celles qui sont destinées à des publics extérieurs, elles sont un moyen de diversifier les publics qui s'inscrivent dans le centre, dont le chiffre a tendance à

baisser du fait de la réduction des bourses octroyées par le gouvernement français. Ainsi, elles sont marquées dans leur ensemble par une volonté d'amélioration du métier d'enseignant et donc peuvent être calibrées par un indicateur qualité supplémentaire dans le référentiel.

« **D** : D'accord. Et de nombreux centres universitaires aussi proposent des stages pédagogiques pour se perfectionner en didactique, alors que ce soit à l'année ou l'été, est-ce que vous pensez, et même les écoles de langues proposent aussi ce genre de stage.

DCNL 4 : *Oui, effectivement, comme le XXX d'ailleurs ou d'autres.*

D : Et ces formations pédagogiques et méthodologiques de FLE, destinées aux enseignants, ne sont pas évaluées dans le référentiel. Est-ce que vous pensez que ce serait une opportunité positive ?

DCNL 4 : *Oui, peut-être ; parce que c'est vrai, la formation d'enseignants, la formation de formateurs, c'est très large aussi et je pense qu'effectivement c'est, enfin d'abord une évaluation aussi à ce niveau-là quand ce type de formation est offert, ça me semblerait effectivement pertinent ».*

Enfin, le perfectionnement pédagogique des enseignants peut être réalisé à travers des activités davantage axées sur la recherche, mises en place dans le centre universitaire du **DCNL 6** qui estime que de les soumettre à l'évaluation d'un item qualité serait pertinent pour le centre :

« **DCNL 6** : *Oui, tout à fait, c'est vrai que pour la didactique du FLE, c'est fait dans l'UFR Lettres et Philosophie, on a un département FLE qui fait de la recherche là-dessus. On a un collègue qui est vraiment un chercheur en didactique du FLE, mais qui n'est pas au XXX, mais c'est pas un problème. Et effectivement, ça pose un problème de périmètre après. Et d'ailleurs, nous, dans la réforme, c'est un aparté, dans l'évolution du centre, nous, on le fait rapprocher de l'UFR Lettres et Philo, clairement.*

D : C'est dans le cadre de la recherche ou vous proposez des stages spécifiques aux enseignants pour les perfectionner ?

DCNL 6 : *Non, c'est uniquement dans le cadre de la recherche.*

D : Et votre centre, dans le cadre de votre Summer School, ne propose pas de stages pour les formateurs de formateurs par exemple.

DCNL 6 : *Non, on n'a pas ça.*

D : D'accord. Pourquoi ? Ça n'a jamais été proposé par l'équipe enseignante ?

DCNL 6 : *Non, ça ne me dit rien. Je ne pense pas que ce soit été proposé.*

D : Parce que de nombreux centres le mettent en place dans leurs centres.

DCNL 6 : *Nous, on n'a pas. On a vraiment plus une activité recherche-colloque au sein du département FLE, mais c'est tout.*

D : Voilà, donc en fait et c'est vrai que ça aurait été peut-être bien que le référentiel puisse évaluer ce genre de stage quand les centres qui le proposent.

DCNL 6 : *Oh oui, je pense ».*

Les propos du **DCNL 6** font plus ou moins la synthèse sur les lacunes du référentiel quant à la spécificité des centres universitaires ; et plus particulièrement en ce qui concerne le profil des enseignants largement ancré dans un contexte de création et de partage de connaissances - car

en lien étroit avec d'autres départements de l'université -, et dont la valorisation de la recherche scientifique n'est pas prise en compte par un seul item du référentiel label qualité FLE, lacunaire en conséquence pour les centres universitaires.

2.2. Au motif de l'institution universitaire

2.2.1. Un référentiel davantage adapté aux centres de langues privés

Inscrits dans un espace concurrentiel comportant une majorité d'écoles de langues privées labellisées, les directeurs de centres universitaires interrogés (**DCNL 2**, **DCNL 3**) en entretiens, qui ne participent pas au processus de labellisation, prétendent que le référentiel label Qualité FLE est un label plutôt destiné aux écoles de langues privées à but lucratif. Nous nous appuyons sur les propos de ces deux directeurs de centres non-labellisés afin de mieux comprendre le distinguo établi entre les centres universitaires et ceux de langues privés quant à leur adaptation au label. La perception du **DCNL 2**, bien qu'elle soit basée sur des ressentis, trouve son fondement dans les débuts de la création du label ; lequel était davantage destiné aux écoles privées. Il s'agit d'une représentation de la réalité basée sur des propos colportés, et non sur des faits réels. Nous pourrions à ce titre qualifier les propos de rumeur dans la mesure où l'information ne peut être vérifiée, même si elle se présente sous les traits d'une explication raisonnée :

« **DCNL 2** : *La labellisation, la labellisation, elle a été créée en priorité pour faire le ménage dans les centres privés. C'était son objectif, son premier objectif. Et ils se sont dit qu'ils allaient faire ça pour les centres, pour tous les centres français. Résultat, euh, y'a des centres privés qui sont labellisés et je peux vous dire qu'ils ne le mériteraient pas. Et ils se retrouvent côte à côte avec des centres de français langue étrangère des universités, ce n'est pas juste, ce n'est pas normal.*

D : Pourquoi ils ne le méritent pas ?

DCNL 2 : *Comment ?*

D : Pourquoi ils ne méritent pas d'être labellisés ? A partir de quel argument ?

DCNL 2 : *Alors effectivement, moi j'ai pas d'exemple précis.*

D : Oui, sans donner d'exemple, vraiment sur le plan.

DCNL 2 : *J'ai pas d'exemple précis. Mais c'est des centres où la qualité même de l'enseignement, enfin ça va être bon. Je peux pas trop.*

D : Bien sûr, bien sûr.

DCNL 2 : *Ça m'a été rapporté par des collègues qui ont des exemples précis, qui connaissent des centres où franchement ils trouvent ça très limite quoi, mais qui ont tout de même été labellisés.*

D : C'est dû à quoi ça ? C'est dû au fait de, de, c'est financier, c'est.

DCNL 2 : *Peut-être. Je ne sais pas, j'ai pas de jugement sur le fond quoi, je ne sais pas. Après peut-être les auditeurs qui sont allés cette fois-là, je ne sais pas, ça je ne peux pas dire.*

[...]

D : D'accord et vous pensez que les centres privés, eux, ça peut leur apporter des marchés par rapport aux centres universitaires.

DCNL 2 : *Mais bien sûr, mais bien sûr.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Dans les ambassades, ils sont dans la liste.*

D : D'accord. Et eux justement qui.

DCNL 2 : *C'est eux qui ont à gagner, c'est pas les universités ».*

A la demande de précision argumentative sur la fiabilité de l'information pour défendre ce point de vue marqué par l'ambiguïté informative, le directeur n'avance aucune explication, si ce n'est une rumeur qui se propage avec des faits consécutifs relatés par des collègues. Cela est peut-être dû à une rivalité inconsciente entre les deux types de structures éducatives. Un autre témoignage, celui du **DCNL 3**, gagne en raison, en s'appuyant sur l'argument du mode réflexif à travers lequel les centres universitaires déterminent leurs finalités, a contrario des centres privés détachés de toute contrainte liée à une appartenance à un système universitaire :

« DCNL 3 : Et puis il faut dire que voilà, c'est, après au niveau des centres universitaires en France, ils ne sont pas forcément non plus favorables à ce label qui vient du CIEP alors que nous sommes des centres universitaires. On le comprend pour les centres privés, effectivement, qui n'ont pas cette reconnaissance de l'université, et cetera. En tant que centre universitaire, on ne voit pas trop l'intérêt, parce que de toute façon, on est dans des réflexions, on est de toute façon dans la recherche, dans autre chose, vous voyez.

D : D'accord.

DCNL 3 : *On peut le comprendre, ceux qui souhaitent cette labellisation. Pour les centres privés, oui ; pour les centres universitaires, euh, voilà, ça peut avoir un intérêt une fois, ça va. Mais après on voit pas trop l'intérêt.*

[...]

Alors qu'effectivement dans un centre privé, y'a peut-être pas cette démarche-là. On sait pas qui est recruté et tout, c'est peut-être un peu plus opaque.

[...]

D : Et pourquoi le CIEP, selon vous, ne prend pas en compte ces deux items : la valorisation de la recherche scientifique et par exemple la prise en compte de ces stages pédagogiques pour se perfectionner en didactique. Qu'est-ce qui fait que le référentiel n'évolue pas en ce sens ?

DCNL 3 : *Parce qu'il est ouvert aux centres privés ; les centres privés ne peuvent absolument pas répondre à ces critères-là.*

D : Mais ils pourraient être justement réservés, ces critères ne pourraient être dans ce cas-là réservés que pour les centres universitaires, c'est-à-dire qu'ils pourraient être critiques pour les centres universitaires et pour les écoles de langue ?

DCNL 3 : *Oui mais le problème, c'est peut-être pour qui, à qui il a été fait au départ, moi je pense qu'il a plus été fait, qu'il a été fait plus pour les centres privés que pour les centres universitaires.*

D : Parce qu'il y a un item aussi sur les cours en ligne mais toutes les universités ne proposent pas des cours en ligne. C'est surtout du présentiel.

DCNL 3 : *Beh oui, c'est très rare d'ailleurs.*

D : Voilà, c'est très, très rare.

DCNL 3 : *Ajouter les choses sur moodle et tout, les cours, oui mais pas les cours en ligne. C'est pas du tout notre rôle.*

D : Oui, c'est ça.

DCNL 3 : *Notre rôle universitaire, c'est qu'ils viennent sur place.*

D : Tout à fait. Et pourtant, il existe ce critère donc, mais il n'est pas pertinent pour les centres. Alors que c'est vrai que tout ce qui est recherche universitaire, il pourrait être intégré pour le référentiel mais, et pour autant ne pas être pertinent pour les écoles privées.

DCNL 3 : *C'est ça, il faudrait faire une différence d'ailleurs entre le privé et le public parce que c'est pas du tout la même chose, c'est pas, je dirai au niveau des liens, au niveau de, y'a plein de choses qui sont différentes. Et le privé a aussi des atouts qui pourraient être mis en valeur. Je veux dire, on peut très bien mettre en valeur, les uns et les autres, nos atouts. Or, c'est pas le cas. Ils ont plus de facilités pour avoir des cours le soir, on en a aussi mais bon. Moi, y'a des choses qui peuvent être valorisées dans les deux institutions.*

D : Vous pensez que c'est une problématique quand même ce référentiel quant à la non-prise en compte de la spécificité universitaire des centres.

DCNL 3 : *Si c'est un problème, oui, oui. Oui, c'est un problème parce que ça ne valorise pas les centres universitaires.*

D : Oui, c'est ça.

DCNL 3 : *Or on est bien lié à l'université, donc on a un certain nombre, on a les cadres, on a des personnes qui sont fonctionnaires, donc y'a un cadre, y'a des droits, des devoirs et cetera, et cetera, qui n'existent pas dans le privé donc oui.*

D : Et il y aurait d'autres items qui vous sembleraient lacunaires dans ce référentiel, dans vos souvenirs les plus lointains (*rire*).

DCNL 3 : (*Rire*). *Oui dans mes souvenirs les plus lointains. Beh je vous disais avant effectivement avant la situation des gens. Quand vous avez trente-cinq heures de cours, vous ne pouvez pas préparer votre cours comme si vous aviez vingt heures. C'est pas la même chose. Donc souvent dans le privé d'ailleurs, on a oui dire, comme j'ai fait un petit tour à l'époque donc y'a pas mal d'années, pour voir comment ça se passait, beh on vous dit, beh vous suivez le manuel, telle page à telle page et puis c'est tout, puisque vous ne préparez pas vos cours, on vous dit vous avez trente-cinq heures de cours et vous ne préparez rien. Oui mais non.*

D : Bien sûr, bien sûr.

DCNL 3 : *Un enseignant, au bout d'un moment, il fait pas ça. Il s'adapte à l'apprenant, il va pas suivre de la page une à la page dix, alors que c'est peut-être un manuel qui est pas logique, ce n'est pas adapté à l'apprenant, aux apprenants ou au groupe, donc voilà. Y'a forcément quelque chose aussi au niveau de la préparation, vous avez autant d'heures de cours et ça devient totalement impossible de préparer, d'avoir des réflexions, ça, quand même, essayer de faire autre chose, s'adapter au public. Donc oui, tout est lié, la situation que vous avez, le nombre d'heures de cours que vous avez à donner, euh ce qu'on attend de vous au niveau de la préparation et de la correction*

aussi des copies, parce que certains veulent faire de l'écrit, veulent s'améliorer à l'écrit. Avec trente-cinq heures de cours, lorsque vous avez beaucoup de groupes, vous n'allez pas passer votre temps à corriger énormément de copies. Tout ça c'est une question qualité, là, la qualité, elle est flagrante, je dirai, ou non d'ailleurs, mais donc ».

Ce témoignage est riche en informations. Tout d'abord, le directeur affirme que le label est d'une plus grande utilité pour les écoles de langues qui ont besoin de dissiper l'opacité de leurs procédures de recrutement par exemple, alors que les universités jouissent d'une meilleure transparence, à laquelle n'a pas besoin d'être greffée une validation par la labellisation. Ensuite, la non-prise en compte des spécificités des centres universitaires par les items du référentiel est due au fait que ce référentiel est initialement prévu pour les centres de langues privés ; ces derniers étant alors favorisés dans leur fonctionnement. Enfin, le **DCNL 3** établit implicitement un degré de qualité supérieur des cours dispensés à l'université au motif du temps de travail des enseignants qui n'est pas le même selon que l'on enseigne dans un centre universitaire ou privé. En effet, le temps de travail réservé à l'enseignement en classe en présentiel étant assez conséquent dans le privé, celui consacré aux activités annexes, mais complémentaires et obligatoires dans les missions d'un enseignant, se voit réduit en ce qui concerne la préparation pédagogique des séances de cours ou la correction des évaluations. De fait, selon le raisonnement avancé, la vérification de la qualité de l'enseignement dans une école de langues privée souffre davantage d'une exigence de qualité mesurée et sanctionnée par les mécanismes d'une labellisation. Par conséquent, si le label est plus adapté aux centres de langues privés en raison des conditions professionnelles du corps enseignant, il n'en demeure pas moins que, du point de vue du produit consommé et validé par la réussite aux examens, la singularité des centres universitaires n'est pas mise en valeur dans le référentiel, en ce qui concerne le manque de reconnaissance des passerelles vers l'enseignement supérieur qu'ils délivrent à leurs étudiants.

2.2.2. Un manque de reconnaissance des passerelles vers l'enseignement supérieur

A la différence des centres de langues privés qui valident la réussite de leurs étudiants par la remise d'une attestation de niveau de langue en fonction du cadre européen commun de référence pour les langues, de A1 à C2, les centres universitaires membres de l'ADCUEFE offrent dans leurs catalogues de produits la possibilité d'acquérir des DUEF (Diplôme Universitaire d'Etudes Françaises) pour les étudiants qui ont le projet d'entreprendre ou de poursuivre des études universitaires en France. Concrètement, dans le référentiel du label Qualité FLE, un seul item, F 11, est consacré à la considération d'évaluations sommatives

internes aux centres : « *Il existe un dispositif d'évaluation sommative interne calibré de manière fiable sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Il donne lieu à la délivrance d'attestations, certificats ou diplômes...* » avec comme archivage de preuves les documents attendus suivants : « *Descriptif du processus d'évaluation sommative ; exemples d'épreuves d'évaluation sommative interne ; listes de présence ; exemples d'attestations de fin de stage qui mentionnent le niveau CECRL de départ de l'apprenant et le niveau atteint par l'apprenant ; pour les mineurs un certificat d'assiduité est obligatoirement fourni aux parents en plus de l'attestation.* » Dans cette liste, n'apparaît pas la dénomination exacte de diplômes universitaires que proposent les centres universitaires en fin de sessions de cours pour la validation des acquis des connaissances en langue et en culture françaises ; alors que le profil des étudiants prétendant à l'obtention de l'un de ces diplômes, de niveau B2 surtout pour l'entrée à l'université au niveau Licence ou C1 pour un niveau de Master, devient la majorité, comme le souligne le **DCNL 1** :

« **D** : D'accord, très bien. Et est-ce qu'il y a de plus en plus d'étudiants justement qui, parce qu'ils, des étudiants étrangers, parce qu'ils tendent à poursuivre leurs études en France et donc acquérir le niveau B2, qui est une exigence à l'entrée de l'université, est-ce qu'il y a ce profil aussi dans votre centre ?

DCNL 1 : *Oui, oui, oui, oui* ».

La valeur d'un diplôme de l'enseignement supérieur est recherchée par les apprenants pour ce qu'elle représente comme validation officielle d'un parcours de formation, certifiant l'acquisition avérée et vérifiée de savoirs et de savoir-faire pour l'entrée à l'université :

« *Euh, alors, des salariés, en fait pas vraiment. En fait, on a plusieurs types de cours. On a des types de DUEF qui là sont réellement axés pour entrer à l'université, pour suivre des études en France. Sachant qu'on a tout de même certaines personnes qui suivent ces cours pour ensuite plutôt travailler effectivement, rechercher du travail mais globalement, c'est plutôt des cours orientés vers une poursuite d'études. Donc ils sont pas vraiment pris en considération dans ces types de cours. En revanche, on a des cours du soir de français langue étrangère justement plutôt pour un public qui travaille ou qui n'a pas de projet universitaire, qui ne souhaitent pas avoir un emploi du temps aussi chargé qu'avec les cours du DUEF et là effectivement, c'est beaucoup plus pris en compte* » (**DCNL 4**).

En ce qui concerne le contenu des enseignements, ce directeur explique que l'orientation des maquettes du niveau B2, requis pour intégrer une licence pour tout étudiant étranger hors de l'espace européen, doit miser sur non seulement un approfondissement de savoirs culturels et disciplinaires, mais aussi un perfectionnement des techniques de production orale et écrite des textes argumentatifs permettant un accès à la méthodologie universitaire :

« **D** : D'accord. Alors, selon vous, quelles améliorations pourraient être apportées au référentiel pour renforcer la spécificité universitaire des centres de langues ? C'est ce qu'on disait tout à l'heure, on parlait de ça justement.

DCNL4 : *Effectivement, c'est vrai que c'est pas obligatoirement, c'est une certification qui ne s'adresse pas uniquement aux centres universitaires.*

D : Ce sont les écoles de langues.

DCNL4 : *Alors, après renforcer cette spécificité, je ne sais pas, sincèrement, parce que ce serait effectivement sur des critères par exemple sur des cours préparation, de méthodologie au travail universitaire, avec peut-être des mineurs dans les programmes., dans les maquettes.*

D : Des mineurs ? Qu'est-ce que vous entendez par mineurs ?

DCNL4 : *Des mineurs par exemple, si tel étudiant souhaite ensuite étudier, je sais pas moi, la physique ou la chimie, ou la, qu'il ait son programme de DUEF B2 et qu'il y ait un accord avec l'UFR pour qu'il assiste à un cours par exemple dans le semestre, qui lui rapporte aussi, enfin et qui est noté, évalué d'une certaine façon, pour le plonger un peu-ti-peu dans la vie universitaire.*

D : C'est des choses qui se font dans votre centre ?

DCNL 4 : *Euh des choses qui ont été réfléchies, mais qui ne se font pas, non. »*

Il s'agit d'un point de vue personnel qui est partagé par un autre directeur de centre, cette fois-ci labellisé :

« **DCL 8** : *Après, y'a des centres privés qui sont tout aussi, autant de qualité que l'université, j'ai envie de dire. Mais c'est compliqué parce que déjà, j'ai pas assez de recul et je vois bien que la différence, c'est notre spécificité, c'est bien de préparer aux études universitaires, notamment à partir du B2, C1 ».*

Si les cours dispensés dans les centres universitaires outillent les étudiants en contenu disciplinaire et en méthodologie, comme la prise de note ou la recherche documentaire, pour une future réussite dans une filière universitaire, et que les directeurs insistent sur cette spécificité qui constitue leur différenciation d'avec les centres privés, il convient de noter que le référentiel label qualité FLE prend en compte cette singularité à travers le dernier item, le F 21, du domaine *Formations, Enseignement* : « *Si le centre propose des cours spécifiques (français sur objectifs spécifiques, français sur objectifs universitaires, etc.), les formations sont basées sur une analyse des besoins et sur un référentiel adapté ; des supports pertinents sont utilisés. »* avec comme documents attendus : « *Exemples d'analyses des besoins. Référentiels de formation. Supports (méthodes, documents, etc.) »*. L'acquisition de méthodes de travail et l'accentuation de l'autonomie pour les apprenants sont des arguments de vente revendiqués par les centres universitaires qui délivrent des diplômes sanctionnant la réussite aux examens, organisés et validés par le corps enseignant qui en est garant de la qualité. Justement, la valeur du diplôme est matérialisée non seulement par la délivrance d'un document officiel reçu à l'issue de la formation, mais également par la renommée de l'institution qui le délivre et de son personnel enseignant particulièrement impliqué dans le suivi de ses étudiants, et qualifié pour mettre en place les formations spécifiques :

« *Et puis la formation continue des personnels et puis effectivement la valorisation de la recherche des articles et puis on peut valoriser aussi nous, on travaille avec nos doctorants parce qu'on a quand même, on a 600 doctorants dont 200 et quelques sont*

étrangers, pas tous, mais la plupart sont francophones ou pas tout à fait francophones. Donc on fait aussi des formations spécifiques pour les doctorants ; ce qui améliore les résultats de l'université, pour nous c'est un plus aussi, c'est un terrain pour le FOU. Y'a plein de choses, je pense, plein de richesses » (DCNL 1).

La facilitation de l'intégration des apprenants étrangers dans le système universitaire français, en leur faisant acquérir un niveau de langue requis pour les formations disciplinaires - sanctionné par un diplôme - et en les accompagnant sur le plan de la méthodologie, pourrait peut-être mieux être pris en compte dans le référentiel qualité FLE ; afin que les centres universitaires soient mieux reconnus dans leur gestion de la transition entre leurs enseignements de langue française et ceux dispensés dans les composantes de l'université, dont les résultats aux diplômes, de la licence au doctorat, ne peuvent qu'être améliorés grâce à cette prise en charge pédagogique. Le dernier motif qui nourrit notre deuxième hypothèse de la thèse, concernant les lacunes du référentiel dans le manque de considération de la spécificité universitaire des centres, porte sur le statut du prestataire de la labellisation.

2.3. Au motif du statut du prestataire de la labellisation

2.3.1. Remise en cause de la légitimité du CIEP

Certains directeurs de centres non-labellisés, lors des entretiens semi-directifs, font remonter leur défiance à l'égard de l'organisme qui réalise l'audit, à savoir le CIEP. Tout d'abord, l'un d'entre eux exprime l'idée que les centres universitaires, qui relèvent de l'enseignement supérieur, ne doivent pas être évalués par la même entité qui audite les écoles de langues privées :

« DCNL 2 : elle n'aurait jamais dû concerner les universités, qui même si ne sont pas, les centres ne sont pas du tout irréprochables. Des choses qui ne sont pas terribles dans certains centres, surtout au niveau des locaux parfois, c'est vrai. Parfois les toilettes n'ont pas d'aile, enfin y'a des choses comme ça, des problèmes matériels, on le reconnaît. Par contre, pour le reste, y'a la garantie, y'a le label de l'université qui est là, faut dire que y'a que des gens formés, y'a que des gens qui sont diplômés, y'a un recrutement, y'a des diplômes, y'a donc, ça, ça n'aurait jamais dû être jugé par le CIEP. C'est la garantie de l'université.

[...] Moi je crois surtout et beaucoup de centres le pensent, il faudrait plus que le CIEP, que cette labellisation nous concerne, tout simplement, il en faudrait une autre, mais pas le CIEP.

D : D'accord. Alors, vous, l'HCERES, comme on l'a dit tout à l'heure, comme c'est le cas, vous avez été plus ou moins audité, vous avez participé à cette évaluation. Elle peut correspondre à une sorte de valorisation de la qualité des centres universitaires. Pour vous, ça peut être une piste.

DCNL 2 : *Oui.*

D : Mais plus le CIEP qui met en relation, qui met sur le même plan les centres, les écoles privées et les centres universitaires.

DCNL 2 : *C'est pas normal, ça.*

[...] Mais en même temps, moi, je suis gênée quand même par le fait qu'il juge l'université, le CIEP.

D : L'entité du CIEP, c'est ça ? Une autre entité ne vous gênerait pas, puisque vous pensez qu'elle aurait plus de légitimité.

DCNL 2 : *Voilà. On aimerait, en fait on aimerait avoir un autre type d'évaluation que le CIEP ».*

A ce titre, le **DCNL 2** envisage la possibilité de labellisation du centre, mais ce serait un dispositif qualité universitaire qui engloberait le centre universitaire dans le périmètre de la labellisation, mettant en synergie l'ensemble des services. La qualité du corps enseignant, dans un centre universitaire, est un fait avéré au vu des processus rigoureux de recrutement garantis par le sceau de l'université qui n'ont pas besoin d'être vérifiés et validés par le CIEP.

Ensuite, ce dernier est remis en question à cause du personnel en charge de l'audit externe. En effet, il semble que des faits anecdotiques aient entaché les représentations professionnelles qu'a le **DCNL 2** sur l'intégrité des auditeurs :

« DCNL 2 : et une autre histoire qui, qui n'avait pas, dont ils n'avaient pas eu connaissance, c'est-à-dire qu'une des deux auditrices, pendant l'audition, pendant les jours d'audition, m'a demandé un rendez-vous pour me proposer son dossier pour un recrutement à la rentrée.

D : D'accord.

DCNL 2 : *Et c'est quand même un petit peu gênant. Et donc j'ai fait part de ces deux choses qui m'ont quand même perturbée et qui m'ont donné envie de pas recommencer. Et puis après ils n'ont plus trop insisté, ils ont compris que YYY ne souhaitait pas et puis c'est tout ».*

La norme de comportement attendue de l'auditeur est discréditée par son action de candidature à un poste d'enseignant, alors qu'il exerce sa mission d'audit, troublant l'exigence d'objectivité nécessaire à la réalisation du contrôle qualité, diminuant la crédibilité du jugement émis et se trouvant en totale discordance avec le code de conduite de la mission d'auditeur. Cet incident d'influence de jugement par les intérêts d'un auditeur a malheureusement fait le tour des centres dans la mesure où un autre directeur en a fait écho lors de son entretien semi-directif :

« DCNL 3 : Par contre, ce qui est extrêmement important, c'est que les personnes qui viennent faire l'audit, et ça je sais pas si vous étiez au courant à l'époque, mais certaines personnes nous causent des problèmes. Certaines personnes nous causent des problèmes parce que voilà, elles n'étaient pas du tout au courant de ce qui se faisait aujourd'hui en FLE, comment est-ce qu'on enseignait, n'étaient pas d'accord avec certains enseignants qui avaient peut-être des méthodes un peu plus actuelles ou alors vous voyez, ça a aussi causé problème à ce niveau-là, je sais pas si, c'est probablement pas une question de votre, de ce que, enfin, vous avez prévu mais c'est vrai que.

D : J'ai eu des retours. J'ai eu certains retours justement de la part des enquêtés sur justement, effectivement, ce n'était pas dans mon entretien, mais y'a eu des retours effectivement sur le problème des auditeurs.

DCNL 3 : *Oui, bon, nous on n'a pas eu ça. A l'époque, c'étaient des auditeurs qui étaient très bien, à l'écoute, ils savaient de quoi ils parlaient, c'était très bien. Mais là, encore une fois, les centres privés que je connais m'ont dit que c'était juste terrible d'avoir des gens hostiles, des gens pas très bien dans l'écoute, qui avaient des méthodes, qui étaient offusqués de certaines choses, qu'on pouvait dire par exemple le boulot, qu'on pouvait donner quelques mots familiers dans un cours de langue. Ils étaient offusqués par ça, alors que nos gars, nos étudiants vivent en France.*

D : Bien sûr.

DCNL 3 : *Faut pas s'étonner qu'ils écrivent quelques notions de mots familiers. Donc il y avait comme ça des, j'avais eu à l'époque quelques retours et j'avais été très étonnée qu'en FLE, quand nos étudiants habitent en France, beh il faut les prévenir aussi de la culture et d'autre chose. Et donc oui, c'était, c'était, un peu, un peu étrange mais voilà, ça dépend aussi des personnes comme d'habitude que vous avez en face de vous.*

D : Oui, mais ils sont formés normalement, ils sont généralement souvent formés et déformés parce que ...

DCNL 3 : *... Et oui, après j'ai eu d'autres échos d'autres centres où la personne qui faisait passer l'audit avait essayé d'être recrutée dans le centre-même, enfin vous voyez ce genre de chose, je veux dire, au niveau, comment on va dire, moral, ça passe pas du tout.*

D : Non, c'est sûr, c'est sûr.

DCNL 3 : *(Rire).*

D : Là c'est quasiment la faute professionnelle, là, même.

DCNL 3 : *Oui c'est ça, c'est ça, donc voilà. Voilà, après c'est toujours la même chose. Moi je peux pas dire, nous, on avait eu de bons auditeurs mais bon ça allait. Quand il y a des indicateurs qui tiennent pas la route, ça marche pas non plus ».*

A travers ce témoignage, les enjeux de la formation des auditeurs sont considérables, forgeant à la fois leurs valeurs éthiques et leurs compétences pour ne pas interférer lors de l'observation d'une séance de cours. En effet, un écart de conduite d'un seul auditeur peut ternir l'image de la profession et de l'organisme certificateur.

Enfin, un dernier directeur s'exprime sur la remise en question du CIEP, non pas cette fois-ci du fait qu'il prenne en charge aussi les écoles privées ou à cause de son personnel auditeur, mais pour le motif que le label Qualité FLE dépende d'une entité étatique, au même titre que les centres universitaires, fonctionnant sur des fonds publics :

« **D :** Alors le label Qualité FLE est également porté par le ministère des Affaires Etrangères et de l'Education nationale, donc c'est également étatique.

DCNL 6 : *C'est pas du tout la philosophie, je dirai, des systèmes d'accréditation anglo-saxons. D'ailleurs, ça vient de là. C'est plus un modèle français, ça.*

D : Et vous, vous pensez justement que pour le label Qualité FLE, il aurait fallu que ce soit une autre entité, privée peut-être ?

DCNL 6 : *Ah oui, oui, oui. Pour moi, alors, bien sûr, on est dans un système français donc forcément, toutes ces choses-là, ça se comprend mais pour moi, ça ne peut pas être une structure codique, c'est pas possible.*

D : Alors pourquoi, voulez-vous vous engager alors ? J'ai l'impression que vous êtes convaincu que le label va vous apporter beaucoup de choses mais quand même vous avez des petites réticences à ce niveau-là qui sont quand même, je ne dirai pas morales, mais éthiques,

DCNL 6 : *Parce que tout le monde, tout le monde, enfin y'a beaucoup d'établissements qui y sont, c'est tout. C'est purement un effet de masse ».*

En mettant en exergue la proximité institutionnelle des centres universitaires et du CIEP, le **DCNL 6** pointe le risque d'un traitement non-équitable des systèmes éducatifs candidatant à la labellisation, qui sont pourtant évalués à partir d'indicateurs communs aux écoles privées mais jouissent de statuts administratifs différents. La préférence aux certifications qui ne fonctionnent pas sur ce modèle français est clairement affichée. A cet égard, les carences retenues par les directeurs de centres non-labellisés, ne souhaitant pas s'engager dans le processus de la labellisation via le label Qualité FLE, s'expliquent par le fait qu'ils optent plutôt pour des organismes certificateurs autres que le CIEP.

2.3.2. Concurrence avec d'autres certifications universitaires

Dans le recueil des informations, deux prestataires certificateurs sont identifiés : l'AERES et Campus France. Préoccupons-nous tout d'abord de l'AERES (Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur) qui est devenue en 2013 le Haut Conseil de l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (HCERES). Il s'agit d'une autorité administrative indépendante créée par la loi n°2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, dont l'organisation et le fonctionnement sont déterminés par le décret n°2014-1365 du 14 novembre 2014. Ayant pour mission d'évaluer les formations et les activités de recherche des établissements d'enseignement supérieur et de recherche publics ou privés jouissant de fonds publics, le HCERES est estimé comme l'entité adéquate pour mesurer la qualité de l'enseignement des centres universitaires, se démarquant des écoles privées, lesquelles ne présentent pas de production scientifique par le biais de la recherche ou de la formation de formateurs, fait remarquer le **DCNL 2** :

« **D** : Donc ça aurait dû être, les centres auraient dû être évalués par le HCERES, c'est ça, par exemple ?

DCNL 2 : *Ils le sont, ils le sont.*

D : Indirectement.

DCNL 2 : *Indirectement.*

D : Indirectement puisqu'ils qu'ils ne sont pas audités vraiment.

DCNL 2 : *Oui, oui, tout à fait. Beh moi, j'ai, une fois, j'étais, il y avait une visite AERES, j'étais invitée pour, à présenter le centre, à parler du centre.*

D : Hh.

DCNL 2 : *A des auditeurs.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Je l'ai fait, je l'ai fait.*

D : Et vous pensez que c'est, c'est un recours qui est plus légitime que la labellisation.

DCNL 2 : *Bien sûr.*

D : Pourquoi ? Parce que c'est voilà, c'est, y'a des transparences quand même qui ont été mises en évidence.

DCNL 2 : *Beh aussi parce qu'ils nous mettent à égalité avec des centres privés et n'évaluent pas de poste qui ont lieu dans les centres et qui sont positifs comme la recherche, la formation, des choses comme ça. Et ça, c'est pas évalué, la formation de formateurs, je veux dire.*

D : Bien sûr.

DCNL 2 : *Qui ne sont pas pris en compte et une sorte de rapport, de la qualité de l'enseignement, qualité de l'accueil. Il y a des centres qui sont peut-être très beaux avec des belles peintures bien fraîches et puis vous avez la qualité d'enseignement par exemple ou une autre, je ne veux pas dire qu'il n'y a pas de qualité d'enseignement dans les centres privés, c'est pas ça que je veux dire, y'en a forcément mais.*

D : C'est le fait, vous, en fait, de mettre en rapport les centres universitaires et les écoles privées.

DCNL 2 : *Oui, d'avoir la même grille d'évaluation, c'est pas normal ».*

Si la visite sur site est une finalisation de l'évaluation qui permet une observation de la conformité avec les exigences matérielles attendues telles que le confort des locaux, il n'en demeure pas moins que les perspectives d'amélioration de la qualité sont envisagées au niveau de la valorisation de la recherche pour un centre universitaire ; d'où l'incompréhension formulée par le **DCNL 3** qui souligne les incongruités à opter pour une labellisation externe via le CIEP, alors que le HCERES est une instance d'évaluation propre aux universités, dont l'expertise en matière de connaissance de communauté scientifique, est plus adaptée aux centres universitaires :

« **DCNL 3 :** *Le problème, il est politique au départ, c'est-à-dire que l'ADCUEFE ne comprend pas pourquoi le CIEP met en place une labellisation alors que nous-mêmes, centres universitaires, nous avons aussi des chercheurs dans nos centres.*

D : Tout à fait.

DCNL 3 : *Ou en tout cas en lien avec l'université. Donc pourquoi est-ce que nous, on serait labellisé, évalué par un centre extérieur alors que nous avons le HCERES à l'intérieur de l'université, vous voyez, ou ce genre de chose.*

D : Bien sûr, oui, oui, bien sûr.

DCNL 3 : *C'est ça, le truc, c'est qu'il y a une incompréhension du pourquoi, comme je vous disais avant. Pour le privé, on le comprend très bien, ça peut être bien, d'avoir des centres qui sont peut-être aussi un petit peu bousculés ou qui peut-être arrivent à avoir des effets un peu positifs. Et pour les centres universitaires, on ne voit pas l'intérêt.*

D : Alors, qu'est-ce qui fait que ?

DCNL 3 : *Il y a d'autres formes de labellisation aussi, y'a d'autres formes, y'a d'autres choses qui se font. On n'est pas tout seul, on peut pas tout faire d'un coup et n'importe quoi et on voit pas pourquoi y'a un autre centre qui vient de l'extérieur et qui dit : ça, c'est bien ou c'est pas bien alors qu'on a déjà cette démarche à l'intérieur de l'université ; et qui ne nous apporte rien du tout ».*

L'adhésion à des critères d'appréciation de la qualité émanant du CIEP, à la défaveur du HCERES, est remise en question de façon plus catégorique par un autre directeur de centre non-labellisé pour plusieurs motifs : d'abord la non-utilité d'un audit externe supplémentaire par un autre prestataire, ensuite le coût occasionné par cette labellisation, enfin l'existence d'une démarche qualité continue en raison de trois mécanismes complémentaires : procéder à des audits internes, rendre des comptes à l'UFR dont dépend le centre universitaire et faire réaliser une évaluation des formations par le HCERES :

« **D** : Oui, est-ce qu'une démarche qualité a-t-elle plus d'impact qu'une labellisation ?
DCNL 7 : *Qu'une labellisation ?*

D : Une labellisation, un label qualité, sur la culture qualité.

DCNL 7 : *Pour vous, le label, ça veut dire la même chose, démarche qualité et labellisation, de toute façon c'est pareil. Si nous avons refusé il y a treize ans, quand il en était question dans mon département, j'étais déjà là, il y a treize ou il y a dix ans, je ne sais plus exactement quand, c'est parce qu'on estimait qu'on était déjà sous tutelle de l'université, qu'on était soumis à l'évaluation de notre institution, et qu'en conséquent, on n'avait pas besoin d'une labellisation externe et d'un nouveau référentiel. On est déjà sous les fourches caudines de l'HCRES, vous voyez, donc on n'a pas besoin d'autre chose pour être dans une démarche de progrès continu, vous voyez. On est dans une démarche où on se remet en question tout le temps, parce qu'on a besoin de se remettre en question tout le temps, parce que les politiques du gouvernement arrivent, parce que les politiques de l'université arrivent, et donc voilà, donc, on n'a pas besoin d'un référentiel externe, payant de surcroît, et pour moi, c'est juste superflu, ou juste superfétatoire. [...] L'évaluation de la qualité fait partie de la roue, n'est-ce pas, avant ça ou en dehors de ça, sans avoir besoin de payer le label et de demander à quelqu'un de venir nous auditer. On est aussi capable de travailler, voilà. On a de toute façon des audits internes à la fac et qui sont internes à l'université, et ce type de cadre, qui nous donne des repères pour avancer, faire avancer notre travail.*

D : Qui les prend en compte, ces audits qualité ? Qui les prend en charge, ces audits qualité internes ?

DCNL 7 : *On n'a pas d'audit qualité à proprement parler, madame, on a un système intégré, c'est-à-dire qu'on fait partie d'une UFR. Donc on a des comptes à rendre à l'UFR ou un certain nombre de choses à faire pour eux ».*

La mutualisation de pratiques avec l'UFR, à laquelle est rattaché ce centre universitaire qui fonctionne davantage comme un département, justifie la distance prise envers le CIEP. A travers les propos du **DCNL 7**, nous décelons la participation qu'apporte un centre universitaire à son université de référence dans le cadre de l'évaluation par le HCRES. En effet, en matière de mise

en place de partenariats internationaux et de politique d'accueil de publics étrangers, l'implication du centre nourrit le Champ 2 (Les relations internationales) du Domaine 4 (Relations extérieures) du référentiel de l' *Evaluation des établissements d'enseignement supérieur et de recherche étrangers – Référentiel de l'évaluation externe* : « *L'établissement a une politique de développement de l'internationalisation de ses formations (enseignement en langues étrangères, accueil d'enseignants étrangers, doubles diplômes, diplômes conjoints, etc.) qui favorise la diversité culturelle* »⁸⁷. Le renforcement de l'articulation des diverses entités de l'université, non seulement dans une stratégie de concertation forgée par l'auto-évaluation mais également dans une perspective de site, permet de planifier une politique scientifique et un projet qualité mis en œuvre sur cinq ans, comme le prévoit le contrat quinquennal de l'évaluation par le HCERES, pour répondre aux besoins de la communauté universitaire, dont est partie prenante le centre de langues étrangères, partenaire privilégié pour la conduite de projets tournés vers l'international, dans une approche collective et complémentaire.

Cette politique de visibilité internationale est par ailleurs appuyée par un autre type de label universitaire - délivré par Campus France - dénommé *Bienvenue en France* et sollicité par des établissements universitaires volontaires dans leur démarche d'afficher une qualité mesurée. « *Le Label "Bienvenue en France" s'insère dans une **démarche qualité globale des établissements**, au sein de laquelle il trouve sa place comme outil de mesure, de description et de valorisation de leurs dispositifs et de leurs actions dédiées aux étudiants internationaux. Il est utilisé pour la **communication et la promotion des établissements**, en direction d'un public d'étudiants internationaux de plus en plus exigeant sur les questions d'accueil. Il fait l'objet d'une **animation, d'un partage et d'une diffusion des bonnes pratiques** avec l'ensemble des établissements français d'enseignement supérieur, lors d'événements et par des publications dédiées* »⁸⁸. Représentant un gage de qualité d'accueil auprès des étudiants étrangers pour une durée de quatre ans, le label est validé par une commission indépendante réunissant les conférences d'établissement (CPU, CDEFI, CGE), le HCERES, la CTI et Campus France. Il atteste de la qualité de l'université candidate au label, en matière d'accueil des étudiants internationaux, dans leurs parcours à la fois scolaire, logistique, du début jusqu'à l'issue et après

⁸⁷https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/downloads/FR-Référentiel_Evaluation_etablissement_1.pdf

⁸⁸<https://www.campusfrance.org/fr/presentation-label-bienvenue-en-france>

leur formation diplômante ; à partir d'indicateurs qualité regroupés en cinq domaines : « 1. Qualité et accessibilité de l'information / 2. Qualité et accessibilité des dispositifs d'accueil / 3. Accessibilité et accompagnement des enseignements / 4. Logement et qualité de la vie au campus / 5. Qualité de suivi post-diplômant ». Plus précisément, la participation des centres universitaires et leur collaboration attendue au sein de l'université postulant au label résident dans l'indicateur « 3.4 Offre de FLE (indicateur Welcome Package) L'établissement propose aux étudiants internationaux des formations de Français langue étrangère dispensées au sein d'un centre de FLE labellisé par le CIEP, ou membre de l'ADCUEFE. A défaut, les enseignements sont contractualisés avec un établissement labellisé ou membre de l'ADCUEFE sur le même site ou assurés par des vacataires » extrait du domaine : « 3. Accessibilité et accompagnement des enseignements ». De fait, l'aspiration à ce label est conditionnée par deux modalités pour un centre universitaire, à savoir soit être déjà en possession du label Qualité FLE octroyé par le CIEP, soit être membre de l'ADCUEFE, ou bien encore cumulant les deux modalités.

Lors de l'entretien semi-directif avec le **DCNL 3**, le label *Bienvenue en France* n'était pas encore officiellement sorti sur le marché des labels. Au stade de mise en route au niveau de l'élaboration de ses indicateurs, il a été l'occasion d'une réflexion sur les autres possibilités de labellisations, hormis celle du CIEP :

« **DCNL 3** : *Y'a aussi la labellisation de l'université qui va se faire là, qui n'est même pas encore sortie au niveau des indicateurs mais qui va se faire et à laquelle on participe notamment. Donc y'en a d'autres, y'a d'autres formes de labellisations, de réflexions de démarches qualité donc quand on peut, on va dire, défendre ça, je pense que tant qu'il y a une réflexion par rapport à ça, c'est le plus important finalement* ».

La suite de l'entretien fait état du fonctionnement de la labellisation qui tend à prendre la forme d'une auto-évaluation en ligne agrémentée d'un dossier de preuves et à une visite sur site par des experts avec des précisions sur la place du FLE et pour lequel le **DCNL 3** a contribué à déterminer la participation des centres universitaires :

« **D** : Et la labellisation de l'université dont vous avez parlé là dernièrement, dans le dernier point, elle est prise en charge par qui ? par le HCERES ou par quel organisme ?

DCNL 3 : *Alors pour moi, tout n'est pas tout-à-fait clair car on est vraiment au début, on a eu qu'une seule réunion par rapport à ça. Je crois que c'est le ministère qui a lancé cette structure de la labellisation pour ça, pour les universités, oui c'est le ministère, moi j'ai juste les indicateurs FLE dont je m'occupe.*

D : Hh.

DCNL 3 : *Moi je trouve ça intéressant.*

D : Et oui là car ça intégrerait directement les centres universitaires au sein même de l'université dans cette labellisation.

DCNL 3 : *Oui voilà parce qu'il y a une question de FLE ; le FLE, c'est un des indicateurs, oui il y en a donc je pense que ce serait pas que le centre mais aussi tous les cours de FLE qui sont dispensés à l'université, et ça c'est intéressant. [...] Il y a d'autres référentiels. Le référentiel que l'université est en train de faire, je le trouve très intéressant.*

D : D'accord. Il n'est pas encore diffusé, non, pas encore.

DCNL3 : *Non, il n'est pas encore, il est encore en phase brouillon. Mais je trouve ça intéressant parce que par exemple je vous donne un exemple.*

D : Oui, allez-y.

DCNL 3 : *La mise en ligne d'un site traduit en anglais. Quand on est une université comme YYY, beh ç'est intéressant d'avoir ce genre de critères et de se poser la question si c'est pas fait, de le faire. Donc, ça c'est intéressant. Pour le CIEP, euh, je dirai que c'est plutôt, c'est cocher les cases et dire oui, on a ou on n'a pas.*

D : Alors qu'est-ce qu'ils proposent pour la labellisation de l'université ? J'ai pas trop bien compris la différence. Proposer la traduction du site en anglais ?

DCNL 3 : *Par exemple, par exemple, vous avez un critère, c'est la qualité et l'accessibilité de l'information.*

D : Oui.

DCNL 3 : *La qualité et l'accessibilité de l'information, c'est de voir si effectivement par exemple, il y a un site qui arrive, un site traduit en anglais qui présente peut-être l'université de YYY avec les différentes possibilités de formations. Une présentation est clairement faite. Est-ce qu'on peut le faire quand on est dans un pays lointain, est-ce qu'on peut aller simplement et proposer sa candidature ? Oui ou non ? Est-ce que ça marche bien ? Vous voyez, ce genre de réflexion. Ça, je trouve ça intéressant parce que ça permet de connaître des universités ; y'en a quand même énormément, et là je pense que c'est un guide mais en même temps une possibilité d'amélioration des choses, une réflexion globale qu'on n'a jamais. On n'a jamais de réflexion globale, ce qui est logique puisque l'université de YYY est extrêmement grande et par rapport à cette qualité-là, je trouve ça voilà, je trouve ça fort mais c'est un guide au départ. Effectivement, c'est un guide, après bien sûr ça peut aussi devenir, on doit l'avoir, donc il faut tout montrer pour l'avoir. Mais en même temps ça peut faire bouger les choses.*

D : D'accord, c'est un guide mais qui ne permet pas de mesurer. C'est ça ? Ce sont des conseils ou des pistes d'amélioration ?

DCNL 3 : *Oui, ça permet de mesurer parce que vous pouvez effectivement faire un recensement et puis faire le guide, le recensement et puis après, c'est agir aussi.*

D : D'accord. Mais est-ce qu'il y a un audit après par un partenaire extérieur ou comment ça se passe ?

DCNL 3 : *Oui je pense, oui je pense, je sais pas du tout comment. Ils nous ont pas donné les détails de tout ça mais je pense que oui, je pense que ça va surtout être par papier, peut-être qu'il y aura aussi quelqu'un qui va venir sur place, qui va analyser les choses, j'en sais rien du tout. C'est vraiment dans la phase encore du début là, j'en sais pas*

plus mais c'est voilà, ça peut être intéressant. Mais c'est pareil, c'est, voilà, au départ c'est un guide, un recensement.

D : Une réflexion.

DCNL 3 : *Pour mieux comprendre. Voilà une réflexion et après on fait les choses ou pas. Et ce qui est intéressant, c'est de faire les choses. Si vous faites rien, bon beh, ça s'arrête à nouveau.*

D : Alors, pour le référentiel qualité, l'aspect dont vous parlez, l'indicateur concernant la traduction du site internet du centre, il est demandé en deux langues étrangères dans le référentiel. C'est vrai que tout le monde n'a pas les moyens de traduire son site en deux langues, au moins en deux langues étrangères.

DCNL 3 : *Non, non effectivement. Non, nous, on réfléchit effectivement à le, à mettre des parties effectivement traduites pratiquement en anglais mais c'est vrai que non, c'est, ça coûte très cher.*

D : C'est un coût, oui, oui, c'est un coût.

DCNL 3 : *Ça coûte très cher, oui ça coûte très cher, très, très cher. [...]*

D : J'ai bien apprécié votre détour sur la labellisation autre que celle du CIEP, parce que je l'avais occultée dans mon entretien, donc ça, c'est un aspect intéressant.

DCNL 3 : *Oui parce qu'il y a d'autres formes de labellisations, y'a d'autres façons de faire.*

D : D'autres prestataires. D'autres prestataires et pas que le CIEP.

DCNL 3 : *Oui, d'autres prestataires. Et y voir un objectif, que l'objectif, y'a des choses à transformer, à améliorer. Je trouve que c'est ça l'objectif à avoir, c'est ça l'objectif principal. Si l'objectif, c'est ça, d'une labellisation, c'est transformer les choses, donner les moyens, qu'ils soient financiers, qu'ils soient à prendre dans le temps, et cetera. Oui, là, ça marche, ça, ça peut marcher. C'est pour ça que moi, je suis pas contre. D'ailleurs, vous voyez bien que je fais partie de la, de cette labellisation de l'université et que je m'occupe du FLE, donc ça veut bien dire que je suis pas fermée à ça, pas du tout. Mais parce que là, je sais que c'est une réelle démarche de réflexion et que si certaines choses ne sont pas faites, elles seront faites. Il y aura les moyens à l'université qui seront donnés pour faire, pour établir ça et ça et puis pour se poser les questions ; même si évidemment tout ne sera pas fait et qu'il n'y aura pas tous les moyens pour tout. Mais je pense qu'à long terme, je pense que c'est important de se poser un certain nombre de questions avec des critères très précis. Surtout, surtout quand c'est, quand c'est extrêmement grand, comme il y en a de très beaux, quand vous avez des centres, un tel qui est bien plus petit, qui n'est pas bien grand, dans la réflexion. Donc vous pouvez aussi le faire vous-même. Alors que quand c'est une structure comme l'université, c'est bien plus intéressant d'avoir quelque chose de global avec des acteurs qui viennent des différentes structures des universités ».*

L'inclusion du FLE dans l'évaluation du système global de l'université est ressentie comme un point positif pour avoir une vision transversale sur l'ensemble des services de l'établissement universitaire audité et une mutualisation des forces de travail, facilitées par des modalités de concertation transparentes et un partage de ressources à diffuser. L'opportunité d'acquérir ce

label est présentée comme un nouvel enjeu pour les acteurs, intégrant de fait une équipe de travail plus grande que celle qui est présente dans le centre et resserrant les priorités autour d'un projet commun, au service d'un meilleur accueil des étudiants étrangers et d'une attractivité plus performante de l'établissement de l'enseignement supérieur. L'obtention du label *Bienvenue en France* semble aussi plus facile d'accès, en raison du nombre d'indicateurs à évaluer beaucoup moins important que celui du référentiel label qualité FLE. Il constitue par ailleurs un prétexte pour encourager le centre à opérer une ouverture sur une éventuelle perspective de labellisation du CIEP, comme une sorte de préparation à la future prise de risques, commente le **DCNL 5** :

« DCNL 5 : Alors, moi, je ne suis pas opposé. C'est vrai que c'est un choix parce que pour moi, on n'est pas prêt à être labellisé. On n'était pas prêt à être labellisé. On pourrait l'être l'année prochaine. Mais pourquoi pas ? Moi, je ne suis pas contre la labellisation. Là, on est entrés dans la procédure Bienvenue en France ; on va être logiquement labellisé Bienvenue en France. On est aussi dans l'ADCUEFE ; on est membre de l'ADCUEFE et donc tout ça nous permet de sortir un peu de notre enfermement, je dirai.

D : Géographique.

DCNL 5 : Oui, ça nous permet de découvrir d'autres projets, d'autres collègues. J'ai soutenu le désir de certains collègues d'aller dans des formations nationales. C'est vrai que c'est quelque chose qu'on va faire, qu'on fait évoluer. Et moi, je suis pas opposé sur le principe Après, effectivement, on étudiera l'année prochaine avec les coordinateurs la possibilité d'être labellisé.

D : Alors, quand vous dites, vous n'étiez pas prêt ; c'est à quel niveau ? Au niveau des indicateurs du label ?

DCNL 5 : Oui, les indicateurs du label, et aussi d'être vraiment dans un esprit de collaboration.

D : D'accord. Donc c'est à la fois culturel et matériel.

DCNL 5 : Tout à fait.

D : Et pourquoi, dans ce cas-là, vous ne vous suffirez pas du label Bienvenue en France, qui vous donne une visibilité à l'international ?

DCNL 5 : Je sais pas. Il faut qu'on étudie la question. C'est vrai que nous, on n'a pas encore eu de choix. C'est vrai que Bienvenue en France, on y va. Après, je ne sais pas encore. Pour l'instant, j'ai trouvé que c'était trop tôt de se prononcer surtout est-ce qu'on va vers le label FLE ou pas. Je pense qu'on ira à un moment si on estime qu'il y a besoin. Mais effectivement, à la dernière réunion de l'ADCUEFE, j'ai entendu certains collègues se poser la question : est-ce qu'ils vont rester, est-ce que le label FLE apporte un plus ou pas ? Moi, je pense que ça pourrait initier une démarche, encore une fois, une démarche qualité auprès des collègues. C'est qu'on veut garder ce label, et pour le garder, il faut qu'on continue à mettre en place une démarche qualité ».

Il est encore trop tôt de définir l'impact de l'affichage des niveaux (trois au maximum) que propose le label *Bienvenue en France*, en matière de retombées sur les clients externes. Mais, à moyen terme, il a le mérite d'impacter une dynamique de démarche qualité pour les clients internes, inscrite dans le cadre général de la politique qualité de l'université, confortent les propos du **DCN 6** :

« **D** : D'accord. Est-ce que vous avez entendu, alors c'est une question qui ne fait pas partie du protocole, mais que je mets en lumière suite à plusieurs questionnaires que j'ai pu avoir avec des directeurs de centres labellisés, est-ce que vous connaissez le label qualité, enfin le label *Bienvenue en France* ?

DCNL 6 : *On est dedans.*

D : Ah, vous êtes dedans ?

DCNL 6 : *Parce que, on a déposé, le résultat va être annoncé mi-juillet d'ailleurs, par la ministre et Campus France. Mais si voulez, c'est différent du label qualité FLE, mais ça n'empêche pas parce que comme c'est porté par l'université, du coup, ça va englober également l'activité du XXX. Donc dans un certain sens, on pourra (...), c'est pas suffisant mais le label *Bienvenue en France* est différent, je connais ça un petit peu ; et ça va être un système d'étoiles. Donc on espère avoir deux étoiles, je pense.*

D : Le maximum, c'est combien ?

DCNL 6 : *C'est trois.*

D : C'est trois.

DCNL 6 : *Deux et trois. Mais on est bien placés sur ce référentiel. C'est différent et le FLE, c'est vraiment une toute petite partie, une partie, importante mais c'est pas, je sais pas peut-être 20 % mais pas plus.*

D : Ça ne vous suffirait pas d'afficher les étoiles pour votre centre ?

DCNL 6 : *C'est difficile de dire quel impact ça aura. J'ai du mal encore à estimer la chose parce que c'est vraiment un outil qui vient du ministère, donc c'est différent des certifications classiques. Mais c'est vrai que si on peut en tirer un bénéfice, on le fera, c'est sûr.*

D : Alors quand vous dites impact, c'est auprès des clients internes, les salariés ou des clients externes, les apprenants ?

DCNL 6 : *Les deux.*

D : Les deux, oui.

DCNL 5 : *Les deux parce qu'en interne, ils sont contents d'avoir le label *Bienvenue en France*. D'ailleurs, le ministère donne de l'argent pour ça. Donc y'a une enveloppe qui a été donnée pour le FLE qu'on pourra utiliser. On n'a pas eu grand-chose mais on a eu, je crois, 50 000 euros, quelque chose comme ça.*

D : Vous avez été audité dans le cadre de ce label *Bienvenue* ?

DCNL 6 : *Y'a pas d'audit, c'est purement dans un premier temps, c'est purement administratif, déclaratif et c'est l'équipe de Campus France qui va dépouiller cet auto-contrôle en ligne en fait. Ce que fait le ministère, c'est qu'après qu'on a l'étoile, a posteriori, il y a un système de contrôle. Comment il va être mis en place, c'est pas défini.*

D : Vous, vous avez simplement complété un dossier d'auto-évaluation.

DCNL 6 : *Tout à fait, comme tout le monde.*

D : D'accord. Et donc, vous, votre objectif, c'est d'avoir les deux.

DCNL 6 : *Oui, parce qu'il y a des choses pour la troisième étoile qui sont encore très loin. C'est par exemple avoir in extenso tous les syllabus de cours en ligne au niveau de l'université américaine, tout traduit en anglais. Ça, c'est un saut, le saut entre la deuxième et la troisième est très important. Après, y'aura que des universités. A trois étoiles, y'aura que des écoles.*

D : D'accord, parce que les écoles peuvent avoir accès à ce label ?

DCNL 6 : *Ah bien sûr, je pense que massivement toutes les écoles de commerce, tous les (...) de Campus France, les écoles d'ingénieur ont y accès.*

D : D'accord. Donc effectivement c'est très large.

DCNL 6 : *Oui, oui, c'est très, très large ».*

Le label *Bienvenue en France*, souligne le **DCNL 6**, déclenche le don d'un budget de cinquante mille euros pour le fonctionnement du centre universitaire ; ce qui n'est pas négligeable, contrairement à la labellisation qualité FLE qui a un coût et par laquelle aucune somme d'argent n'est reçue par le centre labellisé. Cet aspect financier est abordé par un directeur de centre labellisé Qualité FLE qui est sur le point d'obtenir parallèlement le label *Bienvenue en France* :

« **D :** D'accord. Vous avez candidaté quand à Bienvenue en France ?

DCL 8 : *Eh beh, on a candidaté en mai, le 2 mai.*

D : Ah d'accord, pour l'année prochaine alors. Ça serait pour l'année prochaine ?

DCL 8 : *Bah, ça sera pour le 26 août, je suis en train de communiquer.*

D : Ah, le 26 août, d'accord, le 26 août.

DCL 8 : *Ouais, comment dirai-je ? On commence par une semaine de méthodologie universitaire intégrale.*

D : D'accord. Et les résultats, vous les aurez quand ?

DCL 8 : *On a déjà eu le retour du coup. Donc, on sait qu'on a été, qu'on a obtenu l'appel à projet à hauteur de 50 000 euros. Donc là, on est dans la mise en œuvre.*

D : D'accord.

DCL 8 : *J'ai soumis les propositions avec le budget-là, c'est dans la mise en œuvre.*

D : Eh beh, c'est bien, félicitations, c'est bien.

DCL 8 : *Merci* ».

La dimension financière est justement la bienvenue dans la mise en forme de projets pour le centre universitaire, dont la garantie de la qualité est doublement affichée dans ce cas précis, au motif de l'accumulation des deux labels, qui reste cependant une situation exceptionnelle au vu des directeurs de centres labellisés interrogés.

Pour résumer la validation de la deuxième hypothèse de notre thèse qui porte sur le rejet, catégorique ou tempéré, d'une possible projection de la labellisation Qualité FLE du CIEP, c'est essentiellement l'affiliation à une université qui rend dubitatifs les directeurs de centres universitaires, en termes de profils des enseignants enclins à la recherche, de produits diplômants à délivrer, à la différence des produits certifiants que proposent les écoles de langues privées ; ou bien encore de types de labels universitaires dont ils peuvent bénéficier du fait de leur entité. Cette deuxième hypothèse est confortée par la formulation d'une troisième hypothèse, dont l'enjeu est de démontrer la contrainte de la labellisation FLE pour les centres universitaires.

3. La labellisation FLE : un dispositif contraignant pour les centres universitaires

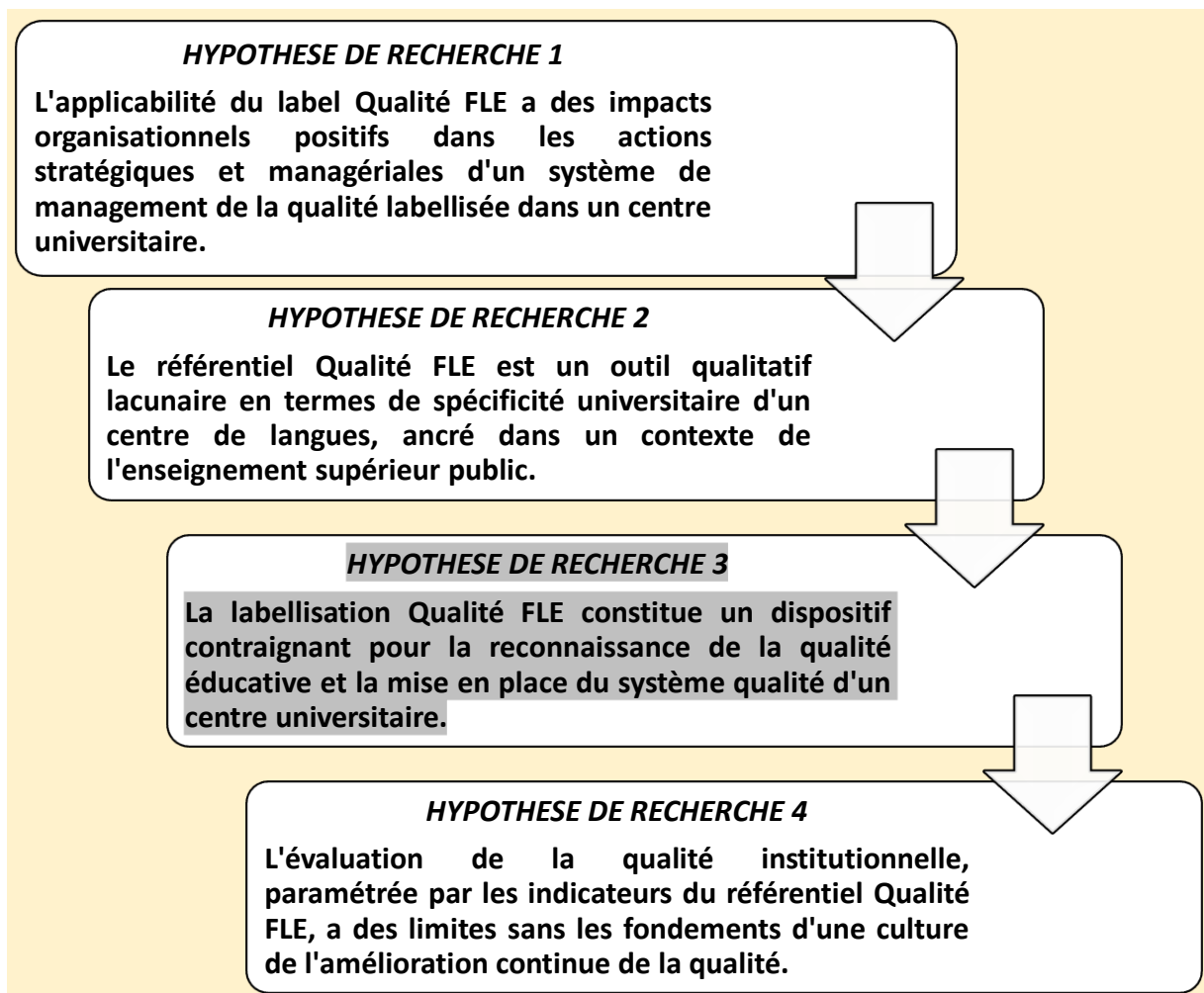


Figure 59 : L'hypothèse de recherche 3

3.1. L'insuffisance des moyens

Les directeurs interviewés, qui n'engagent pas leurs centres dans un processus de labellisation, sont confrontés à des contraintes inhérentes à leurs centres respectifs, lesquelles constituent de véritables obstacles pour une projection de labellisation, dont les ressources humaines en font partie.

3.1.1. Les ressources humaines

Les exigences du référentiel du label Qualité FLE nécessitent du personnel humain pour prendre en charge le nombre conséquent des items à valider. Or, la mission du directeur, à laquelle se greffent des heures d'enseignement à dispenser, laisse très peu d'occasions à la mise en place d'une démarche qualité, faisant passer les urgences avant l'amélioration :

« **D** : D'accord, mais comme vous dites, le personnel enseignant qui viendra à la rentrée peut-être va vous permettre de.

DCNL 4 : *Oui, de, effectivement de plus programmer, de plus se projeter. Mais c'est vrai que là, en fait, malheureusement, et beh, avec les heures de décharge que j'ai, voilà, on résout les problèmes. Bon, pendant les inscriptions, y'a les examens du DELF, y'a effectivement, sélectionner les dossiers d'inscription, y'a déjà beaucoup, beaucoup de tâches et qui me permettent pas trop de me projeter, en fait, de nous projeter, en fait. Et puis, là, y'a ce déménagement aussi, qui est vraiment une source d'inquiétude et donc, voilà, à chaque fois y'a un petit peu des urgences, enfin, qui font que l'amélioration passe après ou va lentement quoi ».*

Faire fonctionner le centre avec un seul personnel titulaire dans toute l'équipe semble déjà difficile pour faire tourner le centre dans sa normalité ; y rajouter des mécanismes d'assurance qualité représenterait un défi insurmontable. Ainsi, c'est seulement l'intégration d'un nouveau poste de titulaire dans l'équipe qui pourrait minimiser la charge de travail et le sentiment d'urgence, poursuit le **DCNL 4** :

« **D** : Vous fonctionnez avec combien de permanents enseignants ?

DCNL 4 : *Donc je suis la seule.*

D : Ah, vous êtes la seule. Et les autres, ce sont des vacataires ?

DCNL 4 : *Oui, exactement.*

D : Avec combien de vacataires à peu près, parce qu'il y a quand même quatre - cents étudiants par session ?

DCNL 4 : *Alors, oui, donc alors, ces quatre - cents étudiants, toute confondue avec l'équipe de langue étrangère, si je prends les enseignants de FLE par semestre, on en a entre quinze et vingt. Et si je prends langue étrangère également, c'est plutôt vingt-cinq, vingt-cinq vacataires.*

D : D'accord, qui sont toujours les mêmes ou il y a une rotation annuelle ?

DCNL 4 : *Non, globalement, c'est toujours les mêmes. Enfin on essaie effectivement de stabiliser l'équipe autant que faire se peut. Après ce sont des vacataires, donc c'est vrai que c'est pas toujours facile de remplir les conditions malheureusement. [...] Après, à la rentrée prochaine, donc il y aurait un autre PRCE qui arriverait. Donc on travaillerait en petit noyau.*

D : Et beh c'est une bonne nouvelle.

DCNL 4 : *Et donc là, je pense qu'à deux, on pèsera plus et puis on pourra plus se répartir les tâches. Moi, c'est vrai que ça fait un an que je suis en poste. Donc j'avoue que depuis un an, je gère que des urgences et j'essaie de faire en sorte que tout ce qu'on prévoit, se passe bien. C'est déjà (rire), c'est déjà compliqué parfois.*

D : Bien sûr.

DCNL 4 : *Mais donc c'est vrai que jusqu'ici j'ai assez peu et là, je fais pas mal de lobbying pour qu'on ait un déménagement, pour qu'on nous propose quelque chose d'acceptable dans le cadre du déménagement et c'est vrai que là, je mets, comment, en valeur l'argument de la labellisation ; mais c'est vrai que jusqu'ici, j'avais assez peu joué là-dessus parce que c'était de toute façon illusoire d'en parler. Mais je pense que*

normalement, à partir de l'an prochain, on sera deux à se partager la responsabilité pédagogique, et ça nous donnera aussi plus de poids, plus de temps, pour faire, comment dire, nous faire entendre auprès de la présidence ».

Le manque de ressources humaines implique une polyvalence et un sens des responsabilités éprouvés par le directeur, confronté à ce problème de recrutement d'un poste d'enseignant qui n'aura lieu qu'à la rentrée suivante. Sur le plan administratif, la situation ne semble pas meilleure et impacte les conditions de travail soumises à une forte dégradation, dès l'absence d'un personnel, signale le **DCNL 4** :

*« **DCNL 4** : Oui, oui, tout à fait et là, c'est vrai qu'on a, comme je vous dis, au niveau administratif, on a un poste et demi donc, et donc j'ai notamment une collègue, bon là on a eu un demi-poste depuis, donc depuis décembre on a une personne à mi-temps mais sincèrement, là on était deux : ma collègue qui était personnel administratif à plein temps et moi avec ma décharge de cent heures. Ça fait un an qu'on fait tourner le centre à deux comme ça enfin, et c'est, et heureusement qu'on s'entend très bien, voilà, et qu'on communique et que tout se passe bien entre nous parce que, enfin, c'est et qu'on, voilà, et qu'on y tient à notre centre, et qu'on est motivé parce que franchement, on le porte à bout de bras, quoi.*

D : Heureusement que vous êtes en bonne santé aussi (rire).

***DCNL 4** : Oui aussi. Et beh là, dès qu'il y a quelqu'un de, je vois ma copine, qui est la seule, qui est à plein temps, qui est garante, la gestionnaire de l'administratif, dès qu'elle est malade, ça peut créer des catastrophes.*

D : Mais bien sûr, bien sûr.

***DCNL 4** : Si on est en pleine période d'inscription ou quoi que ce soit, oui, oui.*

D : Bien sûr, bien sûr.

***DCNL 4** : C'est, oui, oui ».*

Le déficit de personnel, qui remet en cause à l'évidence le projet d'une labellisation, a également une incidence sur les autres types de produits que peut proposer un centre universitaire, tels que les sorties culturelles qui sont un complément à la fois pédagogique et social aux cours de langue. Le **DCNL 4** conclut sa démonstration sur les lourdeurs de l'administration française qui l'ont privé du recrutement d'un poste dédié aux projets culturels :

*« **D** : D'accord, est-ce que vous proposez des sorties culturelles dans votre programme ?*

***DCNL 4** : Assez peu malheureusement, alors c'est pas justement dans le programme ; on le met pas. Ça se fait parfois, mais c'est souvent à l'initiative d'un enseignant. Mais c'est vrai que comment, y'a même trop de moyens humains qu'en fait pour gérer en fait ce genre de ; normalement on a aussi un service civique mais bon on n'a pas de chance cette année avec le service civique en plus. On a voulu recruter un de nos anciens étudiants qui est très sympathique et qui est jordano-algérien. Et puis, en fait, donc il a commencé son contrat et puis il devait notamment travailler sur les sorties culturelles, enfin travailler sur l'intégration, sur le campus, tout ça. Et en fait il est de nationalité algérienne, il a toujours vécu en Jordanie. Sa mère est jordanienne et son père est algérien ; donc en fait les algériens ne peuvent pas faire de service civique en France. C'est la seule nationalité.*

D : Alors là, vous m'apprenez quelque chose d'assez biscornu.

***DCNL 4** : Alors là, on était, on était franchement atterrés parce que c'est vrai qu'on comptait beaucoup sur lui et puis on était très content. C'était un de nos anciens*

étudiants, enfin voilà quoi. C'est chouette aussi de pouvoir leur offrir comme ça des, comment dire.

D : Des sorties culturelles.

DCNL 4 : *Une certaine continuité aussi.*

D : Oui, bien sûr.

DCNL 4 : *Valoriser nos étudiants et puis voilà, après c'était trop tard pour recruter à nouveau. Donc c'est vrai que ça nous fait encore un personnel en moins, qui normalement aurait été chargé du côté plus ateliers, plus sorties culturelles.*

D : Vous avez pensé aux associations puisque vous savez qu'il y a beaucoup de centres universitaires qui fonctionnent avec des associations qui subventionnent les sorties, donc qui prennent en charge la sortie des étudiants, qui les accompagnent en bus et en fait ils demandent un prix assez bas pour la sortie, une participation symbolique de l'étudiant. Donc beaucoup d'associations justement travaillent avec les centres pour aider les jeunes apprenants étrangers à découvrir les régions.

DCNL 4 : *D'accord, il faudrait effectivement, c'est une bonne idée. C'est vrai qu'on n'y a jamais pensé et puis comme je vous disais malheureusement, on se focalise vraiment sur l'essentiel, c'est-à-dire les cours, enfin voilà la gestion et malheureusement toutes ces activités qui sont à développer, on a pour l'instant trop de moyens pour, voilà ça semble, comment dire, je veux pas dire superflu mais bon.*

D : Y'a d'autres priorités.

DCNL 4 : *Voilà, malheureusement, c'est pas prioritaire, donc, voilà ».*

Le problème de sous-effectif du personnel est aussi mis en lumière par un autre directeur de centre non-labellisé, confronté à cette même problématique d'un seul poste de titulaire dans le centre, endossé par le directeur lui-même ; les autres postes étant des contrats à durée indéterminés et des vacataires. Dans le fond, ce qui est mis en exergue par le **DCNL 3** par rapport au statut des enseignants vacataires - et non ceux qui sont soumis à la généralisation de la contractualisation et à un turnover plus faible -, c'est la précarité de leur situation professionnelle qui limite leur volonté de s'engager sur du long terme dans les objectifs planifiés du centre et, par ricochet, qui restreint leur implication dans la démarche qualité instaurée, étant seulement payés au prorata du nombre d'heures d'enseignement données aux étudiants :

« **D** : A ce propos, vous avez une majorité de titulaires ou c'est plutôt des contractuels, des vacataires, dans votre centre ?

DCNL 3 : *Nous, on n'a pas de poste, on n'a pas de poste. Le seul poste, c'est moi qui l'ai.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Et les autres postes, non, ce sont des gens qui sont en CDI.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *On n'a pas de poste PRCE PRAG, le seul poste, c'est le mien.*

D : D'accord, alors vous tournez essentiellement avec des CDI alors, qui sont là d'année en année.

DCNL 3 : *Voilà, des CDI, y'en a qui sont là depuis 25 ans, ou plus.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *La plus âgée, ça va faire plus de trente ans qu'elle est là.*

D : D'accord et ça n'a jamais posé problème pour le fonctionnement du centre ?

DCNL 3 : *CDI non. Les CDI, les CDD ne nous causent pas de problème. Ceux qui causent problème, et ce qui est le cas dans beaucoup de centres universitaires que je connais, ce sont les vacataires.*

D : Hh.

DCNL 3 : *Parce que les gens qui sont en CDI, ça va dire qu'ils ont leurs emplois fixes dans la structure, ils font que leurs heures dans la structure, CDD pareils, donc là ceux qui peuvent amener un problème, ce sont les vacataires. Dans certains centres universitaires, ils ont une majorité de vacataires, parfois cinquante ou cent vacataires. Et là vous avez un problème parce qu'ils vont faire que quelques heures ; ils vont pas être impliqués dans la structure parce que c'est pas leur employeur principal, ils n'ont peut-être pas d'objectifs d'avenir, donc oui, les vacataires posent problème. Ce que moi, je ne, effectivement, souhaite pas mettre en place.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Parce qu'évidemment, vous avez des vacataires, c'est très simple, vous arrêtez le contrat, c'est fini.*

D : Hh.

DCNL 3 : *Mais je ne souhaite pas avoir ce genre de fonctionnement parce que pour moi, c'est pas suffisamment efficace et évidemment au niveau de la qualité, de l'implication des personnes ».*

Si une gestion plus saine du personnel enseignant est l'occasion de favoriser une maturation des compétences et un investissement plus soutenu dans le centre en matière de démarche qualité, il n'en demeure pas moins que le recrutement de personnel administratif contribue également à une meilleure répartition des tâches à réaliser, note le **DCNL 5 :**

« **DCNL 5 :** *Mais les séminaires étaient aussi, parce qu'ils ont mis en place cette année un parcours de formation des nouveaux managers, je dirai, mais qui nécessite beaucoup de temps. Mais si un jour l'université accepte que j'aie un directeur adjoint, je pense que je m'y inscrirai.*

D : C'est votre choix, c'est votre volonté qu'il y ait un directeur adjoint qui vous aide.

DCNL 5 : *Je dirai que c'est un souhait plutôt parce que pour l'instant, la présidence ne l'estime pas nécessaire. Mais je pense que, ça fait plusieurs fois que je le dis, je pense que ce serait bien qu'il y ait un directeur adjoint. Mais je vois qu'il y a une certaine résistance à cela de la part des décideurs parce qu'ils trouvent que deux personnes, ça fait pas, enfin, voilà, je sais pas. Pour l'instant, c'est pas, effectivement, on est trop jeunes pour l'instant mais je pense qu'à un moment. Il faudra vraiment qu'il y en ait un. J'ai effectivement, je peux compter sur l'accompagnement d'une responsable administrative ».*

L'ouverture d'un poste de directeur adjoint ne paraît pas une priorité pour la présidence de l'université en raison de la jeune existence du centre universitaire - due à une restructuration - qui doit faire ses preuves et communiquer davantage sur ses difficultés à avancer dans le projet qualité, dont les tâches disparates en morcellent le ciment unificateur ; afin que la présidence ait une meilleure compréhension du fonctionnement du centre et de ses besoins organisationnels. Par ailleurs, le centre universitaire, en s'installant généralement dans les locaux de son université d'appartenance, en mode partagé avec les autres cours des départements ou en occupant en mode exclusif un lot de salles localisées sur un étage, est soucieux de la qualité des conditions matérielles dans lesquelles sont accueillies ses étudiants étrangers ; surtout dans le cadre d'une labellisation qualité FLE, dont le référentiel recense une vingtaine d'items regroupés dans le domaine « *Locaux, sécurité, équipement* », dont huit relèvent d'une criticité. Ne pas correspondre aux critères de qualité de ces indicateurs constitue un frein matériel incontestable dans la visée de la labellisation du CIEP.

3.1.2. Les ressources matérielles

L'ennui causé par l'usure normale des bâtiments, voire mauvaise sur le plan sanitaire, est soulevé par un directeur, qui souligne parallèlement que le recrutement de personnel enseignant et administratif est loin d'être problématique :

« on a un taux de couverture par les titulaires qui est extrêmement bon, on a assez d'administratifs. Ce qui nous manque c'est effectivement la qualité dans les bâtiments parce qu'ils sont très, très, très vétustes et à cela insalubres » (DCNL 1).

Quand les conditions d'occupation deviennent une préoccupation, au regard des locaux qui sont marqués par le fléau de l'insalubrité, elles privent toute tentative de s'inscrire dans un projet de labellisation. Le directeur interrogé ne délivrant pas de détail exhaustif, nous pouvons imaginer que l'insalubrité d'une salle de classe peut prendre la forme de l'humidité par exemple, due à un chauffage défectueux ; les supputations des contours de l'insalubrité étant multiples. Cette dernière est aussi repérable dans un environnement situé hors de l'espace de la classe, comme celui dédié aux toilettes ; un paramètre qui a toute son importance dans le référentiel label Qualité FLE, dans la mesure où deux indicateurs critiques y sont consacrés : L 7 « *Les locaux sont maintenus dans un bon état de propreté, notamment les sanitaires, qui sont convenablement équipés* » et L 8 « *Les sanitaires sont en nombre suffisant pour la fréquentation maximale du centre* ». Le **DCNL 4** a bien compris que les caractéristiques déplorables des installations sanitaires de son centre seraient préjudiciables à la prétention d'une labellisation :

« DCNL 4 : Alors beh, écoutez, alors ce qu'il y a, c'est que jusqu'ici, tant qu'on n'avait pas déménagé, sincèrement, c'était complètement illusoire d'aller parler de

labellisation, ne serait-ce que par exemple, pour des histoires de toilettes, vraiment (rire).

D : Bien sûr, oui (rire), j'ai bien compris.

DCNL 4 : *Vieillot, comment, et assez peu adapté donc voilà, donc jusqu'ici, c'était difficile de mettre ça en avant ».*

De surcroît, les entretiens semi-directifs font ressortir que le manque de locaux est une problématique supplémentaire dans l'accueil des étudiants, dont le nombre d'inscrits devient limité afin d'éviter des conditions anormales d'occupation des salles ; d'autant plus qu'il s'agit d'un critère évalué dans le référentiel (L 3 « *Les locaux sont d'un volume adéquat pour la fréquentation maximale du centre* ») :

« **DCNL 2** : *Il y a eu des semestres où on trouvait que c'était un peu juste en nombres mais en même temps on peut pas en accueillir beaucoup plus.*

D : Par rapport aux locaux ?

DCNL 2 : *Aux locaux, au recrutement, donc on cherche pas à en avoir beaucoup plus, surtout les locaux. On n'a pas tellement de salles, c'est compliqué ».*

Le phénomène du surpeuplement, en plus de représenter un critère d'insalubrité, affecte les conditions de travail des enseignants et pénalise les étudiants en difficulté d'apprentissage. Par conséquent, il ne constitue pas la piste privilégiée pour une optimisation de la qualité des cours :

« **D** : En fait, j'ai l'impression même, sans voir la non-labellisation, j'ai l'impression déjà que même les particularités lacunaires de votre centre, les locaux, le froid par exemple dans les salles, le manque de personnel permanent, déjà, à la base, ça restreint votre stratégie commerciale et la conquête de nouveaux marchés.

DCNL 4 : *Oui, oui, tout à fait.*

D : Avant même la labellisation.

DCNL 4 : *Par exemple maintenant, pour nos locaux, on ne peut pas accueillir plus d'une vingtaine d'étudiants par groupe. Donc ça nous freine dans les inscriptions.*

D : Bien sûr.

DCNL 4 : *Enfin, c'est très compliqué puisqu'on pratique un petit peu de surbooking puisqu'on sait très bien que certains n'auront pas le visa, comme c'est des étudiants individuels.*

D : D'accord ».

D'une part, dans une perspective de prévention des risques pour la santé et la sécurité, les directeurs ont des impératifs de conditions matérielles à respecter. D'autre part, les étudiants accordent une grande importance à la qualité des locaux dans lesquels ils apprennent, parce qu'il est naturel que l'environnement conditionne le plaisir d'apprendre et le confort des étudiants. Ce confort est accru à partir du moment où ils ne se sentent pas exclus et le sentiment

d'inclusion est favorisé par le fait de mobiliser des espaces de cours au sein même de l'université⁸⁹ :

« **DCNL 4** : *Alors justement les obstacles de la démarche qualité sont, je vous le disais, le bâtiment dans lequel on travaille en fait.*

D : Bien sûr, bien sûr.

DCNL 4 : *On est à l'écart du campus où y'a beaucoup de choses qui ne sont pas possibles ».*

Le bien-être physique des étudiants est tout aussi primordial que l'épanouissement intellectuel. Proposer en conséquence une gamme de services⁹⁰ sur le campus universitaire dans un environnement accueillant, tels qu'une cafeteria pour se restaurer à des prix raisonnables ou bien un centre de ressources en langues pour se documenter et approfondir des connaissances, est un gage de confort que tous les centres universitaires ne peuvent pas assurer, les éloignant de toute optique de labellisation, commente si bien le **DCNL 4** :

« **D** : Vous avez un centre de ressources ou pas dans votre centre ?

DCNL 4 : *Alors, y'a une bibliothèque pédagogique pour les enseignants, donc avec des manuels récents. Avant, on avait fait pas mal d'achats donc ils peuvent emprunter. En revanche, on n'a pas de centre de ressources pour les étudiants. Ils ont accès avec une carte à la bibliothèque universitaire mais c'est vrai qu'on n'a pas de centre. On a une bibliothèque en partage qu'on aurait régulièrement avec nos livres, enfin comment dire, avec des livres comme ça, qu'on aurait envie de donner, ou des DVD ou bon, mais c'est du bricolage.*

D : D'accord, il n'y a pas de personnel ressources pour le centre justement de ressources en langues.

DCNL 4 : *Non, pas du tout. Ah non, on est très loin de ce schéma.*

D : C'est pour ça que la labellisation, c'est vrai que ça risque d'être problématique effectivement.

DCNL 4 : *Ah, oui, oui, oui. Non, on est très loin, si tenté que, bon je fais attention quand je brandis l'argument de la labellisation parce que je me dis s'ils prennent, si la présidence prend vraiment ça au sérieux et dit on labellise, y'a tellement de choses à mettre en place, que de la situation de laquelle on part, sincèrement, quand je suis arrivée, je me suis dit mais c'est du bricolage. [...] Euh, en revanche, c'est vrai que le fait d'avoir très peu de personnel permanent, enfin, y'a un certain nombre de choses qui font que autour des cours, on propose très peu de services. Donc justement pas de centre de documentation, enfin pas de bibliothèque.*

D : Pas de centre de ressources.

DCNL 4 : *Pas de salle multimédia, y'a pas non plus d'offre de restauration universitaire proche de.*

D : Ah bon ?

⁸⁹ Critère vérifié dans le référentiel label Qualité FLE (L 5 : « Les locaux du centre sont situés au même endroit ou à proximité les uns des autres »).

⁹⁰ Critères vérifiés dans le référentiel label Qualité FLE (A 14 : « Les apprenants peuvent accéder aux différents services du centre (accueil, scolarité, centre de ressources...) en dehors de leurs heures de formation. ») / A 18 : « Les apprenants peuvent se restaurer dans le centre ou à proximité. Une liste d'établissements et de tarifs négociés leur est fournie. Lorsque le centre accueille des mineurs, il veille à inclure les repas dans la prestation »).

DCNL 4 : *Comment ? On est un petit peu à l'écart du campus ; il faut marcher pas mal.*

D : Ah oui, effectivement.

DCNL 4 : *Et donc effectivement, la priorité, c'est d'aller dans un bâtiment où on aura tous ces services pour l'étudiant.*

D : Où est-ce qu'ils vont ces étudiants alors du centre ?

DCNL 4 : *Alors, souvent en fait, on donne sur une place où y'a pas mal de commerces et en fait, souvent, ils s'achètent à manger dans ces commerces ; bon beh c'est vrai que souvent ils vont acheter un sandwich, une formule à six ou sept euros avec un sandwich. Alors que pour le même prix, au RU, on a un repas complet équilibré et puis ils vont revenir le manger effectivement dans les locaux du centre de langue. Donc on leur met à leur disposition un micro-ondes, une bouilloire.*

D : Ah d'accord, quand même, c'est bien.

DCNL 4 : *Oui, quand même, mais bon, effectivement, ils sont pas proches du RU par exemple, y'a pas de cafeteria non plus digne de ce nom. Bon y'a une machine à café, mais voilà y'a pas une vraie cafeteria ».*

En plus de recruter du personnel permanent pour faciliter un accueil performant des étudiants, les centres doivent de surcroît se doter d'équipements modernes et d'outils informatiques récents mis à la disposition des étudiants. La donnée du lieu de qualité du centre pour un apprentissage optimal constitue un argument pour faire pression auprès de la présidence, afin d'améliorer les conditions d'accueil nécessaires à l'obtention d'un label qualité :

« DCNL 4 : montrer à la présidence que dans le référentiel y'a des critères sur les locaux et sur le fait que ces locaux, enfin qu'il y ait une certaine unité pour les apprenants qui ne, que, comment, c'étaient pas des salles de cours éparses et puis avec les bureaux d'un autre côté ».

Les étudiants sont sensibles à cette question et n'hésitent pas à faire remonter leurs commentaires dépréciatifs à travers les enquêtes de satisfaction. Mais dans un contexte où les directeurs de centres n'ont pas de prise directe sur les possibilités d'amélioration, l'observation du constat n'est pas finalisée par des actions correctives, suscitant un sentiment de frustration, fait remarquer le **DCNL 3** :

« Donc, ça c'est, je veux dire même si c'est dans les questionnaires, beh on n'a pas le droit de faire grand-chose, même si on nous l'a déjà dit, que même on serait d'accord parfois investir un petit peu d'argent, qu'il fallait mieux isoler certaines choses mais bon, ça de toute façon, ça nous est refusé donc. Voilà demander des choses sur lesquelles on ne peut pas réagir, c'est quand même extrêmement frustrant » (DCNL 3).

Les centres universitaires, dont les conditions matérielles sont tributaires de contingences qui les dépassent en termes de bien-être des étudiants au sein des espaces de l'établissement, ont encore de lourds défis à relever, lesquels s'inscrivent dans la durée et dans un dialogue permanent avec la présidence de l'université. Les mauvais paramètres de ces conditions matérielles justifient la non-utilité de la labellisation pour les centres non-labellisés, en matière de capacité d'accueil des étudiants, dont les représentations qu'ils ont du label n'accroissent pas heureusement la vision de ces centres mal équipés ou situés dans des bâtiments insalubres.

3.2. Le double niveau de la non-utilité de la labellisation

D'autres directeurs de centres non-labellisés n'envisagent pas de s'engager dans une labellisation parce que cette dernière ne leur apporte pas de plus-value, que ce soit au niveau de la rentabilité financière de leur centre, ou au niveau des apprenants-clients qui n'ont pas d'attente précise quant aux exigences du label qualité.

3.2.1. Les capacités d'accueil du centre

Comme nous avons pu l'observer lors de l'analyse du corpus qui traite des conditions matérielles, limitant les perspectives de labellisation de certains centres, ces conditions ont un impact également sur le nombre d'étudiants à inscrire, dans la mesure où les classes sont complètes au niveau du numerus clausus en termes de capacité d'accueil physique et que le centre ne dispose pas de salles complémentaires pour recevoir des effectifs supplémentaires. En effet, la capacité d'accueil de centres non-labellisés atteint selon les cas un seuil maximal et ce n'est pas la labellisation qui occasionne les bons chiffres de ces effectifs bouclés :

« **D** : Donc, l'inscription de votre démarche qualité dans un système non certifié, c'est-à-dire non-labellisé, est-ce qu'elle ne restreindrait pas votre stratégie commerciale, par exemple la conquête de nouveaux marchés ?

DCNL 1 : *C'est une bonne question et c'est la seule qui ferait qu'on rentrerait là-dedans. Ce qui est assez curieux pour moi, c'est qu'avant il y avait une directrice qui était issue du FLE, qui est toujours enseignante FLE et que ça a été refusé ce document, je pense par l'ensemble, j'imagine, mais je ne sais pas tout. Donc ça je ne sais pas, je pense que nous, c'est vraiment une question qu'on va se poser, mais c'est l'autre particularité. Donc on a en avance, en septembre 2019, deux ans de travail massif et effectivement ça nous laisse le temps, mais on s'est posé la question : est-ce qu'on va faire le label ou pas. Mais on le fera. Je pense que ce sera pas avant. En fait, ça nous a jamais empêché.*

D : Voilà, vous avez toujours eu des années apparemment.

DCNL 1 : *On est trop sollicités.*

D : Voilà c'est ça exactement.

DCNL 1 : *On est montés même depuis que je suis là, en administration, on est passés de 388 au premier semestre de 2016 à 2017 à 500 au premier semestre de 2018-2019.*

D : D'accord, ah oui.

DCNL 1 : *Donc en fait on est à nos limites dans les murs, dans tout. Donc c'est vrai je pense que la question se posera mais elle sera presque anecdotique par rapport à ce qu'on souhaite faire nous par rapport à cette qualité qu'on veut offrir en fait ».*

Etablir un nombre fermé d'étudiants à inscrire, du fait du succès grandissant des cours et de la nécessité pour les apprenants étrangers de se former en langue française pour assouvir des

besoins d'intégration sociale, universitaire ou professionnelle, justifient en quelque sorte le non-recours à une labellisation, dont les retombées en matière de prospect auprès de publics étrangers ne trouve pas d'utilité -pédagogique et budgétaire - ; le nombre de places ayant atteint son plafond, en raison de l'arrivée de nouveaux inscrits, représentés par exemple par les migrants, et pour lesquels les centres bénéficient de moyens financiers publics pour ce soutien opérationnel au service d'une politique d'accueil des migrants :

« **D** : Je vais sortir du cadre du protocole. Qu'est-ce qui fait justement qu'il y a ce flux massif alors d'étudiants ? Y'a de nouvelles, comment dirai-je un nouveau flux de migrants, peut-être de nouveaux étudiants qui veulent parce que ?

DCNL1 : *Non. On a déjà en fait, on peut expliquer aussi, c'est-à-dire qu'on a fait un projet énorme avec la région et la métropole qui était soutenu, donc les premiers lots d'étudiants réfugiés ont été accueillis en 2017, janvier 2017.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Et en fait on a commencé par un groupe, on a fini, aujourd'hui on a cinq groupes qui sont pour le moment dans l'absence de financement ministériel, financés par la région, la métropole, l'AUF, et nous. Donc ça effectivement. Après on a beaucoup, je pense qu'il y avait moins de dynamisme, c'est peut-être pas le mot mais à chaque fois que nous, on a été sollicités, on a reçu les gens. Donc, on a obtenu depuis juin dernier deux, trois, quatre, cinq, on a six nouvelles conventions avec de grosses universités aux Etats-Unis, avec le Japon, avec la Chine, avec le Vietnam.*

D : D'accord, qui vous fournissent.

DCNL 1 : *Donc ce qui était un peu moins enclenché, on va dire, avant ».*

Par conséquent, les taux d'occupation de places satisfaisants, si le verre est observé à moitié plein, ou bien le manque de places pour accueillir les fortes demandes d'inscriptions, si le verre est observé à moitié vide, constituent un motif de première importance dans le rejet de la labellisation, renchérit le **DCNL 7** :

« **DCNL 7** : *De toute façon, on n'est pas dans cette démarche de faire de la publicité pour avoir plus de clients puisque nous avons assez largement d'étudiants, trop d'étudiants, que l'institution universitaire dans laquelle nous sommes ne nous permet pas d'ouvrir des postes pour ouvrir des groupes supplémentaires. En conséquent, on n'a pas besoin d'afficher le label qualité, voilà, de faire du marketing de notre offre de formation. Nous avons largement, largement d'étudiants. Nous avons un numerus clausus pour à peu près, nous avons à peu près huit-cents demandes par an, nous en prenons deux-cents.*

D : D'accord, effectivement.

DCNL 7 : *Donc, enfin, on est assez différent des autres centres universitaires de FLE, parce qu'on est financé différemment. On est financé par notre institution et on dépend moins du financement par l'étudiant lui-même. Donc moyennant quoi, on est dans une toute autre relation à, par exemple, voilà le système qualité ou le label ; ce que le label pourrait nous apporter en termes de marketing ».*

Le fait de fonctionner sur des fonds qui ne dépendent pas majoritairement des coûts financiers

afférents aux inscriptions administratives des étudiants, fait faire l'économie au centre de la mise en place de pratiques de marketing à visée commerciale. En outre, les marges de manœuvre liées aux capacités d'accueil initialement prévues étant fixes et limitées, l'introduction de nouveaux marchés ne constitue pas une priorité ; le but étant, par la force des choses, de fidéliser plutôt que de prospecter, dans un contexte de bonne santé économique du centre :

« **DCNL 2** : *ce n'était pas d'une si haute importance d'avoir cette labellisation, c'était pas ça, c'était pas ça qui fait qu'on va avoir des clients en plus ou que.*

D : Vous avez un problème justement de clients en termes de chiffres ou tout va bien ?

DCNL 2 : *Non, non pas vraiment, pas vraiment, non pas vraiment.*

D : Tout va bien ».

Le **DCNL 2** poursuit en plaçant la labellisation au dernier plan dans les stratégies d'attractivité du centre, bien après la recherche de partenariats universitaires étrangers, par le biais de démarchages et de conventions :

« **DCNL 2** : *A l'affichage quand même à l'international. Même si ça n'apporte pas, de ne pas y être c'est gênant, voilà.*

D : D'accord. C'est un peu paradoxal.

DCNL 2 : *Oui.*

D : Parce que généralement, une labellisation, c'est aussi pour faire venir des nouveaux partenaires.

DCNL 2 : *Oui mais ça n'en a pas amené. Tout le monde est d'accord là-dessus. C'est pas par ce biais-là qu'ils ont de nouveaux partenaires. C'est par des conventions, c'est par des démarches à l'étranger, c'est par d'autres moyens mais c'est pas ça qui a amené et tout le monde est d'accord là-dessus ».*

Le développement d'un réseau, par l'entretien de relations privilégiées avec les partenaires et une présence physique matérialisée par des déplacements à l'étranger, prime sur l'acquisition d'une labellisation, bornée à un affichage de la qualité, conforte le **DCNL 3** :

« **DCNL 3** : *C'est ça, les effectifs sont là. Et puis parce que c'est de l'interne, c'est du réseau. C'est pas parce que vous êtes labellisé que vous allez avoir plus d'étudiants.*

D : Tout à fait.

DCNL 3 : *Nous, c'est dû au réseau, c'est pour ça que, voilà, on peut être amené à partir à l'étranger, on peut être à des colloques. Si vous êtes présents, si vous êtes connus. Vous êtes reconnus pour votre travail et votre qualité, les gens viendront ».*

La délocalisation des cours est envisagée comme une alternative au réseautage et au plafonnement de places pour l'accueil en présentiel des étudiants étrangers au sein du centre. En effet, il est plus logique et facile de déplacer un enseignant que de faire venir des étudiants dans des locaux inadaptés ou des bâtiments à construire. Offrir l'opportunité de stages dans des environnements géographiques à la demande d'universités extérieures au pays est un moyen de préserver un bénéfice concurrentiel, tout en excluant l'obtention d'un label Qualité.

« Il faut dire que ça ne nous a rien apporté, que ce soit au niveau du nombre d'étudiants ou quoi que ce soit. De toute façon, on a trop d'étudiants, jusqu'à présent en tout cas. On n'a pas du tout cette idée de développer en masse. Je veux pas être trop positive, enfin pas positive en tous cas. Et c'est plutôt une question de qualité et de faire des stages à l'extérieur. Oui, ça, on peut le faire, enfin sur place. Au niveau du nombre d'étudiants, nous, ça, aucun problème de budget, y'a aucun problème du nombre d'étudiants » (DCNL 3).

Le **DCNL 3** souligne la contradiction de la labellisation, à savoir que quand le centre était labellisé, les effectifs avaient baissé, alors qu'ils avaient augmenté à la perte du label.

« **D** : D'accord, donc vous, fondamentalement, le non-octroi du label de votre centre universitaire n'a aucun impact sur le plan national et à l'international.

DCNL 3 : *En tout cas, pas pour nous, pas pour l'instant et pas pour nous. Maintenant peut-être bien sûr un jour un souci de labellisation de l'université ou d'autres labellisations demandent à ce que le centre soit labellisé pour faire des (...), beh oui bien sûr on sera obligé. Mais pour l'instant, non. On n'a jamais eu de chute d'étudiants. Au contraire, on a eu une augmentation du nombre d'étudiants quand nous n'étions pas labellisés. On n'a jamais eu aucune conséquence. (...)*

D : Et comme vous l'avez dit, les comptes, les comptes sont revenus à la hausse ; c'est-à-dire que sur le plan financier, vous avez remis le bateau sur l'eau.

DCNL 3 : *A l'époque, on était labellisé, on était labellisé quand on a subi une chute d'étudiants, on était labellisé donc non, ça ne marche pas comme ça ; les étudiants, ils réfléchissent autrement en fait. C'est normal ».*

Le dernier point évoqué par le directeur est intéressant étant donné qu'il met en évidence que la labellisation, destinée en premier lieu à garantir l'assurance qualité d'un centre, est aussi un signe de visibilité à destination des étudiants. Lors de l'analyse du corpus, il a été relevé à plusieurs reprises que l'octroi des visas pour les étudiants étrangers en France était subordonné au choix d'un centre labellisé, dans le cadre de l'apprentissage de la langue française. Or, la contradiction soulevée par le **DCNL 3** démontre que la labellisation, excepté l'obligation du choix dans cette situation posée, n'est pas un facteur d'attractivité sur le marché des langues. Ce qui explique le choix de certains centres à ne pas inscrire leur démarche qualité dans un processus de labellisation, dans la mesure où au niveau des représentations des apprenants-clients, le développement de produits de qualité correspondant à leurs besoins est plus pertinent qu'un logo représentant un gage de qualité.

3.2.2. Les représentations des apprenants-clients

Opter pour une vision prospective des attentes des clients à travers le filtre de la labellisation ne semble pas constituer une perspective culturelle pour une partie des directeurs des centres non-labellisés sondés. En effet, ils pensent que l'impact du label auprès des futurs étudiants est

très faible, voire quasi nul, selon le **DCNL 2** :

« **D** : Vous pensez qu'il aurait moins de crédibilité auprès des clients-apprenants, ou auprès justement de l'extérieur ?

DCNL 2 : *Beh Je crois pas, je crois même pas qu'il aurait moins, je sais pas si les clients extérieurs, ils connaissent ce mot -là.*

D : Oui, j'ai l'impression que vous insistez bien sur le point que finalement la labellisation ne change rien en termes d'impact.

DCNL 2 : *Oui.*

D : Vis-à-vis des clients.

DCNL 2 : *Voilà.*

D : Externes ou internes ».

Le client ne porterait pas attention à la promesse de la qualité affichée, et peut-être encore moins à l'écart entre cette promesse et son expérience de la qualité promise, dans la mesure où le point de départ de la promesse visée par l'institution est ignoré par le client. De fait, bâtir une stratégie client sur le seul motif d'une labellisation ne constitue pas un levier de prospection et de fidélisation de la clientèle. A cette méconnaissance du label, doivent se substituer d'autres canaux d'interaction avec les clients, met en exergue le **DCNL 3** :

« **DCNL 3** : *Que vous soyez labellisés ou pas, en général, les étudiants le savent même pas.*

D : Exactement.

DCNL 3 : *Si ça se trouve, ils savent même pas si le centre est labellisé ou pas. [...]*

D : Justement, quels sont les impacts justement de la non-labellisation de votre centre auprès des clients-apprenants ? Vous pensez que le fait que le centre ne soit pas labellisé, ça a un impact ou non, comme vous avez dit précédemment.

DCNL 3 : *Zéro impact. Ils savent même pas ce que c'est que la labellisation. Ils savent même pas si on est labellisés ou pas. Aucun étudiant ne pose ce genre de question. Quand on leur pose la question : est-ce que vous savez ce que c'est que la labellisation, à des étudiants de niveau C1, ils savent pas, ils savent pas ce que c'est que d'être labellisé, qu'est-ce que ça veut dire, à quel niveau. Non, eux, ils viennent pas. Eux, ils viennent parce que le centre, il est réputé, parce qu'ils ont des amis qui étaient là, parce qu'ils ont des membres de la famille qui étaient là, parce qu'ils veulent être à YYY, parce qu'ils veulent faire leurs études ici. La labellisation, pour eux, comme ça ne change rien, pour moi je ne l'ai jamais dit à mes étudiants. On faisait des questionnaires d'ailleurs à une époque qu'on leur donnait, on faisait des questionnaires, on leur demandait comment ils étaient arrivés à être à l'XXX. A cause de la labellisation, non jamais, c'est parce qu'ils ont des amis, de la famille, ils connaissent quelqu'un qui était là. Y'a d'autres objectifs, d'autres intérêts. La labellisation, c'est zéro effet. Dans les centres privés, là, je dirai plus qu'il y a sûrement plus d'effet mais alors en centre universitaire, zéro ».*

La mise en place de stratégies de fidélisation efficaces place les clients comme les parties prenantes de premier plan pour l'institution, et se traduit en nouant des relations privilégiées avec eux par des modes d'interaction autres que celui de l'impact du label sur les représentations des étudiants, qu'ils ne maîtrisent pas. La renommée du centre, le réseautage familial ou amical sont le ciment d'un climat de confiance que ne permet pas d'instaurer la communication sur

une labellisation acquise, considérée comme un vecteur d'image de l'institution :

« on n'est pas un centre à part, on est dans une université, tout ce qui vient de l'extérieur, le label, c'est vu comme de la com' » (DCNL 1).

Par ailleurs, certaines catégories de publics, du fait de l'état d'urgence de leur situation sociale à devoir bénéficier de cours de langue française, ou certains directeurs de cours à l'étranger, confiants dans les programmes d'accueil, n'ont pas l'occasion de se préoccuper mentalement de savoir si le centre universitaire, qui les recevra, est marqué par le sceau d'un label qualité, insiste le **DCNL 3** :

D : D'autant plus que la clientèle a changé. Si vous demandez à un migrant : est-ce que vous venez au centre parce qu'il est labellisé, c'est sûr que ce serait un peu ubuesque la question.

DCNL 3 : *Ah oui tout à fait, alors là. Même les autres, les chefs de groupes, les chefs de groupes qui sont quand même, qui vivent en France, ils savent même pas, ils savent pas, personne nous en parle.*

D : Et pourtant il existe un répertoire justement de centres labellisés qui est diffusé auprès des consulats.

DCNL 3 : *Je sais. Je sais, je sais, je sais. On avait eu le répertoire à l'époque mais le répertoire, il est extrêmement dense et lorsque vous vous entendez bien, supposez maintenant que je fais du réseautage, j'ai rencontré quelqu'un, un consul dans un pays etc. On s'entend très bien, il lui propose quelque chose d'intéressant, il va dire : ah beh non je viens pas chez vous parce que vous n'êtes pas labellisé. Il vérifiera même pas, il vérifiera même pas, sauf si évidemment politiquement il est obligé de choisir que des centres labellisés. Parfois ça arrive aussi ça.*

D : C'est-à-dire ?

DCNL 3 : *C'est très rare.*

D : Politiquement, qui déciderait alors, leur pays d'origine ?

DCNL 3 : *Oui, peut-être que dans leur pays d'origine, dans les indicateurs, y'a une clause comme ça : il faut choisir un centre labellisé, ça peut arriver. Moi, je l'ai jamais vécu ».*

La proximité relationnelle avec la clientèle ne se concrétise pas à travers l'interface d'un label qualité. Elle se nourrit de liens étroits établis au fil des expériences d'enseignement éprouvées, et réitérées, grâce à la façon dont les directeurs de centres interagissent avec les apprenants-clients, dans un souci de satisfaction et d'élargissement de la clientèle par la mise en place de conventions avec des nouveaux partenaires. Et lorsque le centre est labellisé, le label ne garantit pas plus explicitement de visibilité au centre, fait remarquer un directeur de centre labellisé :

« Même si au final, je pense qu'on n'a peut-être pas de retour, de retour concret, c'est-à-dire plus de personnes qui nous, on n'est pas très connu, j'ai pas l'impression qu'on soit plus visible en fait, vous voyez, c'est peut-être qu'une impression. Et c'est peut-être

aussi parce que nous-mêmes, nous ne jouons pas le jeu de le diffuser, de la mettre en cours » (DCL 8).

Apparaître référencé dans un répertoire de centres labellisés diffusé à grande échelle, dont les effets de la portée internationale sont contestables, constitue un outil de communication et de promotion que n'ont pas choisi les centres non-labellisés. Ces derniers ne donnent pas de sens à l'action professionnelle marquée par le certificat d'une labellisation validée et dont le dispositif est remis par ailleurs en question pour deux motifs : la contrainte des freins culturels du personnel enseignant, peu sensible aux effets positifs d'une labellisation du centre, d'une part ; la possibilité de contrecarrer les libertés managériales et pédagogiques au sein du centre d'autre part.

3.3. Un personnel peu disposé au changement

3.3.1. Les freins culturels

Pour les centres non-labellisés, s'engager dans un processus de labellisation implique forcément de nouvelles méthodes de travail forgées par des objectifs à atteindre, moulés dans les items du référentiel qualité. Et adopter de nouveaux modes de fonctionnement, c'est s'adapter à un modèle de pensée et d'action, dont l'accès peut être perturbé par les freins culturels du personnel enseignant, qu'un directeur sondé résume par l'expression de « *poids de l'habitude* » (DCNL 1). Il développe la signification de cette tournure en pointant les types de freins relevés :

« les freins on va dire historiques, systémiques des gens qui sont là depuis très longtemps et cette euh comment pourrais-je dire liée à des habitudes de fonctionnement. On va dire c'est-à-dire que, là, moi j'ai effectivement changé en peu de temps trop de choses. Ils m'ont demandé d'aller plus lentement. Y'a eu beaucoup de choses mais c'est pas que des choses de qualité, c'est-à-dire que le crayon de papier pour les emplois du temps, c'est fini : on fait plus comme ça les groupes. On a changé la façon de faire les groupes, la répartition des groupes pour que ce soit plus équitable donc en fait c'est pour ça que c'est un obstacle, effectivement, mais qui est en train de se lever » (DCNL 1).

Le DCNL 1 explique que les entraves au progrès sont intrinsèques à l'institution, d'où la difficulté de les atténuer, voire de les modifier. Il précise aussi que le temps est un paramètre à prendre en compte dans le sens où il faut justement prendre du temps pour faire bouger les cases et voir les bouleversements espérés et les comportements changés ; d'autant plus quand des refus sont exprimés par des personnalités réfractaires au sein de l'équipe, insiste le DCNL 3 :

« **D** : Les obstacles, les freins ? Qu'est-ce qui fait que justement on pourrait faire mieux mais qu'on ne fait pas mieux parce qu'il y aurait des freins, des obstacles ?

DCNL 3 : *En général, les freins, c'est plutôt des personnalités, ce sont des personnalités qui vont s'opposer à certains changements ou qui ont besoin de beaucoup de temps ; ça, c'est quelque chose de très classique quand vous voulez changer quelque chose,*

même des choses ultra positives. Ça je l'ai vu, des choses au niveau des enseignants, aussi au niveau des administratifs. Si vous changez quelque chose, il faut du temps pour accepter le changement.

D : Hh.

DCNL 3 : *Mais parfois vous n'avez pas le temps aussi. Quand on a eu l'achat des tableaux blancs interactifs, bien sûr, ça se fait du jour au lendemain, même s'ils le savent longtemps avant, même s'ils ont des formations longtemps avant, et tout ça et tout ça. Mais à un moment donné, le changement, il est là. Et ça, je l'ai vu aussi quand j'étais responsable pédagogique du centre de ressources, je l'ai vu aussi pour les administratifs, quand vous changez le fonctionnement et les procédures, les gens, souvent, ils bloquent, même si c'est pour en mieux.*

D : Hh.

DCNL 3 : *Ils vous diront que c'est mieux que, peut-être que six mois plus tard ou un an après.*

D : Oui.

DCNL 3 : *Ils le diront pas tout de suite, parce qu'ils ont peur du changement ».*

La peur du changement diminue ou disparaît avec un accompagnement méthodologique et un discours explicatif sur les procédés et les effets positifs de la logique de changement de pratique professionnelle. L'exemple de l'appropriation de nouveaux outils numériques est ici flagrant dans le manque d'explicitation sur le confort apporté par ces outils, mais dont l'initiation suscite au départ un temps d'appréhension non négligeable. La plus-value apportée par les modifications s'inscrit aussi dans la durée, ce qui provoque une mauvaise vision du changement opéré, dont les résultats sont longs à émerger, poursuit le **DCNL 3** :

« **D** : Quels sont les principaux aspects contraignants de la labellisation qui vous ont dissuadé de passer par ce type de certification ? Vous voyez d'autres choses ?

DCNL 3 : *Oui, mauvaise expérience de l'équipe.*

D : Mauvaise expérience de l'équipe ?

DCNL 3 : *Oui, mauvaise expérience par rapport à l'équipe. Si vous faites ça une première fois et que ça se passe pas bien, vous allez avoir beaucoup de mal à dire : beh, maintenant on refait tout ça parce que les gens savent ce qu'ils ont subi la première fois et surtout ils voient que les effets, c'est égal à zéro. Donc, ils voient pas du tout l'intérêt ».*

Une mauvaise expérience liée à une tentative de changement devient le prétexte pour s'installer dans la routine professionnelle et ne pas sortir de sa zone de confort. Néanmoins, le poids des habitudes peut être allégé par la recherche d'une labellisation, envisagée comme une remise en question de certains process rouillés, voire verrouillés, synthétise le **DCNL 6** :

« **D** : Votre centre n'a jamais été labellisé depuis la création du label en 2006 ?

DCNL 6 : *Non, non, jamais parce que c'est un centre qui n'a pas recruté, qui est resté avec une culture assez classique ; même y'a jamais eu même un début de réflexion là-dessus. Maintenant on voit bien que ça pèse sur la réputation du centre. Donc on voit bien que c'est important. Autrefois ça pouvait paraître comme un élément parmi d'autres, maintenant ça semble vraiment important.*

D : D'accord. Alors justement, vous qui venez d'arriver il y a six mois dans la structure, et vous ne faisiez pas partie intégralement du personnel du centre, comment une démarche participative est-elle mise en place pour fédérer les énergies individuelles au projet collectif de la qualité, sans l'appui d'un référentiel qualité au niveau de votre personnel, les enseignants, le personnel administratif ? Comment ça peut émerger ?

DCNL 6 : *Nous, c'est une petite équipe, on est un petit centre. Ça passe essentiellement par de la cohésion d'équipe, des travaux, des actions de formation. C'est ce qu'il y avait pas jusqu'à présent. Enfin c'est un ensemble à un niveau où on est vraiment une petite équipe. Y'a que dix enseignants FLE, si vous voulez.*

D : Titulaires ?

DCNL 6 : *Titulaires et je dirai en personnel administratif, ils sont cinq.*

D : Et l'équipe est plutôt positive, favorable.

DCNL 6 : *Ah oui, tout à fait, tout à fait, aussi parce qu'ils comprennent (...) des résistances professionnelles, parce qu'on voit bien qu'on commence à avoir des difficultés à recruter. Y'a pas forcément de très bons résultats en termes du volume étudiants, c'est stagnant ; alors qu'on devrait être dans une dynamique parce que c'est quand même, je pense que globalement, en France, les effectifs doivent augmenter parce qu'il y a de plus en plus de besoins du français. Nous, c'est plutôt stagnant.*

D : Et vous pensez que la non-labellisation est un non-argument qui justifie ces sous-effectifs ou ces stagnations.

DCNL 6 : *Disons que c'est quand même une variable qui entre en compte parce que ça accompagne tout un tas de choses ; le fait de ne pas être dans une démarche qualité fait qu'on va pas se remettre en question, on reste ancré dans nos habitudes, les procédures, alors que le monde a changé autour de nous.*

D : Vous, qui êtes formé dans le management, justement, c'est votre spécialité, et ça s'entend dans votre discours, bâtissez-vous un système de management de la qualité dans votre centre ? Vous venez d'arriver, certes.

DCNL 6 : *On essaie, on essaie. Ça peut passer par d'abord la pédagogie, par exemple le fait que les collègues travaillent peu ensemble et ont des habitudes de travail qui se sont forgées au fil du temps. Et beh ça, ça a changé. Ça fait partie de la démarche. [...]*

D : Dans la future, dans les futures priorités de votre démarche qualité, à votre avis, de ce que vous avez pu voir depuis votre prise de fonction, quels seraient les obstacles et les atouts de cette démarche qualité. Je parle au conditionnel parce que vous êtes dans un projet, là, effectivement.

DCNL 6 : *Mon analyse, pour moi, les obstacles, c'est le fait qu'on est sur une équipe qui est très ancienne, qui était peu renouvelée au cours des dernières années et les atouts, je pense que c'est ce qui se passe autour, les collègues et les enjeux en fait ; ça, ils l'ont bien compris ».*

Les changements souhaités par le directeur dépendent à la fois de motifs internes et externes : internes parce qu'ils touchent les valeurs et les habitus des enseignants ; externes étant donné que le mode de fonctionnement actuel n'est plus rentable et impacte négativement le nombre des inscriptions des étudiants. En effet, se situer dans un marché concurrentiel où les autres centres sont labellisés renvoie à ses propres lacunes, lesquelles sont palliables par une transformation de la culture de l'institution et une stratégie managériale à la hauteur des compétences des salariés et de leur ouverture d'esprit ; pour que ces derniers deviennent acteurs des nouveaux processus enclenchés et ne subissent pas le projet d'une labellisation, dont la réussite dépendra inévitablement de leur investissement collectif.

3.3.2. Les libertés managériale et pédagogique en danger

Le référentiel du label Qualité FLE qualité propose un standard de méthodes de travail, envisagé comme un modèle vers lequel tendent les directeurs qui veulent voir leurs centres labellisés. Ce modèle précise en effet les pratiques à mettre en œuvre pour le directeur en termes de gestion, en uniformisant la variabilité des actions managériales. C'est justement par rapport à ce degré d'alignement attendu que les directeurs de centres prennent leur distance avec le label. L'un d'entre eux donne un exemple concret sur la constitution des classes en début de semestre, un élément d'une très haute importance qui est pris en charge par l'évaluation d'un indicateur critique, F 6 du domaine *Formations, enseignement* : « *La taille des groupes-classes est en adéquation avec les objectifs d'apprentissage et les moyens mis en œuvre (approche méthodologique, activités...)* ». Ainsi, le paramètre de l'occupation spatiale des groupes-classes exigé par le référentiel constitue un obstacle dans la constitution des classes, envisagée dans les clous de la labellisation :

« **D** : Alors un premier questionnement : la standardisation des méthodes de travail qui seraient calibrées par les indicateurs du référentiel label qualité FLE, est-ce qu'elle peut restreindre la liberté managériale de la direction des centres universitaires ? C'est-à-dire est-ce qu'un directeur qui utiliserait le référentiel qualité dans un centre labellisé, est-ce que vous pensez qu'il a une marge de manœuvre réduite par rapport à ce référentiel, dans sa manière d'instaurer une culture qualité du centre ? Dans le sens où le référentiel uniformise, codifie l'action du personnel, au détriment peut-être de leur créativité.

DCNL 2 : *Oui, ça peut réduire effectivement, ça peut réduire mais ça peut être dans le bon et dans le mauvais sens. Ça peut réduire des décisions, par exemple, ça peut gêner. Par exemple, je pense au nombre d'étudiants par groupes qui est. Par exemple, on affiche un nombre d'étudiants par groupe et il faut absolument le respecter. Et parfois pour un étudiant, on va pas créer un groupe.*

D : Quand vous dites un groupe d'étudiants, vous le fixez à combien votre groupe d'étudiants, à titre d'exemple.

DCNL 2 : *Ça dépend du niveau.*

D : A2 par exemple.

DCNL 2 : *En A2, une quinzaine, grand maximum, vingt.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *C'est déjà beaucoup, hein ? Et dans les niveaux supérieurs, on va plus loin mais par exemple on va faire des, on va, si y'a plus d'étudiants, on va faire deux groupes pour certaines matières. Et tout ça, ça rentre pas, ça va pas bien avec la labellisation. Si vous affichez par exemple vingt étudiants par groupe, en B2 ou en C1, c'est vingt étudiants par groupe. On a vingt-cinq inscrits, vingt-six inscrits, on va les prendre quand même mais on va dédoubler la production orale, la production écrite, la prononciation. D'accord ?*

D : Dans le cadre d'une labellisation.

DCNL 2 : *Non sans la labellisation. On dit qu'on va faire ça. Ça nous évite de créer deux groupes où il n'y aurait que douze étudiants. Et, par contre, la qualité des cours, elle va rester puisque ça va être dans les matières où il y plus d'échanges, où ils seront en petits groupes. Eh bien la labellisation n'acceptera pas ça. Ça sera, ça sera : quelqu'un a été refusé pour un truc comme ça.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *C'est pas bien du tout ça. Parce que y'a quand même l'idée de qualité dans ce qu'on fait.*

D : Bien sûr. Bien sûr. Donc là effectivement, ça restreint la gestion.

DCNL 2 : *Mais bien sûr.*

D : La gestion.

DCNL 2 : *Oui.*

D : D'accord, et pour la créativité, est-ce que ça peut aider, vous pensez, à renforcer.

DCNL 2 : *Non.*

D : Non.

DCNL 2 : *Non, je pense qu'au niveau créativité, je sais pas, je la place pas là la créativité.*

D : Vous la placez dans quoi ? Dans l'innovation pédagogique des enseignants, par exemple ? Dans ce qu'ils vont produire dans leurs séances de cours ?

DCNL 2 : *Oui, oui ».*

Si la réduction de la taille des classes, par l'ouverture d'une nouvelle classe par exemple, permet de gagner en confort d'enseignement, il n'en demeure pas moins que la baisse du nombre d'étudiants est incompatible avec la hausse de moyens humains et matériels que les centres universitaires n'ont pas, tant ils souffrent d'un manque de recrutement de personnels titulaires et de locaux adéquats. Il s'agit d'un sentiment d'impuissance qui ne peut pas être résorbé par les exigences intangibles des items du référentiel qualité. Cependant, la non-réduction des effectifs, qui préserve la liberté de gestion du directeur, est palliée par la créativité pédagogique des enseignants, soucieux de diversifier leurs pratiques, afin de s'adapter à la pluralité des profils de leurs étudiants, dans une meilleure prise en compte de leurs besoins particuliers. Le risque de s'engager dans une labellisation est de dépersonnaliser l'originalité pédagogique dont fait preuve le corps enseignant, souligne à ce titre le **DCNL 1 :**

« **D :** D'accord, et justement, pour ceux qui seraient labellisés, est-ce que la quête d'une qualité qui serait uniformisée, à partir de ce référentiel, est-ce qu'elle codifierait trop les

salariés, au détriment de leur créativité ?

DCNL 1 : *C'est un danger.*

D : C'est un danger, d'accord. Qui serait nourri par quoi, par qui ?

DCNL 1 : *Ah beh si je pense que y'a quand même pour les enseignants, mais parce que j'ai peut-être aussi un autre type de centre. Il y a les vertus de l'enseignant, la pédagogie, on est tous différents. Y'a des gens qui sont avec des nouveaux, qui vont faire les choses différemment, qui vont aborder les choses autrement, mais à la fin nos étudiants ont le niveau. Et donc il faut pas que ce soit une standardisation de comment il faut enseigner le FLE.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Parce que je pense qu'on est tous différents et c'est avec ce qu'on est de différent qu'on peut tout à fait enseigner de façon valable mais pas forcément de la même façon ».*

L'expérimentation de démarches créatives, par la mise en place de différenciation pédagogique pour soulager le nombre d'étudiants conséquent dans les classes, fait émerger des solutions didactiques en réponse aux problématiques liées aux contingences matérielles ; à travers lesquelles prennent tout son essor la liberté pédagogique. Un autre directeur apporte une nuance à la restriction de liberté dans la mise en œuvre pédagogique, en précisant que le fait de prototyper des séances de cours sur le modèle de cours exigé dans le référentiel par un item critique (cf. F1 : « *La conception des formations est fondée sur des référentiels de formation/curricula/programmes qui décrivent de façon précise les objectifs d'apprentissage, les moyens mis en œuvre pour les atteindre et le dispositif d'évaluation* » du domaine *Formations, Enseignement*) fait perdre du temps à l'enseignant, qu'il ne consacre pas au développement de l'originalité de ses cours :

« **D** : Alors, justement, est-ce que pensez que la quête d'une qualité uniformisée codifiée l'action des salariés, au détriment de leur créativité ? C'est-à-dire est-ce que la labellisation rend moins créatif le personnel ?

DCNL 3 : *Il le rend peut-être pas moins créatif mais il lui prend des heures pour faire autre chose, parce que dans les centres privés, mais bon après c'était aussi le cas chez nous, on était obligé de faire ça et quand vous faites ça pendant pas mal d'heures, beh pour l'instant, vous faites pas autre chose. Donc c'est pas en lien direct, non, je pense et heureusement, les gens restent aussi créatifs, que ça n'a pas d'impact direct mais que ça va simplement à un moment donné être chronophage et pendant ce moment-là, qui peut parfois perdurer des semaines et des semaines, voire des mois, pendant ce temps-là, vous n'allez pas peut-être pas refaire faire votre cours ou voir les choses autrement ou proposer autre chose. Vous allez refaire des choses que vous avez déjà faites.*

D : Hh.

DCNL 3 : *Mais je dirai plutôt par temps, pas par conséquence directe, mais par temps ».*

Faire coïncider les impératifs de calibrage du référentiel qualité avec l'esprit créatif de l'enseignant, déployé aux différents stades du projet didactique, que ce soit pendant la

préparation des séances de cours ou lors de leur animation en classe, est une difficulté dont le degré d'intensité est encore mal évalué par les directeurs de centres non-labellisés. Néanmoins, une marge de manœuvre est perçue dans la perspective de s'engager dans un processus de labellisation, en raison de la diversité des types de centres de langues à obtenir le label, une garantie singulière de la qualité :

« **D** : D'accord, donc nous allons passer à la phase conclusive de notre entretien, avec un premier questionnement. La standardisation des méthodes de travail, calibrées par les items du référentiel label qualité FLE, peut-elle restreindre la liberté managériale de la direction des centres universitaires ?

DCNL 4 : *Oui, peut-être, dans un certain sens, enfin, dans un certain sens. Moi, pour l'instant, c'est vrai que j'ai du mal à m'en rendre compte, étant donné qu'on n'est pas encore dans cette démarche, donc je vois pas encore le côté carcan, je dirai. Mais après, je pense qu'elle laisse une certaine latitude aussi.*

D : A quel niveau vous pensez ? Pédagogique ?

DCNL 4 : *Oui, enfin, y'a tout de même, comment, quand on voit la diversité des centres labellisés, euh, c'est qu'elle laisse tout de même une certaine liberté entre des centres universitaires, des écoles totalement privées, des associations, enfin, voilà, dès que, y'a quand même des profils de centres très différents et qui obtiennent pourtant la même la labellisation ».*

De fait, si les indicateurs du référentiel Qualité FLE permettent d'homogénéiser des façons d'élaborer des cours et d'harmoniser les modalités de présentation de ces enseignements, la liberté pédagogique a néanmoins toute sa place, au vu des profils divers et variés des centres qui candidatent à la labellisation ; laquelle n'est effective que si elle est fondée sur le projet d'une culture qualité dans le centre : c'est l'objet de la validation de notre quatrième et dernière hypothèse de recherche.

4. Les limites de l'applicabilité du référentiel sans le projet d'une culture de la qualité

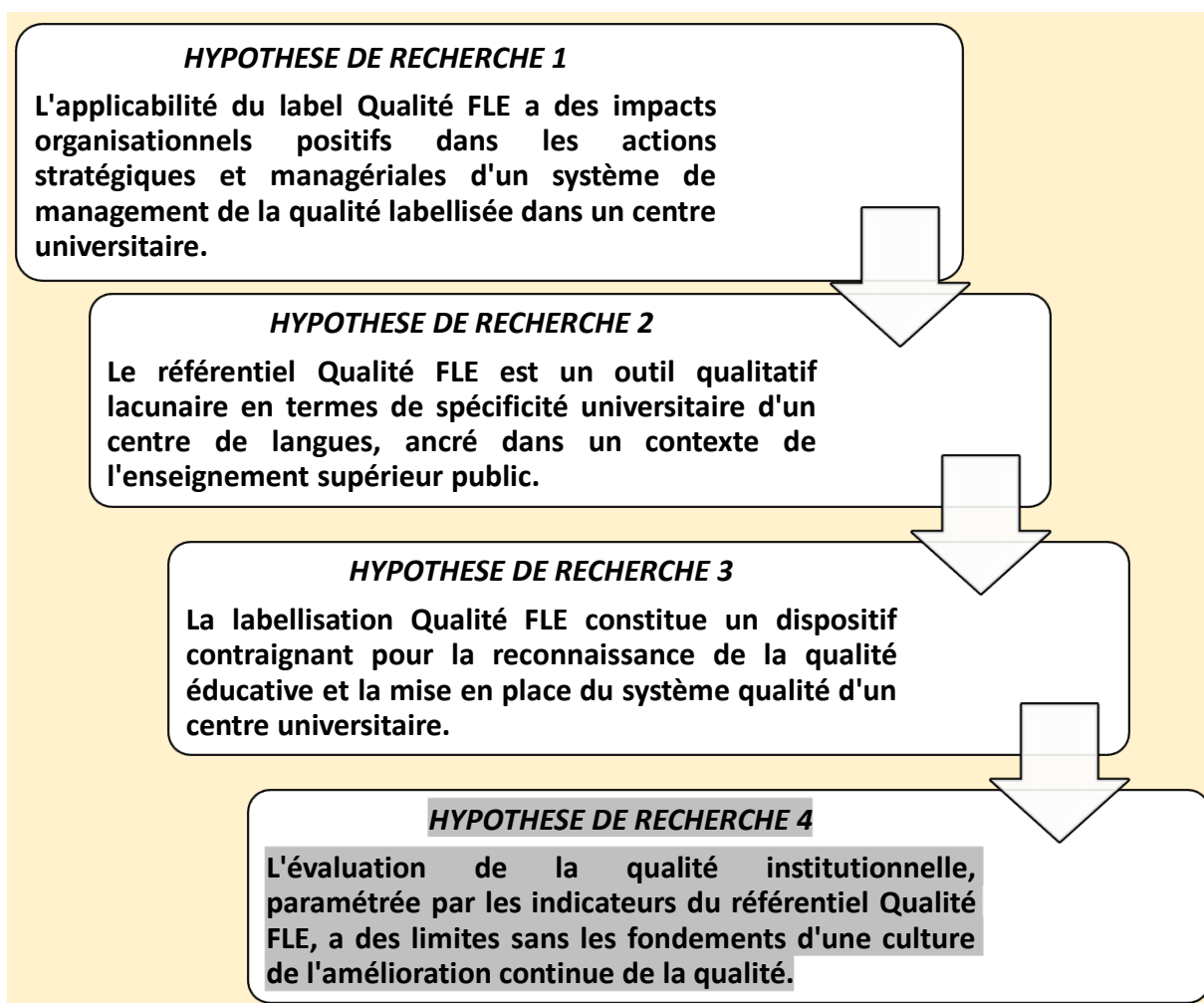


Figure 60 : L'hypothèse de recherche 4

4.1. L'orientation client : le point de départ de la culture qualité

L'accueil et l'accompagnement des étudiants sont deux champs qui recouvrent le plus de critères dans le référentiel label Qualité FLE, soit un total de 26 items. Cela signifie qu'un centre labellisé place ses clients-apprenants au cœur de ses préoccupations en matière de démarche qualité, laquelle accorde davantage d'importance à l'orientation client et non à l'orientation produit. En effet, l'attention portée aux clients, dans un effort d'écoute attentive de leurs besoins et de la satisfaction de ces derniers, dans un souci de fidélisation de la clientèle aussi, renforcent l'implication des centres pour répondre au mieux aux demandes diversifiées des étudiants, qui façonnent en quelque sorte l'amélioration du produit délivré. Il convient de chercher à savoir si ce principe de management relationnel est aussi respecté dans les centres universitaires non-labellisés et s'il est assuré, comment il les incite à cerner non seulement l'identification mais aussi la compréhension des besoins des étudiants, explicites ou latents, en vue de leur

satisfaction, par une mise en phase affinée entre le produit des cours de langue-culture prévisionnel et les exigences des clients. La question a été soulevée auprès des directeurs de centres universitaires non-labellisés au cours des entretiens semi-directifs et la majorité d'entre eux estime que le non-recours à une labellisation ne les empêche pas de considérer les besoins des apprenants comme le point de départ de la culture qualité de leur institution, en prenant des précautions particulières quant à une adaptation constante aux besoins des clients.

4.1.1. L'adaptation aux besoins des clients

Le travail d'adaptation aux besoins des étudiants est un type de relation avec le client qui n'appartient pas exclusivement aux centres labellisés, comme le fait remarquer le **DCNL 7** :

« **DCNL 7** : *Quand on dit les besoins des apprenants, ça, c'est un terme qui n'appartient pas au système qualité du tout. C'est un terme qui est, comment dire, qui appartient à la didactique, donc au sein de l'éducation, donc bien sûr que nous prenons en compte les besoins des apprenants, bien sûr que nous avons, moi, en tant que directrice, j'ai le souci de l'équipe et du fait que chaque membre de l'équipe ait trouvé sa place et être bien dans le fonctionnement, et donner le meilleur de lui-même à la bonne place. Mais pour ça, c'est pas le vocabulaire du système qualité qui nous permet d'évoluer. On est une petite équipe, c'est pas dû à tout ça, voilà.*

D : Alors comment vous faites pour prendre en considération les besoins des apprenants, alors, d'un point de vue didactique ? Vous les testez, vous les positionnez selon un niveau ? Comment ça se passe concrètement ?

DCNL 7 : *Comme tout le monde, ouais, bien sûr. Les centres labellisés ou les centres non-labellisés font exactement la même chose. En début de stage, c'est-à-dire qu'ils font des tests de positionnement des étudiants, pour savoir quels sont leurs niveaux et pour les répartir dans des groupes. Ça n'a rien à voir avec le système qualité, c'est le minimum ».*

Le fait de renvoyer la notion de besoin au domaine didactique et non à celui de management de la qualité, met sur le même plan stratégique les centres labellisés et non-labellisés dans leur démarche commune à évaluer les besoins linguistiques des clients externes en début de semestre lors de la passation de tests diagnostiques de niveaux de langues selon le CECRL, par les clients internes du centre ; ces derniers étant également considérés par et pour leur investissement et leur part respective de collaboration au bon fonctionnement de l'institution. La mise en œuvre de plans d'action pédagogique et d'un accompagnement individualisé au sein du groupe-classe, à partir du repérage des besoins initiaux de chacun des étudiants, peut être entamée grâce à la transmission d'un questionnaire, en tout début de semestre, transmis par voie électronique, aux étudiants qui saisissent cette occasion pour faire état de leurs besoins particuliers, commente le **DCNL 5** :

« **D** : D'accord. Est-ce que vous prenez en considération les besoins des clients. Alors, quand je dis les clients, c'est les clients-apprenants, et ceux des salariés ?

DCNL 5 : *Je dirai oui. Alors les besoins des clients, on les prend en compte, une fois qu'ils sont chez nous.*

D : Comment vous faites ?

DCNL 5 : *Alors, il y a un questionnement. On souhaite mettre, on l'a pas encore mis en place formalisé, mais je demande à chaque enseignant de commencer par un questionnaire d'analyse des besoins et suite à ce questionnaire d'analyse des besoins, on s'adapte aux cours. Alors, je dirai pas qu'on est encore parfait sur ce point-là, mais ça, c'est le sentier de l'année prochaine. Je souhaite qu'on ait un questionnaire d'analyse des besoins qui soit proposé à la fois à tous les inscrits dans les cours dès le début de l'année. Ils reçoivent un email avec un questionnaire qu'ils vont remplir où ils vont identifier, ils vont expliciter leurs besoins. Ces questionnaires seraient transmis aux intervenants. A eux de prendre ça en compte dans leurs préparations de cours. Ce qu'on fait aujourd'hui, c'est suite aux questionnaires de satisfaction, on essaie d'adapter les cours. Et adapter les questionnaires de satisfaction, c'est pas simplement ça me plaît, ça me plaît pas. On leur pose aussi des questions sur les activités qu'ils trouvent les plus intéressantes, et les activités qu'ils souhaitent renforcer, les activités qu'ils souhaitent. Et en partant des résultats de ces résultats de questionnaires, on adapte la session suivante.*

D : D'accord ».

Le soutien aux étudiants, dès la rentrée universitaire, relève d'un minimum requis pour un accueil efficace et le plus harmonieux possible, également relevé par un autre directeur de centre non-labellisé, le **DCNL 6** :

« **D** : Nous allons en reparler justement après parce que c'est intéressant, comme vous venez de prendre vos fonctions il y a six mois, ce sera important de voir justement comment vous avez pu mettre en place tout cela. Est-ce que vous prenez en considération les besoins des clients, des salariés ?

DCNL 6 : *Ah oui, oui, c'est même essentiel, je pense, ça part, surtout dans le milieu universitaire, ça doit partir du terrain et des gens qui travaillent.*

D : Et concrètement, comment ça peut se faire alors, à l'université ?

DCNL6 : *C'est par la mise en place de groupes de travail, ça peut pas être juste un consultant en externe qui va mettre en place une démarche ; c'est forcément quelque chose qui se fait en interne ».*

Le gain en confiance et en connivence avec les clients externes émane d'un travail collectif du personnel réuni autour d'un projet fédérateur et ne repose pas sur les épaules d'une seule personne. Cela induit la fermentation d'une culture qualité, à laquelle adhère l'ensemble des clients internes concernés par cette volonté d'efforts supplémentaires à estimer les besoins des étudiants. Cette prise en compte globale de l'orientation client, bien qu'elle soit parcourue dans sa transversalité, s'appuie néanmoins sur une particularisation de besoins exprimés, souligne le **DCNL 3** qui donne l'exemple concret d'une panne de chauffage :

« **DCNL 3** : *Moi, ce que je préfère, c'est que les étudiants, vous voyez, viennent vers moi, ils me disent des choses et après j'essaie d'agir sur d'éventuels problèmes, des*

problèmes de chauffage, donc ça c'est bien. Mais je préfère que les étudiants viennent me, effectivement, ou d'autres, viennent me parler, et j'essaie directement de faire les choses, je pense que c'est mieux parce que ça permet aussi d'explicitier le problème, ou alors de leur dire aussi et beh vous voyez, je suis désolée, je peux pas agir, écrivez-leur, voilà, vous voyez.

D : En toute honnêteté, en toute transparence.

DCNL 3 : *Certains étudiants écrivent en masse ; on a eu un grand problème de chauffage à un moment donné, l'hiver dernier.*

D : Surtout qu'il fait froid à YYY.

DCNL 3 : *Oui, il faisait très froid. Il fait froid à YYY. Du coup, ils ont écrit en masse et ça, ça a eu un impact, ça a eu un impact parce que du coup ils sont arrivés plus vite et voilà.*

D : Oui, c'est sûr.

DCNL 3 : *Vous voyez donc on peut le faire autrement. C'est plus intéressant comme ça.*

D : Mais comment vous avez réagi concrètement alors, vous avez acheté des chauffages d'appoint ?

DCNL 3 : *Non on a simplement demandé à ce que le chauffage soit mieux réglé parce qu'il y avait un dysfonctionnement au niveau du chauffage, qui arrive d'ailleurs chaque année. Régulièrement il y a des problèmes, il faut les rappeler. Comme le chauffage a été complètement changé parce qu'au départ ça ne marchait pas bien. Ils ont eu des problèmes à le régler correctement ».*

Cet exemple de problème de chauffage, impactant le confort d'enseignement des étudiants, est le reflet d'une écoute-client empreinte de réactivité. Le dialogue direct ou les conversations électroniques sont un moyen adéquat pour répondre au plus vite aux besoins exprimés. Le système d'une boîte à idées est évoqué par un autre directeur. Mise à la disposition des étudiants pour l'expression et la remontée de certaines informations sur le mode de l'anonymat, elle est aussi complétée par des échanges - physiques et électroniques - permanents avec la direction :

« **D** : D'accord. Et comment vous preniez en considération les besoins des clients ?

DCNL 2 : *Des étudiants.*

D : Des étudiants, effectivement. Vous les interrogez sur.

DCNL 2 : *Alors, y'avait, au début quand je suis arrivée, y'avait juste une petite boîte à, à, où ils pouvaient éventuellement mettre des petits papiers.*

D : D'accord, qui se trouvait où ? Devant le secrétariat peut-être ?

DCNL 2 : *Oui dans le couloir ou devant le secrétariat.*

D : D'accord, qui se faisait de manière anonyme, où les gens pouvaient.

DCNL 2 : *Oui, voilà, mais il y a aussi, je pense qu'il y avait aussi une ambiance telle que les étudiants savaient qu'ils pouvaient s'adresser et venir parler.*

D : Et qui traitait ?

DCNL 2 : *C'était variable. Ça pouvait être, aller au secrétariat, ensuite venir me voir. Ça, c'était quelque chose, c'est quelque chose qui relève plus de l'ambiance et du possible.*

D : C'était formalisé par des réunions d'amélioration ?

DCNL 2 : *Non, non, non, on ne faisait pas ainsi.*

D : D'accord, donc on traitait au cas par cas la boîte à idées. Ça permettait, voilà, de prendre en considération les besoins des étudiants et de répondre à leurs demandes précises.

DCNL 2 : *Mais y'avait pas grand-chose dans la boîte à idées. C'était plus, c'était plus en direct.*

D : D'accord, et ça soulignait des dysfonctionnements du centre ou c'était, où ça touchait plutôt la culture qualité, ou alors c'était vraiment des détails sur, je sais pas moi, l'enseignement ?

DCNL 2 : *Non je pense que c'était plus en individuel, des cas, des cas personnels. [...]*

D : D'accord quand ils ont besoin de faire une réclamation, ils s'adressent directement au directeur sous la forme d'emails peut-être ou au secrétariat.

DCNL 2 : *Oui, ils viennent directement, c'est très ouvert ».*

Les canaux de communication utilisés reconnaissent l'importance de l'expression des besoins individualisés des étudiants sur place. L'adaptation aux besoins des clients externes peut également être envisagée de manière plus collective, sur le plan de la mise en place de partenariats universitaires et dont le cahier des charges des produits proposés reflète au maximum les exigences des directeurs des groupes :

« **D** : Comment vous faites alors pour les besoins par exemple des clients ?

DCNL 3 : *Pour les besoins, c'est ma démarche, ça n'a pas toujours été la démarche des directeurs avant. D'ailleurs, les conséquences sont très rapides. C'est dire, ce sont des partenaires. Donc, soit vous répondez à leur demande, soit vous ne répondez pas à leur demande. Vous ne souhaitez pas ou vous ne le pouvez pas. Si vous ne souhaitez pas, beh c'est une grave erreur de management pour moi. Pourquoi ? Parce qu'ils vont partir directement ailleurs. Ils n'ont pas besoin de nous, ils peuvent aller dans le privé. Ils peuvent aller voir ailleurs, c'est ce qu'ils ont fait d'ailleurs. Par exemple, une chose, c'est, ça peut être un certain nombre d'heures, ça peut être des stages spécifiques pendant les vacances, ça peut être un déplacement dans leur bâtiment. Ça peut être pleins de choses, mais il faut répondre, que ce soit en heures, en nombre d'enseignants, parfois même le type d'enseignants, et cetera, pour répondre à leur demande, oui, bien sûr. [...]*

D : Parce que vous en fait, vous connaissiez déjà, vous saviez un peu les lacunes du centre, peut-être.

DCNL 3 : *Oui moi je connais déjà très bien le centre, parce que j'y suis depuis pas mal d'années. Et puis quand j'ai repris le centre en tant que directrice adjointe, y'avait tellement de choses à faire, que non, non, je voulais déjà que l'institut au niveau*

financier, on va dire, soit stable, parce que sans finance, on fait rien du tout dans ce genre de centre. J'ai déjà repris ça. On était dans un état catastrophique, donc du coup, j'ai repris ça, voilà, j'ai fait les choses les plus urgentes pour l'institut. Les plus urgentes, c'était, beh récupérer tous les stages qu'on avait perdus, parce que quand on dit non, non, non à certaines choses, et bien, on les perd. J'ai essayé de récupérer ces stages et j'ai essayé de récupérer un budget normal de fonctionnement. Et ça, on va dire que c'était vital pour le centre.

D : D'accord, la priorité a été financière.

DCNL 3 : *Tout à fait.*

D : Financière et commerciale.

DCNL 3 : *Oui financière et relationnelle.*

D : Bien sûr.

DCNL 3 : *Parce que quand vous avez eu des stages pendant dix ans et que vous perdez ces stages-là, parce que vous avez quelqu'un, une direction qui ne sait pas s'adapter aux personnes, aux chefs de groupes, aux clients qui vous demandent des choses, vous fermez des stages.*

D : Le client va ailleurs, bien sûr.

DCNL 3 : *Donc moi après je suis allée récupérer ces stages, en disant voilà la direction a changé. Est-ce qu'on peut reprendre ? Donc voilà j'ai récupéré des stages, pas tous, parce que certains c'était très, très délicat ; mais j'en ai récupéré quand même pas mal. C'était la priorité absolue.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Donc là et quelque part, c'est de la qualité aussi.*

D : Bien sûr.

DCNL 3 : *C'est-à-dire montrer que ça a changé, montrer qu'il y a un autre état d'esprit et qu'on est à l'écoute, et qu'on est souple et que s'ils veulent faire un stage dans leur bâtiment, et beh bien sûr qu'on dira oui, c'est aussi une démarche qualité.*

D : Bien sûr, l'adaptation aux clients-apprenants. Et puis vous l'avez vécu de l'intérieur, vous, parce que vous avez pu justement observer, vous avez pu vivre tout ce qui se passait à l'intérieur mais sans avoir de marge de manœuvre

DCNL 3 : *Exactement.*

D : Puisque vous n'aviez pas le pouvoir pour pouvoir.

DCNL 3 : *Voilà, c'est ça, et dès que j'ai eu le pouvoir, j'ai récupéré voilà tout ça. J'ai changé tout ça, et c'était ça, la priorité ».*

Le **DCNL 3** explique bien la difficulté non seulement à obtenir des marchés avec des partenaires universitaires mais aussi et surtout à les fidéliser, en proposant un large éventail de programmes de langues dans des formats divers et dans des espaces variés. En effet, l'adaptation au plus près des besoins exprimés prend forme dans la pluralité de formules de formation au sein du

centre universitaire ou de délocalisations géographiques dans les locaux des universités partenaires. Pour satisfaire aux demandes de ces dernières, le centre se doit d'élargir la palette de ses produits en complétant les cours de renforcement des compétences linguistiques par des formations de perfectionnement pédagogique et didactique, notamment à l'occasion des congés d'été qui rendent les enseignants plus disponibles à la fois à une meilleure optimisation de leur activité professionnelle et à une pérennisation de la plus-value de leurs domaines d'expertise. Enfin, le contexte relationnel dans lequel le produit est délivré est tout aussi important que la qualité du produit lui-même, même si elle est difficilement quantifiable par l'exigence d'un indicateur. La bienveillance dans laquelle l'étudiant est accueilli dans le centre, du secrétariat à la salle de classe, de son premier contact téléphonique – premier véhicule de l'image d'une institution - à sa prise de congé en fin de semestre, participe de la cristallisation positive d'une relation à dimension humaine ; bien que le centre soit saturé par les inscriptions et que le public d'étudiants étrangers doive davantage être considéré avec plus de précautions en raison de l'obstacle de la langue qui les freine dans leur intégration sociale et scolaire, note le **DCNL 4** :

« Je disais que donc il y avait quand même certaines choses qu'on ne pouvait pas quantifier au niveau des évaluations et ce qui semble aussi vraiment important, je dirai, c'est le, enfin surtout pour l'accueil justement comme ça d'étudiants étrangers, ou de publics étrangers, c'est le côté familial, chaleureux d'un centre. Et c'est vrai que je pense que dans certains centres où y'a peut-être un accueil irréprochable dans le sens où y'a des brochures, comment, des documents très bien faits, comment, des propositions de sorties tout ça, euh, ce qui n'est pas le cas chez nous (rire). Mais c'est vrai que ce côté vraiment ambiance familiale, rassurante, où y'a toujours quelqu'un en cas de problème, un interlocuteur, c'est vrai que c'est ce qui me semble quand même une des choses les plus importantes et qui peut pas apparaître dans un référentiel, puisqu'effectivement c'est pas, c'est pas quantifiable ».

Il convient de souligner néanmoins que le référentiel qualité FLE fait état d'un indicateur portant sur cet aspect subjectif de la qualité de l'accueil des étudiants, soumis de surcroît à la criticité (A 11 : « *Le centre s'attache à offrir un accueil aimable et courtois* »). Garder la maîtrise de cette proximité relationnelle qui fait que l'étudiant étranger, alors qu'il est loin de chez lui, a l'impression d'être près de sa famille grâce à l'accueil chaleureux du centre, nourrit le sentiment de qualité, plus fort que l'évaluation de la qualité en termes d'impact sur la perception de la qualité par la clientèle.

4.1.2. Le sentiment de qualité plus fort que l'évaluation de la qualité

Un des directeurs sondés, bien que la qualité de son centre soit validée par l'affichage du label qualité FLE, reconnaît que la réputation de son centre, répandue grâce au bouche à oreille des étudiants, est un indice de qualité quasi inné qui prime sur les autres paramètres, en raison de

la particularité universitaire de son centre :

« Et le XXX est reconnu, donc les gens qui viennent, moi, oui, le XXX, c'est le seul centre où voilà, on sait que c'est de la qualité, qu'on a, je n'ai eu que des bons retours et les gens qui viennent, parce que c'est du bouche à oreille qui fonctionne et qu'on sait que c'est un bon centre, voilà, c'est le seul moyen d'apprendre, d'avoir des cours intensifs, c'est l'université, quoi » (DCL 8).

En ce qui concerne les directeurs de centres non-labellisés, le fait de ne pas afficher ce label qui certifie que l'établissement n'a pas subi d'audit externe de la qualité par un prestataire externe, ou de ne pas décrire explicitement les procédures et les processus de la démarche qualité qui se vit de l'intérieur, est conforté par le **DCNL 2** qui évoque la présence inévitable de la qualité à l'université :

« DCNL 2 : Alors, il existait déjà. Moi, je dirai que, elle est, elle est implicitement, c'est-à-dire qu'elle est pas vraiment affichée.

D : Hh.

DCNL 2 : Mais elle existe en tant que telle à l'université. Y'a une recherche de la qualité, y'a, je dirai qu'il y a des visites de l'AERES. On fait partie de, mais elle est pas affichée, c'est vrai. Y'avait par contre la charte, je crois qu'elle existait déjà, la charte de qualité de l'ADCUEFE qui existait, qui, elle, était affichée, c'est-à-dire sur un mur.

D : D'accord. Et vous l'utilisiez pour justement afficher la volonté de cette recherche de qualité.

DCNL 2 : Je crois que c'est pas, c'est pas explicite en fait. C'est des choses qui font partie de, euh, c'est pas pro, y'a pas de procédures, y'avait pas de procédures, c'est, ça relève presque plus de la déontologie, moi je dirai.

D : D'accord, c'est intéressant.

DCNL 2 : On est, comme ça de l'enseignant. On est directeur, on veut, on veut, ça paraît, ça paraît aller de soi, viser la qualité mais c'est pas, c'est pas décrit.

D : Elle est implicite, elle est présente, on la ressent peut-être.

DCNL 2 : Ah bah oui, moi je pense, oui, puisque'on vise la qualité de l'accueil, on vise, ce qu'on retrouve, ce qu'on va retrouver après dans la labellisation. Evidemment, c'est pas aussi détaillé mais de toute façon cette grille de labellisation, elle a été construite en fonction des éléments qui existent effectivement, la qualité pour l'étudiant, la qualité pour les locaux. On y pense ».

La renommée de la qualité de l'établissement universitaire, si elle n'est pas avérée par le respect d'items proposés par un référentiel, elle se bâtit néanmoins sur une recherche de la qualité, calibrée par une vision nette des objectifs à atteindre en matière de locaux par exemple, justifie le **DCNL 2** ; ces objectifs préexistants à ceux du référentiel qualité. De surcroît, ils sont forgés par un esprit d'éthique inhérent à la profession d'enseignant et de directeur, qui rendent heureux

les étudiants de leur expérience universitaire, sans aucune autre forme de vérification de la satisfaction éprouvée :

« *Ils sont contents que les cours sont bien, et puis c'est tout* » (DCNL 1).

« *Alors je dirais que pour l'institution elle-même, je n'en suis pas sûre, dans le sens où en fait on a très peu de contrôle. Je jouis en fait d'une très grande liberté. Comme je vous disais, je ne suis pas directrice, je suis responsable pédagogique et en même temps je suis amenée à prendre beaucoup de décisions. Et on me laisse beaucoup, beaucoup de liberté ; parfois trop peut-être même, dans le sens où j'aimerais bien avoir aussi des, des retours ou plus de, d'avis sur mon travail. Mais donc pour l'institution, je n'en suis pas sûre, après pour la petite équipe du centre langues, oui, vraiment. Pour nous, la qualité, c'est vraiment quelque chose d'indispensable ; et que ce soit au niveau des enseignants ou des étudiants, enfin voilà, on essaie vraiment de faire en sorte que tout le monde, comment, soit satisfait en fait, des services qu'on offre, de, comment, et puis du temps qu'ils passent dans nos locaux. [...] Après les atouts de notre démarche qualité, beh j'en vois assez peu, mais ce que je vois comme atout de notre centre, c'est les cours qui vraiment, à mon avis, sont de qualité, un accueil aussi qui est aussi de qualité, notamment avec notre gestionnaire administrative. Tous les étudiants la connaissent. Enfin, voilà, elle est très, elle gère vraiment tout très bien. Elle sait très bien les accueillir, mais, comment et donc, voilà, l'enseignement, l'accueil pour un prix somme toute plutôt modique, mais voilà beaucoup de choses restent à améliorer* » (DCNL 4).

Le sentiment de la qualité ressenti à la fois par les clients externes et internes constitue un facteur d'amélioration de la renommée de l'établissement d'enseignement supérieur, lequel appuie sa visibilité sur un investissement accru du personnel, un ressenti positif de cette culture qualité implicite et partagé, allant presque de soi, et un tarif compétitif pour les apprenants-clients. La qualité du corps non seulement professoral mais aussi et surtout administratif, dans le traitement des dossiers individualisés des étudiants, valorise et entretient l'image de marque du centre ; à tel point que l'absence d'un des membres du personnel est remarquée, tant son engagement est entier pour le service, rajoute le DCNL 4 :

« **D** : Nous allons passer au deuxième thème intitulé la vérification de la qualité. Et oui parce qu'alors je vais commencer par une question qui n'est pas dans le protocole. Je ne voulais pas vous interrompre tout à l'heure. Vous avez dit : « nous avons un personnel de qualité, nous avons une gestionnaire de qualité ». Alors, c'est souvent une expression qu'on entend dans la vie de tous les jours mais comment vous pouvez le vérifier ? Vous faites des enquêtes justement ou pas qui valident ce genre d'expression ?

DCNL 4 : *Oh non.*

D : Ou c'est du ressenti.

DCNL 4 : *Non, c'est vrai que totalement subjectif, on peut dire. Mais malgré tout, j'en suis persuadée dans le sens où c'est vrai que tous les étudiants clairement ont identifié la gestionnaire ZZZ qui les a accueillis, qui les a inscrits, qui leur a tout expliqué et c'est vrai que le jour où elle est absente mais tous les étudiants sont : « Ah mais où est ZZZ ? Où est ZZZ ? » Voilà, je dirai, c'est vraiment un pilier du centre de langue et puis*

voilà, je sais qu'après ils reviennent avec plaisir, notamment pour la voir, pour revoir les enseignants. Enfin, voilà, c'est, je pense que l'accueil, sincèrement, effectivement est de qualité mais j'ai pas les outils pour le démontrer.

D : D'accord mais vous le ressentez, vous l'appréciez parce que y'a un retour des étudiants positif, les étudiants reviennent et effectivement ils apprécient le côté humain du personnel.

DCNL 4 : *Tout à fait. On est une petite structure et c'est vrai que c'est chaleureux, familial, voilà, c'est, ça compense.*

D : Et c'est vrai que vous n'êtes pas nombreux. C'est vrai que vous n'êtes pas nombreux, alors vous êtes vite identifiables. Et c'est vrai que quand vous n'êtes pas là, effectivement, la maison est vide.

DCNL 4 : *Exactement, exactement.*

D : D'accord, on essaie de voir le côté positif des choses.

DCNL 4 : *(Rire). Forcément ».*

Nous observons que le dévouement du personnel est bien plus perceptible par les étudiants qu'un logo représentant un label qualité ; le logo étant le résultat d'une évaluation, dont les enjeux de qualité ne sont pas garantis dans le centre après le passage des auditeurs. C'est pourquoi un centre universitaire a tout à gagner, pour l'accroissement de sa notoriété, à développer les échanges avec les étudiants qui ont un impact sur leur perception de la qualité plus élevé que la passation d'enquêtes de satisfaction auprès d'eux. La retranscription du long échange avec le **DCNL 3** montre l'inefficacité des enquêtes de satisfaction, recueil d'informations sous la forme de traces écrites, a contrario des contacts humains verbaux en direct favorisés par un management de proximité, lesquels ont rapidement remplacé les enquêtes, pour leur manque de convenance à l'adaptation des besoins des étudiants :

« **D** : D'accord. Alors tout à l'heure, vous avez parlé de questionnaires d'évaluation pour l'accueil. Donc je voulais savoir si vous aviez mis en place un autre type d'auto-évaluation concernant les enseignants, concernant le centre.

DCNL 3 : *Oui, oui, il existe, il existait effectivement une feuille qu'on faisait remplir aux étudiants avec un nombre de critères par rapport aussi à l'accueil, à l'administratif, au niveau administratif, au niveau de la vie universitaire, au niveau des enseignants, et cetera. On avait fait ça assez longtemps. Euh, on a arrêté de le faire parce qu'en fin de compte, euh, les retours, alors on avait fait de différentes façons, mais ça a été très difficile, parce que bon, quand les enseignants faisaient passer eux-mêmes l'évaluation, c'était pas, c'était faussé. Quand on envoyait quelqu'un pour faire passer l'évaluation, beh ils n'appréciaient absolument pas ça. J'avais plus l'impression qu'ils le prenaient comme du flicage. Or, je veux dire que si y'a des problèmes, je suis au courant mais très, très vite.*

D : Bien sûr, dans le cadre des conseils d'institution, comme vous en avez parlé tout à l'heure. Dans ces conseils d'institution, effectivement, comme vous aviez des représentants sous la main, beh c'est sûr, vous étiez à l'écoute d'eux.

DCNL 3 : *Bien sûr. Dès qu'il y a un problème, je suis au courant. J'ai pas besoin de ces papiers-là. En plus, qui se donnent en fin de semestre, non je veux dire, c'est déjà trop tard pour réagir. Donc on a arrêté de faire ça parce qu'en fin de compte, c'est beaucoup mieux que je sois en contact très proche des représentants parce que eux, s'il*

y a un problème avec les enseignants, s'il y a un problème avec un emploi du temps ou autre chose ou d'option, et bien je suis au courant très vite et je peux réagir donc on a arrêté de faire ça parce qu'en fait l'impact n'était pas du tout, pas du tout intéressant.

D : Depuis combien de temps vous avez cessé ce type d'auto-évaluation ?

DCNL 3 : *Pendant combien de temps on l'a fait ?*

D : Ou vous l'avez arrêté depuis combien de temps ?

DCNL 3 : *Je suis pas très, très bonne en date, moi.*

D : Ou alors vous l'avez exercé pendant.

DCNL 3 : *Oh je dirai, je dirai il y a trois ans.*

D : D'accord, c'était quelque chose qui était fait pendant la labellisation, qui a été poursuivi quand vous avez repris la direction, et vous avez finalement décidé de ne plus le faire parce qu'il n'y avait plus d'impact réel sur la démarche qualité de votre centre.

DCNL 3 : *Non, non, non effectivement. En plus, je trouve un effet plutôt pervers, c'est que les enseignants se sentaient fliqués, mettaient parfois même certains enseignants, c'est déjà arrivé, mettaient une certaine pression sur les étudiants pour mettre surtout de bonnes remarques. Après ça n'a plus aucun sens, vous voyez.*

D : Bien sûr.

DCNL 3 : *Ça n'a plus aucun sens et vous arrivez à quelque chose de pas très, je sais pas comment dire, quel adjectif mettre, mais c'est, voilà, non, c'était vraiment inutile.*

D : Oui, un peu hypocrite, un peu hypocrite.

DCNL 3 : *Voilà, c'est ça, c'est ça, hypocrite et puis au départ bon beh je mettais beaucoup de temps à les lire et tout jusqu'à ce que je remarque, beh là parfois, certains coups, il y avait énormément de remarques qui avaient lieu, alors qu'il y avait pas du tout de remarques. Et puis bon j'avais compris les choses. Donc j'ai dit non, c'est pas la peine, ça n'a aucun intérêt, ça n'a aucun intérêt.*

D : D'accord. Ces questionnaires étaient lus par vous. Mais est-ce qu'ils étaient traités et diffusés auprès du personnel ou des clients-apprenants ? Ou c'était simplement lu. Elles étaient destinées à votre intention ou elles étaient traitées ?

DCNL 3 : *Non, c'était que pour, c'était que pour le personnel administratif et moi-même.*

D : D'accord, donc elles n'étaient pas traitées d'un point de vue qualitatifs, et elles n'étaient pas diffusées auprès des clients-apprenants, du personnel ? Les enseignants n'avaient pas de retour en fait.

DCNL 3 : *Non, sauf si bien sûr dans certaines enquêtes, j'avais eu des choses extrêmement négatives par rapport aux enseignants mais sinon non, parce que de toute façon, y'avait pas à en sortir grand-chose, y'avait pas à en sortir grand-chose, sauf pour l'administration. Parfois, vous pouviez effectivement voir des choses. C'était certainement la plus intéressante, parce que la plus neutre. Mais deux trois infos, sinon, par rapport à l'enseignement, non.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Non, non, y'avait aucune, y'avait pas de remarques à sortir. Et, non, et puis comme je vous le disais, les choses qui n'allaient pas, je les voyais pas dans ces questionnaires-là. Je le savais avant ».*

L'abandon des enquêtes de satisfaction est dû à la perte de temps qu'elles occasionnent pour le **DCNL 3** dans leur traitement, duquel il ne ressort pas de véritables pistes d'amélioration de la qualité, en raison de remarques parfois déplacées de la part d'étudiants sur des enseignants ; ces derniers se sentant ainsi surveillés et jugés. Cependant, les problèmes sérieux étant déjà identifiés par la direction grâce à des échanges en continu. Si les enquêtes se révèlent être d'un apport limité, toutefois elles sont un moyen pour les centres non-labellisés de vérifier le fonctionnement de leurs institutions et de prendre la mesure de la qualité perçue de leurs apprenants-clients. Par conséquent, évaluer la qualité en interne, sans passer par l'expérience d'un audit externe, constitue une stratégie de vérification de concordance entre les objectifs qualité visés et ceux atteints.

4.1.3. Une appréciation de la qualité sans les codes de la labellisation

Les bénéfices de mener des enquêtes de satisfaction participent de l'élaboration d'une politique qualité affichée de la part des centres non-labellisés, sans vouloir se rattacher à la codification stricte d'une labellisation. Pour le **DCNL 1**, la perspective de s'engager dans une évaluation de la qualité en interne est planifiée, sa prise de poste dans le centre étant récente :

« **D** : Vous avez fait le choix de ne pas passer par un contrôle externe de type la labellisation. Alors est-ce que vous mettez-vous en place cette fois-ci une politique interne de qualité du type auto-évaluation ? Vous m'avez dit que c'était en cours.

DCNL 1 : *Justement, c'est ce qu'on va faire, ça n'existait pas, ouais.*

D : Alors, ce serait une évaluation des cours, une évaluation de l'accueil ? Quels seront les domaines ?

DCNL 1 : *Ah beh là pour le moment, bon l'accueil, je pense qu'il y a encore du chemin à faire quand même. Mais ce sera l'accueil. Euh après ce sera surtout effectivement les enseignements, si ça correspond, si les options par exemple, si on prend DUEF 3, 4, 5, et 6 où il y a des options. Est-ce qu'ils correspondent à nos attentes. Est-ce qu'il y a des choses qui manquent et qu'ils auraient aimé abordée. Est-ce qu'ils ont le temps nécessaire pour ? On fera comme ça, je pense.*

D : D'accord, alors bon, comme, oui, alors je me projette dans le futur parce que mes questions étaient posées au présent, parce que là c'est en cours de processus dans votre centre. Est-ce que les résultats par exemple de ces auto-évaluations seront diffusés auprès du personnel ?

DCNL 1 : *A partir du moment où il n'y a rien de nominatif, et on peut pas savoir de quel cours il s'agit.*

D : D'accord, voilà donc sous la forme anonymat.

DCNL 1 : *Oui.*

D : Et est-ce que ces résultats seront diffusés auprès des clients ? Alors quand je dis clients, c'est les apprenants-clients.

DCNL 1 : *Euh.*

D : Sous la forme, je sais pas, de statistiques.

DCNL 1 : *Je pense. Je ne vois pas l'utilisation dans ce but-là. On mettra les choses en avant, les choses positives qui sont dites sur le site mais on ne mettra pas l'évaluation aux yeux, aux stagiaires, non ».*

L'accueil et l'enseignement sont les deux indicateurs principaux choisis pour apporter des solutions et des améliorations aux éventuelles problématiques soulignées. Le projet de diffuser les résultats des enquêtes sous la forme d'une synthèse visible sur le site web de l'institution, à partir du moment où l'anonymat est respecté, est envisagé comme une possibilité permettant de mesurer en interne la perception de la qualité et de la communiquer en externe, afin de visualiser par tous l'analyse de la collecte des données qualitatives. Cet outil de mesure de la qualité peut de ce fait être mis en place pour partir sur des bases solides de l'écoute-client, suite à une prise de fonction dans le poste de directeur, comme c'est le cas pour le **DCNL 1**. Par ailleurs, les actions entreprises en matière d'évaluation de la qualité peuvent être le fruit d'une précédente labellisation à laquelle le centre a été soumis, mais dont le label n'est plus d'actualité. Elles s'inscrivent dans un souci permanent d'amélioration des prestations proposées par le centre. C'est le cas du **DCNL 2** qui a laissé perdurer cette pratique du feedback pour améliorer le retour sur investissement du gage de crédibilité et de confiance garanti par l'historique dans le centre d'une labellisation préparée, et dont les empreintes ne sont pas effacées en matière de mesure de la qualité au moyen des questionnaires de satisfaction :

« **D** : D'accord. Ok. Donc, dans la mesure où quand le centre n'a plus été labellisé, vous n'utilisiez pas de dispositif normatif d'évaluation institutionnelle externe ou interne, est-ce que vous avez mis en place ou élaboré des outils qualité pour tendre à cet esprit qualité qui vous est cher ?

DCNL 2 : *Non, moi alors je vous parlais d'une période qui était avant la labellisation.*

D : D'accord, oui.

DCNL 2 : *La labellisation a permis de mettre en place des choses qui n'existaient pas avant. Par exemple, on a mis en place, ce qui n'existait pas avant, un questionnaire, un questionnaire d'évaluation de la formation par les étudiants, systématique, qu'on continue à faire.*

D : Oui, qui se faisait sous format papier ?

DCNL 2 : *Oui, ça se faisait sous format papier à remplir par les étudiants.*

D : Hh.

DCNL 2 : *Qu'on traitait évidemment, mais sur les cours en général, sur l'accueil, sur le secrétariat, sur le, enfin, tout un, y'a deux pages de questionnaire qui est l'évaluation de leur semestre en fait. Et ça, ça existe toujours. Depuis cette année, c'est sous format électronique.*

D : Oui.

DCNL 2 : *Ça c'est la première fois qu'on a fait comme ça. Et ce qu'on a fait aussi, on a mis en place des évaluations du cours ; c'est-à-dire que chaque enseignant devait, doit toujours donner un petit papier, soit sous format papier, soit sous forme d'échanges avec ses étudiants pour évaluer le cours.*

D : C'est l'enseignant qui prend en charge cette évaluation avec ses propres étudiants ?

DCNL 2 : *Voilà. Alors, soit, nous ce qu'on a préconisé, c'est plutôt de donner un petit papier, que l'étudiant remplit de façon anonyme.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Mais c'est, mais c'est l'enseignant qui le traite. Alors je sais que dans beaucoup d'universités, c'est pas comme ça. C'est l'étudiant qui parle de son cours, et puis c'est pas l'enseignant.*

D : Hh.

DCNL 2 : *Mais moi, j'avais, j'avais pas envie de ça. J'avais envie que ce soit direct pour l'enseignant et que l'enseignant lui-même fasse un petit résumé et me le transmette.*

D : Vous aviez accès à la trace écrite ?

DCNL 2 : *Comment ?*

D : Vous aviez accès à la trace écrite de ces questionnaires ?

DCNL 2 : *Euh, y'a des enseignants qui me donnaient tout, mais moi je voulais pas ; en fait, je voulais qu'eux-mêmes fassent une synthèse.*

D : D'accord, tout le monde jouait le jeu, tous les enseignants ?

DCNL 2 : *Quasiment, quasiment.*

D : C'est bien.

DCNL 2 : *A part un ou deux. Et même, on avait prévu de mettre cette synthèse dans un classeur.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Alors, évidemment, l'enseignant, il va pas mettre, il évite, il va pas mettre certaines choses, surtout si elles sont désagréables. Mais moi j'avais bien insisté que c'était évaluation du cours, pas de l'enseignant.*

D : Hh.

DCNL 2 : *Vous allez à YYY, à YYY, y'a des évaluations, je peux vous dire, ils évaluent l'enseignant.*

D : Ouais, je sais.

DCNL 2 : *Et moi je trouve que c'est pas pareil.*

D : Comme aux Etats-Unis.

DCNL 2 : *Oui, voilà, vous vous retrouvez avec des réflexions stupides. Même dans un truc comme ça, une fois y'a un prof qui a eu comme réflexion, euh, d'un étudiant qui n'avait pas mis de chaussettes dans ses chaussures, c'est passionnant, hein ?*

D : *(Rire).* Oui en termes de qualité, en termes de qualité olfactive, c'est peut-être important pour eux, les besoins des étudiants.

DCNL 2 : *Je pense que c'était pas le but, hein, c'était pas le reproche.*

D : Oui, bien sûr.

DCNL 2 : *C'était qu'il était choqué par le fait qu'il trouvait ça bizarre, quoi; ou alors il avait quelque chose d'autre à lui reprocher mais c'est celle-là qu'il a reprochée, voilà, c'est possible. Donc après on est vraiment dans le subjectif.*

D : Bien sûr.

DCNL 2 : *Donc, moi, on peut de toute façon avoir des réflexions qui vont indirectement juger l'enseignant, quand on juge le cours. Mais moi, c'était mon point de vue à moi ; beaucoup d'enseignants le partageaient. Et puis la confiance aussi.*

D : C'est vrai, le plaisir.

DCNL 2 : *Moi j'ai pas envie d'aller fliquer, j'avais jamais envie d'aller fliquer tous les enseignants dans les cours. C'est des gens diplômés. Après on a des retours qui se font de toute façon quand ça va pas.*

D : Tout à fait, alors.

DCNL 2 : *Y'a pas besoin de ça.*

D : Alors, finalement, il y avait donc ce, c'était archivé sous la forme d'un classeur, donc résumé par les enseignants, archivé sous la forme d'un classeur. Est-ce qu'il y avait une réunion après pour en parler ?

DCNL 2 : *Non.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Y'avait une réunion, si, des enseignants permanents, pas tous les enseignants vacataires, ce qui est très difficile, c'est difficile à réunir. Mais y'avait une réunion plutôt sur, pour parler de l'analyse de l'évaluation globale. Là, par contre, oui, pour voir s'il fallait changer par exemple, on leur demande, comme on a un centre de ressources, une heure en centre de ressources, est-ce que, on leur demande si c'est utile pour eux. Beh, si tous avaient dit ça sert à rien, on l'aurait supprimé par exemple.*

D : Chaque étudiant avait droit à une heure de ressources obligatoire, de centre de ressources par semaine, c'est ça ?

DCNL 2 : *Oui, obligatoire, avec un enseignant en autonomie. On appelle ça en autonomie d'idées en fait.*

D : D'accord, c'était un enseignant.

DCNL 2 : *C'est un exemple. On l'a toujours ça, on le fait toujours.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *C'est quelque chose qu'on a institué dans l'emploi du temps. Et au début, beh, c'était important de savoir. Y'a des étudiants qui disent que ça ne sert à rien bien sûr, mais on a des pourcentages, on a des statistiques, et les statistiques montrent que dans l'ensemble que les étudiants sont satisfaits, c'est le but.*

D : Ce sont des enseignants qui prennent en charge cette heure-ci, qui prennent en charge.

DCNL 2 : *Oui, ça fait partie de l'emploi du temps et des enseignants. Alors c'est un par groupe. Y'a une heure par groupe. Donc y'a un enseignant dans le groupe qui fait ça.*

D : D'accord, et est-ce que les étudiants avaient ensuite accès à ces évaluations, à cette synthèse ?

DCNL 2 : *Non c'est vrai, on l'a pas fait, ça.*

D : D'accord, et même pour tous les questionnaires qu'ils font sur papier ou, et sur version numérisée, y'a pas ensuite un affichage.

DCNL 2 : *Non, c'est vrai.*

D : De ces résultats. D'accord.

DCNL 2 : *Non, c'est vrai, on n'a pas fait ça, non.*

D : Pourquoi, parce que c'est chronophage ou ?

DCNL 2 : *Sans doute, oui, sans doute ».*

Les enquêtes de satisfaction, explique le **DCNL 2**, ont d'abord porté sur les domaines de l'accueil et de l'enseignement en fin de semestre, en format papier puis en version numérique. Ensuite, elles ont été accompagnées d'une enquête interrogeant le champ de l'enseignement, sur chaque cours dispensé, par l'intermédiaire de l'enseignant en charge du cours qui faisait passer sur un papier ou lors d'échanges les données quantitatives et qualitatives à évaluer. C'est l'enseignant qui remettait à la direction une synthèse du recueil des informations, faisant transparaître inévitablement son interprétation subjective. C'est peut-être le point négatif de ce genre de pratique, étant donné que certaines données ne sont pas traitées parce qu'occultées volontairement par l'enseignant. Néanmoins, la direction opère un distinguo essentiel entre l'évaluation de l'enseignant et celle de son cours ; cette dernière étant celle qui est réalisée, dans la mesure où c'est la qualité des contenus des cours dispensés qui est cherchée à être améliorée, et non la mise en forme pédagogique et didactique, dans les enquêtes mises en place dans ce centre. L'exemple est pris de l'appréciation de l'intégration d'une heure d'enseignement en centre de ressources en langues dans l'emploi du temps hebdomadaire des étudiants. La frontière entre l'évaluation sur les enseignements et celle sur les enseignants est assez floue à déterminer et c'est le choix d'une bonne formulation des questions qui précise au mieux cette

frontière, met en exergue le **DCNL 4** :

« Alors, avec déjà, plus, alors effectivement donc on fait remplir des questionnaires à la fin de chaque semestre aux étudiants. Donc après, il y a eu différentes versions de questionnaires. C'est très difficile de trouver la bonne, comment dire, la bonne méthode, je dirai, pour avoir des retours qui servent aussi parce que c'est vrai que, un précédent, une précédente responsable pédagogique, ce qu'elle faisait, c'est qu'elle demandait un questionnaire par cours donc automatiquement ce que les étudiants jugeaient, c'était les cours d'un professeur. Donc, voilà, c'était, alors que si on fait un questionnaire beaucoup plus global sur les cours en général, c'est vrai que c'est plus difficile d'identifier d'où viennent d'éventuels problèmes ou voilà, c'est parfois plus, mais c'est vrai que pour les professeurs, c'est pas évident non plus de se sentir jugés avec des questions parfois quand même assez, comment dire, oui, assez précises, quoi ».

Enfin, pour le **DCNL 2**, la passation des enquêtes est suivie par une analyse pour laquelle seuls les enseignants permanents sont convoqués pour en discuter. Il est regrettable qu'un affichage des résultats en externe ne soit pas instauré mais semble difficilement envisageable par la direction - afin de finaliser au mieux la chaîne des processus des questionnaires de satisfaction – en raison du caractère chronophage de la tâche, conclut le **DCNL 2** :

D : Et qui avait élaboré les questionnaires de qualité alors ? Les questionnaires d'évaluation.

DCNL 2 : *Eh beh l'équipe.*

D : L'équipe, d'accord.

DCNL 2 : *Une équipe s'était inspirée d'un questionnaire qui avait été fait dans un autre centre, qu'on avait partagé justement en réunion ADCUEFE. C'est des choses qu'on a partagées. Et puis après on s'en est inspiré. Chaque centre l'a adapté à son centre, à ses conditions. Je pense qu'on est beaucoup de centres à le faire.*

D : Hh. Et chaque année vous le faites, à chaque semestre ? C'est systématique ?

DCNL 2 : *Hh, oui, oui, chaque semestre.*

D : C'est bien, vous arrivez à garder cette capacité, voilà d'auto-évaluation finalement. C'est un type d'auto-évaluation.

DCNL 2 : *C'est ça, c'est ça.*

D : C'est bien. Est-ce qu'il y a des tableaux de bord qui sont faits à partir, ou simplement un archivage dans des classeurs, ou un retour entre, dans l'équipe enseignante, comme vous avez dit tout à l'heure.

DCNL 2 : *Oui c'est plutôt ça, une synthèse et puis un archivage, oui.*

D : Peut-être que vous avez évoqué tout à l'heure, peut-être la possibilité future d'afficher ces résultats sous la forme de statistiques peut-être auprès des apprenants.

DCNL 2 : *Je sais pas, je sais pas si le nouveau directeur. Pareil, c'est une question de temps aussi, c'est un truc de plus à faire et il faut réfléchir à ce que ça apporte vraiment.*

D : Hh.

DCNL 2 : *De l'afficher.*

D : Oui bien sûr. Alors, après y'a plusieurs types d'affichage, internet, sur la brochure. Vous avez une brochure d'ailleurs dans votre centre ?

DCNL 2 : *On a une brochure mais sous format informatique en fait.*

D : D'accord et est-ce qu'il y a le terme de qualité qui est affiché dans votre brochure ? Est-ce qu'il apparaît ?

DCNL 2 : *Je suis pas sûre, je suis pas sûre, non je crois pas.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Indirectement, c'est indirectement puisqu'on a une description évidemment positive (rire).*

D : D'accord mais le terme qualité, peut-être, vous pensez qu'il n'est pas explicitement nommé dans la brochure.

DCNL 2 : *C'est peut-être possible, ouais on devrait d'ailleurs (rire) ».*

Le **DCNL 4** décrit le même processus de la mise en place des enquêtes de satisfaction auprès des étudiants : d'abord passation en version papier dans les classes prise en charge par chaque enseignant du groupe-classe. La version numérique, anciennement utilisée, a été délaissée pour la version papier en raison d'une plus grande disponibilité des étudiants sur place et donc d'une augmentation des taux de retours. Ensuite, les données recueillies sont observées de façon globale, sans véritable traduction statisticienne. Enfin, les résultats sont diffusés à l'intention exclusive du personnel par voie électronique ; la voie de la réunion physique n'étant pas choisie pour des raisons de manque de temps et de certaines informations qui n'ont pas lieu d'être traitées en réunion ; comme les conditions matérielles lacunaires qui impactent négativement le centre et pour lesquelles le personnel enseignant n'a aucun moyen de modification.

« **D** : A chaque fin de semestre, donc, les étudiants ont un document papier, c'est ça, à compléter ?

DCNL 4 : *Oui, c'est ça. Alors on a essayé, enfin c'est mon prédécesseur qui a essayé de faire un formulaire sur internet en fin de semestre. Donc il a envoyé le lien à tous les étudiants et là, sincèrement, on a eu cinq réponses. Donc c'est vrai qu'au départ, c'était, il s'agissait de dépouiller plus facilement, que ce soit voilà moins rapide, plus coûteux. Mais je pense que le questionnaire papier, sur le temps de cours finalement, c'est ce qu'il y a de mieux si on veut réellement des retours.*

D : Et c'est ce que vous faites actuellement ou pas finalement, alors ?

DCNL 4 : *Alors, c'est ce qu'on fait, oui, tout à fait.*

D : Chaque groupe a son questionnaire à compléter ?

DCNL 4 : *Voilà.*

D : D'accord, et après, est-ce que c'est traité, est-ce que les données sont traitées ?

DCNL 4 : *Pas de façon, je dirai vraiment mathématique mais effectivement, bien sûr, on est soucieux, on regarde ce qui revient, enfin.*

D : Et est-ce que les résultats sont diffusés auprès des apprenants ou du personnel ?

DCNL 4 : *Alors, auprès des apprenants, non, auprès du personnel, oui. Mais sinon, beaucoup de questions, par exemple, les toilettes justement, enfin, c'est plus sur les locaux, quoi, les salles de cours où il fait froid. C'est souvent assez matériel finalement.*

D : D'accord, et après.

DCNL 4 : *Donc enfin c'est vrai que je dis que l'enseignement me semble de qualité parce que c'est vrai. Dans ces questionnaires, y'a beaucoup de questionnaires qui*

portent sur la pédagogie. Globalement, ils sont vraiment satisfaits. En revanche, c'est sur les locaux qu'il y a beaucoup de.

D : Et quand vous les diffusez, c'est dans le cadre de réunion avec vos enseignants ou ça reste assez libre, en salle des professeurs ou ?

DCNL 4 : *Euh, non, je les diffuse par mail en fait. Je les envoie par mail aux enseignants et je leur demande effectivement de me les remettre après.*

D : Et après, ils les consultent quand les enseignants ?

DCNL 4 : *Alors, ils les font, ils les font remplir, ils les consultent et ils me les transmettent.*

D : D'accord, et après y'a pas quand même une réunion de discussion avec vous et les enseignants, ou alors ça s'arrête simplement à la consultation.

DCNL 4 : *En fait, c'est vrai que j'organise assez peu de réunions malheureusement pédagogiques, parce qu'avec des vacataires, c'est très compliqué de gérer les emplois du temps des uns et des autres. Donc en général, quand on a la moitié des enseignants à une réunion, on est heureux. Donc finalement, j'organise de moins de moins de réunions. Par contre, je communique beaucoup par mail en fait. Régulièrement, je fais des points par mail, mais c'est vrai que c'est pas obligatoirement le genre de sujets puisque je me dis que eux, ils n'ont pas vraiment, comment dire, pour tout ce qui est matériel, enfin par exemple, la température dans les salles, les toilettes enfin, eux, n'ont pas vraiment de levier là-dessus. Donc c'est vrai que je leur en parle pas obligatoirement, c'est vrai ».*

L'évaluation de la satisfaction de la clientèle, quand elle se limite à la seule phase de la passation des enquêtes de satisfaction, sans passer par une analyse et une diffusion des résultats, permet une identification des problématiques soulevées, sans les solutionner, explique le **DCNL 6**. L'optimisation de l'expérience qualité de la clientèle est envisagée par conséquent à son seuil minimal, privant le centre de manœuvre élargie d'amélioration continue de l'enseignement dispensé. Seuls les critères portant sur les locaux, l'accueil, l'organisation générale et les activités culturelles peuvent être améliorés :

« **D** : D'accord. Alors, actuellement, je pense pas, mais est-ce que vous établissez des actions correctives ou préventives actuellement ?

DCNL6 : *Non, non, pas vraiment.*

D : Donc là, les enquêtes de satisfaction, depuis votre prise de fonction, il n'y en avait pas cette année, des réclamations ?

DCNL6 : *Si, si, toute l'équipe était mobilisée pour regarder quels sont les problèmes.*

D : Mais concrètement comment ça se passait en fait ? Les enseignants faisaient compléter les enquêtes pendant la classe ?

DCNL6 : *A la fin, à la fin de chaque session. On a deux sessions principalement par semestre. Par semestre, on n'a pas beaucoup de groupes, nous. Ça va être un maximum de dix groupes et donc à la fin, on a les questionnaires. Les questionnaires sont remis aux enseignants. Alors, nous, on a des enseignants répartis par niveau, A1, A2. Ça, on veut le casser, ça. Et donc chacun avait ses questionnaires, mais si vous voulez, les problèmes transparaisaient, on les connaissait. Des fois, on avait même, quand il y avait de gros problèmes, y'a des étudiants qui nous écrivaient directement.*

D : Des réclamations.

DCNL6 : *Voilà. Donc on sait où il y a des problèmes.*

D : Mais est-ce qu'ils étaient résolus à la fin, grâce à ces enquêtes de satisfaction ou ?

DCNL6 : *Non, non, non.*

D : Ils étaient simplement identifiés.

DCNL6 : *Simplement identifiés.*

D : D'accord. Quel était l'objectif alors en fait ?

DCNL6 : *Des questionnaires ?*

D : Oui, vous n'aviez pas de réunion de retour, par exemple, par rapport à ces questionnaires ?

DCNL6 : *Oui mais c'est pas accepté par les collègues. Alors on est quand même une petite équipe donc forcément si y'a personne du AI ou, et que cette personne ne fait pas cours, on n'est pas pertinent. La discussion s'arrête vite.*

D : Qu'est-ce qui était évalué dans ces enquêtes ? L'enseignement, l'accueil, les locaux ?

DCNL6 : *Tout, oui, sur l'enseignement, mais sur les locaux, l'accueil.*

D : D'accord. Donc les apprenants complétaient les enquêtes en classe, le responsable de niveau les recueillait et vous les transmettait. Vous les lisez, vous pouvez identifier les problèmes ou les choses positives. Et ça s'arrêtait là parce qu'il y avait pas d'amélioration continue de la qualité.

DCNL6 : *Pour les aspects hors enseignement. Pour les locaux, l'organisation, les activités extra-scolaires ; on a aussi, on fait des choses par rapport aux questionnaires ».*

Etablir un niveau de contentement de la clientèle implique d'avoir une bonne connaissance de ses exigences, pour obtenir sa satisfaction et sa fidélisation. L'administration des questionnaires qualité et la gestion qu'elle nécessite en termes d'analyse, de synthèse de données et de diffusion des résultats aux clients internes et externes, doit projeter l'ensemble du personnel dans un avant et après des enquêtes, par la prise en compte des besoins exprimés et l'instauration de leviers d'amélioration. Cette exploitation des ressentis des étudiants, dans sa logique la plus complète, n'est pas une possibilité de logistique envisageable pour tous les centres universitaires non-labellisés, qui manquent de temps et de moyens pour la mise en place d'une stratégie d'amélioration de la qualité des produits et des services délivrés par le centre ; d'où l'intérêt de se faire accompagner par un référent spécifiquement dédié au processus des enquêtes de satisfaction, concède le **DCNL 5** :

« **D** : D'accord, vous avez évoqué tout à l'heure que les questionnaires étaient visés par une responsable qualité.

DCNL 5 : *Oui.*

D : Qui est cette personne ? Elle intervient dans toute l'université ou spécifiquement dans la XXX ?

DCNL 5 : *Alors, non, elle intervient au niveau du service de formation continue. Nous travaillons avec le service de formation continue. Je sais que dans certains centres, ça ne se passe pas comme ça mais nous, on travaille avec eux pour tout ce qui est inscriptions des publics professionnels ; c'est-à-dire, les étudiants étrangers qui viennent chez nous s'inscrivent directement chez nous. Mais les, je sais pas, les gens qui veulent s'inscrire pour suivre, comme je disais, nous, on n'est pas qu'un centre FLE, on est aussi un centre de langues.*

D : Bien sûr.

DCNL 5 : *Donc toutes les personnes qui veulent s'inscrire pour renforcer l'anglais, l'espagnol, l'allemand, et cetera, passent par nous et s'inscrivent au service de formation continue. Et même pour le FLE, pour les personnes qui vivent déjà sur le territoire, qui sont en âge d'être étudiants, eux, ils passent aussi par le service de formation continue qui a un rôle de chercher des financements pour ces personnes-là. Ça a abouti par rapport à l'anglais, par rapport à certaines langues ; ça aboutissait pour le FLE, maintenant ça aboutit moins ; mais au moins il arrive à conserver le RSA de certaines personnes. Donc ce passage est important parce que comme je disais, ça permet aux demandeurs d'emploi de garder leur chômage ou leur RAS, et cetera, au moins. Et le fait de travailler avec le service de formation continue, eux, ils ont une responsable qualité.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *ZZZ, qui a été formée à la qualité, aux formations, et elle, qui est aussi ingénieure de formation, du coup, qui était directrice adjointe, puis qui s'est focalisée sur des missions de qualité, et au niveau national. Et puis c'est à elle qu'on a montré notre questionnaire, parce que quand on a commencé ça, elle nous a parlé du questionnaire déjà fait par le SFC. Nous, on avait déjà réfléchi en équipe à un autre questionnaire. Il trouvait qu'il était assez proche et qu'il pouvait aller pour ça. Donc c'est un questionnaire numérique qui est envoyé à la fin, une semaine avant la fin de la formation. Certains enseignants le font passer en fin de cours. Mais je dirai que c'est pas la majorité. La plupart sont plutôt vers une démarche plus libre ».*

Il est clair que se faire aider par un personnel ressource qualité de l'université, dont peut jouir le centre universitaire, constitue un atout majeur pour le respect du cycle de la qualité : la qualité attendue par la clientèle nourrit la qualité voulue de l'institution qui procède à une qualité réalisée, évaluée par la clientèle, satisfaite ou pas, selon sa qualité perçue du service bénéficié. Le **DCNL 5** note tout de même que la mise en place du questionnaire numérique, validé par la responsable qualité, n'est pas généralisé à l'ensemble du personnel enseignant, sans donner davantage de précisions sur les autres modalités de la mesure de la qualité. Un autre type d'outil de mesure et de surveillance de la satisfaction client émerge des entretiens semi-directifs des directeurs de centres non-labellisés, qui évaluent la perception de la qualité, sans se plier à la codification stricte d'une labellisation : c'est le conseil de représentants d'étudiants, qui porte un regard à la fois critique et constructif sur l'établissement universitaire, afin d'en faire évoluer la vie du campus, explique le **DCNL 3** :

« **D** : C'est intéressant. Et auprès des clients-apprenants, est-ce qu'il y a par exemple un système d'écoute, un système de réclamation ou une boîte à idées ?

DCNL 3 : *Oui y'a des représentants, y'a des représentants élus qui font partie du conseil d'institut donc qui peuvent s'exprimer lors du conseil d'institut, dire ce qui va, ce qui va pas ; et puis après comme je les connais, ils me connaissent, ils peuvent venir me voir et ce qui est le cas, ils peuvent venir me voir à tout moment pour me dire y'a tel problème, y'a telle chose et on essaie de faire au mieux.*

D : D'accord, et le conseil d'institut ?...

DCNL 3 : *L'idée est d'être, voilà, toujours être à l'écoute de ces représentants-là. Maintenant, ça peut être aussi d'autres étudiants. S'il y en a qui veulent pas passer par les représentants, je les reçois aussi.*

D : D'accord, et le conseil d'institution, il a lieu quand ?

DCNL 3 : *Il a lieu en général au mois de novembre, mois de décembre.*

D : D'accord, une fois par an ?

DCNL 3 : *Oui, une fois par an ; on va dire que c'est le conseil officiel.*

D : Il réunit qui, ce conseil d'institution alors ?

DCNL 3 : *Alors il réunit six enseignants, deux administratifs, la responsable administrative et moi, les étudiants bien sûr, les trois étudiants, et puis, c'est systématique, en général, c'est seize, dix-sept personnes. C'est dix-sept personnes qui sont là.*

D : D'accord, avec un ordre du jour ou pas ?

DCNL 3 : *Avec un ordre du jour, bien sûr, oui, oui.*

D : D'accord, et la démarche qualité fait partie de l'ordre du jour ou pas, systématiquement ?

DCNL 3 : *La démarche qualité, elle est de toute façon toujours là puisque même si elle n'est pas explicitement dite, y'a pas de point démarche qualité, évidemment.*

D : Une démarche d'amélioration.

DCNL 3 : *Ce qu'on attend, c'est de pouvoir toujours améliorer les choses, que ce soit au niveau du calendrier, au niveau du budget, que ce soit au niveau du stage, du type de stage, de la vie des étudiants,*

D : Et comment sont nommés ces représentants des étudiants ? Ils sont nommés par leurs camarades ?

DCNL 3 : *Ils sont voilà, ils sont élus par leurs camarades, par leurs camarades.*

D : C'est un bon système.

DCNL 3 : *Ils font des listes. Une liste, ou deux listes, ça dépend avec trois titulaires, trois suppléants et tous les étudiants de l'institut votent pour une liste ».*

La représentation étudiante au sein du conseil d'institut permet de donner la parole aux apprenants par l'intermédiaire de leurs représentants, élus démocratiquement. Ces derniers sont

incités à participer à la vie du centre universitaire à l'occasion d'une réunion annuelle, dont l'ordre du jour ne fait pas apparaître explicitement la démarche qualité mais en contient les fondements, par la volonté d'améliorer la vie étudiante et de campus, à partir du passage en revue de défaillances repérées et débattues. Représenter les étudiants du centre auprès du corps professoral et administratif prend une autre appellation pour le centre du **DNCL 5**, à savoir un conseil des langues qui se réunit cette fois-ci deux fois par an et non une fois :

« **DCNL 5** : Enfin, XXX, ça, on l'a installé à YYY, on a tenu avec la présidence à mettre en place un Conseil des Langues. Ce Conseil est consultatif, je pense qu'il entre aussi dans la qualité.

D : Bien sûr.

DCNL 5 : Un conseil consultatif qui se réunit deux fois par an, avec les grands, à la fois les représentants des langues mais aussi les représentants de l'université. Des représentants des associations et des représentants des étudiants. Donc l'idée, c'est de représenter un peu le rapport de l'année de la XXX et de récolter des avis, des conseils pour améliorer notre travail.

D : D'accord. Ça reste encore au niveau de l'enseignement et de la formation. Est-ce que par exemple l'accueil est une des autres priorités, que vous vous êtes fixé, l'accueil des étudiants par exemple ?

DCNL 5 : L'accueil des étudiants au sein de la XXX ?

D : Oui.

DCNL 5 : Oui. Oui, parce que, effectivement, j'en ai pas parlé. Parce que c'est quelque chose qu'on avait déjà géré au temps du XXX. On est un espace d'accueil puisque le centre est ouvert tous les jours de 8h à 19h, avec des ressources à disposition, des ressources humaines et des ressources numériques et des ressources papier. Des ressources humaines, c'est principalement un agent qui est là tous les jours, sauf le vendredi après-midi. Et puis des services civiques ou des tuteurs selon les besoins. On a deux services civiques et donc on a un questionnaire de, peut-être pas de satisfaction. C'est vrai qu'on appelle pas ça, on en a parlé pour le Conseil des Langues de l'année prochaine mais nous avons un questionnaire pour identifier les besoins des visiteurs. Donc on sait qui vient, d'où il vient, combien de temps il passe ce qu'il vient faire.

D : D'accord.

DCNL 5 : Grâce à ce questionnaire. Et on souhaitait travailler avec la DSI sur un questionnaire un peu plus numérisé mais pour l'instant on n'a pas eu le temps de le faire. Après c'est vrai que la qualité de l'accueil est évaluée, n'est pas vraiment évaluée ; c'est ce qu'on disait avec ma collègue que j'accueille, responsable de l'accueil, que ce serait quelque chose qu'on devrait mettre en place à partir de l'année prochaine.

D : D'accord.

DCNL 5 : Mais c'est un pôle important.

D : Bien sûr.

DCNL 5 : On a mis en place cette année le Pôle interculturel qui est en rapport avec l'accueil, qui met en place des activités interculturelles. Mais cette année, on n'a pas

souhaité l'évaluer parce que c'est la première année de mise en place donc c'était un peu le début. Et l'année prochaine, il y aura un questionnaire aussi pour étudier ça.

D : D'accord. Ce sont des activités au sein de XXX ?

DCNL 5 : *Les deux.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Principalement, au sein de XXX puisque notre objectif, c'était aussi de faire connaître la XXX et on a créé quelques activités en dehors, soit au service culture qui dispose d'une salle de spectacles etc. ou au service du sport parce qu'on a fait aussi des ateliers de danse etc. dans la salle de sport ; ou tout simplement dans les cafet' des UFR parce que c'est aussi un moyen pour toucher les étudiants.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Alors, en ville, on a aussi animé, on participe à la journée de l'Europe pour faire connaître à la fois la XXX. Cette année, plusieurs collègues ont participé. On a même eu droit à une vidéo et à un article dans la presse. Et on participe toujours à la journée Portes ouvertes de l'université et aux activités ouvertes à l'université ».*

Le fait d'être écouté par l'ensemble des représentants des corps du personnel donne l'occasion aux représentants des étudiants, tels des porte-parole de la communauté universitaire, de se constituer comme force de proposition et de se placer au cœur des décisions à prendre sur l'amélioration des formations et de la vie estudiantine. En effet, la défense et la promotion des intérêts des étudiants sur les questions liées à l'enseignement, à la pédagogie et aux activités culturelles dans le conseil des langues, a permis de mettre en place de nombreux projets culturels afin de faciliter l'intégration des étudiants étrangers, de créer du lien et de renforcer le sens de la convivialité entre les étudiants. L'amélioration des conditions d'accueil dans l'environnement universitaire est une réponse apportée aux besoins des étudiants ciblés dans les questionnaires et relégués par les représentants qui ont un avis consultatif sur des questions décisives pour les étudiants.

4.2. L'amélioration continue de la qualité : dynamique de progrès

La non-appartenance à la liste des centres labellisés Qualité FLE n'induit pas forcément le refus de porter son centre vers une dynamique de progrès, grâce à diverses méthodes de travail que sont le fonctionnement en mode projet, la tenue de réunions et le développement de la formation continue.

4.2.1. Par le fonctionnement en mode projet

Intéressons-nous tout d'abord au fonctionnement en mode projet, en nous appuyant sur le témoignage du **DCNL 5**, qui développe toute une démonstration sur les effets positifs de la

collaboration du personnel émanant de divers services de l'université au sein d'un même projet fédérateur :

« **D** : Est-ce que vous établissez une politique qualité où vous définissez une stratégie qualité ?

DCNL 5 : *Alors je dirai qu'on définit une stratégie et une politique. Après j'ai un peu de mal avec le terme qualité. Je suis pas sûr que ce soit de la qualité mais on définit une priorité de l'année en collaboration avec, c'est un peu le rôle du conseiller des langues que j'évoquais. C'est, c'est, ça a été vraiment un choix de ma part que la XXX ne reste pas un espace fermé aux autres et qu'il y ait une construction, une politique, une stratégie en collaboration avec le président, les vices - présidents délégués à ces missions.*

D : Et est-ce que vous communiquez cette stratégie au personnel ?

DCNL 5 : *Oui.*

D : D'accord, sous quelle forme ?

DCNL 5 : *Alors c'est dans le cadre de la formation, dans le cadre de la réunion d'information générale.*

D : Qui a lieu en début de semestre ? En début d'année ?

DCNL 5 : *En début d'année. On en a une en début d'année. Cette année où je, cette année c'est la première fois qu'on le fait, on a réuni tous les intervenants. Et on a présenté le projet de cette année, les objectifs, comme je vous le disais, le passage au multi - modal, les livrets d'enseignant, des outils, les coordinateurs et voilà. Et on a répondu aux questions ».*

Le **DCNL 5** signale l'implication de toutes les strates hiérarchiques autour d'un projet commun présenté et diffusé au cours d'une réunion générale en début de rentrée universitaire, pour une meilleure coopération, une communication optimale et une confiance accrue au sein de l'équipe. A travers cette méthodologie de travail, chaque acteur est sollicité, que ce soit de l'enseignant au président de l'université, en passant par les vice-présidents. Plus précisément, au niveau du personnel administratif et enseignant, le **DCNL 5** poursuit son discours sur les bienfaits du mode projet en précisant que la nomination de responsables attirés à chaque grand pôle du centre permet non seulement d'identifier les référents et les tâches qui leur sont attribuées, en vue d'une meilleure répartition de la charge de travail et d'une responsabilisation des collègues ; mais aussi d'opérer une transversalité des tâches autour de l'atteinte d'objectifs communs, du fait d'une complémentarité des expériences et d'une coordination renforcée entre les différentes activités, pour une vision globale du projet mené par la direction :

« **D** : Alors comment une démarche participative est-elle mise en place pour fédérer les énergies individuelles au projet collectif de la qualité, sans l'appui d'un référentiel qualité ? En somme, comment vous faites au niveau de votre leadership pour pouvoir fédérer tous vos collègues à votre projet ? Alors vous avez évoqué tout à l'heure un responsable qualité peut-être qui est nommé dans l'institution, enfin dans l'université.

DCNL 5 : *Alors il n'intervient pas beaucoup auprès des collègues, le responsable qualité. Alors je pense que la première chose, c'est de mettre en place de la coordination administrative aussi des formations.*

D : C'est-à-dire ?

DCNL 5 : *C'est-à-dire, on a deux personnes, une personne qui s'occupe, trois personnes. Une personne qui s'occupe uniquement du secrétariat général des DU mais qui est impliquée dans l'ensemble de la démarche générale du DU, que ce soit de la mise en place des maquettes, et cetera. Donc la mise en place des maquettes, la mise en place, l'accueil des étudiants, l'échange avec les étudiants, la démarche qualité auprès des étudiants. Ça, c'est le pôle des DU. Pour les cours du soir, on a une autre personne qui est aussi responsable de la mise en place des formations et qui est impliquée auprès des équipes. Elle échange beaucoup avec les équipes. En plus, ils mangent ensemble, et cetera. Donc c'est quelque chose auquel je tenais, qu'il y ait une personne vraiment identifiée donc en coordination administrative. En plus de cette personne, nous avons une ingénieure pédagogique qui est là pour accompagner les collègues sur la prise en main de la plate-forme, de la prise en main de l'AAG, et de l'auto-apprentissage et qui gère aussi tout ce qui est certification. Donc, ce pôle, je dirai pôle d'accompagnement des enseignants est assez important pour la transformation des pratiques.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *En plus de cela, il y a les coordinateurs pédagogiques et au sein de la XXX, nous avons une réunion tous les mois qui implique l'ensemble des coordinateurs administratifs et pédagogiques puisque'on a une responsable administrative ; et parfois la comptable, et parfois des visiteurs extérieurs, où on essaie d'organiser le travail pendant le mois.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *C'est plus une réunion d'information. Enfin j'appelle ça une réunion d'information parce qu'il y a plusieurs genres de réunions dans le management. C'est une réunion d'information où on construit pas quelque chose. Mais y'a des réunions hebdomadaires qui sont mises en place dans différents projets où vraiment y'a de la construction de projet. Et puis je dirai ce qui permet de vraiment fédérer l'équipe, c'est des projets. C'est quelque chose auquel je tiens, le projet des réfugiés est un projet par exemple. On a d'autres projets qu'on va mettre en place dans le cadre de Bienvenue en France qui vont commencer l'année prochaine. On a le projet des cours de communication dans les UFR qu'on est en train de se mener depuis deux ans. Moi, c'est ce que, je pense que c'est aussi mon rôle de me focaliser plus à la recherche de projets, de fonds. Pourquoi pas, on est en train d'y réfléchir avec un collègue sur des projets plus artistiques. Je pense que vraiment ce qui, enfin on peut mélanger arts et FLE, ou pourquoi pas anglais ou espagnol. Moi je pense que c'est toujours intéressant le projet du pôle interculturel. Moi je pense, ce qui vraiment fédère une équipe, c'est des projets.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Ça permet aux collègues de s'investir, d'être valorisé parce que qui dit projet, dit présentation des résultats des projets et donc ça permet de redonner un esprit d'équipe ou de créer un esprit d'équipe, déjà, et de le monter.*

D : Alors c'est vrai que vous avez des moyens humains, des ressources humaines, au niveau des coordinateurs, et au niveau justement de l'ingénieure pédagogique et des coordinateurs administratif qui permettent justement cette construction de projets.

DCNL 5 : *Alors c'est les projets qui permettent les moyens humains je dirai, parce qu'on est en ressources propres pour tous ces moyens que j'évoque.*

D : C'est-à-dire en ressources propres ?

DCNL 5 : *C'est-à-dire l'université ne paye pas ces personnes-là.*

D : Ah bon ?

DCNL 5 : *Ils sont pris en charge par les ressources propres des différents dispositifs ; c'est-à-dire, nous, on a un budget annuel. Et ce budget, j'en fais ce que j'estime nécessaire et donc moi je l'ai orienté vers le recrutement de personnes administratives et puis à la demande de membres de cours. Et après tous les projets extérieurs qu'on fait, parce qu'on accueille des étudiants d'école, des topographes, on accueille des publics extérieurs, tous ces moyens, on les met en projet avec un (...) du temps libre qui, lui, est payant. Tous ces moyens ajoutés me permettent de financer les cours.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Et des DU qui sont payants aussi, donc voilà. Plus ces différentes aides que j'arrive à cumuler ici et là.*

D : Quand vous appelez des aides, au niveau du département, de la région ou ?

DCNL 5 : *Beh où on peut trouver.*

D : D'accord (rire).

DCNL 5 : *(Rire) ».*

Le **DCNL 5** nous livre un bel exemple de mode projet réussi. Le succès de cette cohésion d'équipe, fédérée autour d'un même projet, est dû à ce que chaque employé a un rôle déterminé et travaille de façon transverse et collaborative. Justement, il faut noter que les moyens humains permettent ce décloisonnement des activités et cette forme d'intelligence collective : deux paramètres qui renforcent le leadership de la direction, rappelle le **DCNL 3** :

« **D** : Les habitudes professionnelles. Et les atouts, quels sont les atouts alors ? Qu'est-ce qui faciliterait justement la mise en place de votre démarche ? Est-ce que ce sont les personnalités aussi, et dans ce cas-là, les bonnes (rire) ?

DCNL 3 : *Bien sûr, les personnalités, les gens qui vont s'adapter plus vite que d'autres ; ils vont entraîner les autres, je dirai, c'est certain. Et puis après quand vous avez fait un changement et que vous avez vu, et quand il y a des changements régulièrement, quand il y a des réflexions régulièrement, quand les gens sont habitués à changer les choses plus régulièrement, ça devient plus facile, parce qu'ils se disent : ah beh oui, on a fait ça et ça, avec tel. Et puis bien expliquer les choses avant : dire pourquoi vous changez, être d'accord, avoir fait participer les personnes au changement, montrer les aspects positifs ; c'est-à-dire toujours englober les gens dans la procédure le plus possible, le plus possible ; c'est-à-dire ne rien imposer, mais proposer et ensuite expliciter pourquoi ça peut être bien. Et en général, les gens, dans ce cas-là,*

effectivement, quand ils sont habitués au changement, quand ils sont habitués à être dans cette démarche-là, ça se passe mieux. Y'a toujours un petit peu des blocages, mais quand ça se passe mieux. [...] Ah non, non, c'est pas facile tous les jours, ça, c'est certain. Non, mais vous pouvez changer les choses. Quand vous avez cette fonction-là, vous pouvez changer des choses. Y'a des choses que vous pouvez initier, vous pouvez encourager votre équipe, vous pouvez faire, vous avez les moyens de faire les choses. Ce que je voyais déjà avant, j'avais pas les moyens de le faire, ni politiquement, ni financièrement.

D : Mais il faut que l'équipe suive, il faut que l'équipe suive.

DCNL 3 : *Voilà, c'est ça.*

D : Il faut qu'il y ait l'esprit d'équipe ».

A cet égard, rassembler, autour d'un même projet des profils différents et des savoir-faire complémentaires, amène d'une part l'élargissement du projet global vers d'autres projets qui le nourrissent, qu'ils soient culturels ou disciplinaires ; d'autre part une amélioration de l'efficacité productive des méthodes de travail et donc inéluctablement une dynamique de progrès pour la démarche qualité mise en place dans le centre, laquelle est soutenue aussi par la tenue de réunions.

4.2.2. Par la tenue de réunions

L'organisation de réunions de service ou de revue est l'occasion pour la direction et son équipe de faire le point ensemble sur les projets du centre et aussi sur la progression du système de management de la qualité instauré. A ce titre, la question sur la mise en œuvre de ce type de réunions est posée aux directeurs de centres non-labellisés pendant les entretiens semi-directifs. Ces derniers, dans leur grande majorité, précisent qu'ils en organisent et qu'elles font partie intégrante des stratégies de la politique qualité de leurs centres. Pour le **DCNL 1**, la démarche qualité n'apparaît pas explicitement dans l'ordre du jour des réunions de revue mensuelles avec l'ensemble des responsables de cours, mais elle est traitée implicitement à travers des pistes d'amélioration d'ordre pédagogique :

« **D** : Est-ce que des réunions de revue de direction sont-elles réalisées au service d'un système de management de la qualité ? Mais spécifiquement pour la qualité.

DCNL 1 : *Des réunions avec qui, pardon ?*

D : Des revues de direction. Vous voyez, peut-être un petit comité ou non.

DCNL 1 : *Non.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Ah oui. Ah oui. Ah non, mais y'a un bureau qui se réunit une fois par mois, effectivement, avec tous les responsables des niveaux, des stages d'été, et cetera.*

D : Et vous parlez de la qualité spécifiquement lors de ces réunions ?

DCNL 1 : *Oui c'est dans chaque thème, à partir du moment où on aborde l'organisation des tests de positionnement, qu'est-ce qu'on peut faire pour l'améliorer ? Donc, c'est pas formalisé. C'est pour ça que la formalisation par charte, c'est un engagement qui arrivera à la fin, quand tout sera fait. Mais c'est pas ça qui fait que les gens ont envie que ce soit le mieux possible. Donc en fait on essaie vraiment d'améliorer dans chaque thème. Les stages d'été, qu'est-ce qu'on peut faire ? L'année dernière, on a fait le bilan. Qu'est-ce qu'on peut faire pour les améliorer ? Qu'est-ce qu'on peut faire pour que les étudiants aient plus de temps de conversation en français ? Tout ça, on aborde, mais pas structuré par charte.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Mais je pense que ça aura braqué effectivement des gens dans le centre d'arriver avec ça, un papier ; c'est-à-dire que ça part de tout le monde et ça donnera à la fin notre charte de qualité.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *C'est à l'inverse ».*

Les réunions font émerger de nouvelles idées individuelles soumises au regard collectif. La réflexion partagée de propositions est favorisée par l'analyse de bilans, d'où sont extraits les points à améliorer pour les sessions de cours prochaines. Néanmoins, le **DCNL 1** souligne que le manque de formalisation d'un cadre de travail, tel qu'une charte précisant les engagements du centre en termes de qualité, fait défaut à la projection des améliorations envisagées et doit être remédié au plus vite, en étant élaborée par tous les membres du personnel, pour gagner en efficacité. A l'inverse du **DCNL 1**, le **DCNL 6** fait apparaître explicitement les intentions de la démarche qualité dans l'ordre du jour des réunions :

« **D** : Et lors de cette réunion d'information par exemple, est-ce qu'il y a un plan d'action hiérarchisé qui est communiqué sur un calendrier précis pour corriger notamment les défauts de performance ?

DCNL 5 : *Y'a un plan d'action. Y'a la présentation du programme de l'année, et aussi des questionnaires de satisfaction, des moments où ils vont s'imposer, des réunions bilans.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Des réunions bilans avec notamment les moyens pour adapter les outils.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Après je suis pas sûr qu'on utilise les bons termes toujours mais c'est quelque chose vers lequel on va ».*

Sans ordre du jour clarifié en matière de management de la qualité, la réunion peut se révéler contre-productive alors que cette dernière se révèle être un outil primordial pour le leadership de la direction, dans la motivation personnelle des salariés et la mobilisation collective du

personnel, au niveau par exemple de l'ancrage du centre universitaire dans une perspective de labellisation. L'ordre du jour, qui fait apparaître en filigrane le thème de la qualité, accroît l'efficacité de la réunion par la prise de décisions et d'actions à l'issue de ces moments d'échanges et de cette dynamique participative ; d'autant plus quand il est agrémenté d'autres indicateurs qualité, explique le **DCNL 5** :

« **D** : Et lors de cette réunion d'information par exemple, est-ce qu'il y a un plan d'action hiérarchisé qui est communiqué sur un calendrier précis pour corriger notamment les défauts de performance

DCNL 5 : *Y'a un plan d'action. Y'a la présentation du programme de l'année, et aussi des questionnaires de satisfaction, des moments où ils vont s'imposer, des réunions bilans.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Des réunions bilans avec notamment les moyens pour adapter les outils.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Après je suis pas sûr qu'on utilise les bons termes toujours mais c'est quelque chose vers lequel on va ».*

L'espace de parole que constitue la réunion, doublé de lieu de débat, renforce la dynamique de groupe et permet de canaliser les énergies plurielles dans un espace-temps unique et limité. Elle est aussi à l'origine d'échanges verbaux qui en sont le prolongement dans la vie du centre, porteurs d'amélioration de la qualité, souligne le **DCNL 2** :

« **DCNL 2** : *Oui la confiance, des réunions, des réunions, ça fait partie de ça, des réunions surtout entre permanents, puisqu'on est un petit groupe donc.*

D : Vous êtes combien à peu près ?

DCNL 2 : *Là en ce moment on est, on est cinq.*

D : D'accord, et vous vous réunissez souvent ?

DCNL 2 : *Pas très souvent mais on se voit beaucoup aussi donc on parle très facilement.*

D : Vous parlez souvent de la qualité ?

DCNL 2 : *Pas en termes de qualité directement, non, bien sûr que non, comme on parle de, mais indirectement oui ».*

Dans les propos du **DCNL 2**, il s'agit plutôt de l'évocation de points d'amélioration des conditions matérielles du centre qui sont le point d'ancrage des échanges entre les membres du personnel, tout comme c'est le cas dans le centre du **DCNL 4** :

« **D** : Est-ce que des réunions de revue de direction sont réalisées ? En fait, vous, quand vous faites des réunions, c'est principalement avec vos enseignants alors ?

DCNL 4 : *Alors moi j'organise des réunions donc avec mes enseignants, comme je vous le disais, de moins en moins finalement, c'est, on fonctionne de plus en plus par mail.*

D : Oui, c'est plus facile.

DCNL 4 : *Et puis, on se voit parce que je suis tous les jours au centre de langues quasiment, enfin oui. Et puis, sinon, moi, j'ai des réunions régulières avec le reste du personnel de la DRIC.*

D : Ah voilà, et là, vous parlez un peu de management de la qualité ou pas, quand vous êtes avec la direction de la DRIC ?

DCNL 4 : *On en parle mais effectivement, de plus en plus, comment dire, sur des points très précis qui vont être un petit peu les points problématiques du moment. Par exemple, on est en plein hiver, les salles ne sont pas assez chauffées, les étudiants sont avec des doudounes en cours, bon, beh, voilà effectivement, et enfin voilà, c'est vrai que malheureusement, comme je vous le disais, jusqu'ici, on part de tellement loin et on est tellement peu, qu'on est malheureusement très souvent dans la réaction malheureusement.*

D : Est-ce que des réunions de revue de direction sont réalisées ? En fait, vous, quand vous faites des réunions, c'est principalement avec vos enseignants alors ?

DCNL 4 : *Alors moi j'organise des réunions donc avec mes enseignants, comme je vous le disais, de moins en moins finalement, c'est, on fonctionne de plus en plus par mail.*

D : Oui, c'est plus facile.

DCNL 4 : *Et puis, on se voit parce que je suis tous les jours au centre de langues quasiment, enfin oui. Et puis, sinon moi, j'ai des réunions régulières avec le reste du personnel de la DRIC.*

D : Ah voilà, et là, vous parlez un peu de management de la qualité ou pas, quand vous êtes avec la direction de la DRIC ?

DCNL 4 : *On en parle mais effectivement, de plus en plus, comment dire, sur des points très précis qui vont être un petit peu les points problématiques du moment. Par exemple, on est en plein hiver, les salles ne sont pas assez chauffées, les étudiants sont avec des doudounes en cours, bon, beh, voilà effectivement, et enfin voilà. C'est vrai que malheureusement, comme je vous le disais, jusqu'ici, on part de tellement loin et on est tellement peu qu'on est malheureusement très souvent dans la réaction malheureusement ».*

Le management de la qualité, figurant parmi les ordres de priorité des réunions, avec soit les enseignants, soit le personnel de la DRIC, est l'occasion de solliciter une intelligence collective, avec la collecte d'idées, pour solutionner des problématiques soulignées. La circonstance du froid dans les salles de classe et auquel il faut absolument remédier, pour le confort des étudiants, est un exemple concret de l'orientation client et de processus de résolution de problème, par la prise de mesures formalisées en fin de réunion. En conséquence, la réunion de service ou de revue offre un cadre structurant pour la collaboration de personnes dans une approche systémique du fonctionnement du centre. A ce type de réunions, se greffent d'autres modalités de rencontres du personnel que propose le **DCNL 3**, et qui porte le nom de commission :

« **D** : D'accord. Alors dans la mesure où vous n'utilisez pas de dispositif normatif d'évaluation de la qualité, tel que la labellisation ou une certification, est-ce que vous avez élaboré des outils qualité pour tendre à un esprit qualité ?

DCNL 3 : *Alors, je ne sais pas à quoi vous faites référence exactement. Il y a des réunions, il y a des commissions. J'ai mis en place par exemple des commissions de relecture d'examen.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Qu'ils soient bien dans le cadre européen, qu'il n'y ait pas d'erreurs, qu'il y ait des discussions qui se fassent exactement entre collègues : première commission. Commission aussi d'harmonisation de correction de copies. Pour l'expression orale, avant de faire passer les sujets d'expression orale, y'a des réunions d'harmonisation ».*

L'exemple de ce genre de commission, de relecture d'examen et d'harmonisation de correction de copies, participe de l'amélioration pédagogique du centre universitaire. Elle prend la forme de réunion responsabilisante où les divergences deviennent des points de convergence, pour l'intérêt des étudiants. Utilisée comme une méthode de collaboration et comme outil de travail efficace, elle favorise la cohésion du groupe, développe la qualité des échanges qui se veulent constructifs et accroît ainsi les contributions de chacun. Donner un intitulé aux réunions, comme procède le **DCNL 3**, permet aux enseignants convoqués de préparer la réunion de travail et limite l'éparpillement sur d'autres thématiques qui ne font pas partie de l'ordre du jour. La réunion n'est alors pas envisagée comme une perte de temps ou comme une pression externe, dans la mesure où les rôles et les tâches de chacun sont déterminés, à savoir, dans ce cas précis, trouver des solutions et des éléments de réponse à la problématique des sujets d'examen, insiste le **DCNL 3** :

« Moi, je travaillais avec la tension comme ça. Moi, je pense que c'est pas du tout bon, non. Il faut plutôt travailler à long terme et montrer quels sont les effets positifs ; parce que quand j'ai mis en place la commission de relecture des examens, qui n'existait absolument pas avant, vous imaginez bien que ça a créé des remous parce que ah beh maintenant, avant les gens faisaient leurs sujets dans leur coin, personne ne les relisait, bon beh on était tranquille. Maintenant, on leur demande de les relire donc vous imaginez bien que ça a créé un peu au départ des tensions ; jusqu'à ce que les enseignants se rendent compte que oui, c'était une réelle aide, que oui y'avait moins de coquilles, y'avait moins d'erreurs méthodologiques dans leurs sujets et que c'était quelque chose de positif. Mais il a fallu être plus, je dirai, plusieurs sessions pour que toute l'équipe se rende compte de ça » (DCNL 3).

En somme, une clarification des objectifs de réunion bien définis rend cette dernière fructueuse dans le cautionnement du plan d'actions, l'état d'avancement du projet qualité et la visée des résultats escomptés. La qualité d'enseignement en sort renforcée, au même titre que la qualité des enseignants, qui inscrivent leur démarche professionnelle dans une amélioration de la

qualité ; laquelle sert la définition d'une stratégie d'orientation pour le centre, dont la formation continue du personnel en constitue un levier de progrès.

4.2.3. Par le développement de la formation continue

Le métier d'enseignant dans le domaine du français langue étrangère est une profession soumise à de nombreuses perspectives d'évolution, tant les contextes d'enseignement et les missions d'encadrement sont multiples et variées. Afin d'identifier ces opportunités et de pouvoir les saisir, en termes de connaissances et de compétences, l'accès à la formation continue aide à une anticipation des changements de situation. La formation se décline sous la forme de divers dispositifs et le coût de son financement, dans le droit du travail, peut être supporté notamment par le CPF (compte personnel de formation), comptabilisé en euros, pour accéder à une formation à titre individuel pour un salarié. Améliorer la qualité du travail réalisé et la capacité d'adaptation du personnel représente l'un des objectifs soulignés par le **DCNL 2** :

« DCNL 2 : Je dirais, en théorie, c'est fait pour améliorer, pour aider, pour mieux voir les choses. Après, en pratique, il faut, peut-être qu'il faut une bonne mesure. C'est plutôt ça, c'est-à-dire qu'il faut pas bombarder les gens de devoirs etc. Moi, je peux prendre un exemple.

D : Oui, allez-y, je vous en prie.

DCNL 2 : D'avant la labellisation. D'avant leur tentative de labellisation. J'avais quelques enseignants qui étaient, qui sont titulaires, y'a que des enseignants titulaires de l'éducation nationale en fait ; sauf depuis quelques années on a des CDD, CDI, mais CDI surtout. Mais à l'époque on avait que des enseignants et il est arrivé qu'on ait des enseignants qui n'aient pas fait de spécialisation FLE, enseignants de langue, enseignants de français, mais qui s'étaient formés sur le tas, on va dire, et ça fonctionnait.

D : Hh.

DCNL 2 : Mais moi je pensais que ce serait quand même bien qu'ils fassent une petite, même pas un master, mais une petite formation pour voir un peu des choses quoi. Et donc j'avais dit mais, j'avais expliqué qu'on allait avoir une labellisation et que c'était un critère qui allait être regardé et que dans leur intérêt aussi ce serait bien qu'ils fassent un stage. Et le résultat c'est que j'ai eu plusieurs enseignants qui l'ont fait. Et ça c'était un point positif.

D : C'est ce qui était préconisé.

DCNL 2 : Mais y'a pas eu d'obligation quand même.

D : D'accord.

DCNL 2 : Et donc y'a eu un ou deux réfractaires qui ont dû penser : ah beh non, j'en ai pas forcément besoin. Mais bon c'est des gens qui sont pas forcément restés après. J'ai pas dit que c'était obligatoire mais ça a marché quand même pour certains, c'est-à-dire qu'ils se sont dit : beh oui ce serait quand même mieux qu'il y ait une, comment.

D : Une formation pour voilà plus ou moins valider.

DCNL 2 : *Voilà qui vienne compléter, qui vienne, même si.*

D : Conforter.

DCNL 2 : *Même si on a l'expérience, voilà.*

D : C'est ce qui est préconisé d'ailleurs dans le référentiel. Ils incitent, le référentiel incite les enseignants qui ne sont pas formés au FLE à valider des formations, à valider des diplômes.

DCNL 2 : *Tout à fait, tout à fait, tout à fait. Donc voilà c'est juste un exemple où effectivement un cadre qualité qui demande ce qu'on peut faire, contraindre ou pas d'ailleurs. Après c'est le centre qui peut exiger, qui dit non, pas de formation FLE.*

D : Vous, globalement, tout le monde avait plus ou moins accepté ; ça veut dire qu'il y a un projet, une démarche qualité, qui n'est pas structurée dans des processus mais qui est inscrite dans des habitus.

DCNL 2 : *Bien sûr.*

D : Dans les gestes professionnels.

DCNL 2 : *Bien sûr, ça c'est sûr qu'elle est inscrite, la qualité des enseignants qu'on recrute, c'est pas, c'est important quoi ».*

Assurer un niveau de qualification satisfaisant à des enseignants, peu ou pas qualifiés en FLE et qui se sont formés sur le tas grâce aux acquis professionnels, est un moyen d'approfondir les compétences relatives à la profession. Se positionner dans son environnement de travail avec davantage d'efficacité, progresser dans son activité, voire se spécialiser, bref évoluer dans son métier, sont autant d'actions amélioratives pour donner un nouveau sens à sa carrière. C'est vrai que le **DCNL 2** insiste sur le fait que la projection d'une labellisation favorise l'ouverture d'esprit et l'évolution des pratiques professionnelles, dans la mesure où le référentiel qualité du label Qualité FLE évalue la possibilité qui est donnée aux salariés de continuer à se former, à travers l'item E7 (« *Un plan de formation est établi à l'intention des enseignants. Les formations sont prises en charge au moins partiellement sur le temps de travail pour les enseignants permanents, si la législation s'appliquant à leur statut le permet. Les enseignants permanents non diplômés en FLE sont encouragés à suivre des formations diplômantes (éventuellement VAE ou VAP)* »). La prise en compte par la direction, des besoins ciblés des enseignants, est un impératif premier pour continuer à se former dans leurs parcours professionnels. C'est ce dont a souffert le **DCNL 3**, alors qu'il était antérieurement responsable pédagogique dans le centre avant d'accéder au poste de directeur. Il explique que le non-accès à des formations, consciemment voulu par la direction actuelle, a véritablement constitué un frein à l'épanouissement personnel :

« **D** : Et puis vous avez insisté tout à l'heure sur la formation de votre personnel.

DCNL 3 : *Oui, oui, tout à fait.*

D : Vous les motivez beaucoup à suivre des formations. C'est vrai que c'est plus facile d'intégrer le changement quand on est formé, quand on est voire difformé, déformé, quand on a su déformer nos pratiques professionnelles.

DCNL 3 : *C'est ça.*

D : C'est plus facile.

DCNL 3 : *C'est ça. Quand je suis arrivée, il n'y avait pas de formation du tout pour le personnel et les gens n'avaient pas le droit de partir, et cetera. J'ai toujours poussé à ça, et même quand je les poussais, ça peut être sympathique aussi, partir pour deux, trois jours, tout est payé, enfin c'est sûr, les gens ne le faisaient pas tout de suite, ne l'ont pas fait tout de suite. Alors que moi, j'ai insisté de les pousser à ça, attendez, tout sera payé, parce que c'est important d'aller voir ailleurs, comment ça se passe dans d'autres centres mais aussi faire des formations ailleurs, dans un autre pays, pour voir comment ça se passe.*

D : Et ça, vous l'avez toujours fait, même quand vous n'étiez pas labellisé, envoyer le personnel en formation ?

DCNL 3 : *Non, quand je suis arrivée dans la direction, avant, je ne pouvais pas le faire. Avant, ça ne se faisait pas. Avant, y'avait pas de possibilité de formations. Avant, les gens ne partaient pas. Les gens ne partaient pas à des colloques, ne partaient pas à des formations, non, non.*

D : Mais vous, vous étiez responsable, quand il n'y avait pas de formation ?

DCNL 3 : *Moi, j'étais responsable pédagogique.*

D : Et vous ne vouliez pas demander de formation, vous ne pouviez pas ou ?

DCNL 3 : *Oui, je, non, à l'époque, personne ne partait.*

D : D'accord, c'était pas dans les pratiques, dans les pratiques du centre ?

DCNL 3 : *Ah non, c'était pas dans les pratiques du tout. Ceux qui partaient, c'était le directeur et le directeur adjoint de l'époque et c'est tout.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Personne ne partait.*

D : C'est bien d'avoir mis en place les formations alors, ça a permis justement de souder.

DCNL 3 : *Beh oui, beh oui, moi j'en ai souffert j'avais fait des formations personnelles à côté et c'était très mal vu par la direction. La direction voyait d'un très mauvais œil que je fasse des formations que je payais moi-même. C'est, non, non, quand je suis arrivée, j'ai dit non, il faut pouvoir faire des formations, c'est extrêmement important, mais non, c'était pas du tout la politique de l'époque, pas du tout.*

D : Alors que le centre était labellisé, d'après ce que j'ai compris ?

DCNL 3 : *Oui, oui, oui.*

D : D'accord, le centre était labellisé, le personnel n'allait pas en formation. Quand vous avez repris la direction, il n'y avait plus la labellisation, et vous avez incité votre personnel à faire des formations.

DCNL 3 : *Tout à fait* ».

Il est important pour un directeur de centre, surtout s'il n'est pas dans sa culture professionnelle d'envisager la notion de progrès par le biais de la formation, de faire prendre du recul à son personnel sur ses pratiques et le laisser s'essayer à de nouvelles méthodes d'enseignement abordées en formation. Ainsi, laisser sortir physiquement du centre l'enseignant vers d'autres espaces de formation, sous la forme de stages, de colloques, de rencontres avec des enseignants d'autres centres par exemple, renforce sa confiance en soi, lui suggère un nouveau cadre de travail à ses représentations et accroît son estime de soi. Le partage de connaissances et d'informations, lors d'échanges, est une alternative à la formation classique en présentiel, conforte le **DCNL 3**, et cela, pour l'ensemble du personnel, administratif ou enseignant :

« Y'a des formations régulièrement. Les gens peuvent partir en formation. J'incite d'ailleurs mon équipe à le faire depuis de longues années. Y'a des rencontres avec d'autres enseignants, d'autres centres. Bref, tout ce qui peut être fait pour l'échange, la formation et dans les commissions, oui, ça change, ça change beaucoup de choses. Et puis les personnes qui veulent mettre en place un autre enseignement, une autre façon de fonctionner, ça vaut bien aussi pour les administratifs, ça marche aussi, y'a aussi des échanges entre centres. Y'a pas longtemps, y'a des administratifs qui sont venus pour échanger avec nos administratifs. Bientôt y'a un (...) qui va venir dans notre centre aussi pour échanger. Donc voilà, cet esprit d'échanges, de formation, oui » (DCNL 3).

L'investissement financier et en temps, qu'occasionne la formation continue, trouve sa compensation dans les bénéfices inhérents à la formation. D'une part, en interne, l'enseignant actualise et perfectionne ses connaissances conceptuelles, techniques et méthodologiques dans un environnement de travail où la place du numérique, par exemple, contraint une forte adaptation aux outils. De surcroît, l'élaboration du parcours professionnel d'enseignant nécessite un effort de formation constant dans le cadre d'un centre universitaire, étant donné qu'il est amené à prendre en charge de nouvelles activités d'encadrement, que ce soit coordinateur, responsable pédagogique ou directeur ; d'où l'exigence d'adapter les salariés à leurs postes de travail évolutifs par des sessions de formation pour mieux anticiper sur la vie professionnelle et ses promesses d'évolution de carrière. D'autre part, en externe, le recours à la formation continue permet au centre universitaire, bien qu'il ne soit pas labellisé, de rester compétitif en matière de performance de ses salariés, lesquels, formés, augmentent leur valeur sur le marché du travail, et de mieux répondre aux attentes du centre, désireux d'augmenter son attractivité et de valoriser l'image de son institution. Former son personnel est enfin une

opportunité de l'impliquer dans un projet de démarche qualité et de le fédérer autour de valeurs communes.

4.3. L'implication du personnel : un partage de valeurs communes

4.3.1. Une culture de la démarche plutôt que des résultats

L'harmonisation d'attitudes et de représentations, partagées par l'ensemble du personnel, constitue le fondement de la culture d'une institution ; et en matière de qualité, elle sert de base à la démarche, portant en son sein les objectifs qualité à atteindre. La difficulté, pour les directeurs de centres labellisés, réside dans l'équilibre entre la dynamique de la démarche qualité et les résultats visés, vérifiés par les indicateurs du référentiel. Il leur est demandé à ce titre, à travers la question 82, de répondre librement sur la manière avec laquelle ils transcendent les items du référentiel pour déployer la culture qualité de leurs centres respectifs.

Q.82 Pour développer une culture qualité, comment dépassez-vous la conformité à un référentiel ?
(réponse libre)

.....

Sur les huit directeurs de centres labellisés, un n'apporte pas de réponse (**DCL 7**) et ne perçoit pas le sens de la question (« *Je ne comprends pas la question* » **DCL 5**). Les cinq autres répondent chacun à leur manière, mais tous de façon différente. Le **DCL 3** avoue oublier le référentiel et vouloir s'en détacher (« *En n'ayant jamais en tête le référentiel.* »). Quant au **DCL 4**, il y a recours mais se réfère à d'autres paramètres qui ne sont pas inclus dans le référentiel (« *Nous répondons aux critères sans exclure éventuellement d'autres aspects* »). C'est également le cas pour le **DCL 6** qui considère le référentiel comme le point de départ d'une réflexion portée sur le contexte particulier de son centre (« *Nous cherchons toujours à aller au-delà des critères énoncés dans le référentiel. En ce sens, c'est également un guide. Certains aspects de non-conformité sont également des pistes de réflexion : en quoi ces critères peuvent-ils être adaptés à notre contexte par exemple. Mais pour nous le référentiel est un guide et une source de réflexion et non inscrit dans le marbre* »). Le **DCL 1** corrobore cette conception du référentiel comme le point d'origine d'échanges constructifs entre les membres du personnel, lesquels complètent les items du référentiel (« *Beh, euh, en réunion, avec les personnels, on discute, on discute beaucoup euh, sur les conditions de travail, les conditions d'apprentissage, et les locaux aussi d'ailleurs, régulièrement. Et c'est vrai qu'on ne s'arrête pas aux critères du référentiel. On va souvent au-delà. C'est vrai qu'on développe des choses, des facilités qui ne sont pas forcément évaluées dans le référentiel* »). Par ailleurs, le dépassement de la conformité

au référentiel est envisagé à travers le partage de valeurs pédagogiques et didactiques communes, représentant l'ébauche d'une culture interne au centre, considère le **DCL 2** (« *Le développement d'une culture-qualité passe notamment, à mes yeux, par celui d'une culture interne ou autre : partage de conceptions et de pratiques didactiques et pédagogiques communes, conduisant à une normalisation effective des pratiques et à un désir véritable de collaborer. Cela dépasse, en effet, largement la conformité à un référentiel* »). Enfin, c'est « avec du bon sens » que le **DCL 8** parvient à dépasser les items intangibles du référentiel.

Par ailleurs, les directeurs de centres non-labellisés ont également été interrogés sur la part de la culture qualité dans leurs centres. Pour le **DCNL 3**, se focaliser uniquement sur les items du référentiel et ne viser que le résultat final de la labellisation, à savoir le label qualité, pose les limites d'une culture qualité :

« **D** : Pensez-vous que la standardisation des méthodes de travail, du fait qu'elles soient calibrées par les indicateurs du référentiel label qualité, restreint la liberté managériale de la direction des centres universitaires ? Est-ce que vous pensez qu'un directeur peut être un peu freiné, à cause du référentiel qualité, à cause de la labellisation ?

DCNL 3 : *Oui, il pourrait être freiné parce que son but, comme je le disais avant, c'est d'avoir la labellisation et ce que je peux voir un petit peu, effectivement, dans le privé que je connais, le directeur est obnubilé par ça. Il veut à tout prix que la labellisation se passe au mieux et voilà, mais il va pas forcément penser à un réel changement. Donc il peut mettre une pression qu'il se met à lui-même et à son équipe.*

D : D'accord, donc ce serait vraiment une liberté de création qui serait justement affichée que vers le résultat.

DCNL 3 : *Oui.*

D : Le résultat de la labellisation.

DCNL 3 : *Oh oui, le résultat, c'est la seule chose qui intéresse, effectivement. Le reste, non. De toute façon, ils vont mettre aucun moyen dans le privé ; ils mettront aucun moyen de formation, aucun moyen d'argent ou quoi que ce soit. Y'a que le résultat qui les intéresse.*

D : Et pourtant la formation est un des critères importants dans la labellisation, la formation du personnel.

DCNL 3 : *Beh oui, mais.*

D : Peut-être que l'année de la labellisation, parce que c'est vrai que les documents attendus sont ceux de l'année en cours de la labellisation, ce ne sont pas ceux des années précédentes. Donc peut-être qu'après aussi le, comment dirai-je, le pire des cas, ce serait de ne rien faire pendant trois ans et de réagir la dernière année et de produire les documents justement, au pire, la dernière année, puisque c'est ce qui est demandé.

DCNL 3 : *Ouais* ».

Le **DCNL 3** fait état de sa connaissance personnelle des centres privés où, selon lui, la mise sous pression du personnel, privé de formation, faute d'investissement financier, impose des conditions de travail exécutées dans l'urgence, sans réflexion anticipatoire. Il poursuit en précisant que la démarche qualité s'inscrit dans le temps, alors que la labellisation est arrêtée dans le temps, contenant les efforts d'amélioration continue de la qualité :

« **D** : Et dans le domaine de la qualité, qu'est-ce qui prévaut pour vous dans l'assurance qualité ? Est-ce que ce serait l'évaluation de la qualité ? La démarche qualité, le management de la qualité ou la culture de la qualité ?

DCNL 3 : *Alors, il faudrait bon définir tout ça, ce qui est assez difficile. Euh.*

D : Grosso modo, qu'est-ce qui est important pour vous ? C'est d'impacter une culture qualité au sein du personnel ou alors c'est de l'évaluer, cette qualité, à partir d'indicateurs et de la diffuser ?

DCNL 3 : *Non. Oui, c'est de l'impacter d'abord, après l'évaluer. C'est toujours bien parce que parfois on se rend pas compte de certains dysfonctionnements mais, c'est l'impacter qui est le plus fort. A partir du moment où vous avez ça, c'est un peu de réflexes après.*

D : Donc pour vous, nécessairement, une démarche qualité a plus d'impact qu'une labellisation, d'après ce que vous avez dit tout à l'heure.

DCNL 3 : *Oui, oui, oui, oui, oui. Ça va se faire petit à petit, vous voyez, régulièrement petit à petit, régulièrement ; alors que la labellisation, bon beh, c'est un gros pourcentage à un moment donné et puis y'a pas de démarche. [...]*

D : Mais, justement, est-ce qu'il n'y a pas eu un relâchement du fait qu'il n'y a pas eu l'épée de Damoclès de la labellisation ? Non, il n'y a pas eu de relâchement intuitif ou légitime ?

DCNL 3 : *Non, non, moi je dirai que ça marche pas, l'épée de Damoclès. Peut-être que dans les centres privés, ça marche mais vous pouvez pas, vous pouvez pas motiver une équipe comme ça. Moi, ce n'est pas du tout comme ça. Il faut motiver une équipe par, en montrant pourquoi, quel est l'intérêt, qu'est-ce qui change, qu'est-ce que, non, non, surtout avec des enseignants ; je suis moi-même enseignante, je peux le dire. Je pense que c'est un public difficile à manager. Donc si vous leur mettez une pression comme ça. D'ailleurs, on l'a vu à l'époque, ça avait créé quand même des tensions, vu cette labellisation, parce que, parce que ce sont beaucoup d'heures en plus, parce que certaines personnes venaient travailler le samedi matin, parce que les choses étaient faites en dernières minutes, donc voilà ».*

Par conséquent, il convient d'envisager des perspectives de succès de la qualité dans le centre sur du long terme, afin de placer le personnel dans un climat de confiance afin de respecter dans les temps les objectifs fixés, et non dans une situation de stress permanent où la recherche de résultats primerait sur l'appropriation des objectifs. De surcroît, la spécificité universitaire des centres, au motif du profil volontaire des étudiants et des enseignants, d'après toujours le **DCNL 3**, implique que l'essor de la culture qualité est une disposition quasi naturelle :

« **D** : Et est-ce que vous bâtissez un système de management de la qualité avec des processus identifiés, une cartographie de ces processus ou c'est vraiment une culture que vous essayez, voilà, de distiller, de créer ensemble avec le personnel.

DCNL 3 : *Non. Oui, moi je dirai que c'est plutôt une culture ; c'est plutôt une culture ; c'est plutôt un état d'esprit qui est déjà on va dire là. Quand vous êtes un centre universitaire, j'oserai dire qu'effectivement cette culture est déjà là parce qu'on a des étudiants qui sont volontaires, qui ont envie d'être là, qui se sont parfois battus pour être là. Donc c'est une toute autre démarche déjà dès le départ. Dès le départ, vous avez des enseignants, ils, je sais pas, ils sont très, ils n'ont plus de voix, ils vont quand même venir aux cours pour faire autre chose. C'est un état d'esprit, je dirai, c'est un état d'esprit qui amène un certain nombre de comportement, d'attitude et de réflexion ».*

L'enjeu du dessein du directeur consiste à trouver ce point d'équilibre entre les tenants et les aboutissants de la démarche qualité mise en place. Le fait de ne pas s'inscrire dans le calibrage de temps et d'indicateurs, que propose le label qualité, en termes de tension due aux délais impartis pour réaliser les résultats escomptés, facilite l'acceptation des efforts mobilisés. Le **DCNL 6** partage cette idée en concédant le côté artificiel du référentiel :

« **D** : Est-ce qu'à votre avis, une démarche qualité a-t-elle plus d'impact qu'une labellisation, en termes d'impact sur la culture qualité de votre organisme ?

DCNL 6 : *Oui, la démarche a un impact très fort, je pense.*

D : Pourquoi, à quel niveau ?

DCNL 6 : *Ça change la culture interne, et les pratiques. Dans un premier temps, ça paraît artificiel et puis après les personnes s'accoutrent aux procédures. Moi je l'ai vu dans d'autres thèmes, donc c'est pour ça que je connais bien ».*

D'où l'intérêt de ne pas considérer le référentiel comme le point d'origine de la culture qualité, mais plutôt comme un point de référence final :

« **D** : Percevez-vous le référentiel comme un outil de mesure ne permettant pas de donner du sens à la culture qualité, selon vous ?

DCNL 1 : *Aucune idée, je ne saurai pas répondre. Je pense que c'est juste que nous, on n'est pas encore là.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Et qu'on n'aurait pas commencé par ça.*

D : D'accord, d'accord.

DCNL 1 : *C'est plutôt ce qu'on va arriver à la fin pour dire est-ce qu'on est en ligne avec mais on ne l'aurait pas utilisé comme phase de départ ».*

Aussi, le manque de ressources humaines et matérielles conditionne le sentiment de la primeur de la culture qualité sur des résultats vérifiés par l'attribution d'un label, étant donné que la direction a un pouvoir très limité sur les contingences de moyens. Le centre, rattaché à une université, a une influence directe sur la motivation du personnel, de telle sorte que les réussites

personnelles de chacun soient une réussite collective pour le centre, comme le conçoit le **DCNL**

4 :

« **D :** Alors, à votre avis, quels sont les fondements qui priment dans l'assurance qualité ? Est-ce que c'est l'évaluation de la qualité, la démarche qualité, le management de la qualité ou la culture de la qualité ?

DCNL 4 : *Beh, nous, je dirai, qui sommes pas pour l'instant dans une démarche, comment, de labellisation, pour moi, ce qui compte plutôt, je dirai, c'est la culture de la qualité. C'est de se dire que même si sincèrement, il faut dire les choses telles qu'elles sont, même s'il y a beaucoup de bricolage, ou de choses qui sont, qui ne sont pas satisfaisantes, et pour lesquelles on n'a pas de réponse, enfin pour lesquelles on ne peut rien faire ; par exemple, moi, j'aimerais pouvoir avoir une équipe d'enseignants au minimum fixes, avec des contractuels ou d'autres PRAG-PRCE. Mais je veux dire, fonctionner qu'avec des vacataires, c'est quand même très compliqué. Ça veut dire très peu de réunions pédagogiques, peu de réflexion vraiment d'équipe. Enfin, donc, ça, malheureusement, je n'y peux rien puisque que clairement l'université veut pas entendre parler d'embaucher des contractuels ou d'embaucher plus. Les locaux, c'est pareil. On savait très bien que voilà, c'était pas la peine de demander certaines améliorations, étant donné qu'il y avait des déménagements de prévus. Donc, pour moi, ce qui est le plus important, je dirai, c'est d'avoir cette culture de la qualité. Se dire bon, d'accord, y'a certaines conditions, on n'y peut rien. Mais qu'est-ce qu'on peut faire ? Sur quels axes on peut vraiment s'améliorer, même si on sait que par exemple y'a des choses auxquelles on ne peut pas répondre en fait ».*

L'enracinement d'une culture qualité demande du temps et des énergies qu'il faut rassembler autour d'un projet validé par l'ensemble du personnel. Ce projet n'est autre qu'un système de management de la qualité, calibré en fonction du contexte culturel du centre, et qui sert de base solide au développement de la démarche qualité, conclut le **DCNL 5 :**

« **D :** En fait, dans votre institution, qu'est-ce qui est le plus important dans l'assurance qualité ? Est-ce que c'est mettre en place une démarche qualité, faire vivre un sentiment d'appartenance à une culture qualité, ou évaluer la qualité, ou alors mettre en place un système de management de la qualité ? C'est-à-dire avec des processus, une écoute-client, c'est-à-dire un système assez complet ou alors faire vivre l'institution sur un sentiment d'appartenance d'une culture de la qualité.

DCNL 5 : *Je dirai, ce qui est important, c'est peut-être le management de la qualité.*

D : Et pourquoi ?

DCNL 5 : *Par rapport à ce que je trouve que ce qui est important, c'est que c'est important qu'on soit, je trouve que c'est pas, j'ai un peu de mal avec cette question, euh, mais c'est important qu'il y ait un sentiment d'appartenance de l'institution vers une culture qualité. Après, cela nécessite un management de la qualité, je pense, que la direction soit très au courant de ces notions et tende d'aller vers ça. Après, je pense que c'est, ça passe, les deux sont importants.*

D : Est-ce que par exemple vous mettez en place des processus dans votre institution, des processus qualitatifs ? Par exemple, l'accueil ou vous avez parlé tout à l'heure de l'enseignement. Vous mettez en place des syllabus d'entrée, des syllabus de fin de semestre. Ça peut être un processus par exemple. Donc effectivement, c'est mis en place.

DCNL 5 : *Oui.*

D : Et c'est évalué apparemment puisqu'il y a des réunions bilans.

DCNL 5 : *Tout à fait.*

D : Donc effectivement vous mettez en place des.

DCNL 5 : *Et les questionnaires qui sont mis en place sont travaillés en équipe.*

D : Donc effectivement, vous avez.

DCNL 5 : *Lors de ces bilans, on remontre, enfin pas bilan, plutôt le questionnaire de début, pardon, la réunion de début, on met en place aussi une discussion sur le questionnaire avec les enseignants.*

D : Donc il y a une volonté d'amélioration continue de la qualité.

DCNL 5 : *Tout à fait.*

D : Qui est un des principes fondamentaux du système de management de la qualité. Donc processus.

DCNL 5 : *J'entends bien (rire).*

D : Et effectivement amélioration continue de la qualité.

DCNL 5 : *Je pense que c'est quelque chose d'important. Nous le pensons. Enfin je pense que toute l'équipe en est consciente ».*

Le développement d'une culture qualité et de valeurs communes apporte une structuration méthodologique aux pratiques managériales et pédagogiques. Le partage de modèles de comportement harmonisés, au sein de l'équipe, conforte enfin le respect de convictions en l'esprit qualité du centre, pour lequel la labellisation ne constitue pas la seule contribution manifeste.

4.3.2. La qualité de vie au travail sans rapport avec la labellisation

Les directeurs de centres labellisés sont à ce titre interrogés sur les impacts de la labellisation en termes de qualité de vie au travail.

Q.57 La labellisation de votre centre vous a-t-elle permis de gagner en qualité de vie au travail ?

Oui.

Non.

Si oui ou non, justifiez votre réponse :

.....

A cette question, sur les huit directeurs de centres labellisés, trois restent dubitatifs : le **DCL 4** répond « *Je ne sais pas. Difficile de se prononcer* » et le **DCL 8** n'a pas suffisamment de recul pour apporter une réponse déterminée :

« **DCL 8** : *J'ai pas vécu, j'ai pas vécu l'avant, l'après.*

D : Les enseignants, vous pensez qu'ils ont gagné en qualité de vie, d'après leurs retours ?

DCL 8 : *Je vous avoue que.*

D : C'est vrai que vous n'avez pas connu l'audit.

DCL 8 : *Non, j'ai du mal à me prononcer sur cette réponse ».*

Quant au **DCL 6**, il ne se décide pas et opte pour le oui et le non en précisant que la labellisation occupe seulement une part dans l'amélioration de la qualité de vie : *« Il s'agit d'un des aspects de la vie d'une institution et non le seul... Salaires, vie sociale, interactions humaines, impact de la vie privée sur la vie professionnelle, etc. sont d'autres aspects ».* De fait, les bonnes conditions de travail sont favorisées par les rémunérations salariales satisfaisantes, les échanges enrichissants, l'incidence positive de la vie privée sur la vie professionnelle et bien d'autres domaines. Sur le plan des impacts de la labellisation sur la qualité de vie, le **DCL 5** relève une gestion plus saine, une distribution des tâches plus adéquate et des perspectives d'évolution mieux justifiées : *« meilleure répartition des rôles, amélioration de la gestion, permet de justifier la mise en place d'évolutions ».* Les quatre autres directeurs ont répondu négativement sur les incidences de la labellisation de leur centre en matière de qualité de vie et pour des motifs variés. Si le **DCL 2** affirme qu'elle a été l'occasion d'interrogation sur certains points qui ont conduit à des améliorations, il n'en demeure pas moins que le niveau de performance souhaité est minime par rapport au travail important de préparation du label : *« La labellisation a permis de s'interroger sur quelques points et a conduit à certaines innovations. Mais c'est, à mon sens, un maigre bénéfice en comparaison du travail demandé ».* Par ailleurs, le **DCL 3** souligne que la labellisation n'a aucun rapport avec la vie du centre, que ce soit en termes de diminution des effectifs du personnel ou de la multiplicité des activités à prendre en charge : *« Réduction des postes, multiplication des tâches, tout cela est parfaitement indépendant de tout processus de labellisation. »* De surcroît, les enseignants ont gardé les mêmes conceptions de leur travail et les inscriptions des étudiants n'ont pas augmenté en nombre, soulève le **DCL 7** : *« Cela n'a pas changé la vision des enseignants et n'a pas influé sur le nombre d'inscrits ».* Enfin le **DCL 1** explique que le ressenti d'une qualité de vie au travail précédait les effets de la labellisation du centre ; ce dernier, d'une part étant doté de moyens humains et matériels qui favorisent le plaisir d'aller travailler, d'autre part incitant son personnel à se former en continu :

*« **DCL 1** : Je crois pas que ça ce soit dessus qu'on ait gagné, puisqu'on était, on avait la chance de bénéficier déjà d'une belle qualité de vie au travail.*

D : Qui était due à quoi d'ailleurs ? A quoi était due cette qualité de vie ? Comment vous la définiriez ?

DCL 1 : *Beh, on a, je le dis toujours aux collègues, on a quand même des conditions de travail quand même exceptionnelles. On est très bien lotis, à la fois en nombre d'enseignants présents et d'agents administratifs. En matière de moyens, de liberté qu'on nous donne, voilà, on a un cadre de travail en or. Donc du coup, c'est vrai que*

comme on a de la liberté, et que les gens sont relativement libres à fonctionner quand même, on est très attachés à la formation, on a des ateliers de formation pour tous les collègues nouveaux, en permanence toute l'année. On a, on a même, pour tout vous dire, ça, c'est un peu pousser le bouchon, on a même des agents administratifs qui préparent les trousseaux avec les crayons en début de semestre pour tout le monde.

D : Oh la, la. Effectivement

DCL 1 : *(Rire). Voilà, donc, bon.*

D : Ouais, vous avez déjà un cadre de vie idyllique, un cadre de vie au travail idyllique.

DCL 1 : *Idyllique, je sais pas, mais je, enfin, bon, je sais pas.*

D : Positif.

DCL 1 : *Mais je pense qu'après, y'a des problèmes comme partout.*

D : C'est normal.

DCL 1 : *Y'a des choses à améliorer.*

D : Bien sûr. Vous avez parlé aussi des locaux.

DCL 1 : *Je ne pense pas, pour répondre à la question, je ne pense pas que ce soit la labellisation qui ait apporté ça parce que y'avait déjà un souci quand même de l'accueil et du bien-être du personnel. Je pense que ceux qui ont bénéficié le plus de la labellisation, c'est peut-être plutôt les étudiants parce que ça a recadré certains modes de fonctionnement et de communication des, des curriculum, et cetera ».*

Le **DCL 1** fait remarquer toutefois que les apports bénéfiques de la labellisation portent sur la considération des étudiants, et non sur celle du personnel, au niveau de la clarification des supports de communication et des syllabus pédagogiques.

Aussi, les entretiens semi-directifs, avec les directeurs de centres non-labellisés, laissent transparaître de nombreux facteurs qui améliorent le bien-être du personnel et améliorent l'environnement de travail. Il s'agit de valeurs partagées dans la sphère professionnelle, sans pour autant que le centre ne soit labellisé. De fait, il convient de garder à l'esprit que le label n'est pas à l'origine d'une meilleure prise en compte de la qualité de vie au travail pour les centres non-labellisés enquêtés. En effet, le sentiment de satisfaction professionnelle est nourri davantage de principes en commun dans une démarche participative que d'actions correctives dans une démarche stratégique. A titre d'exemple, le **DCNL 1** a fait le choix d'afficher la *transparence* comme le principe de base de son mandat de directeur lors de sa prise de fonction :

« **D** : D'accord, alors quels seraient les atouts, a contrario de votre démarche ?

DCNL 1 : *La transparence depuis le départ.*

D : D'accord. La transparence auprès du personnel ?

DCNL 1 : *Ah oui, moi je leur ai dit voilà, quand j'ai fait une profession de foi quand même. Et en fait, j'ai dit qu'on serait pas toujours d'accord, mais que je ferai de mon mieux. Effectivement. Ça rejoint ce que vous dites, pour que la qualité du XXX, l'image du XXX soit vraiment une bonne image de qualité et que par contre, il allait y avoir des choses où je dirai ce que je pensais équitable et ce que je pense est la bonne réponse. Et puis, ils ont accepté ça.*

D : Bien sûr, bien sûr.

DCNL 1 : *Donc en fait, comme à chaque fois j'ai respecté ma parole, et j'ai été transparente sur ce qui allait venir et sur ce que j'allais faire ; ça peut râler, je dis pas que ça râle pas dans son coin, mais en tous les cas, l'ambiance est apaisée et vraiment bien ».*

La décision de communiquer d'emblée sur la mise en avant d'une valeur, telle que la transparence, engage le directeur dans une ligne de conduite morale, laquelle oriente les choix opérés et valorise en interne l'image de l'institution. Ce positionnement, appuyé sur des convictions, affiche le courage des opinions, vise une atmosphère de travail moins tendue et mène le personnel vers une meilleure cohésion, au service d'objectifs explicités dans la transparence. A cette dernière valeur, s'ajoute celle de la *déontologie*, principe éthique soutenant les règles et les devoirs qui régissent la conduite à tenir pour les membres d'une profession :

« **D :** D'accord, est-ce que vous bâtissez un système de management de la qualité avec des processus ?

DCNL 1 : *Oui, c'est fait à travers, oui, c'est fait à travers l'université. Je pense, c'est pas comme les autres. C'est une aide au pilotage et le contrat quinquennal de l'établissement, effectivement, parle de la démarche qualité mais qui est plus un accompagnement vers un meilleur service rendu, des meilleures procédures, la transparence et la déontologie ».*

Sans être labellisé, le centre bâtit un système de management de la qualité, à travers la grille de lecture du contrat quinquennal de l'université, dont les fondements ont pour ambition une amélioration du produit délivré grâce à un respect de procédures et d'un code éthique reposant sur la transparence et la déontologie. C'est une manière de procéder, validée par le **DCNL 2**, qui envisage l'instauration d'une culture qualité, non seulement par la mise en place de processus vérifiés mais aussi l'engagement loyal du personnel :

« **D :** D'accord, et à votre avis, la démarche qualité a-t-elle plus d'impact qu'une labellisation en termes justement d'impact sur la culture qualité de votre organisme ?

DCNL 2 : *Je ne sais pas, je suis pas sûre, parce que je pense que, je pense que c'est important la culture qualité, oui peut-être que c'est plus important, finalement. C'est ce que je disais un peu, la déontologie, que les gens soient vraiment sincères et, mais je reconnais que tout ce qui est processus aide, c'est important aussi de mettre en place des processus et, ça, ça aide à pointer du doigt, à voir ce qui va pas, ça aide à réfléchir ».*

En outre, le respect d'une conduite morale peut inciter les enseignants à repousser les limites de ce type de valeur fédératrice, dans leur manière d'investir leur environnement de travail ; à tel point que le directeur est obligé de réguler la volonté de performance et de productivité éprouvée par le personnel, met en évidence le **DCNL 3** :

« **DCNL 3 :** *Je suis obligée de dire à certains enseignants : non mais tu rentres chez toi parce qu'il est trop malade et il est quand même là. Y'a ça alors que bon ailleurs j'ai*

des amis qui sont dans l'éducation nationale, bon, bien sûr que partout, on est bien d'accord, partout heureusement il y a des gens sérieux. Mais je veux dire la proportion de gens malades dans mon équipe, elle est extrêmement minime.

D : Donc, vous, vous pensez que c'est du fait parce qu'il y a un esprit qualité qui fait que voilà les gens sont motivés, enthousiastes.

DCNL 3 : *Bien sûr, bien sûr ; oui parce qu'il y a des choses positives. Y'a cette qualité-là, qualité, oui, oui, oui ».*

L'implication du personnel, réuni autour de valeurs partagées, génère de la *confiance*, autre principe éthique mis en valeur dans les entretiens semi-directifs. Il s'agit d'une confiance à la fois hiérarchique envers le directeur et transversale, entre les membres du personnel, poursuit le **DCNL 3** :

« **DCNL 3** : *Si l'équipe voit qu'il y a des effets positifs, elle va vous suivre si elle a confiance en vous, c'est ça. Déjà, quand vous faites un deuxième mandat, en général.*

D : C'est qu'il y a une confiance.

DCNL 3 : *Vous avez moins de voix qu'au premier, ce qui n'était pas mon cas. J'ai jamais eu de voix contre moi, mais j'ai eu toutes les voix pour moi au deuxième mandat. Faut bien que ça marche.*

D : Oui, oui, y'a une confiance, tout à fait.

DCNL 3 : *Donc vous voyez, si vous avez une confiance dans ce qu'on vous propose et vous voyez que ça marche réellement, l'équipe continue à vous suivre ».*

Le directeur gagne la confiance de ses employés, en obtenant un deuxième mandat, parce qu'eux-mêmes gagnent aussi en confiance dans une sorte de cercle vertueux, où le sentiment d'appartenance améliore la culture d'entreprise et la compréhension mutuelle. Il crée des conditions de relations professionnelles plus profondes et efficaces entre les membres du personnel, au cours desquelles chacun se sent respecté et valorisé. Cette amélioration des relations humaines prend enfin la forme de la *convivialité*, dernière valeur, source de qualité de vie au travail, mise en exergue dans l'entretien avec le **DCNL 4** :

« **D** : Le nouveau bâtiment que vous allez occuper va permettre d'inscrire plus d'effectifs ou pas ?

DCNL 4 : *On espère effectivement pouvoir inscrire plus d'effectifs. Pour nous, la grosse inquiétude, c'est d'avoir tous les bureaux d'un côté et puis des salles de cours éparses sur le campus.*

D : D'accord.

DCNL 4 : *Et c'est vrai que c'est vraiment ce qu'on voudrait éviter parce qu'à l'heure actuelle, on a peu de moyens et le bâtiment est vraiment vétuste. Mais ce qui crée vraiment une ambiance sympathique, chaleureuse, familiale pour les apprenants, et puis même pour les enseignants, c'est qu'on a tout l'étage d'un bâtiment. Tout le monde est réuni, tout le monde est ensemble. Donc l'équipe administrative croise les enseignants*

tous les jours. On croise les étudiants tous les jours. Donc, enfin, quand il y a un problème, un souci, c'est vrai qu'il est tout de même réglé finalement aussi parce qu'il y a vraiment une très bonne communication. Et c'est vrai qu'on perdrait totalement ça si on se retrouvait éparpillés aux quatre coins du campus enfin. Et surtout d'autant plus travaillant avec des vacataires et puis bon pour des étudiants étrangers qui ont un niveau A1 ou A2, beh là, c'est vrai qu'être perdus un peu dans l'immensité du campus, c'est pas, ça nous semble vraiment pas être souhaitable. Donc on espère d'obtenir un, comment, un étage comme ça dans un, le bâtiment de l'XXX. [...]

D : Alors comment une démarche participative est-elle mise en place pour fédérer les énergies individuelles au projet collectif de la qualité, sans l'appui d'un référentiel qualité et en sachant que vous une majorité, enfin la majorité de vacataires ? Comment vous arrivez ?

DCNL 4 : *Beh, je dirai que, alors ça peut sembler peut-être un peu, mais c'est qu'on a réussi à créer vraiment une bonne ambiance, je pense, dans notre centre de langue, dans nos locaux vétustes. Bon, beh, comment dire, y'a une vraie convivialité en fait, autant avec les étudiants qu'avec les enseignants, l'équipe administrative. Et, et je pense que c'est quand même un climat qui fait que et bien tout le monde est dans la recherche de solution, enfin et c'est vrai que sincèrement l'équipe de vacataires est aussi très investie. Y'en a qui travaillent au centre de langue depuis très, très longtemps, ça va faire depuis dix ans, quinze ans. Et c'est vrai que moi, c'est la première chose que j'ai remarquée en arrivant : y'en a certains, ils sont vraiment très, très investis, peut-être même plus finalement que chez leur employeur principal, quoi. Parce que, y'a, comment dire, je pense qu'effectivement, on leur laisse aussi une certaine marge de liberté et puis enfin y'a un dialogue aussi, y'a une vraie communication ».*

Le **DCNL 4** évoque le futur déménagement des locaux de son centre, en soulignant la problématique de pouvoir maintenir au sein d'un même espace concentré, l'ensemble des salles et des bureaux administratifs, comme c'est le cas de la configuration architecturale actuelle. Le désir de conserver cette même situation spatiale est accentué par le sentiment de convivialité qui remet de l'humain au cœur de l'institution et génère de l'enthousiasme nourri par le confort physique et psychologique. Le fait de centraliser les espaces sur un même étage concentre les échanges et renforce la proximité relationnelle des uns avec les autres. Au niveau des étudiants, ces derniers ont l'impression d'évoluer dans un environnement familial, protégé par le développement de liens qui deviennent plus authentiques. En ce qui concerne le personnel, qu'il soit enseignant ou administratif, la qualité de l'environnement de travail, vecteur de lien social et d'inclusion du personnel, améliore les relations humaines et impose une ambiance de travail positive. La convivialité n'est pas une fin en soi mais un moyen de redonner du sens au travail collectif, à tel point que dans le centre du **DCNL 4**, les enseignants vacataires prennent plus de plaisir à venir travailler dans son centre plutôt que dans l'école ou le centre privé de leur employeur principal. Les actions managériales bienveillantes à l'égard du personnel accroissent la liberté des employés qui se sentent libérés de certaines contraintes liées au travail et éprouvent du bonheur à travailler ; bonheur que la labellisation risquerait d'entacher pour les pressions

qu'elle engendrerait au sein de l'équipe, note le **DCNL 3** :

« **D** : Vous avez parlé tout à l'heure de qualité de vie au travail, pas en ces termes-là, en disant justement que dans votre centre, le personnel était apprécié ; il y avait une bonne ambiance ; c'étaient vos mots. Est-ce que vous pensez que la labellisation permettrait d'accroître cette qualité de vie, de vie au travail ?

DCNL 3 : *Alors ? de ce côté-là, je ne sais pas parce qu'il y a tout de même une certaine forme de pression, enfin, aussi, tout de même. Et puis l'évaluation, c'est toujours un côté stressant. Donc je ne sais pas. Après le fait d'améliorer certaines procédures, de rendre les choses plus fluides, c'est vrai que ça leur réduit aussi, je dirai, les opportunités de friction, d'énervement donc y'a certainement du pour et du contre. Je peux pas vraiment répondre ».*

Faire cohabiter le bien-être individuel au service de performances collectives, pressées par les impératifs de la conquête d'un label qualité, semble difficile pour le directeur. Le juste équilibre à trouver est résumé dans la phrase du **DCNL 1** qui sonne comme un propos conclusif : « *C'est tout un travail effectivement d'emmener les gens plutôt qu'imposer, en fait* ». L'incitation à la coopération et à la solidarité est un chemin et non un point d'arrivée. La création de liens plus solides entre les membres du personnel est par conséquent l'un des enjeux majeurs de la qualité de vie au travail. Aussi, envisager cette dernière à travers le prisme de la labellisation est un défi pour les directeurs de centres non-labellisés qui se projettent dans l'obtention d'un label. En effet, après l'acquisition du label qualité, la préoccupation managériale est de s'intéresser aux étapes de l'après-label, et notamment au maintien de la culture qualité, forgée en amont, qui manque de se disperser, faute de prise de conscience et d'actions en équipe.

4.4. L'octroi du label : et après ?

4.4.1. Le risque d'un essoufflement sans culture qualité

Apporter une visibilité globale du projet qualité à l'ensemble du personnel donne la possibilité à chacun de s'impliquer, dans le projet présenté, à sa juste mesure. Projeter la visée d'un label et faire maintenir sur la durée à la fois ses impacts et ses stratégies d'orientation au sein du centre, fait partie intégrante de la dynamique d'une culture qualité, à laquelle chaque membre du personnel prend sa part de responsabilité, en termes d'investissement. C'est toute la contrainte de la gestion de l'après-label : comment parvenir à ce que les cadres de la culture qualité ne soient pas brisés par l'usure routinière et la démobilisation des individus ? Le **DCNL 3** évoque longuement ce dilemme dans son entretien, étant donné qu'il a vécu la labellisation de son centre en tant qu'enseignant et responsable pédagogique et a observé le retrait du label en tant que directeur du centre. S'il affirme que la labellisation a eu des effets positifs en matière de réflexion, elle n'a pas permis de résoudre les problèmes détectés :

« **DCNL 3** : *Et puis y'a quand même eu une labellisation du CIEP qui nous a fait réfléchir. De toute façon on l'a fait une fois. Ça nous a fait réfléchir à certains aspects, à l'époque ça c'est certain. Ça nous a montré un certain nombre de choses. Après je trouve que ça s'est arrêté un peu vite puisque les conséquences y'a pas eu de création de commission à cette époque-là sous notre direction, et cetera. Mais sur le coup, c'était intéressant. C'était intéressant de le faire pour se rendre compte de certains dysfonctionnements. Après, ce qu'il faut faire, c'est pas s'arrêter là. Si vous vous arrêtez là, ça sert pas à grand-chose. Vous prenez conscience des dysfonctionnements mais si vous faites rien, ça va continuer comme avant ».*

La non-rectification des erreurs détectées, en mettant en place des actions de correction, après l'obtention du label ne sert pas le centre. A ce titre, l'ignorance des recommandations constructives, relevées par un audit externe, est une posture contraire à toute démarche d'amélioration continue de la qualité. En outre, tout le travail préparatoire afférent aux dossiers à constituer pour la labellisation se révèle être contre-productif, dans la mesure où aucune finalité n'est greffée aux moyens de temps utilisés, continue à démontrer le **DCNL 3** :

« **D** : Donc vous voyez, donc voilà, finalement la labellisation, précédemment, elle ne permettait pas de former le personnel comme il le fallait, à tendre à un esprit de culture qualité. C'est important de le souligner.

DCNL 3 : *Bien sûr que non, non, non. C'est pour ça que je vous disais que c'est un état d'esprit qui, vous faites la labellisation parce que vous vous dites, tiens ça va, tiens, ça va apporter telle ou telle chose mais quand il n'y'a rien qui est fait derrière cette labellisation, aucun changement, aucune réflexion, ça donne absolument rien, ça donne juste beaucoup de travail aux différentes personnes et surtout aux enseignants et aux administratifs, et c'est tout, ça s'arrête là.*

D : Alors vous, vous avez subi la labellisation comme personnel enseignant, alors ?

DCNL 3 : *Tout à fait.*

D : Ah d'accord.

DCNL 3 : *Tout à fait, oui.*

D : Et donc ça a été difficile pour vous, d'accord, maintenant je comprends mieux (rire), d'accord.

DCNL 3 : *Oui, c'est pour ça a été difficile pour moi, effectivement, de mettre en place parce que moi j'avais vu que ça n'avait apporté absolument rien à l'équipe, sauf beaucoup de travail non reconnu, non reconnu, non payé, avec des samedis matin.*

D : Oui, oui, tout à fait.

DCNL 3 : *Après, vous, vous arrivez et vous vous dites beh non, bien sûr que non, puisque toute l'équipe a vu que ça ne donnait aucun effet sur l'équipe, et ça n'a donné aucun effet sur rien, ça n'a donné aucun effet positif.*

« **D** : Effectivement, effectivement. Et d'ailleurs, est-ce que vous avez eu un retour sur ce rapport des auditeurs en tant qu'enseignante ? On vous a mis un peu, la direction à l'époque vous a fait un peu écho du rapport ou pas, du rapport d'audit ? Pour au moins avoir voilà un rapport sur ce qui a été fait, sur ce qui allait, sur les recommandations ou

pas, ou le personnel enseignant a été évincé de ce processus, comment dirai-je, d'évaluation ? Parce quand même vous avez participé.

DCNL 3 : *Non, non, pas du tout. Non, on nous a dit : oui, voilà on a eu la labellisation, et puis avec telle et telle étoile avec tel et tel truc, et puis voilà, c'est tout.*

D : D'accord, sans avoir accès au rapport des auditeurs.

DCNL 3 : *Alors, moi je l'ai, non, les classeurs et tout ça qu'on avait constitués ensemble sont toujours là d'ailleurs.*

D : Oui, oui.

DCNL 3 : *Ils y sont toujours. Ça oui, c'est le travail qu'on a tous fait ensemble, ça oui, mais le rapport, non.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *De toute façon, il n'y avait aucune transparence.*

D : D'accord, c'est un peu étrange.

DCNL 3 : *A l'époque, non. Le but était atteint, le but, c'était la labellisation, on l'a eue, point.*

D : Mais pas la démarche, pas la démarche d'amélioration continue alors, parce que vous n'avez pas eu de retour sur peut-être les points à améliorer, parce qu'il y a toujours des points à améliorer dans les recommandations.

DCNL 3 : *Non, c'est ce que je vous disais. Le but, c'était de l'avoir, tant qu'on l'avait, eh beh maintenant on pouvait repartir comme avant.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Comme avant, sans rien changer ou sans se poser des questions. Le but, c'était de remplir des classeurs, pour montrer qu'on faisait pleins de choses et que tout était très bien et voilà. Y'a pas autre chose ».*

Les enseignants sont exclus du processus d'amélioration vu qu'ils sont privés de la lecture du rapport d'audit, alors que le travail qui leur a été demandé a abouti à la rédaction de ce rapport. La direction de l'époque, ne visant que le résultat chiffré final, ne s'est pas préoccupé de son personnel qui pouvait se constituer comme force de proposition pour remédier aux obstacles identifiés, affectant inévitablement leur estime de soi et dévalorisant les heures de travail passées à compléter les classeurs de la labellisation. Le projet d'équipe, impulsé par l'ambition d'acquisition du label, se voit littéralement déconstruit parce que justement les critiques constructives n'ont pas été mesurées à leur juste valeur. Au sentiment d'impuissance et de frustration des enseignants, se greffe celui de vacuité ; une sorte d'absence de valeurs positives qui donne l'importance au label et non plus à la culture qualité, à l'origine pourtant de l'affichage de ce label. Enfin, le **DCNL 3** termine son argumentation en expliquant que c'est le fait de s'inscrire dans une perspective de labellisation qui limite la possibilité de soulever les problèmes. A cet égard, il indique que prétendre au label qualité, c'est ne pas révéler ses

faiblesses ; c'est constamment montrer le verre à moitié plein et non à moitié vide, nonobstant le personnel administratif et enseignant a soif de qualité :

« **D** : D'accord. Alors je vais vous poser une dernière question sur la mesure de la qualité, même si je connais la réponse. Est-ce que la démarche qualité de votre centre, parce qu'elle ne s'appuie pas sur un référentiel, est-elle plus difficile à mettre en place en termes de suivi opérationnel des processus, qui sont plus ou moins implicites ? C'est-à-dire que quand on ne s'appuie pas sur un référentiel, est-ce que c'est plus difficile de mettre en place une démarche qualité ? Vous qui avez vécu les deux.

DCNL 3 : *Moi je dirai que oui, probablement que ça peut être plus difficile. Je veux dire, pour avoir des chiffres précis, pour suivre quelque chose mais si vous avez vos objectifs, ou vous mettez vos propres objectifs sur papier et puis vous êtes surtout à l'écoute de ce que vous disent les personnes, c'est peut-être aussi ça l'importance des personnes avec lesquelles vous travaillez ; c'est-à-dire que quand une personne vous dit : écoute, là, y'a un problème, ça va pas, que cette personne soit administrative ou enseignante et vous essayez de trouver une solution, vous essayez de réagir par rapport à des situations difficiles et par rapport à des situations qui seraient pas dans cette démarche-là. Mais je pense que oui, elles sont probablement plus, enfin c'est plus difficile de cocher des critères alignés, bien sûr c'est plus facile de cocher oui, non, et cetera, mais bon, en même temps, est-ce que les critères correspondent toujours ? Et puis est-ce qu'on n'a pas envie de toujours dire oui parce qu'on a un papier. On a envie de dire oui, beh oui, bien sûr, on est là-dedans parce qu'on a une sorte de pression. C'est ce que je disais tout à l'heure avec les questionnaires. Quand vous avez des questionnaires comme ça, vous avez toujours envie de dire que oui, tout va bien, parce que beh, vous êtes dans une démarche de labellisation.*

D : Bien sûr.

DCNL 3 : *Or, quand vous n'êtes pas dans cette démarche-là, vous pouvez aussi vous permettre de dire beh non ça ne va pas, ça, ça ne va pas. Je n'ai pas la solution immédiate, par contre, je vais y réfléchir. Je vais y réfléchir avec d'autres personnes pour trouver la solution. Or, avec la labellisation, vous devez quand même montrer que tout va très bien quelque part.*

D : Oui.

DCNL 3 : *Vous voyez. Tout va très bien, c'est quand même un peu la phrase clé je dirai. C'est aussi un petit peu, vous n'allez pas dire ce qui va pas. Vous voyez.*

D : Mais c'est vrai, le problème, vous avez raison, parce qu'on est plus dans le résultat que dans la démarche ; c'est ça le problème.

DCNL 3 : *Beh oui, beh oui, parce que vous n'allez pas dire, beh attendez ça, ça ne va pas, ça ne va pas, beh vous allez le cacher, vous allez le diminuer, vous allez le, forcément, parce que vous voulez, vous êtes dans une démarche de labellisation. Un centre qui n'aurait pas cette labellisation, alors là, après c'est toutes ces étoiles qu'il y avait, deux ou trois étoiles, pardon, mais non quel est l'intérêt ? L'intérêt, c'est juste de montrer que tout marche très bien même si ce n'est pas le cas. Et d'ailleurs, à l'époque, la direction nous avait bien fait comprendre : ils nous avaient dit : voilà, vous dites que tout va très bien alors que c'est pas ce qu'on a fait. Il y avait un très gros problème de direction, entre la direction et l'équipe enseignante à l'époque. Donc on n'a pas fait ça, on n'a pas dit ça. On a dit qu'il y avait de gros problèmes mais voilà quoi.*

D : Ça n'a pas été pris en compte par le CIEP de toute façon. Ça n'a rien changé à leur évaluation, voilà.

DCNL 3 : *Non, non, c'était dans le, il y avait un compte-rendu où c'était noté dedans. Et bon et après, bon beh ça va pas, beh voilà. Eh bon après ça va pas, mais bon c'est écrit dedans, vous voyez, ça change rien. Alors que quand vous n'êtes pas dans cette pression, de dire je dois l'avoir à tout prix, beh non, vous pouvez vous permettre de dire, beh non, je sais très bien que ça, ça ne va pas, et que je n'ai pas la solution immédiate, et que je vais y réfléchir.*

D : Bien sûr.

DCNL 3 : *Ça, c'est quand même, je pense, quelque chose de positif, je pense, quand vous le faites vous-même sans pression, de dire : j'ai besoin de cette labellisation parce que si je l'ai pas, politiquement, c'est une catastrophe. Et si j'ai pas trois étoiles, c'est une catastrophe, et pourquoi je n'ai que deux étoiles. D'ailleurs, dans certains centres, c'est le cas. Certains centres disent : on me met la pression pour que j'aie trois étoiles, parce que si j'ai pas trois étoiles, ils vont pas comprendre, et cetera. Donc je veux dire, ça met du stress à tout le monde pour qu'en fin de compte, quoi, pour une démarche qualité, absolument pas ; pour une démarche politique et de pression, oui. Une démarche qualité, pas du tout, parce que vous allez cacher ce qui ne va pas. Forcément, pardon, je suis assez directe, c'est quand même ça, c'est quand même ça. Vous allez cacher ce qui ne va pas pour que vous ayez vos trois étoiles. Je le comprends, c'est pas une critique, je le comprends ».*

Le **DCNL 3**, dans un élan de sincérité intellectuelle, déclare qu'à travers l'obtention du label, agrémenté d'étoiles si possible au niveau de la notation, la recherche d'un effet de promotion, et pas d'excellence vis-à-vis des étudiants qui sont réceptifs au label en raison des garanties de qualité qu'il affiche explicitement, trahit les actions conduites en amont pour instaurer une culture d'entreprise. En conséquence, cacher les anomalies, c'est ne pas s'assurer d'offrir un service de qualité optimal aux clients, dans la mesure où les anomalies en question ne sont pas soumises à une évaluation et de fait à une correction. Ce serait comme cacher la poussière sous le paillason, sans la retirer. De plus, responsabiliser le personnel, plutôt que lui imposer du haut une masse de travail difficile à gérer, éviterait que le personnel enseignant et administratif se sente désengagé des valeurs du centre, à cause du manque de pérennisation des efforts qui n'incombe pas au personnel. En effet, ce dernier n'est pas invité à s'inscrire dans une dynamique de progression, étant donné que la consultation du rapport de l'évaluation externe du centre ne lui a pas été consentie ; d'où la forte nécessité de favoriser une communication en interne pour pouvoir corriger les lacunes et les combler par la proposition partagée et validée d'axes d'amélioration, à partir d'objectifs qualité réalisables à atteindre ; non seulement en vue de l'obtention du label mais aussi afin de trouver les meilleurs moyens consensuels pour optimiser les performances du centre tout au long de l'affichage du label. Pour cela, la labellisation ne doit pas être réduite à un archivage documentaire.

4.4.2. La tentative de réduire la labellisation à un archivage documentaire

Faire vivre une démarche qualité tout au long de sa mise en place, et ne pas l'envisager qu'à travers les résultats de la labellisation, induit d'exercer un suivi de la qualité sur du long terme, sans se focaliser exclusivement sur l'archivage des documents attendus pour chaque item à valider. A cet égard, la revue documentaire doit respecter un protocole strict de présentation lors de sa mise à disposition aux auditeurs externes, comme cela est expliqué dans le *Guide du centre candidat* : « - les documents fournis sont : au format A4, numérotés et classés dans le même ordre que les critères correspondants, tels qu'ils apparaissent dans le référentiel et la grille d'auto-évaluation ; - ils sont regroupés dans des chemises, une pour chaque critère, sur laquelle apparaît le numéro du critère ; - l'absence de document peut avoir pour conséquence, l'attribution d'une valeur 0 pour le critère concerné ; - la fourniture de documents falsifiés peut avoir pour conséquence l'exclusion du processus de labellisation »⁹¹. Certes, le stockage des preuves, à l'intérieur de pochettes ou classeurs attribués pour chaque domaine à évaluer, demande un travail conséquent d'anticipation et d'organisation au motif des traces écrites à recueillir et à centraliser auprès de divers acteurs du centre. Pour mieux comprendre cette tension que peut subir le personnel, nous continuons à nous appuyer sur les propos du **DCNL 3** ; vu que ses propos sont fortement marqués par le vécu de conditions antérieures d'une labellisation relativement mal appréciées, alors qu'il n'était qu'enseignant et responsable pédagogique du centre, sans les moyens d'action d'un directeur. Tout d'abord, il fait état d'un manque d'anticipation qui a conduit le personnel à seulement rassembler, voire produire des documents, machinalement, sans réel discernement sur les égarements d'une telle méthodologie de travail :

« **DCNL 3** : *Donc il fallait tout faire en catastrophe parce que vous imaginez bien qu'on fait tout en catastrophe. A ça, y'a aucune réflexion. Vous cherchez juste les papiers, vous remplissez les classeurs, vous faites en sorte que tout ça soit là. Mais y'a pas de réflexion, y'a aucune réflexion qui se met en place.*

D : J'ai l'impression que la labellisation était cantonnée à un archivage en fait. C'est ça ?

DCNL 3 : *Oui, c'est ça.*

D : Un archivage.

DCNL 3 : *Un archivage, et puis chercher les papiers, les bons papiers ou créer certains papiers aussi.*

⁹¹ https://www.qualitefle.fr/sites/default/files/guide_centre_candidat.pdf, p.11, 4 Processus de préparation du centre à la mission d'audit sur site, Préparation des documents attendus.

D : Bien sûr, bien sûr.

DCNL 3 : *Il fallait créer certains papiers pour remplir certains critères qui étaient à l'époque très précis sur l'enseignement et tout. Donc c'était ça qu'il fallait faire. Je veux dire qu'il n'y avait pas à aucun moment une réflexion réelle. Allez beh maintenant on a fait ça. On va en profiter. On va prendre des conséquences. On va prendre des, faut qu'on réfléchisse à des idées et voilà, non, non pas du tout ».*

Ensuite, c'est une communication déséquilibrée qui a imposé ce type de méthode à privilégier le remplissage des classeurs en mode individuel, sans harmoniser les pratiques de travail ; faisant voler en éclats le leadership fédérateur du directeur d'à l'époque :

« **D** : Et oui, j'ai l'impression que vous avez subi un manque de communication pendant la labellisation. On vous a peut-être imposé l'archivage, sans réfléchir, sans communiquer.

DCNL 3 : *Oh oui, bien sûr, ah oui, bien sûr. Oui, oui, bien sûr qu'il y avait un manque de communication. Oui, bien sûr.*

D : Vous l'avez mal vécu ?

DCNL 3 : *De remplir des classeurs, de remplir tel critère, ça n'a aucun intérêt. Vous faites ça tout seul dans votre coin, vous remplissez des trucs, ok très bien, voilà, ça s'arrête là ».*

Enfin, les lacunes en termes de coordination et de collaboration entre les membres du personnel compriment, dans l'entonnoir des résultats à afficher, toutes les heures de travail cumulées, en fonction des items du référentiel, au mépris de toute politique qualité ou de valeurs partagées autour d'objectifs clarifiés :

« **D** : Donc, en fait, vous, vraiment, pour résumer, vraiment, ce qui vous a, le plus pertinent pour vous, c'est la démarche d'amélioration continue, plus que la labellisation qui est plus centrée sur les résultats, sur un archivage des documents attendus et qui finalement ne donnent pas l'occasion de réfléchir sur les pratiques professionnelles.

DCNL 3 : *C'est ça, et surtout pas à long terme. Ça c'est un gros bloc à un moment donné, parce qu'il faut le faire et puis après y'a rien avant, y'a rien après. Donc si c'est très mauvais, tout le ressenti de l'équipe qui se sent noyée là-dedans, sans voir les côtés positifs qui peuvent quand même surgir. D'ailleurs, quand je le fais justement, moi, en petite démarche, comme ça, par piste, voilà on fait ça, et puis on fait ça, et puis on essaie de faire ça et ça, ça marche beaucoup mieux.*

D : Bien sûr.

DCNL 3 : *Les gens ne se sentent pas noyés, on avance petit à petit. On avance dans la réflexion et on construit réellement une démarche à long terme. Et les gens ne le remarquent même pas d'ailleurs.*

D : Tout à fait.

DCNL 3 : *Ils le remarquent pas parce que c'est petit à petit, et puis voilà. Après, il peut y avoir des résistances, comme je vous l'ai dit avant lors d'une commission, d'une mise en place d'une commission. Oui, il peut y avoir des résistances au début, mais lorsqu'ils voient que ça marche, ça marche, et voilà, même ceux qui étaient les plus résistants, ils*

ont lâché parce qu'ils ont vu que beh oui, ça marche ; ils peuvent pas dire le contraire en fait.

D : D'accord.

DCNL 3 : *Et puis, si ça n'avait pas marché, beh on aurait arrêté.*

D : Oui, ils sont impliqués.

DCNL 3 : *Petit à petit.*

D : Ils se sentent impliqués, c'est ça, ils sont intégrés.

DCNL 3 : *Ils se sentent impliqués, ils sont intégrés dans le processus. Y'a une réflexion à long terme, on se dépêche pas, y'a pas de stress. Si c'est pas ce semestre, ce sera le semestre prochain, ou alors l'année d'avant ou d'après. Y'a pas de stress, on essaie d'améliorer les choses.*

D : Exactement.

DCNL 3 : *Alors que la labellisation, c'est un stress pendant un certain nombre de mois et forcément ça peut pas être bien vécu ».*

« **D** : En fait, ça se cantonnait, ça se cantonnait à un archivage, c'est ça ? On archivait des documents attendus.

DCNL 3 : *C'est ça.*

D : Il y avait un audit, après il y avait le label, on affichait le label, et après on repartait pendant quatre ans, et le jour où il fallait refaire l'audit, voilà, c'est ça, ouais, ouais, c'est ça.

DCNL 3 : *C'est ça, pour qu'il y ait une réelle réflexion. Voilà, il faut changer ça, et ça, et ça, ça va pas, là ça donne quelque chose. Et là, les gens disent : on veut la labellisation, peut-être parce qu'il y a du travail mais y'a des conséquences positives.*

D : Hh.

DCNL 3 : *Là, non, beaucoup de travail, zéro effet. Alors que sans labellisation quand je suis arrivée, comme vous l'avez dit avant, eh beh y'a eu, sans labellisation, pleins d'effets puisque j'ai dit maintenant vous pouvez faire ceci, y'a un colloque là, y'a ça à Madrid, Barcelone. Y'a ça et ça. Donc les gens, bien sûr, là, ils font pas, ils verraient pas le, et puis on a progressé autrement. Quand il y a cette réflexion dans les commissions ou autres réflexions pédagogiques, ou d'autres types d'enseignement, ou d'autres types de façons d'accueillir les gens ou de préparer ».*

Le retrait du processus de la labellisation est ici envisagé comme une solution à une amélioration de la qualité de vie du centre, en termes de projet et de clairvoyance sur les besoins de formation du personnel et sur leur rythme de travail personnel, qui ne serait pas soumis aux impératifs du seul recueil des dossiers à valeur probante à archiver. Or, à la base, s'engager dans le processus de labellisation, c'est censé mener à la satisfaction au travail dans un climat professionnel propice au dialogue. C'est tout le paradoxe du label, en matière de positionnement par rapport au référentiel : savoir l'utiliser dans la mise en place d'une démarche qualité avec

des marges de manœuvre amélioratives, et non l'exploiter comme un simple révélateur de points positifs ; les points négatifs étant, au mieux, minimisés dans les traçabilités présentées dans les classeurs, en vue d'une meilleure notation par les auditeurs. Le manque de sens donné au label est un motif de désengagement et de défiance vis-à-vis des stratégies managériales, qui peut être évité en instaurant des processus facilitateurs à la mise en lumière de l'historique des preuves de la qualité, commente le **DCL 8** :

« je pense que j'ai une culture qualité, parce que je suis beaucoup dans la traçabilité. Je suis arrivée, j'ai rédigé les process qui, bon, n'étaient pas forcément rédigés. Après, ce qui est dur, effectivement, c'est que, il faut que ce soit, que ça perdure, que les gens fassent le lien et qu'on peut tout à fait le perdre. Comment je vois comment on fonctionne l'université, nous, on n'a pas forcément de tuilage avec celui qui part, et cetera. Il me semble que c'est quand même important pour celui qui délivre le label, de faire un renouvellement. Alors, je sais pas encore quel périmètre il a. Si c'est plus de voir si c'est bien continué, s'il y a eu de l'amélioration continue, et cetera, ou si c'est plus de refaire la même chose. Là, je trouve que c'est pas pertinent, mais, voilà » (DCL 8).

La préservation de l'intégrité physique des documents conservés est une tâche de première importance, particulièrement à l'université, où la continuité entre les directions successives ne se réalise pas toujours dans les meilleures conditions de sécurisation et d'accessibilité des documents à consulter. C'est pourquoi, il est pertinent de faire correspondre des processus identifiés et définis à des activités liées à l'archivage, pour que les transitions organisationnelles et managériales se fassent de façon harmonieuse. A cet égard, la participation de tous à la réussite de cette étape d'archivage est sollicitée, dans la mesure où il s'agit d'un processus transverse au centre, affectant tous les domaines de la qualité, de l'enseignement à l'accueil, en passant par la gestion. La sélection des documents à présenter pendant l'audit externe ne doit pas pour autant laisser l'opportunité à des choix stratégiques qui ne délivreraient qu'une vérité partielle du centre, celle des réussites ; peut-être celle de fausses réussites, fabriquées à partir de preuves orientées vers les items du référentiel. Cela contribuerait à alimenter une posture d'intérêt qui occulterait qu'un audit qualité externe, idéalement, a pour finalité de vérifier si les objectifs qualité du centre sont atteints et non si les classeurs d'archivage sont remplis. En effet, une mission d'audit sur site, menée par les auditeurs, évalue plus globalement les méthodes de travail du personnel et leur capacité à s'améliorer, en recueillant concrètement des faits, en allant à la rencontre d'enseignants, d'administratifs et d'étudiants ; en somme, des échanges vivants constructifs que le poids des classeurs ne remplace pas. Chercher à obtenir le label et à le renouveler induit par conséquent une forte mobilisation du personnel et une exigence de vérité et de transparence de la part de la direction à son égard, pour que chacun puisse en tirer des bénéfices, en matière de qualité du service produit aux étudiants. Concevoir le label comme la recherche d'une sorte d'affichage du logo et des étoiles qui vont avec, sans le considérer

comme un instrument de progrès - surtout s'il s'agit d'un audit de renouvellement dont le but essentiel est de vérifier les progrès réalisés depuis le précédent audit – a pour impasse managériale de conserver le label pour faire partie du cercle fermé des centres labellisés.

4.4.3. Le leurre du renouvellement du label pour faire partie d'un système

Il est utile de rappeler que les centres universitaires dépendent hiérarchiquement de la présidence de l'université et que cette dernière a la légitimité de réclamer des informations sur le fonctionnement du centre et sur sa solvabilité financière. A ce titre, le **DCNL 2** souligne le fait que se désengager du processus de la labellisation serait mal vu par la présidence qui y verrait une stratégie d'évitement suspecte. C'est un sujet qui, apparemment, est largement débattu par les directeurs membres de l'ADCUEFE, lors de leurs commissions pédagogiques :

« **D** : Et dans vos réunions justement de, dans vos commissions qui sont tous les, qui sont trimestrielles ?

DCNL 2 : *Oui, on en a trois ou quatre par an.*

D : La qualité est une, ou la labellisation est un des thèmes principaux ou pas qui sont traités dans.

DCNL 2 : *La labellisation est, non pas principale ; on en a déjà parlé que là c'est bon, on n'en parle plus (rire).*

D : D'accord.

DCNL 2 : *On dit les mêmes choses à chaque fois donc on n'en parle plus guère, non, sauf pour dire : bon, il faudrait que tous, on dise qu'on n'y va pas parce que les centres, les gros centres qui sont labellisés ont du mal à en sortir évidemment. Les présidents ne comprendraient pas. L'idée, ça serait plutôt de la refuser, de la refuser cette labellisation.*

D : Les centres qui ne sont pas labellisés dans cette commission n'arrivent pas à convaincre apparemment les centres labellisés, alors, c'est ce qui se passe.

DCNL 2 : *Beh oui parce que la réponse est toujours la même, c'est délicat d'arrêter.*

D : Par rapport au système. Par rapport au système, c'est ce que vous avez précisé, par rapport à la présidence ».

Sortir sciemment de la liste des centres labellisés serait a priori mal compris par les présidents d'université qui examineraient cette exclusion volontaire comme une sorte de désaveu des efforts entrepris en matière de qualité ; lesquels ont une résonance positive pour l'ensemble de l'université. En outre, ne pas soumettre son centre aux exigences de la labellisation ferait ressurgir la peur d'exposer des fragilités, l'insuffisance de crédibilité et le sentiment d'incompétence ; tandis qu'apparaître à l'extérieur comme un modèle de qualité certifié, alors que persiste un décalage entre la réalité du système de management de la qualité du centre et la signification du label qui constitue un gage de qualité, laisse penser que le centre labellisé est soucieux de garantir une qualité optimale de son organisation générale.

En outre, assumer de ne plus se faire certifier son système de management de la qualité et ses stratégies de développement, en conformité avec les items du référentiel qualité, avant d'être exposé à la perte du label, suite à un audit externe, serait perçu comme un modèle de management douteux ; d'où la contrainte de continuer à se démarquer de la concurrence avec les écoles de langues privées, grâce à cette marque de reconnaissance de la qualité que constitue le label :

« **D** : A l'international aussi, ou là c'est vraiment le plan national.

DCNL 2 : *A l'international, d'expérience, ça n'a rien changé.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *La plupart des centres disent que ça ne leur a pas apporté de clients.*

D : Pourtant, ils sont affichés.

DCNL 2 : *Eh oui mais ça n'a pas apporté de clients. Des centres, même des gros centres ont dit : beh voilà ça fait deux ans qu'on est plus labellisés et, non franchement, hein, euh on en a discuté souvent nous en réunion ADCUEFE, ça n'apporte rien ; la plupart des centres qui restent labellisés, c'est parce que s'ils se « délabellisent », c'est gênant.*

D : Gênant par rapport à.

DCNL 2 : *C'est embêtant, c'est embêtant de ne pas y être, c'est tout.*

D : Par rapport à qui ? Par rapport à quoi ? Au système ? A la concurrence ?

DCNL 2 : *Oui par rapport au système, aux autres centres, aux centres privés peut-être mais ça n'apporte pas, ça n'a pas apporté d'étudiants supplémentaires.*

D : D'accord, c'est intéressant ce que vous dites.

DCNL 2 : *C'est pas ça, c'est pas ça qui apporte des étudiants supplémentaires.*

D : C'est intéressant parce qu'au final la labellisation, effectivement, c'est pour afficher une qualité auprès des apprenants finalement, des institutions partenaires. Et finalement, vous dites que la labellisation, fondamentalement, c'est pas ce qui est privilégié. C'est vraiment l'appartenance à un système ».

Faire le deuil de la labellisation, c'est aussi accepter de se faire à l'idée que cette dernière ne génère pas plus d'inscriptions d'étudiants pour un centre universitaire, ou qu'elle n'apporte pas plus de valeur ajoutée à ses activités d'enseignement et d'accueil de publics étrangers ; même si elle contribue à jouer un rôle de rassurance auprès de la présidence de l'université qui s'intéresse au plus près à la labellisation.

Le label, obtenu dans une logique d'amélioration continue et non dans une volonté exclusive de représentativité dans un répertoire de centres labellisés à des fins d'appartenance à un système ou à une tendance, fait gagner par conséquent à la fois en visibilité et en lisibilité sur les grandes lignes des orientations en matière de démarche qualité. Le dernier chapitre de notre thèse contribue à formuler à ce titre des perspectives de recherche qui favoriseraient une amélioration de la démarche qualité mise en place au sein du centre.

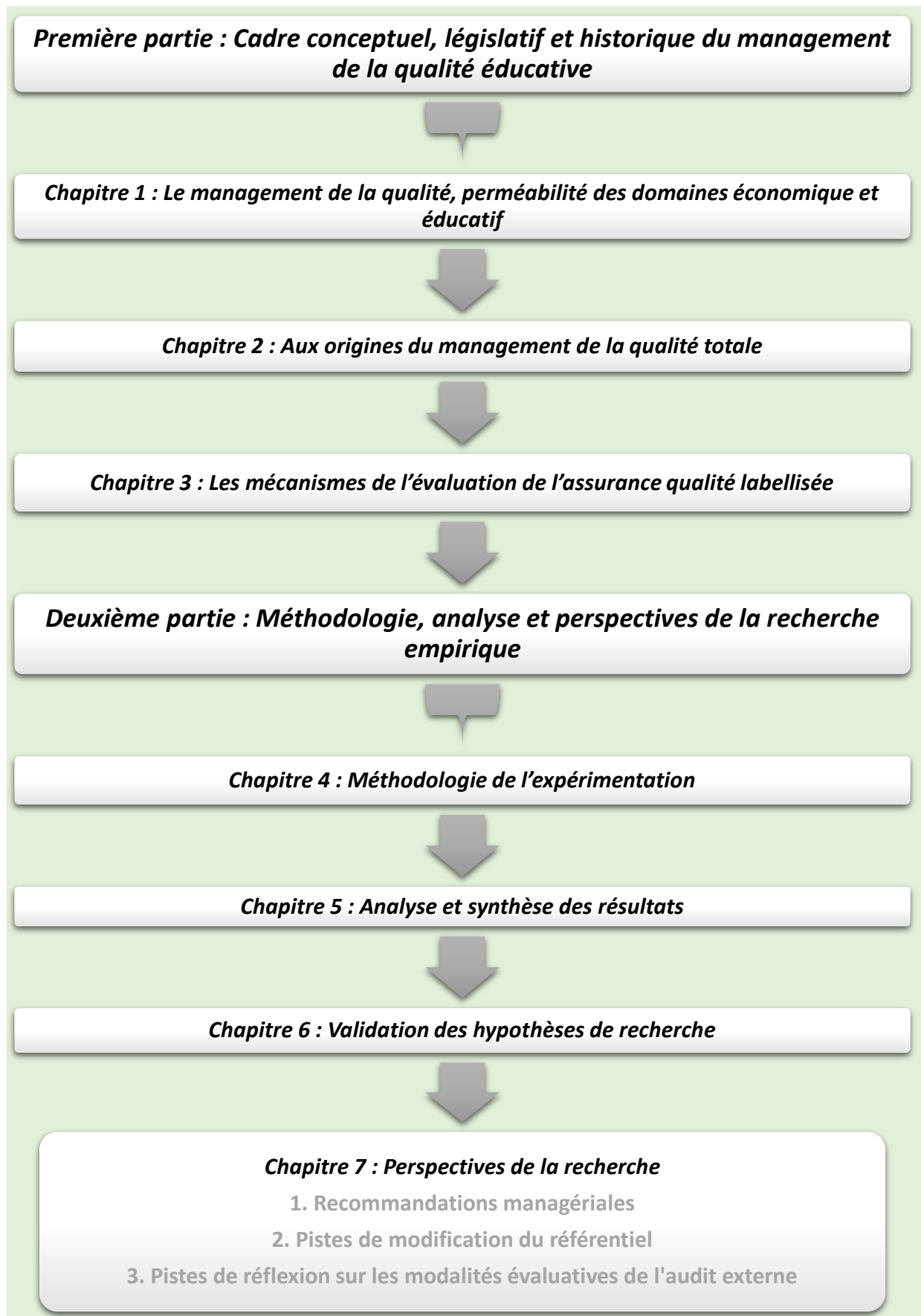


Figure 61 : Les étapes de la recherche (Chapitre 7)

Chapitre 7 : Perspectives de la recherche

Les perspectives de recherche que nous envisageons portent sur des recommandations managériales, des pistes de modification du référentiel Qualité FLE et une réflexion sur les modalités évaluatives de l'audit externe.

1. Recommandations managériales

Les apports de la recherche conduisent à la formulation de recommandations managériales qui concernent d'une part l'utilité de la nomination d'un référent qualité au sein du centre universitaire, pour mener à bien le projet qualité mis en place ; d'autre part un questionnement sur la durée du processus évaluatif de la labellisation qui s'étale sur quatre ans.

1.1. La nomination d'un référent qualité au sein du centre

Gérer la qualité à tous les niveaux de l'institution nécessite pour le directeur de centre labellisé du temps, un effort à la fois de précision et de synthèse, des outils et de la rigueur dans le choix de méthodes élaborées, validées et diffusées auprès de l'ensemble du personnel, informé par exemple par le biais de réunions et la retranscription de comptes rendus. Dans l'ISO 9001 version 2008, un responsable chargé de l'organisation en matière de qualité est nommé ; alors que dans la nouvelle version 2015, c'est la direction qui est engagée directement dans les responsabilités liées à la gestion de la qualité, sans être contrainte à nommer explicitement un responsable garant de cette qualité. Cette nouveauté signifie que le directeur de centre représente l'interface entre les acteurs du centre et les divers partenaires, en matière de pilotage et de qualité. Il doit être opérationnel dans sa mission de gestionnaire, tout en supervisant l'organisation du système de management de la qualité et son implémentation au cœur de l'institution. Toutes ces tâches inhérentes à la gestion de la qualité exigent d'y consacrer beaucoup de temps, alors que la fonction de direction est déjà en elle-même chronophage. Il est donc demandé aux directeurs de centres labellisés s'ils ont assez de temps pour vérifier la qualité de leur système de management, à travers la question 50.

Q.50 Avez-vous le temps nécessaire pour vérifier la qualité de votre système de management ?

- Oui.
- Non.

Seulement trois directeurs répondent affirmativement (**DCL 2, DCL 4, DCL 6**) et cinq (**DCL 1** : « *Pas complètement. Ça manque un peu, ouais.* », **DCL 3, DCL 5** : « *jamais assez de temps* », **DCL 7, DCL 8**) estiment manquer de temps pour mener à bien le projet qualité de

leurs centres. Les mêmes pourcentages sont attribués à la question 51 sur l'acquisition des outils nécessaires pour vérifier la qualité du travail réalisé.

Q.51 Avez-vous les outils nécessaires pour vérifier la qualité de votre travail ?

- Oui.
- Non.

Trois directeurs répondent à l'affirmative (**DCL 3, DCL 5, DCL 6**) et cinq (**DCL 1 : « Probablement pas », DCL 3, DCL 4, DCL 7, DCL 8**) considèrent de pas avoir en leur possession les outils adéquats pour mesurer la qualité du travail effectué ; ce qui paraît difficilement concevable au vu des diverses activités que requiert la maîtrise d'outils et d'indicateurs d'analyse statistique, ou autres, à des fins de réalisation de plans d'action et de mesures correctives. En effet, que le centre soit labellisé ou pas, faire un état des lieux de la qualité, à partir de la qualité perçue des clients et des bilans des processus pour d'identifier des pistes de progrès, implique de s'appuyer sur des dispositifs bâtis avec beaucoup de rigueur protocolaire, laquelle fait défaut à cause d'une surcharge de travail qui brouille la volonté de priorisation, assure le **DCNL 4** :

« **D** : Alors dans la mesure où vous n'utilisez pas de dispositif normatif d'évaluation institutionnel externe ou interne, avez-vous mis en place ou élaboré des outils qualité pour tendre à un esprit qualité ?

DCNL 4 : *Pour être honnête, pas vraiment, mise à part les formulaires, enfin les questionnaires d'évaluation en fin de session, pour être tout à fait honnête, non. Sinon, y'a pas vraiment d'outils en tant que tels. [...]*

D : D'accord. Est-ce que vous bâtissez un système de management de la qualité avec des processus ou alors ça reste vraiment au quotidien, un peu de bricolage ?

DCNL 4 : *En fait, pour être honnête, c'est vrai que quand j'ai repris donc il y a un an, c'est vrai que j'ai trouvé que le réseau, en fait, sur lequel on partage les documents, et où justement il y a les procédures, était franchement assez vide. Et que beh, c'est vrai que j'avais un peu l'impression qu'on réinventait la roue à chaque nouveau semestre. Donc là, petit à petit, effectivement, on est en train de se faire des documents et de créer des procédures qui nous permettent de travailler mieux, plus vite et en dépensant moins d'effort aussi. Ça se met en place petit à petit, mais c'est vrai que je dirai : y'a quand même un certain bricolage parce qu'on est souvent en train, on est souvent dans l'urgence finalement, dans la réaction ».*

La multiplication des actions managériales, tandis que l'amplitude horaire reste la même, sans décharge par exemple attribuée pour le seul motif de la prise en charge de l'assurance qualité, donne des allures de bricolage au système de management de la qualité instauré. De plus, l'image métaphorique de la roue de l'amélioration qui, au lieu d'avancer et d'ouvrir sur de nouvelles évolutions, reste au point mort des ambitions projetées dans le domaine de la qualité. En raison de cette situation de charge de travail que subit un bon nombre de directeurs de centres, accrue en période de forte activité du centre, au moment de la rentrée universitaire ou

pendant la période des examens, il nous semble légitime de les interroger, à travers la question 39, sur la nomination effective d'un responsable qualité à qui sont déléguées toutes les initiatives liées à la gestion de la qualité.

Q.39 Un responsable qualité est-il explicitement nommé pour le pilotage de la démarche qualité ?

Oui.

Non.

Si oui, quelles sont ses missions ? Est-ce une fonction exclusive ?

.....
Si non, pourquoi ? Quel est donc l'acteur garant de la conformité au référentiel ? Vous-même, des membres de l'équipe pédagogique, l'intégralité de l'équipe ?

Sur huit directeurs de centres labellisés, seulement trois (**DCL 1, DCL 5, DCL 6**) bénéficient de la présence d'un responsable qualité dans leur institution.

« mission ciblée, ayant pour objectif la veille du respect de la démarche qualité, la réalisation et l'analyse de l'enquête de satisfaction annuelle » (DCL 5).

« Compilation des documents. Chaque chef de service est responsable des actions qualité de son service » (DCL 6).

Quant au **DCL 1**, il précise qu'il jouit de l'aide d'un responsable qualité qui n'est pas exclusivement attribué pour le centre, dans la mesure où il s'agit d'un référent transversal à l'ensemble des services de l'université, dont le centre universitaire :

« DCL 1 : Alors, oui, y'a un référent au sein de l'université, oui, de l'amélioration continue de l'administration. Après, au sein du service, c'est le directeur qui s'en occupe. Y'a pas de responsable différent du directeur ou de la directrice.

D : C'est le directeur aussi qui s'occupe de l'archivage ou c'est un peu tout le monde. L'archivage des documents attendus.

DCL 1 : *Alors, l'archivage, c'est l'équipe de direction. On avait mis à contribution les collègues pour les documents didactiques. Mais sinon, c'est la direction.*

D : D'accord, et pour les documents didactiques, je sors un peu du questionnaire, ce sont des documents didactiques que vous demandiez à chaque semestre, ou simplement pour la labellisation.

DCL 1 : *Ah non, à chaque semestre. Alors, ça dépend lesquels. Mais on avait mis des exemples de séquence. Donc, ça, on les demande pas systématiquement. Par contre, les syllabus de cours, ça, on les demande de manière systématique, tous les semestres. Ça, de toute façon, c'est archivé. On les retire pas.*

D : D'accord. Et pour tout ce qui est documents attendus de l'administration et de la gestion, c'est aussi le directeur.

DCL 1 : *Le directeur, et le responsable pédagogique, euh, administratif, pardon.*

D : D'accord. Et le personnel administratif, on lui octroie une prime à ce niveau-là.

DCL 1 : *Non*

D : Ça fait partie de ses missions.

DCL 1 : *Ça fait partie de son travail* ».

Le **DCL 1**, avec le soutien du référent, fait respecter les fondements de la politique générale de l'université, auprès du personnel et le sensibilise à la démarche qualité. Mais concrètement, au niveau de la préparation de la labellisation, c'est lui et son équipe de direction et d'administration et lui s'assurent de la conformité des formations avec le référentiel Qualité FLE, en collectant régulièrement les documents à archiver, produits par les enseignants et le secrétariat, en fonction des domaines de la qualité à évaluer, sans rémunération supplémentaire ; ces missions faisant partie intégrante de sa fonction de directeur, au même titre que pour les administratifs. Par ailleurs, les cinq autres directeurs de centres labellisés affirment ne pas être épaulés par un référent qualité. Trois n'étoffent pas leurs réponses de commentaires (**DCL 2**, **DCL 4**, **DCL 7**), alors que deux autres (**DCL 3**, **DCL 8**) apportent des précisions en ce qui concerne les modalités de l'assurance qualité :

« Veille de tous + responsable administratif et financier et moi-même pour la partie plus technique relative à la gestion » (DCL 3).

Le **DCL 3** travaille en collaboration avec tous les membres du personnel, avec l'appui d'un responsable administratif et financier ; tandis que pour le **DCL 8**, la conception et la mise à jour du système qualité lui reviennent de plein droit, comme cela lui a été formulé lors de sa prise de fonction au poste de directeur de centre :

« DCL 8 : Je ne sais pas si c'est moi.

D : Oui, c'est vous, c'est ça ?

DCL 8 : *Oui, c'est moi, c'est ça.*

D : Alors ok, alors oui, donc, c'est vous ou l'intégralité de l'équipe, l'intégralité de l'équipe ?

DCL 8 : *Je ne sais pas. Moi, on m'a dit, enfin, voilà, faudra prendre en charge la qualité, c'était vraiment aussi, j'avais vraiment envie de ça.*

D : D'accord, eh beh c'est bien, c'est bien.

DCL 8 : *Oui, voilà, quand je le savais, j'avais envie de m'orienter vers la qualité.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Donc, du coup, c'est vrai, j'étais contente.*

D : D'accord, très bien.

DCL 8 : *On m'avait dit, vous aurez en charge. Donc, j'avoue je me suis toujours dit c'est moi et bon, de toute façon ici, le responsable ici est responsable de tout ».*

La récente prise de poste du **DCL 8** ne l'a pas encore laissé prendre ses marques sur cette prise en charge de l'assurance qualité. Il est conscient que la fonction de directeur sous-tend une extrapolation de ses missions sur le champ de la qualité ; laquelle conviction est partagée par le **DCNL 3** :

« D : Est-ce qu'il y a un responsable qualité qui est nommé dans votre institution pour prendre en charge un peu ce pilotage de la qualité ? Est-ce qu'il y a un référent ou est-ce que c'est vous ?

DCNL 3 : *Alors oui, c'est moi, oui, oui, c'est moi parce que je chapeaute les différentes commissions, réunions, même si je suis pas tout le temps là, évidemment ; mais oui c'est moi qui vais suivre ça. C'est moi qui ai proposé de toute façon la mise en place de ce genre de commissions et après bon les gens sont bien sûr autonomes là-dedans. Et après moi j'ai des synthèses de ce qui se passe ou de ce qu'on peut améliorer, oui.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Dans ce sens-là oui ».*

Dans ce cas précis, la nomination d'un responsable qualité n'a pas lieu d'être, dans la mesure où c'est le **DCL 3** qui promeut la culture d'amélioration et coordonne les activités de pilotage au sein de commissions. Dans la situation du centre du **DCNL 2**, la non-nomination d'un responsable qualité ne répond pas au même motif, étant donné que c'est l'absence de projet qualité qui justifie le défaut de référent attribué à ce domaine :

« **D** : Un responsable qualité est-il nommé alors ?

DCNL 2 : *Non y'a pas de responsable qualité.*

D : Pourquoi, c'est une volonté du centre ou il n'y a pas de nécessité ?

DCNL 2 : *Y'a pas de projet.*

D : Y'a pas de projet.

DCNL 2 : *Y'a pas de projet formalisé de qualité donc y'a pas de responsable qualité.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *A un moment donné, il y a eu une proposition de l'université, avec la réforme de la XXX il y a quelques années, de mettre une démarche comme ça en place, dans l'université.*

D : Hh.

DCNL 2 : *Euh, et de façon assez complexe je dirai. Je sais plus comment elle s'appelait cette démarche qualité. Et donc il y a une personne qui a été nommée.*

D : Extérieure.

DCNL 2 : *Dans l'université.*

D : Une personne, une personne extérieure, et formée peut-être ?

DCNL2 : *Non, non, une personne interne à l'université.*

D : Qui était formée dans la, dans la démarche qualité ou qui, c'était sa spécialité ?

DCNL2 : *Ah non ça n'a rien à voir, ça n'a rien à voir avec la labellisation, hein.*

D : Oui, oui mais c'était.

DCNL 2 : *Oui, oui mais qui avait cette formation dans ce domaine, bien sûr.*

D : D'accord, un expert en qualité.

DCNL 2 : *En qualité d'expert, voilà tout à fait.*

D : Hh.

DCNL 2 : *Et cette personne est venue. Donc on a eu plusieurs réunions, euh pour mettre ça en place au niveau de toute la XXX, c'est-à-dire pas seulement pour le français mais aussi pour tout le LANSAD. Et on a plusieurs réunions, on a défini des choses, on a commencé à écrire, pour justement écrire les procédures, c'était sans doute très bien, riche, y'avait beaucoup d'échanges. On a commencé et puis au bout d'un an, la personne beh elle est partie (rire). Donc ça s'est arrêté là, voilà.*

D : Et pourquoi elle est partie ?

DCNL 2 : *Ah je ne sais pas, je ne sais pas.*

D : *D'accord.*

DCNL 2 : *C'est des raisons internes à l'université et je ne les connais pas.*

D : D'accord, d'accord. Et personne n'a pris la relève.

DCNL 2 : *Eh beh non. Donc voilà ça, c'est à nouveau, aussi non, on a passé de temps à faire les procédures.*

D : Bien sûr.

DCNL 2 : *Donc vous voyez, ça a fait un peu baisser les bras ces choses-là.*

D : Hh.

DCNL 2 : *Je pense qu'il faut mettre en place des choses simples et réalisables ou alors effectivement quelqu'un qui vient nous aider vraiment. Aussi non on n'a pas le temps ».*

Le **DCNL 2** souligne toutefois que des efforts pour mettre en place un système de management de la qualité sur l'ensemble des services du LANSAD, via un responsable qualité recruté en interne à l'université, n'ont pas abouti ; ce qui n'a pas davantage mobilisé le personnel à vouloir s'investir dans une démarche qualité, d'autant plus que le **DCNL 2** envisage la nomination de ce type de responsable comme un soulagement pour le centre au niveau du travail d'archivage que réclame la préparation d'une labellisation :

« **D** : Vous pensez alors que vraiment une personne extérieure, formée et experte en la matière est nécessaire pour justement aider les personnels enseignants qui croulent sous le travail.

DCNL 2 : *Mais oui mais en même temps, oui c'est nécessaire. Mais en même temps, elle va pas pouvoir faire les choses, toutes les choses à notre place. Elle pourra juste donner des ou alors il faut qu'elle fabrique elle-même des documents, mais on n'a pas envie de remplir des documents en plus.*

D : Hh.

DCNL 2 : *Il faut être réaliste, hein.*

D : Ou alors vous pensez aussi qu'un centre qui va vers la labellisation, il devrait normalement se doter d'un responsable qualité, obligatoirement pour pouvoir prendre en charge tout ce travail ?

DCNL 2 : *Oh, je pense oui. Aussi non, ça peut être le directeur, souvent c'est le cas. Oui, ce serait bien après. Nous, quand on l'a fait, on s'est réparti le travail quand même. J'ai aidé les secrétaires. C'était plus simple, je pense, à l'époque, la première, le*

premier jet, on a fait des choses simples, des descriptions de ce qu'on faisait. On n'aurait sûrement pas eu trois étoiles (rire).

D : D'accord.

DCNL 2 : *Parce qu'il y a des étoiles.*

D : Bien sûr.

DCNL 2 : *Alors, et puis les gros centres ont plus de personnel, ils ont plus de personnel administratif ».*

La comparaison avec des centres plus grands, qui ont à leur disposition plus d'effectifs en personnel, met en exergue la problématique des manques en termes de ressources humaines pour des plus petits centres. C'est une contrainte qui est également soulevée par le **DCNL 6** qui envisage le projet d'une labellisation, à la condition du recrutement d'un personnel ressource uniquement dédié à la gestion de la qualité :

« **D** : Alors, à quand la labellisation du centre, alors ?

DCNL 6 : *Et beh c'est le prochain projet justement. Donc on recrute quelqu'un à la rentrée. Elle aura notamment un rôle à jouer dans ce domaine, parce que pour l'instant on manque de personne de manière générale. Ça repose pas sur une personne. Il faut une personne qui puisse structurer la démarche parce qu'aussi non, ça peut pas fonctionner. De toute façon, il faut un référent qualité dans la structure qui entame la démarche.*

D : Pour vous, c'est une obligation ?

DCNL 6 : *Ah oui, oui, oui, oui, oui, oui. Nous, ça peut pas être quelqu'un, ça peut pas être un enseignant chercheur. Il faut autre chose par ailleurs, il faut vraiment quelqu'un qui est dédié à ça, à mon avis.*

D : Donc vous, vous allez vous lancer prochainement dans la labellisation parce que vous allez vous appuyer sur un référent responsable de la qualité ?

DCNL 6 : *Tout à fait ».*

Le fait d'ancrer le profil du recrutement de ce futur responsable de la qualité hors du champ des enseignants chercheurs, donne une vision très claire sur les représentations de son utilité première au sein du centre ; autrement dit une personne formée en management de la qualité et non l'un des membres de l'équipe enseignante qui s'octroierait ce rôle, sans en avoir la compétence, la formation et le temps. Nous touchons au cœur de la première recommandation managériale de notre thèse, à savoir que la nomination d'un référent qualité au sein du centre universitaire, ou partagée avec d'autres services de l'université, conviendrait à une meilleure conduite de l'assurance qualité envisagée et diffusée. Effectivement, les propos recueillis auprès des directeurs de centres labellisés et non-labellisés révèlent dans leur majorité la lourdeur de leurs tâches diverses et variées, dont les actions afférentes au domaine de la qualité, même si elles sont prises en charge avec ardeur, enthousiasme et professionnalisme, ne relèvent pas de leur périmètre d'action ; parce qu'ils n'en ont ni les outils adéquats ni le temps nécessaire - ni

peut-être la formation nécessaire en management de la qualité -. Il serait donc souhaitable de déléguer l'ensemble des démarches liées au domaine de la qualité à un personnel qui disposerait du titre de responsable qualité, par exemple, et qui lui conférerait le pouvoir et l'autorité pour représenter le centre universitaire auprès des clients internes et externes. Le **DCNL 6** nous livre à cet égard une vision idéalisée de ce à quoi ressemblerait la mise en place réfléchie et structurée d'une démarche qualité quasi exemplaire au sein de l'université, avec un responsable qualité auquel sont rattachés plusieurs correspondants pour chacun des services :

« **D** : D'accord, une dernière question par rapport au responsable qualité que vous allez recruter, vous l'avez déjà recruté ?

DCNL 6 : *Non, l'annonce, l'annonce est en cours de rédaction. On veut, on veut le recruter à la rentrée, par contre.*

D : Mais là, ce serait plutôt une personne qui va travailler pour le service ou pour toute l'université ?

DCNL 6 : *Pour toute l'université.*

D : D'accord.

DCNL 6 : *Parce que, nous, on a un service qualité, on a une personne qui est en charge de la qualité, et qui a des correspondants qualité avec, dans certains départements et des personnes dédiées. On a une personne dédiée à l'XXX et qui va travailler aussi pour une école d'ingénieur. On a une personne dédiée dans une école à l'XXX, enfin et donc on a pas mal de choses comme ça. Et donc on recruterait une personne qui serait dans le pôle, on a un pôle qui s'appelle qualité vie étudiante, où il y a différentes personnes qui travaillent, dont certaines sont dédiées à la qualité.*

D : D'accord. En fait, vous, cette responsable qualité, ou ce responsable, ça va être surtout vous aider à mettre les process qui manquent peut-être dans votre centre.

DCNL 6 : *Tout à fait, tout à fait. Oui, oui, c'est vraiment, nous, les procédures qualité qu'on met en place pour l'université. C'est ça, c'est une approche très process donc après à voir comment ça s'enclenche avec le label. Mais c'est, voilà, on est une équipe assez professionnelle, qui sait maintenant faire la démarche qualité, mais sur tous les domaines. Nous, on l'a fait par exemple sur les démarches qu'on a à l'université. Donc c'est quelqu'un qui peut adapter n'importe quel label et démarrer avec son expérience. Et donc si on recrute quelqu'un, cette personne-là, elle va être drivée par les services. Et donc je dirai que le label qualité FLE, ce sera un support d'action, mais je veux dire, la personne, elle peut démarrer sans ; parce qu'elle va démarrer déjà par les processus, les processus RH ».*

Le **DCNL 6** explique que le responsable qualité à la rentrée prochaine aura une compétence d'autorité nourrie, par sa formation en management de la qualité, et adaptée aux besoins immédiats du centre. Il insiste sur le fait que son arrivée sera facilitée par une mise en place effective de processus, sur lesquels il pourra bâtir un système de management de la qualité solide et efficace, au service du projet d'une labellisation Qualité FLE. Cette dernière, justement, fait l'objet de la deuxième recommandation managériale de notre thèse qui consiste

à nous interroger sur la durée du processus évaluatif qui s'étale sur quatre ans, entre l'acquisition du label et son renouvellement.

1.2. Un questionnement sur la durée du processus évaluatif

Avant de nous intéresser à la manière dont les directeurs de centres labellisés mènent le processus de la préparation de la labellisation pendant le laps des quatre ans, nous leur avons demandé, à travers la question 55, si cet intervalle des quatre années constituait un frein à la dynamique de la démarche d'amélioration continue de la qualité de leurs centres respectifs.

Q.55 L'intervalle des quatre années entre les procédures de labellisation provoque-t-il un essoufflement de la dynamique de la démarche d'amélioration continue de la qualité ?

Oui.

Non.

Si oui, quelle durée vous semble-t-elle la mieux adaptée et pourquoi ?

.....

La totalité des directeurs sondés a répondu négativement à la question, dont cinq sans donner de justification (**DCL 2, DCL 3, DCL 4, DCL 5, DCL 7**) et deux prétendant que la durée des quatre ans est convenable (« *C'est la bonne durée* » **DCL 6**, « *Ouais, c'est pas mal, quatre ans* » **DCL 8**). Quant au **DCL 1**, il nous livre une vision plurielle de cet entre-temps, selon que nous nous plaçons du côté du directeur ou de la démarche qualité :

« **D** : D'accord, l'intervalle des quatre années entre les procédures de labellisation provoque-t-il un essoufflement de la dynamique de la démarche d'amélioration continue de la qualité ?

DCL 1 : *Non, parce que c'est des réflexes qu'on a de notre côté donc je pense pas. La labellisation, ça permet de faire un point sur ce à quoi on fait déjà attention, de vérifier qu'on n'oublie rien. Donc c'est peut-être intéressant dans ce sens-là. Mais ça, je pense pas que, si, alors y'a quelques petites choses peut-être qui s'arrêtent, le cahier de textes, là, j'en parlé tout à l'heure. Y'a quelques petites choses qu'on met en place mais on voit que ça fonctionne pas bien, c'est que les gens ne se l'approprient pas ou que l'intérêt n'est pas si grand. Et on revient dessus mais je parlerai pas d'essoufflement à proprement parler.*

D : L'exemple du cahier de textes, par exemple, s'il n'y avait pas la labellisation, vous le maintiendrez, est-ce qu'il a un réel intérêt, à l'université, dans le centre ?

DCL 1 : *Tel qu'on l'a mis en place, non, parce que les enseignants arrivent, ils arrivent à se coordonner autrement.*

D : Bien sûr.

DCL 1 : *Et dans la mesure où on n'a pas, on est revenu sur l'accès aux étudiants, ça n'a pas vraiment d'intérêt en fait.*

D : D'accord. Donc c'est vraiment un outil par rapport à la labellisation.

DCL 1 : *Par rapport à la labellisation. Ouais, oui, ça, ça a été fait typiquement pour la labellisation et qui a périclité.*

D : D'accord, les quatre ans, ça vous semble correct, ça vous semble légitime les quatre ans ? C'est long, c'est pas long ?

DCL 1 : *Ouais, c'est toujours, c'est toujours, ouais c'est plutôt court. C'est vrai que l'avis des directeurs de centres est un peu le même partout, c'est-à-dire que ça revient vite, quoi. Après, si on se place dans la perspective de votre question, est-ce que ça provoque un essoufflement, je dirai que quatre ans, c'est, c'est peut-être long du coup si on veut faire un contrôle de tout ce qu'on fait en matière de démarche qualité. Donc, effectivement, si on se place dans la perspective de la démarche qualité, c'est peut-être trop long, mais pour une direction de centre, c'est trop court parce que ça revient trop vite et c'est beaucoup de travail. C'est ça en fait ».*

D'après le **DCL 1**, la labellisation a permis de mettre en place des outils pédagogiques favorisant l'interaction entre les enseignants et une meilleure communication envers les étudiants, tels que le cahier de texte. Il précise que la durée des quatre ans entre deux audits ne porte pas préjudice à la survie de ces outils, mais que quelques piquûres de rappel sont l'occasion d'évoquer leur utilité au sein de l'équipe. En fait, le **DCL 1** souligne le paradoxe de la durée des quatre années, à la fois trop courte pour les directeurs qui ont le sentiment de ne pas avoir assez de recul entre les deux évaluations externes, et trop longue s'il s'agissait de vérifier point par point la mesure de la démarche qualité mise en place, d'organiser par exemple l'évaluation interne du centre et d'en effectuer des analyses et des synthèses. Le ressenti d'une planification aléatoire à court, moyen et long terme reflète une gestion du temps de travail mal maîtrisée qui a des impacts sur la priorisation des missions à mener dans le cadre de l'obtention du label qualité. Il s'agit d'un avis partagé par le **DCNL 3** qui souligne en outre que ce n'est pas trop la durée des quatre ans qui importe, mais plutôt la réflexion sur la démarche qualité qui ressort des quatre années écoulées :

« **D** : Vous pensez, je sors un peu de l'entretien semi-directif parce que vous avez un excellent regard, parce que vous avez à la fois subi en tant qu'enseignante la labellisation, vous n'avez pas eu de marge de manœuvre et vous avez justement, vous l'avez évincée cette labellisation du centre justement parce que vous avez compris que c'était cantonné à un simple archivage. Vous pensez que quatre ans, c'est suffisant pour une labellisation ou, de votre point de vue, vous qui l'avez un peu subie quand vous étiez enseignante. Est-ce que quatre ans, c'est un bon chiffre, quatre années d'attente pour l'octroi du label ou, comment vous considéreriez ce processus alors ?

DCNL 3 : *Je pense que les équipes, en général, quatre ans, elles trouvent ça trop court, pourquoi ? Parce que les directeurs de cours des centres privés que je connais, parce que je connais des gens qui travaillent dans le privé et qui ont fait cette labellisation, ils commencent un an et demi, voire deux ans avant à préparer la labellisation.*

D : C'est ça, c'est ça.

DCNL 3 : *Donc ça veut dire quoi, ça veut dire que en fait, ils sont nouveaux dans une démarche, évidemment politique parce que pour les centres privés, c'est beaucoup plus important qu'ils aient cette labellisation-là. Donc ils sont dans une démarche politique, une démarche de réussite de labellisation, de ces étoiles et de tous ces trucs-là. Et donc*

commencer un an et demi ou un avant pour remplir des classeurs et pour être au top, et cetera. Enfin, je, y'a pas, l'enjeu est le même, que ce soit quatre ans, cinq ans ou dix ans. Le gros problème, c'est que ce sont les équipes qui vont porter cette labellisation sans qu'il y ait la possibilité de changer quoi que ce soit réellement. Pour moi c'est ça ce que je vois en tout cas dans le XXX, notamment qui est un centre que je connais bien, qui travaille là, beh, elles, elles prennent pas ça pour quelque chose de positif, vous comprenez bien. C'est un surplus de travail qui n'est pas intéressant, qui n'aboutit absolument à rien. Donc, quand on commence, quand on a quatre ans, et qu'on commence un an et demi, deux ans avant, et beh de toute façon on n'a pas évolué. Et le but, c'était pas d'évoluer.

D : Alors ce serait quoi l'idéal alors ? Si on commence avant, c'est trop ; si on commence à la quatrième année, c'est un peu trop de l'archivage ; ce serait quoi alors, l'équilibre ?

DCNL 3 : *L'idéal, quatre ans ou cinq ans, ce serait très bien, je veux dire au niveau du temps, ce serait très bien mais s'il y avait pas cette pression-là. Vous voyez ce que je veux dire. Le problème, il est pas pour moi tellement dans la durée, quatre, cinq ans. Moi, je trouve ça bien, encore que parfois pour mettre les choses en place, ça peut être, ça peut être difficile de mettre, les mettre en place en quatre, cinq ans mais pourquoi pas. Disons que ça, c'est une durée raisonnable même si on peut avoir des projets qui peuvent être sur dix ans. Mais le problème, il n'est pas là ; le problème, c'est ce qu'on en fait. Ce qu'en font, ce qu'en font les centres, c'est-à-dire juste cette démarche d'avoir ce label à tout prix sans réelle réflexion profonde. S'il y avait une réflexion profonde évidemment sur comment on peut améliorer les choses, comment est-ce qu'on peut vraiment voilà, s'il y avait vraiment ça, là, je dirai : c'est intéressant. Mais, mais je peux pas le dire pour tous. Mais en tous cas, pour ce que j'ai vécu moi-même et ce que je vois dans le privé, la démarche, c'est pas celle-là.*

D : Vous voudriez que cette labellisation soit empreinte d'une réflexion collective des centres universitaires.

DCNL 3 : *Oui.*

D : C'est ce qui manque.

DCNL 3 : *Voilà. Une réflexion réelle, peut-être de formation, de proposition de formation aussi, de réelles conséquences, qu'il y ait de réelles conséquences. Soi-disant, bon écoutez, vous avez pris telle ou telle décision, vous avez vu qu'il y avait tel ou tel problème ; ça, peut-être prendre le temps d'évoquer des problèmes, ça marche pas. Par contre, voilà la solution, voilà ce que je vais appliquer dans les quatre ans qui viennent, vous voyez, et voir si au bout des quatre ans, ça a vraiment été fait. Et si je dis, voilà je me rends compte, je sais pas, je dis n'importe quoi, les enseignants ne sont pas assez formés aux tableaux blancs interactifs ou ils ne savent pas faire certaines choses, et beh en quatre ans, je veux qu'ils soient tous bien formés à ça. Dans quatre ans, je vérifie ça, ça ce serait plus intéressant ».*

Le **DCNL 3** met en exergue la course au label qui fait perdre le goût de l'analyse et le sens de l'amélioration continue, à tel point que l'action précède la réflexion. Ce n'est pas tant la durée des quatre ans qui compte mais la manière dont elles sont utilisées et vécues pour accroître les performances et cibler les actions correctives en besoin de formation du personnel par exemple,

sans travailler dans l'urgence ; ne subir ni stress ni pression et pouvoir revenir à son rythme aux problèmes identifiés. A ce titre, dans le cadre de la question 56, les directeurs de centres labellisés sont amenés à se positionner sur la proposition d'un processus évaluatif hiérarchisé, où chacune des quatre années de l'intervalle entre les deux audits externes est sujette à s'engager dans une perspective constructive.

Q.56 Le recueil de l'archivage des documents attendus vise le produit fini plutôt que les processus. Pensez-vous qu'un processus de labellisation étalé sur quatre ans serait-il plus judicieux, pour éviter notamment de n'envisager la labellisation qu'à travers le recueil des documents attendus ?

EXEMPLE DE PROCESSUS CHRONOLOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE
DE LA LABELLISATION SUR 4 ANS

Année 1 : perspective normative (élaboration de la cartographie des processus).

Année 2 : perspective politique (rédaction et diffusion de la politique qualité).

Année 3 : perspective évaluative (recueil de la documentation, audit blanc en interne et réajustements).

Année 4 : perspective certificative (recueil de la documentation, auto-évaluation, audit externe/MASS).

Oui.

Non.

Si oui ou non, justifiez votre réponse :

A la mise en place d'un processus chronologique et méthodologique de la labellisation sur la période des quatre ans, et dont les strates du projet comporteraient successivement des perspectives normative, politique, évaluative et certificative, le **DCL 7** ne se prononce pas ; alors que deux s'y opposent au motif de l'obnubilation que cette exigence de discipline occasionnerait vis-à-vis des membres du personnel :

« Le label qualité doit être au service de l'institution et non l'inverse. Préoccupation constante et action constante, mais non l'obsession permanente au détriment de l'action appropriée face aux problèmes qui se présentent » (DCL 6).

« On aurait toujours la tête dedans, au détriment de nos missions » (DCL 3).

Les cinq autres directeurs de centres labellisés, soit la majorité, considèrent que le format de ce projet, où se répartissent les perspectives sur chaque année, relèvent d'une stratégie intéressante en matière d'assurance qualité ; chacun y apportant toutefois des nuances. Le **DCL 2** n'émet pas de remarque positive sur ce mode de fonctionnement mais critique celui qui est d'actualité en termes de lourdeur ininterrompue du système : *« Le processus tel qu'il existe actuellement, est extrêmement lourd, et ne peut occuper le centre en continu »*. En ce qui concerne le **DCL 4**, il voit dans cet étalonnage méthodique un gain en visibilité sur la projection de la labellisation : *« Cela permettrait de visualiser l'organisation »* ; tandis que le **DCL 5** estime

que la démarche serait pertinente dans le cas d'une première labellisation, et non pour son renouvellement. C'est sûrement dû au fait que la nouveauté implique des processus assez rigoureux pour en maîtriser au mieux l'inconnu : « *Ce processus chronologique paraît intéressant pour la première labellisation, mais pas utile pour un renouvellement* ». La subdivision de la préparation de la labellisation en perspectives permet de fait de dégager des priorités, de réaliser les tâches en respectant des délais imposés, pour une meilleure gestion du temps de travail attribué au management de la qualité, conforte le **DCL 8** :

« Alors, je trouve que ce serait plus confortable de faire de la manière dont vous l'avez dit, d'accord. Disons, ce qui m'inquiète un peu, c'est qu'on peut perdre les gens, parce que quatre ans, c'est long, les gens changent. Quand on, pour motiver et impliquer les gens, si on n'a pas quelque chose de régulièrement, de suivi régulièrement, mais quand je dis régulièrement, c'est, c'est. Enfin, nous, quand on l'a fait, là, cet été, je sais plus, par exemple, c'était une réunion par semaine pendant six semaines. On était sur un processus, enfin, ça demande beaucoup de temps et énormément de suivi et donc du coup, j'ai peur que sur une durée aussi longue, on arrive à perdre les gens et pas forcément à les impliquer. Donc fortement qu'on peut le faire sur une période plus courte. Idéalement, un an, c'est bien, un an pour faire un truc » (DCL 8).

Si la projection de ce calendrier organisationnel renforce la cohésion du groupe et facilite une meilleure répartition du travail entre les collègues, en fonction des objectifs à atteindre, dans des délais impartis, il s'avère que le rythme du suivi des opérations est en parallèle soutenu et régulier. Enfin, le **DCL 1** déclare que ce processus évaluatif étalé sur quatre ans serait validé du point de vue des auditeurs mais difficilement applicable au niveau des directeurs, même si idéalement il correspond aux attentes d'une labellisation :

« DCL 1 : Eh beh, si je devais, si je devais réfléchir au processus de la labellisation en tant qu'auditeur, je dirai très bien. En tant que directeur, ça fait un petit peu peur quand même d'être en permanence dans cette perspective de labellisation, mais c'est vrai qu'idéalement, idéalement, vous avez raison. On devrait faire, enfin, une évaluation constante des processus. Ce serait plus intéressant que ponctuellement un recueil massif de données, et puis plus rien pendant quatre ans.

D : C'est ce qui est fait malheureusement, souvent, si on se réfère aux items.

DCL 1 : *Oui, clairement, et puis on montre un petit peu ce qu'on veut aux auditeurs aussi.*

D : Exactement, c'est un petit peu biaisé en fait. Alors que si c'est un processus, c'est moins biaisé parce que là, on s'attache à la démarche d'amélioration de la qualité. Alors que là, c'est plutôt résultatif et, bon. Donc, d'un point de vue l'audit, pour vous, ce serait idéal, mais d'un point de vue du directeur, ce serait chronophage, ce serait difficile à mettre en place.

DCL 1 : *J'ai, peur, j'ai peur que ce soit chronophage. Ça demande une organisation différente, en tous les cas, et des habitudes de travail différentes. C'est vrai que, je pense, que chacun, j'imagine que chacun a déjà des, des habitudes de travail, d'amélioration constante, et cetera, mais ça voudrait dire se conformer à des règles de fonctionnement uniques données par le CIEP dans cette perspective et là je pense que ça poserait des problèmes ».*

Dans les propos du **DCL 1**, nous relevons une certaine tension entre les habitudes de travail du personnel clairement ancrées dans l'environnement professionnel et tendant à une amélioration continue de la qualité, et de nouvelles pratiques plus ou moins inspirées par des règles conformes au modèle du CIEP et adoptées par l'ensemble des centres. L'anticipation de l'organisation des activités au quotidien en fonction d'objectifs réalisables et mesurables et d'un calendrier d'échéances, tout en interférant la possibilité éventuelle de changements et en faisant régulièrement le point sur l'état d'avancement du projet, semble diriger le centre vers une labellisation réussie.

Nous concluons que la conduite échelonnée du processus évaluatif de la labellisation est une recommandation managériale que nous préconisons aux directeurs de centres labellisés ou se projetant à obtenir le label. En effet, engager une vision d'ensemble du projet et une vue détaillée de chaque étape du projet qualité, de la formalisation de la perspective normative à la perspective certificative, en passant par les perspectives politique et évaluative, apporte plus de visibilité au système de management de la qualité soutenu dans le centre, et renforce la cohésion des membres du personnel, impliqués collectivement à la réalisation de tâches selon un ordre de priorité. La planification de la période des quatre années, propre à la préparation de la labellisation, maximise le temps passé au travail, ou en dehors du travail en mode projet, aide à identifier les pertes de temps induites par des actions chronophages et peu utiles au fonctionnement. En somme, prévoir le volume de temps nécessaire pour faire vivre en interne la démarche qualité et la faire rayonner en externe auprès des clients et des partenaires, assure un sentiment de grande satisfaction et accentue les efforts anticipatoires pour une meilleure gestion, aussi, des imprévus et des dysfonctionnements, qu'il convient de parer par des actions d'amélioration.

Certes, le référentiel label Qualité FLE et les documents attendus afférents à chaque item restent à la fois le point d'attache et le point de mire de tout le processus évaluatif. C'est pourquoi, dans la section suivante, nous nous intéressons aux possibles pistes de modification du référentiel en question.

2. Pistes de modification du référentiel

2.1. Préconisations sur le glossaire

A la dernière réactualisation du glossaire qui date du 25 mai 2018 (<https://www.qualitefle.fr/sites/default/files/glossaire.pdf>), exactement une trentaine de gloses - mots, expressions et sigles - figurent par ordre alphabétique sur la liste du glossaire. Ils y apparaissent selon la définition qui est utilisée dans le référentiel.

2.1.1. Suppression de termes

Sur la trentaine des gloses, nous tentons de savoir si elles ont toutes leurs places au sein de ce glossaire en termes de pertinence. Pour ce faire, la question 58 interroge les directeurs de centres labellisés sur la suppression du glossaire de trois termes précis : curriculum, procédure et support d'apprentissage.

Q.58 Pensez-vous que ces termes sont à retirer du glossaire ?

a. Curriculum. (*n'a pas de définition propre et est synonymique de « Référentiel de formation », défini dans le glossaire*)

- Oui.
 Non.

b. Procédure (*redondant avec « Procédure informelle »*)

- Oui.
 Non.

c. Support d'apprentissage (*redondant avec « Matériel pédagogique »*)

- Oui.
 Non.

Tout d'abord, le terme de curriculum est proposé à la suppression du fait qu'il ne jouit pas de définition qui lui soit propre. En effet, il est demandé de se référer à la glose « référentiel de formation », dont la définition donnée dans le glossaire est la suivante : « *document qui inventorie, formalise et explicite les objectifs d'apprentissage, les moyens mis en œuvre pour les atteindre et le dispositif d'évaluation d'une formation* ». De fait, si les deux expressions sont présentées comme synonymiques, quelle est l'utilité de garder les deux dans le glossaire ? D'autant plus que la définition de curriculum est quasiment identique, si nous nous référons à celle soumise par le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* : « *Le curriculum consiste ainsi à définir des finalités éducatives, à établir les besoins des apprenants,*

à déterminer des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement et des formes d'évaluation » (Cuq, Sous la dir., 2003, p.64). Les directeurs interrogés ont un avis très partagé sur la question, étant donné que quatre d'entre eux sont favorables au maintien du mot *curriculum*, alors que quatre autres souhaitent son retrait ; le **DCL 1** déclarant préférer le terme de *syllabus* :

« **DCL 1** : Alors, c'est les anciens peut-être, bon, après, nous.

D : Qu'est-ce que vous utilisez, vous, comme terme dans votre centre ?

DCL 1 : Nous, on utilise *syllabus* plutôt. Mais c'est pas tout à fait la même chose parce que le *syllabus*, c'est plutôt pour un cours, alors que le *curriculum*, c'est pour l'ensemble de la, de la formation. Voilà, donc, du coup, on l'utilise pas vraiment ce terme, effectivement, au quotidien. Alors que le terme de *syllabus* est utilisé au quotidien. [...] Ce serait plus clair pour les collègues de le retirer et de mettre référentiel de formation. Donc, oui. »

Ensuite, pour ce qui est du vocable de *procédure* (« manière de réaliser un ensemble d'activités qui permettent d'atteindre un résultat »), proposé à la suppression du fait de sa ressemblance définitionnelle avec le celui de *procédure informelle* (« manière d'effectuer une activité qui est connue de certains ou tous les personnels mais non formalisée dans un document écrit ») définis respectivement de la sorte dans le glossaire, à la quasi-unanimité, les directeurs veulent le conserver dans le glossaire. Enfin, en ce qui concerne l'effacement de l'expression *support d'apprentissage* (« document ou objet sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique ») pour motif de sa redondance avec celle de *matériel pédagogique* (« tout support destiné à l'enseignement d'une langue »), là, encore, les directeurs sont partagés de façon équilibrée (quatre oui contre quatre non). Deux directeurs nuancent leurs propos : le **DCL 8** qui envisage les bénéfices d'une réduction de termes (« Oui, oui, il faut arrêter de démultiplier les mots de vocabulaire ») et le **DCL 1** qui précise que c'est plutôt l'expression de matériel pédagogique qu'il conviendrait de modifier :

« **DCL 1** : Ouais, je pense que c'est, je suis pas sûr qu'il faille l'enlever dans la mesure où c'est pas la même chose. Par contre, la définition de matériel pédagogique, n'est pas bonne à mon avis. Il faudrait enlever support dans la deuxième définition, et trouver autre chose.

D : Donc, il faudrait enlever support de matériel pédagogique.

DCL 1 : Oui.

D : D'accord. Tout outil peut-être.

DCL 1 : Ouais, parler d'outil plutôt que de support. Ça permettrait d'élargir un peu et que, voilà ».

Quant au retrait d'autres termes du glossaire, éventualité posée en question 59, tous les directeurs répondent négativement.

Q.59 Pensez-vous à d'autres termes à retirer du glossaire ?

Néanmoins, deux d'entre eux considèrent que le recours à l'harmonisation et à la simplification constitue un impératif d'amélioration du glossaire :

« *Il faut juste harmoniser la terminologie ou indiquer que certains termes sont synonymiques* » (DCL6).

« **D** : Pensez-vous à d'autres termes à retirer du glossaire ? Alors ? vous ne l'avez pas sous les yeux.

DCL 8 : *Non, je l'ai pas sous les yeux.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Je n'ai pas mais effectivement, je suis pour la simplification et l'utilisation d'un vocabulaire commun. Déjà que c'est assez compliqué de se l'approprier* ».

L'ensemble des réponses des directeurs, portant sur la suppression des trois vocables proposés, est recueilli dans la figure ci-dessous :

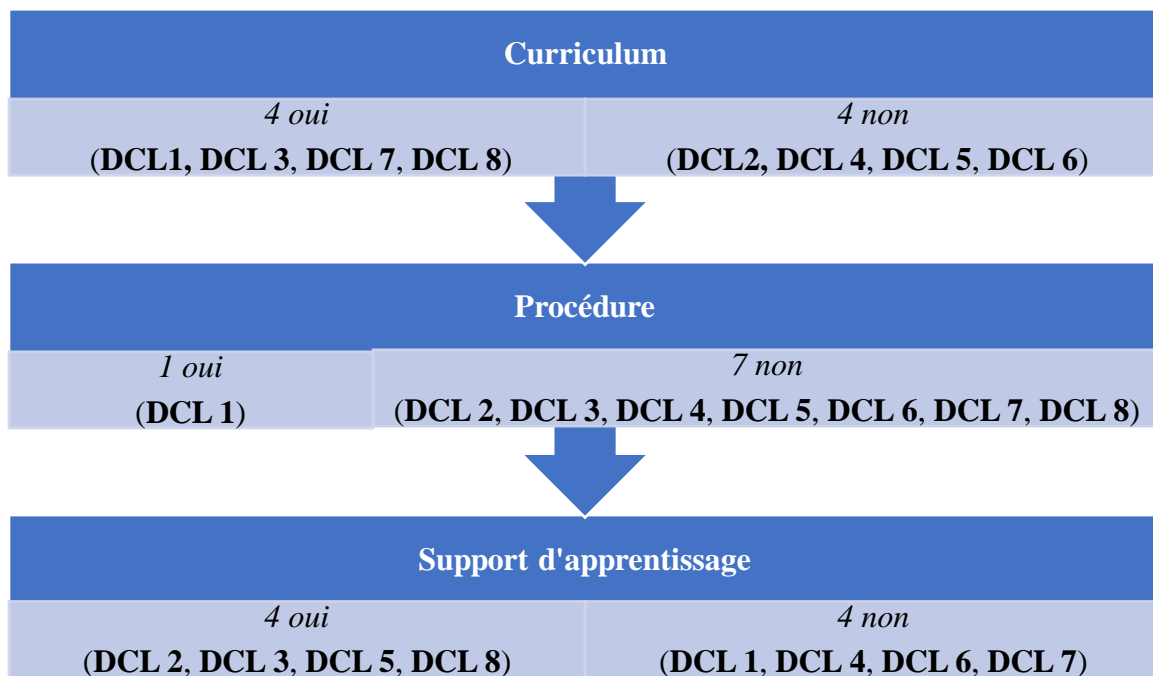


Figure 62 : Les opinions des **DCL** sur les termes à retirer du glossaire du référentiel Qualité

FLE

2.1.2. Ajout de termes

A présent, nous passons en revue une série de termes proposés aux directeurs, et dont la place nous semble légitime au sein du glossaire par rapport à leur usage fréquent dans le contexte d'enseignement des centres universitaires.

2.1.2.1. Dans le champ de la pédagogie

A travers les réponses apportées à la question 60, nous nous préoccupons d'une part des mots qui relèvent du domaine de la pédagogie.

Q.60 Pensez-vous que ces termes sont à rajouter dans le glossaire ?

a. Apprenant

- Oui.
 Non.

d. Didactique

- Oui.
 Non.

e. Différenciation pédagogique

- Oui.
 Non.

f. Dimension transculturelle

- Oui.
 Non.

h. Évaluation diagnostique

- Oui.
 Non.

k. Perspective actionnelle

- Oui.
 Non.

Dans l'ensemble, les mots et expressions, qui sont soumis aux directeurs de centres pour une intégration dans le glossaire, sont considérés comme admissibles sur cette liste, comme nous pouvons le constater dans la synthèse des résultats de la figure ci-dessous :

Apprenant	<ul style="list-style-type: none"> • 3 non : DCL 1, DCL 2, DCL 6. • 5 oui : DCL 3, DCL 4, DCL 5, DCL 7, DCL 8
Didactique	<ul style="list-style-type: none"> • 3 non : DCL 1, DCL 2, DCL 6. • 5 oui : DCL 3, DCL 4, DCL 5, DCL 7, DCL 8.
Différenciation pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • 3 non : DCL 2, DCL 6, DCL 7. • 5 oui : DCL 1, DCL 3, DCL 4, DCL 5, DCL 8. •
Dimension transculturelle	<ul style="list-style-type: none"> • 3 non : DCL 2, DCL 6, DCL 7. • 5 oui : DCL 1, DCL 3, DCL 4, DCL 5, DCL 8.
Evaluation diagnostique	<ul style="list-style-type: none"> • 1 non : DCL 2. • 7 oui : DCL 1, DCL 3, DCL 4, DCL 5, DCL 6, DCL 7, DCL 8.
Perspective actionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • 2 non : DCL 2, DCL 6. • 6 oui : DCL 1, DCL 3, DCL 4, DCL 5, DCL 7, DCL 8.

Figure 63 : Les opinions des DCL sur les termes à rajouter dans le glossaire du référentiel qualité FLE (champ de la pédagogie)

Cinq directeurs contre trois émettent le choix de placer le terme d'**apprenant** parmi les gloses. D'après le DDFLES, selon une approche faisant coïncider les besoins communicatifs en réalisation de tâches, « *l'apprenant est conçu comme acteur social possédant une identité personnelle, et l'apprentissage comme une forme de médiation sociale. L'apprenant construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui.* » (2003, Sous la dir., *op. cit.*, p.21, article **APPRENANT**). Aucun terme ne renvoie directement au public scolaire, alors que l'enseignant et tout ce qui relève de l'activité d'enseignement sont explicitement désignés dans le glossaire.

A cet égard, l'activité d'enseignement, portée par un projet, a pour fondement une mise en pratique de la **didactique**. « *Associée de manière générale à l'enseignement (le mot didactique vient du grec didaskein "enseigner"), la didactique place au cœur de ses préoccupations les savoirs à acquérir (aussi bien théoriques que pratiques), alors que la pédagogie ou la psychopédagogie s'intéresse avant tout à la relation entre l'élève et l'enseignant, quelle que soit la matière à l'étude* »⁹². Il s'agit par conséquent pour l'enseignant d'un cadre objectif qui organise la transmission des connaissances dans une discipline scolaire, alors que la pédagogie

⁹² Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010), *Didactique du français langue première*, Editeur De Boeck, Coll. "Pratiques pédagogiques", Première partie Le champ de la didactique du français, Chapitre 1 Qu'est-ce que la discipline du français ? Quelques notions préliminaires, p.12.

se préoccupe des conditions d'apprentissage, caractérisant la relation entre les apprenants et l'enseignant, à partir de la mise en place de méthodes. Cinq directeurs contre trois confortent le choix d'inscrire le terme de didactique dans la liste du glossaire.

Par ailleurs, la **différenciation pédagogique** est une situation d'enseignement soumise à la vérification de l'audit externe grâce à l'item F 8 du référentiel qualité du CIEP : « *Les enseignants utilisent des types d'activités et supports diversifiés, pour favoriser la motivation et développer l'autonomie dans la pratique de la langue. Ils pratiquent la différenciation pédagogique pour prendre en charge l'hétérogénéité des groupes* ». Or, la définition de cette pratique pédagogique ne figure pas dans le glossaire, alors que six directeurs contre trois le désirent. Consistant à prendre en compte la réalité du terrain et à procéder à des réajustements dans le projet pédagogique en fonction des types de publics ou d'acquis mal consolidés par exemple, la différenciation pédagogique s'avère bien utile en classe de FLE, où les apprenants, regroupés par rapport à un niveau de langue déterminé, ne partent pas avec les mêmes facilités et les mêmes perspectives de progrès, comme cela est expliqué dans le DDFLES pour définir le concept de *pédagogie différenciée* : « *Un groupe-classe ne rassemble jamais des élèves qui seraient tous dotés d'un profil identique d'apprentissage, qu'il s'agisse de leur niveau préalable dans les acquis, de leurs conduites d'apprentissage ou de leurs intérêts et motivations. Quand les écarts qui les caractérisent sont relativement limités, l'enseignant peut proposer une réponse pédagogique commune, dans un registre moyen de traitement de l'apprentissage. Si, en revanche, les écarts de profil se révèlent particulièrement élevés, l'enseignant aura à apporter des réponses différenciées, selon le profil des élèves* » (2003, Sous la Dir, *op. cit.*, article **PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE**, p.190). Atténuer les disparités de compétences des apprenants avec du renforcement individualisé, en différenciant les outils ou les contenus, permet la réussite collective du groupe-classe qui est mené vers la réussite universitaire : projet ambitieux « *mais difficile à le faire* », souligne le **DCL 4**. Il est bon de pouvoir dessiner dans le glossaire du référentiel les contours définitionnels de la différenciation pédagogique.

Ensuite, la **Dimension transculturelle** remporte les mêmes pourcentages que les termes d'*apprenant* et d'*évaluation diagnostique*, à savoir cinq oui contre trois non. Cette expression est proposée au rajout dans le glossaire dans la mesure où ce dernier fait figurer celles de dimension interculturelle et multiculturelle. Ces trois dimensions dans l'enseignement du FLE interrogent sur la manière dont l'apprenant réussit à maintenir l'équilibre entre sa culture

d'origine et la culture cible, à travers l'apprentissage de la langue française. S'ouvrir à la culture d'accueil transmise par le vecteur linguistique s'établit donc à travers trois niveaux que le glossaire du référentiel définit de la sorte : la dimension multiculturelle (« *favoriser les échanges entre les étudiants de cultures différentes en lien avec la culture française* »), la dimension interculturelle (« *ensemble de faits culturels associés à la langue cible et aux cultures des apprenants* ») et la dimension transculturelle qui fait émerger une nouvelle identité culturelle de l'apprenant, nourrie de l'appropriation de matériaux de la culture cible et de la perte de certains éléments de la culture d'origine. A ce titre, c'est l'enseignant qui, par son projet didactique, fait passer l'identité collective avant la diversité du groupe, source d'hétérogénéité culturelle et d'enrichissement collectif.

Aussi, la presque totalité des directeurs de centres (sept sur huit) réclame l'intégration dans le glossaire de l'expression **évaluation diagnostique**, dans la mesure où l'*évaluation formative, sommative interne et externe* y figurent déjà. L'évaluation diagnostique, de départ ou prescriptive, est l'occasion de prendre une photographie des acquis des apprenants, d'orienter le projet didactique de l'enseignant, d'apporter des réponses pédagogiques appropriées aux besoins ciblés des apprenants, dans leur pleine hétérogénéité, d'identifier les problèmes de niveaux et de les pallier tout au long de la progression des apprentissages, avec une meilleure contextualisation du statut de l'erreur. En effet, cet état des lieux consiste en « *une démarche visant l'authentification des causes persistantes des faiblesses et des difficultés des apprenants même après avoir été soumis à un enseignement correctif* » (2003, Sous la dir., *op. cit.*, p.69, article **DIAGNOSTIC**). L'évaluation diagnostique constitue par conséquent un outil de première importance à la disposition des enseignants, utilisé systématiquement dans les centres de langues, en début de session de cours, pour le positionnement des apprenants et la formation des groupes-classes en fonction du CECRL, d'où sa légitimité au sein du glossaire ; d'autant plus que son expérimentation est évaluée dans le cadre de la labellisation, par le biais de l'item F 4 du référentiel qualité FLE : « *Le programme de formation proposé prend en compte les besoins des apprenants et leur niveau initial, qui sont évalués systématiquement de façon précise et individualisée. Cette procédure s'applique aussi aux apprenants qui intègrent une formation en cours* ».

Enfin, six directeurs sur huit souhaitent que le concept de **perspective actionnelle** apparaisse dans le glossaire. Cette approche de l'apprentissage de la langue, qui date des années 2000, s'intéresse aux motifs pour lesquels l'apprenant vise une communication, à travers la réalisation

de tâches pour agir sur l'environnement, voire interagir avec un ou des interlocuteurs. Le CECRL la définit de la sorte : « *elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15). Il semble que la perspective actionnelle ait toute sa place étant donné qu'il s'agit d'une approche méthodologique actuelle, éprouvée dans les écoles de langues et les centres universitaires.

2.1.2.2. Dans le champ de la qualité

Toujours à travers les réponses apportées à la question 60, nous nous préoccupons d'autre part des mots qui relèvent du domaine de la qualité.

Q.60 Pensez-vous que ces termes sont à rajouter dans le glossaire ?

b. Archivage documentaire

- Oui.
- Non.

c. Charte de qualité

- Oui.
- Non.

g. Efficient

- Oui.
- Non.

i. Management de la qualité

- Oui.
- Non.

j. Outil de gestion de la qualité

- Oui.
- Non.

l. Référentiel de management de la qualité

- Oui.
- Non.

m. Système de management de la qualité

- Oui.
- Non.

Tout comme les mots et expressions proposés, relevant du domaine de la pédagogie, ceux qui renvoient au champ lexical de la qualité sont également validés par les directeurs de centres labellisés dans leur majorité ; la figure ci-dessous traduisant le recueil global des réponses :

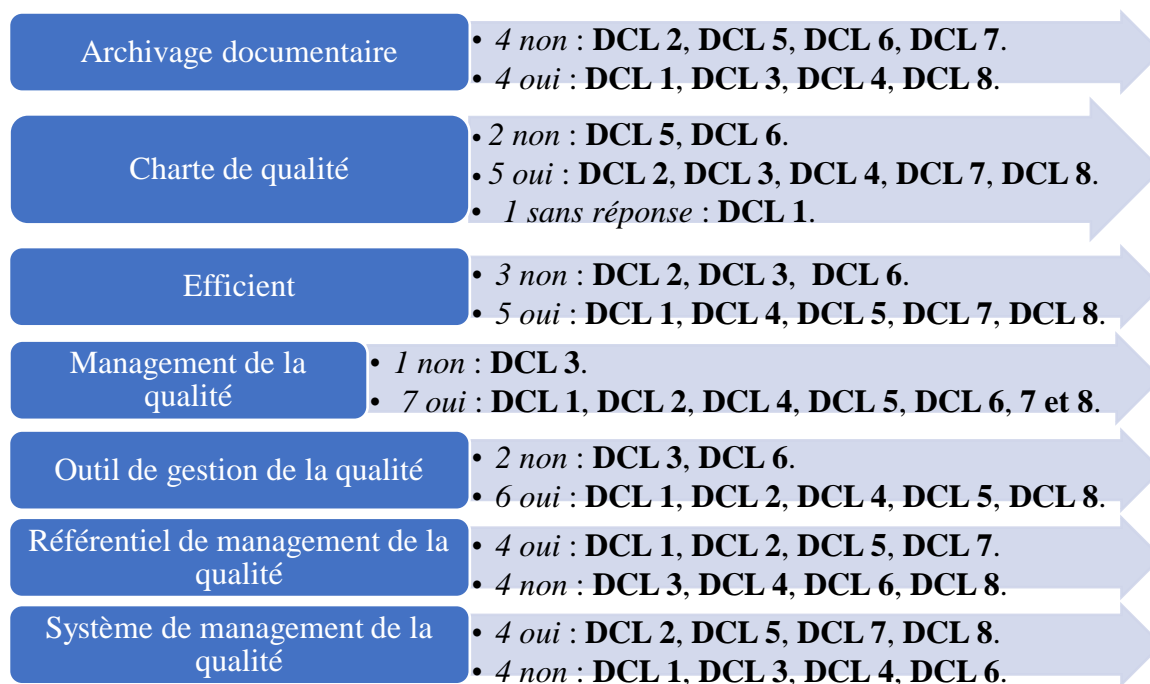


Figure 64 : Les opinions des **DCL** sur les termes à rajouter dans le glossaire du référentiel qualité FLE (champ de la qualité)

Tout d'abord, les expressions d'archivage documentaire, de référentiel de management de la qualité et de système de management de la qualité obtiennent 50 % de oui et 50 % de non. L'**archivage documentaire**, ou les opérations de création, de validation et d'enregistrement des documents exigées par le **référentiel de management de la qualité**, outil de pilotage et d'évaluation, représente la matérialisation de la traçabilité du **système de management de la qualité**, c'est-à-dire l'ensemble des actions au service d'une politique qualité diffusée et d'objectifs à atteindre, conformes à la stratégie qualité mise en place et soumise non seulement à la rigueur de processus mais aussi à des évolutions amélioratives, à des fins de satisfaction de la clientèle. Le **DCL 1** met en exergue la confusion des attentes quant à l'archivage documentaire de la labellisation : « *Oui c'est pas toujours clair ce que c'est, au niveau de l'archivage, est-ce que c'est une simple consignation, une publication* ». Ensuite la *charte de qualité* et l'adjectif qualificatif *efficace* recueillent cinq oui. La **charte de qualité** est un document écrit occupant l'espace d'une page et informant de l'engagement de la direction pris sur un certain nombre de promesses en termes de qualité, à l'intention des clients internes et externes, afin d'être non seulement efficace (le terme d'*efficace* figure à ce titre dans le

référentiel) mais aussi **efficace**, à savoir éprouver une atteinte des objectifs distingués par un souci de performance. En ce sens, le **DCL 1** justifie le rajout d'*efficace* :

« **DCL 1** : *Je me souviens qu'ils en font un usage récurrent qui n'est pas toujours très clair.*

D : D'autant plus qu'il y a le terme d'efficace. Et c'est vrai quand il y a le terme d'efficace, il faut qu'il y ait efficace.

DCL 1 : *C'est toujours bien de rappeler les différences* ».

La mesure des objectifs est vérifiée par des **outils de gestion de la qualité**, dont la présence dans le glossaire est souhaitée par six directeurs, et dont le **DCL 1** souligne l'utilité de cette présence : « *Alors oui pour la définition, pour donner des exemples.* » Ces outils aident à solutionner des problématiques soulevées et à concrétiser des actions correctives. Enfin, c'est l'expression de management de la qualité qui remporte le plus de succès (sept oui contre un non). Le **management de la qualité** (SMQ), dont le vocable le plus proche sémantiquement dans le glossaire est *l'assurance qualité*, est une pratique managériale transversale, déclinée en sept principes, pour améliorer les performances de l'institution.

De surcroît, à travers la question 61, il est demandé aux directeurs de centres labellisés s'ils envisagent le rajout d'autres termes dans le glossaire.

Q.61 Pensez-vous à d'autres termes à rajouter ?

La totalité des directeurs sondés ne pensent pas à d'autres termes à rajouter ; le **DCL 8** précisant que la méconnaissance du glossaire le conduit à cette réponse : « *Non, parce que je ne vois pas le glossaire* ». Après nous être intéressé aux possibles évolutions du glossaire, nous nous attelons à présent à formuler des préconisations sur certains items, ciblés dans les cinq domaines du référentiel label Qualité FLE.

2.2. Préconisation sur les items

Il convient de noter que les directeurs de centres labellisés ont été sondés sur la version du référentiel Qualité FLE de 2017, laquelle ne prend pas en compte les réactualisations réalisées depuis cette version.

2.2.1. Dans le domaine « Formations, enseignement »

Le domaine « Formations, enseignement », qui apparaît en première position dans le référentiel, comporte 21 items. Nous proposons trois pistes de modification : un changement portant sur la

fusion de deux indicateurs critiques et deux autres révisions qui se révèlent être l'addition de deux nouveaux items, dont les thèmes ne sont nullement traités dans le référentiel. Dans un premier temps, nous demandons, à travers la question 63, aux directeurs de s'exprimer sur la fusion des items F1 en F5.

Q.63 Dans le domaine *Formations, enseignement*, donnez votre opinion sur la proposition suivante : fusionner F1 et F5. (en supprimant F5, tout en conservant les documents attendus du F5 « Exemples de préparations de cours »)

Oui.

Non.

Par souci de clarté, nous rappelons la nature des items F 1 et F 5, et les documents attendus qui s'y rattachent dans la figure ci-dessous :

F 1 "La conception des formations est fondée sur des référentiels de formation/curricula/programmes qui décrivent de façon précise les objectifs d'apprentissage, les moyens mis en œuvre pour les atteindre et le dispositif d'évaluation. [C]"

- Documents attendus du F 1 : "Référentiels de formation/curricula/programmes."

F 5 "Les enseignants se fondent sur les référentiels de formation/curricula/programmes pour planifier le niveau et le contenu de leurs cours. [C]"

- Documents attendus du F 5 : Référentiels de formation/curricula/programmes (cf. F1). Exemples de préparations de cours (objetcifs, supports et activités d'apprentissage, évaluation). [C]

Figure 65 : Rappel de la nature des items F 1 et F 5

La proposition qui est soumise aux directeurs est de ne laisser dans le référentiel que le F 1, de supprimer donc le F 5, mais en conservant de ce dernier item la deuxième partie des documents attendus et de la fusionner aux documents attendus du F 1. En effet, la formulation des deux items est quasi similaire, de même que les documents attendus. Concrètement, la configuration de la fusion est représentée de cette manière :

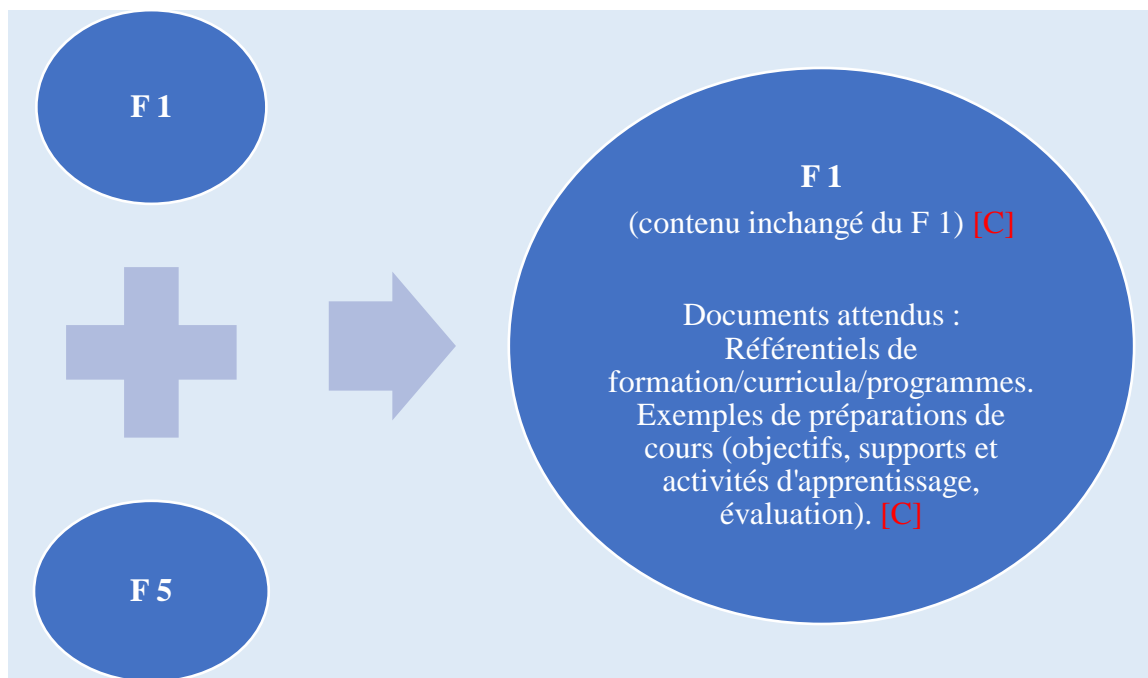


Figure 66 : La proposition de fusion des items F 1 et F 5

Alors qu'un directeur (**DCL 6**) ne souhaite pas répondre à la question, (Questions 63 à 66 : « *POUR MOI LES QUESTIONS SUIVANTES SONT DES QUESTIONS DE DETAIL JE NE SOUHAITE PAS REpondre* »), trois directeurs n'envisagent pas cette fusion dans le référentiel (**DCL 3**, **DCL 7**, **DCL 1**). Le **DCL 1** explique avoir fait la différence entre les deux items ; le F 1 délivrant les maquettes de cours du centre en documents attendus et pour le F 5, les planifications de cours des enseignants :

« **DCL 1** : *Euh, alors, nous, on avait considéré du coup que c'était pas le même niveau, c'est-à-dire que y'a la conception des formations en F1, les maquettes de formations, et que en F1, c'était justement nos syllabi, c'est-à-dire les planifications de cours de chaque enseignant, à partir du référentiel. Donc, ça nous a pas causé de problème.*

D : Donc en fait, pour le F1, vous avez donné des exemples de syllabus, c'est ça ?

DCL 1 : *Non. En F1, on a donné nos référentiels, nos maquettes de formation avec les objectifs qui sont définis, et en F5, on a donné leur traduction par les enseignants avec les documents donnés en début de session.*

D : D'accord, référentiel. Voilà, parce qu'en fait, dans les documents attendus, F1, ils demandaient référentiels de formation, curricula, programmes, et F5, référentiels de formation, curricula, programmes, donc la même chose, et exemples de préparations de cours. Et en fait, moi, je proposais effectivement de synthétiser les deux, et de rajouter pour le F1 des exemples de préparations de cours. Mais, vous, ça vous a pas causé problème.

DCL 1 : *Ouais, on a réussi à distinguer les deux mais oui, ça.*

D : En fait, c'était pour éliminer certains items du référentiel, histoire d'être un peu plus.

DCL 1 : *C'est vrai que c'est proche quand même.*

D : Surtout que c'est les documents attendus.

DCL 1 : *Mais du coup, on était partis sur les préparations de cours justement par la traduction par les enseignants de ces maquettes, quoi ».*

A contrario, quatre directeurs pensent que la fusion est constructive (**DCL 2**, **DCL 4**, **DCL 5**, **DCL 8** : « *Absolument* »).

Toujours dans le domaine des formations et de l'enseignement, les directeurs de centres labellisés sont invités à se prononcer, à travers la question 69, sur le rajout d'un item qui concernerait les résultats des étudiants avec des possibilités de documents attendus.

Q.69 Le rajout d'un item relatif aux indicateurs de résultats des étudiants vous semblerait-il judicieux ?

Oui.

Non.

Si oui, quel(s) document(s) attendu(s) serai(en)t le(s) plus approprié(s) ?
(plusieurs réponses possibles)

Taux de réussite aux DUEF.

Taux de fidélisation des étudiants (d'un niveau à l'autre selon le CECRL).

Taux de redoublement.

Taux d'accès à l'Université (statistiques post-DUEF des étudiants inscrits en Licence-Master-Doctorat).

Autre :

La majorité s'y oppose, soit cinq directeurs sur les huit sondés pour deux motifs divers : la crainte de surnoter les étudiants (**DCL 2** : « *Incitation à surévaluer les étudiants, et à faire baisser le niveau d'exigence* ») et la difficulté d'assurer le suivi et l'interprétation de cet indicateur (**DCL 6** : « *Difficile à inclure* » ; « **DCL 8** : *Ça, c'est un petit peu compliqué. [...] Parce qu'il y a des centres qui vont donner plus facilement les choses et c'est pas qu'on donne pas, qu'on n'est pas, qu'on ne fait pas des bons cours. Je trouve que c'est difficile à interpréter quand même* »). Les **DCL 3** et **DCL 5** ne justifient pas leur opposition. Les trois autres directeurs de centres (**DCL 1**, **DCL 4**, **DCL 7**) trouvent intéressante la perspective d'intégrer un item relatif aux résultats des étudiants et les exemples de documents attendus proposés sont cités au moins une fois, excepté la catégorie *Autres*.

Les documents attendus relatifs aux résultats des étudiants					
Centres labellisés	Taux de réussite aux DUEF	Taux de fidélisation des étudiants (d'un niveau à l'autre selon le CECRL)	Taux de redoublement	Taux d'accès à l'Université (statistiques post-DUEF des étudiants inscrits en Licence-Master-Doctorat).	Autres
DCL 1	✓	✓	✓	✓	
DCL 4	✓	✓	✓		
DCL 7	✓	✓		✓	

Tableau 29 : Les documents attendus relatifs aux résultats des étudiants pour les **DCL** favorables au rajout d'un item

Bien que le rajout de cet item soit une projection pertinente pour assouvir l'intérêt porté au devenir des apprenants de centre, le **DCL 1** insiste deux points faisant office d'obstacles : la difficulté matérielle de la mise en place des différents indicateurs d'une part ; la non-nécessité de greffer à cet intérêt un item dans le référentiel parce qu'entre autres, il ne concernerait que la spécificité des centres universitaires :

« **DCL 1** : Alors, ce serait intéressant de faire le petit suivi. Ça, c'est un, c'est une des choses que j'aimerais bien arriver à faire, mais c'est extrêmement difficile. Et rajouter un indicateur, euh, me semble un peu, bon parce que je suis pas sûr qu'il y ait beaucoup de centres qui soient capables de faire un suivi comme ça quand même pour l'instant. Ça peut pousser les centres à s'intéresser effectivement à ce devenir. C'est quelque chose qui me paraît très compliqué quand même, ce type de suivi.

D : Alors, moi, je mettais comme, je proposais comme documents attendus : taux de réussite aux DUEF, taux de fidélisation des étudiants (d'un niveau à l'autre selon le CECRL). Bon, ça, c'est assez facile parce que c'est interne. Taux de redoublement, taux d'accès à l'université (statistiques post-DUEF des étudiants inscrits en Licence-Master-Doctorat).

DCL 1 : Alors, ça, ça va, c'est des statistiques qu'on peut relativement, avoir relativement facilement, enfin surtout les taux de réussite aux DUEF, y'a pas de problème. Fidélisation, y'a pas de problème avec tous nos logiciels locaux. Taux de redoublement, aussi. C'est après, une fois qu'ils sortent du centre, dans l'université, alors dans notre université, ça va aller, s'ils vont ailleurs, après, on n'arrive pas à les suivre. Et c'est vrai qu'une fois, enfin nous, on a, on a deux-tiers à trois-quarts des étudiants qui s'inscrivent après à l'université, dans le supérieur, mais c'est loin d'être deux tiers en local.

D : Ah d'accord. Donc, c'est compliqué. Alors ce serait compliqué de vérifier tout ça.

DCL 1 : C'est un peu compliqué. Mais bon après, enfin, le SCIO normalement a les outils pour le faire. C'est vrai qu'on n'a pas encore essayé de les suivre à plus long terme.

D : D'accord. Ok.

DCL 1 : Après, voilà, c'est intéressant de le faire. De là, rajouter un item, je sais pas trop parce que c'est vrai ça concernerait surtout les centres universitaires, du coup, et pas les écoles privées, a priori, parce que eux n'ont vraiment pas d'outils, enfin c'est pas dans leurs objectifs, je pense.

D : Oui, là, ce serait surtout pour la spécificité universitaire. Les centres, oui, parce qu'en fait, les référentiels des universités, ils ont ce type d'indicateurs dans leurs référentiels.

DCL 1 : Oui, ça fait partie effectivement, ça revient dans le label Bienvenue en France ».

Le dernier point soulevé sur les labels concurrentiels, qui ont déjà intégré ce type de données sur les résultats des étudiants, lesquels ont notamment une incidence sur leur employabilité sur le marché du travail, pour évaluer la qualité d'un centre, signale la préoccupation existante de la situation des étudiants, à la suite de l'obtention de leur diplôme.

Pour finir, l'adjonction d'un dernier item au référentiel est proposée à la réflexion des directeurs, à travers la question 75.

Q.75 La prise en compte du statut de l'erreur chez l'apprenant dans son processus d'apprentissage n'est pas vérifiée par l'exigence d'un item. Vous semblerait-il pertinent d'y accorder un item (avec comme documents attendus par exemple, des exemples de mises en œuvre pédagogiques, des pratiques de classe qui rendent compte de la prise en charge positive de l'erreur) ?

Oui.

Non.

Il s'agit précisément d'appliquer un indicateur à la vérification et à la mesure de la valorisation de l'erreur – écart entre la réponse de l'apprenant et les attendus de la question ou de la consigne de l'enseignant - dans le processus d'apprentissage des étudiants. Trois directeurs y sont favorables (**DCL 3, DCL 7, DCL 8**) ; le **DCL 3** souligne tout de même le caractère dispensable de cet éventuel nouvel item, du fait de la présence effective de l'item F 10 qui porte déjà sur l'évaluation formative, dont le but est de s'informer sur les acquis cognitifs et les améliorations à y apporter : « *La plupart du temps évoqué en F10 évaluation formative. → est-ce indispensable, pour autant, de se focaliser sur cet aspect ?* ». Les cinq autres sont défavorables à l'ajout d'un item sur le traitement de l'erreur pédagogique : deux n'y apportent pas de justification (**DCL 4, DCL 5**) et les trois autres expliquent qu'il s'agit d'une donnée qui doit rester dans l'enceinte de la classe et qui ne doit pas faire l'objet d'une vérification extérieure dans le cadre d'une labellisation (**DCL 2** : « *Cela fait partie de la mise en œuvre d'enseignements dispensés par des enseignants qualifiés.* » et pour le **DCL 6** : « *Il s'agit d'une pratique pédagogique parmi d'autres. Si nous entrons dans ce type de critères, il faudrait les multiplier...* »). Le **DCL 1** conforte cette vision en ajoutant que l'exposition des pratiques de classe sous-entend une évaluation des enseignants qui les mettent en place. De ce fait, d'un point de vue déontologique et administratif, porter à la lumière des documents internes relatifs à la conduite de classe des enseignants, en matière de mise en œuvre pour qu'une prise en compte positive des erreurs des apprenants soit effectuée en vue de l'acquisition d'une ou plusieurs compétences, pose problème :

« **DCL 1** : *Euh, alors, là, on va rentrer dans.*

D : Dans la pédagogie.

DCL 1 : *Ouais, non, un petit peu trop dans la pratique de classe, sans être inspecteur de l'éducation nationale, donc après, après. Autant quand on s'arrête.*

D : Je n'ai pas entendu, ZZZ, excusez-moi, je n'ai pas bien compris.

DCL 1 : *Ouais, c'est mon téléphone. Tant qu'on est dans les maquettes, dans les programmes des cours, ça marche. Quand on rentre un petit peu à l'intérieur de la classe, euh, je pose que ça va poser problème parce qu'on va rentrer dans l'évaluation des enseignants et dans leurs enseignements, et autant dans le privé, ça va, autant dans un centre universitaire, ça va causer problème.*

D : D'accord. Moi, j'avais proposé en fait parce que je crois qu'il y a un item sur la prise en compte de l'hétérogénéité en classe. Alors, attendez, je me souviens plus c'était quel.

DCL 1 : *Ouais, l'hétérogénéité, on peut, on peut arriver à montrer que les parcours des apprenants sont différenciés, qu'on les change de classe, sur une certaine compétence, des choses comme ça. Alors que là, la prise en compte de l'erreur, il va falloir montrer (...), il va falloir vraiment s'immiscer dans la classe.*

D : D'accord. Y'a le F9 aussi, la dimension interculturelle est intégrée dans les activités d'apprentissage et les documents attendus : référentiels de formation et exemples de préparations de cours. Alors si je suis votre logique, ZZZ, il faudrait aussi supprimer « la dimension interculturelle est intégrée dans les activités d'apprentissage et exemples de cours ».

DCL 1 : *Les exemples de cours, ouais, ouais, on est à la limite.*

D : Ouais, on est à la limite.

DCL 1 : *Alors, autant sur la maquette, on peut montrer. Bon, après, je sais que ça n'a pas gêné les enseignants de mettre un ou deux documents pour montrer. En fait, on va montrer qu'il y a un enseignant qui le prend en compte dans un document et ça va passer, on sait comment ça se passe.*

D : On montre ce qu'on veut aussi.

DCL 1 : *Ouais, c'est ça. Et c'est vrai que, voilà, on entre, on entre dans la pratique des classes et l'évaluation des enseignants ne peut pas, ça ne doit pas être fait par un directeur de centre dans un centre universitaire, donc, voilà.*

D : Donc, pour vous, c'est plutôt non alors par rapport à nos missions.

DCL 1 : *Pédagogiquement, ça a du sens, je dirai pas le contraire. Mais c'est vrai qu'au niveau administratif, au niveau de la hiérarchie, dans le sens universitaire, ça va causer des problèmes ».*

Au final, sur les trois pistes de modification proposées aux directeurs de centres labellisés dans le domaine « Formations, enseignements », aucune ne remporte la majorité des voix pour des raisons de forte contrainte administrative ou organisationnelle, que les centres universitaires auraient dû mal à gérer. Pour ce qui du domaine « Enseignants », observons désormais si les suggestions de changement sont acceptées.

2.2.2. Dans le domaine « Enseignants »

A travers la question 64, les directeurs sont sollicités à prendre part sur une proposition de modification d'énoncé, de deux fusions d'items et de la création d'un nouvel item.

Q.64 Dans le domaine *Enseignants*, donnez votre opinion sur les propositions suivantes :

a. Modifier E9. (en rajoutant « formelle » à procédure)

- Oui.
- Non.

Il est proposé de se prononcer sur l'item E 9 : « Il existe une procédure de remplacement des enseignants absents. [C] », en caractérisant la procédure de *formelle*. Si le **DCL 6** ne se

prononce pas, cinq directeurs y sont favorables, sans apporter de justification (**DCL 1, DCL 4, DCL 5, DCL 6, DCL 7, DCL 8**). Deux autres directeurs (**DCL 2, DCL 3**) souhaitent laisser la procédure telle quelle, sans apport qualitatif ; le **DCL 2** précisant : « *Il n'est pas toujours possible d'établir une procédure de remplacement formelle* ».

Ensuite, la suggestion de fusion des items E 10 et E 11 est formulée.

b. Fusionner E10 et E11. (en intégrant E11 à E10)

- Oui.
- Non.

Il s'agirait de regrouper en un seul item le contenu des deux items - les documents attendus restent inchangés - étant identiques. Les réunions pédagogiques et leur traçabilité diffusée sont l'enjeu de ces items, à la différence près que le E11 souligne la participation des enseignants lors de ces réunions d'échanges sur les outils et les méthodes pédagogiques du centre. Rappelons dans la figure ci-dessous le contenu des deux items.

E 10 " Il existe des réunions de concertation pédagogique dont les comptes rendus sont diffusés aux personnels concernés."

- Documents attendus du E 10 : Comptes rendus de réunions. preuves de diffusion des comptes rendus.

E 11 "Les enseignants sont associés aux choix du centre en ce qui concerne les approches méthodologiques, le choix des supports et des activités d'apprentissages (les manuels, par exemple), l'évaluation et la mise en oeuvre pédagogique."

- Documents attendus du E 11 : Comptes rendus de réunions.

Figure 67 : Rappel de la nature des items F 10 et F 11

Le **DCL 6** ne se prononce pas et deux directeurs ne sont pas favorables à cette fusion (**DCL 3, DCL 7**). Quant à la majorité, soit cinq directeurs, approuve la fusion (**DCL 1, DCL 2, DCL 4, DCL 5, DCL 8**). Le **DCL 1** fait ressortir que lors du précédent audit de labellisation, les documents attendus pour ces deux items avaient été les mêmes :

« **DCL 1** : *C'est vrai que s'il y a des réunions, des échanges avec des enseignants, c'est qu'ils sont pas là pour décorer, donc oui.*

D : Oui, parce que c'est redondant.

DCL 1 : *J'ai regardé en même temps ce qu'on avait mis, c'est vrai que.*

D : Et beh le document attendu est le même. E 10, comptes rendus de réunions, preuves de diffusion des comptes rendus. E11, compte – rendus de réunions.

DCL 1 : *Ce qu'on avait fait, du coup, c'est qu'on avait mis les compte rendus de réunions en E10, les productions à l'issue des réunions en E 11. Mais c'est.*

D : Un peu la même chose.
DCL 1 : *C'est vrai* ».

Toujours au niveau de la proposition de fusion d'items, cette fois-ci, elle concernerait les items E 12 et E 13.

<p>c. Fusionner E12 et E13. (en intégrant E13 à E12)</p> <p><input type="checkbox"/> Oui.</p> <p><input type="checkbox"/> Non.</p>

Mentionnons le contenu des items E 12 et E 13 ci-dessous :

E 12 "Les enseignants élaborent des outils pédagogiques."

- Documents attendus du E 12 : "Exemples d'outils élaborés par les enseignants pour un usage personnel ou pour un usage partagé."

E 13 "La mutualisation des pratiques et des outils pédagogiques est favorisée et effective."

- Documents attendus du E 13 : "Comptes rendus d'ateliers ou d'expérimentation ; exemples d'outils mutualisés."

Figure 68 : Rappel de la nature des items E 12 et E 13

A l'inverse de la précédente proposition de fusion d'items, celle-ci ne remporte pas un franc succès. Le **DCL 6** ne répond pas et seulement deux directeurs y sont disposés (**DCL 4**, **DCL 7**). Les cinq autres directeurs y sont défavorables : deux sans se justifier (**DCL 1**, **DCL 5**) et trois en expliquant que les deux items mesurent des indicateurs différents :

« *Ce sont des points différents* » (**DCL 2**).

Le **DCL 3** s'interroge sur la pertinence de la démarche de *mutualisation* qui ne constituerait pas systématiquement une garantie de la qualité :

« *Je ne sais pas. Question : la mutualisation ... est-elle un gage de qualité ? Les termes « échange » ou « partage » ne seraient-ils pas à favoriser ?* » (**DCL 3**).

Le **DCL 8** évoque l'aspect juridique de la mutualisation des documents pédagogiques, laquelle peut être déclinée par les enseignants qui ne sont pas dans l'obligation de les partager en matière de propriété intellectuelle :

« **DCL 8** : *Ce sont deux sujets différents. Et d'ailleurs, ça pose beaucoup de questions, nous, la mutualisation. Oui, y'en a qui refusent donc.*

D : Et comment vous faites alors pour les mutualiser, par exemple, comment ?

DCL 8 : *C'est leur propriété, à l'université, donc on ne peut pas les obliger.*

D : D'accord. Pour cet item, par exemple, y'aura pas d'archivage pour la mutualisation.

DCL 8 : *Je peux pas les obliger juridiquement.*

D : D'accord.

DCL 8 : *C'est leur propriété. Elles ont le droit de garder ce qu'elles ont fait et du coup, et du coup c'est un vrai problème, je trouve, pour moi.*

D : C'est pour ça que, moi, je proposais de les fusionner parce qu'en fait.

DCL 8 : *Oui, mais pour nous, y'a par exemple des gens qui ne veulent pas qu'on utilise, qu'on réutilise quelque chose qu'elles ont fait, même, même si ça a été entre guillemets travaillé en commun. Ça va être compliqué ».*

La mise en lumière de cette contradiction entre l'incitation à la mutualisation pédagogique, préconisée par l'item E 13, et la préservation de la propriété intellectuelle du corps enseignant, est pertinente.

Enfin, la dernière intention, portant sur le domaine « Enseignants », concerne la création d'un item qui concerne l'accompagnement et l'intégration des personnels nouvellement nommés dans le centre.

Q.72 L'accompagnement et l'intégration des nouveaux arrivants personnels dans le centre ne sont pas vérifiés par l'exigence d'un item. Vous semblerait-il pertinent d'y accorder un item (avec comme documents attendus, par exemple, un vade-mecum, une procédure d'accueil pour les nouveaux arrivants) ?

Oui.

Non.

Mesurer un éventuel processus, à la fois d'accueil et d'intégration des nouveaux enseignants dans l'environnement du centre, avec la vérification d'une stratégie soutenue par exemple par le protocole d'un vade-mecum recueillant toutes les informations importantes du centre, n'est pas envisageable par un seul directeur qui note, à côté de son refus, son interrogation sur le concept de nouveaux arrivants dans le personnel (« *Nouveaux arrivants dans le personnel ?* » **DCL 2**). Tous les autres directeurs, au nombre de sept (**DCL 1, DCL 3, DCL 4, DCL 5, DCL 6, DCL 7, DCL 8**), portent un regard positif sur l'accueil privilégié des nouveaux venus, de ce fait valorisés dans le centre ; dans le sens où il représente un gage de qualité et de réussite pour eux, dans l'appropriation de la culture du centre et l'intégration dans l'équipe des collègues. Le **DCL 8** souligne la pertinence de cet item supposé pour la facilitation des conditions de travail (« *Je trouve que ce serait très pertinent parce que ça mériterait de le faire, franchement. Comment je vois que j'ai galéré* »).

En définitive, pour le domaine « Enseignants », sur les quatre propositions soumises aux directeurs de centres labellisés, une seule n'est pas validée par eux : celle qui renvoie à la fusion des items E 12 et E 13 pour des contenus qu'ils jugent éloignés thématiquement : la création

d'outils pédagogiques se différenciant de leur mutualisation. Les trois autres suggestions dans ce même domaine sont validées par les directeurs, à savoir la modification de l'item E 9, la fusion des items E 10 et E 11 et la création d'un item sur l'accueil et l'intégration des nouveaux personnels dans le centre. La notion d'accueil est un concept important dans le référentiel Qualité FLE, surtout celui des apprenants dans le centre. Il fait l'objet d'un troisième domaine dans le référentiel, intitulé « Accueil, accompagnement », et pour lequel nous proposons également des modifications au niveau des items.

2.2.3. Dans le domaine « Accueil, accompagnement »

Le domaine « Accueil, accompagnement » occupe la plus grande place au sein du référentiel, dans la mesure où 26 indicateurs y sont consacrés, dont cinq d'entre eux sont soumis à des propositions de changement, à travers la question 65.

Q.65 Dans le domaine *Accueil, accompagnement*, donnez votre opinion sur les propositions suivantes :

a. Fusionner A5 et A6. *(en supprimant A6 et en rajoutant à la définition du A5 « de manière à éviter les déplacements des apprenants entre les différents services concernés. », d'autant plus que les documents attendus sont quasi identiques en A5 et A6)*

- Oui.
- Non.

La piste de fusion des items A 5 et A 6 se justifie pas le fait que les deux traitent des modalités d'inscription et de paiement, et que les documents attendus sont quasi identiques. Nous le constatons dans le rappel ci-après :

A 5 : "Le centre propose différentes modalités d'inscription et de paiement : en ligne, par correspondance, sur place."

- Documents attendus du A 5 : "Documents d'information décrivant pour les clients les procédures d'inscription et de paiement (par exemple : brochures, bulletin d'inscription)."

A 6: "Les procédures d'inscription et de paiement sur place sont conçues de manière à éviter les déplacements des apprenants entre les différents services."

- Documents attendus du A 6 : "Documents du processus d'inscription et de paiement."

Figure 69 : Rappel de la nature des items A 5 et A 6

La nouvelle configuration énonciative de l'item A 5 serait présentée de la sorte :

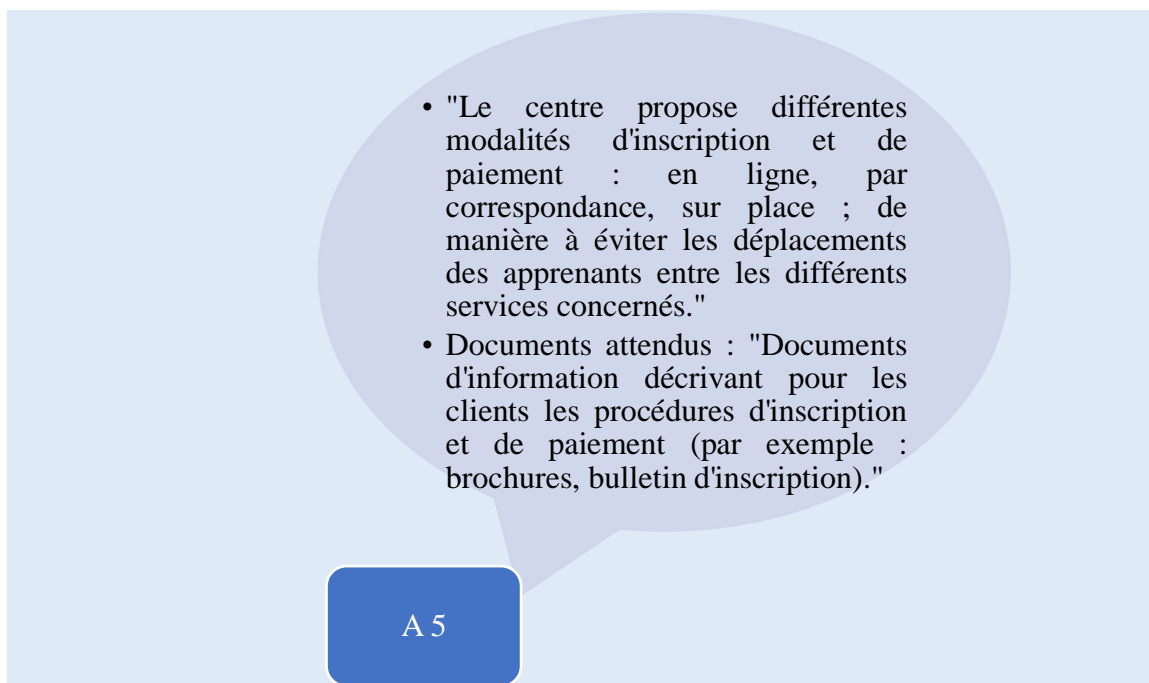


Figure 70 : La proposition de fusion des items A5 et A 6.

Le **DCL 6** s'abstient de répondre, deux directeurs n'y sont pas favorables (**DCL 1, DCL 3**) et cinq autres, la majorité, y voient une perspective d'évolution (**DCL 2, DCL 4, DCL 5, DCL 7, DCL 8**). Personne n'étaye sa réponse.

Le deuxième changement sondé porte sur l'item critique A9 (« *L'accueil des apprenants et le traitement de leurs demandes sont organisés de façon efficace et rapide. Le personnel chargé de l'accueil, dont l'accueil téléphonique, est capable de renseigner sur l'ensemble des services proposés par le centre et d'orienter les apprenants (ou les familles ou organisateurs pour les mineurs) vers les personnes compétentes [C]* »).

b. Modifier A9. (en retirant le propos introductif de la définition de l'item pour son caractère subjectif et difficilement appuyé par un indicateur mesurable : « *L'accueil des apprenants et le traitement de leurs demandes sont organisés de façon efficace et rapide.* »)

Oui.
 Non.

Sur le retrait du propos introductif concentré dans la première phrase, le **DCL 6** ne livre aucune réponse. Un seul directeur (**DCL 5**) ne se soustrait pas à la proposition de modification, alors que la majorité, soit six directeurs (**DCL 1, DCL 2, DCL 3, DCL 4, DCL 7, DCL 8**), s'inscrit positivement dans cette proposition. Le **DCL 1** met en exergue la difficile mise en place de la preuve de l'efficacité et de la rapidité de l'accueil des étudiants par une traduction chiffrée :

« Ça laisse un peu de latitude. Ça laisse un peu de latitude. Après, si on met quelque chose de chiffré, ça va causer problème à beaucoup de centres peut-être. Et le laisser comme ça, c'est vrai que ça veut rien dire. » A cela, s'ajoute, au motif du caractère trop interprétatif du concept d'efficacité, la possibilité faussée de ne montrer que les actions qui tendent à ce sentiment d'efficacité.

La proposition de suppression de l'item A 20 répond à ce même souci de manque d'objectivité dans la mesure de l'indicateur : « *Le service qui s'occupe du logement veille à séparer, dans la mesure du possible, les apprenants qui parlent la même langue, afin de favoriser les échanges en français.* »

c. Supprimer A20. (item non pertinent dans la vérification objective de l'utilisation de la langue française dans les logements ; les statistiques de l'année en cours sur le placement des apprenants par nationalités – documents attendus – ne prouvent en rien la facilitation de l'accès à la langue française)

- Oui.
- Non.

Le **DCL 6** ne se prononce pas sur cette potentielle suppression et un seul directeur (**DCL 7**) s'y oppose. Les six autres y sont favorables (**DCL 1, DCL 2, DCL 3, DCL 4, DCL 5, DCL 8**). Le **DCL 8**, qui n'a pas encore vécu personnellement de labellisation, s'étonne de comment se procurer de telles statistiques sur le placement des apprenants par nationalités dans les logements :

« **D** : Et ils demandent des documents attendus sur les statistiques.

DCL 8 : *Mais je vois même pas comment les fournir.*

D : C'est ça et puis comment peut-on prouver ça en plus ?

DCL 8 : *Et puis, en plus, on fait ce qu'on peut dans les villes qu'on a.*

D : Oui, et puis on peut être dans un même logement, avec une même nationalité et parler une autre langue aussi.

DCL 8 : *Exactement. C'est pas parce qu'on est tout le temps, qu'on est forcément, non, ouais, je suis pas d'accord non plus.* ».

A cet égard, le fait de séparer des étudiants de même nationalité dans les logements ne garantit en rien que la pratique de la langue française soit améliorée ; d'autant plus si une autre langue étrangère, comme l'anglais par exemple, est choisie pour la supplanter.

Par ailleurs, encore sur le même principe de manque d'évaluation objective de l'incitation de la pratique de la langue française au sein des organismes, la suppression de l'item A 26 (« *Le centre facilite le contact des apprenants avec les francophones locaux (organismes, associations, familles...)* ») est avancée.

d. Supprimer A 26. (*item non pertinent dans la vérification objective de l'utilisation de la langue française avec les organismes*)

- Oui.
- Non.

Le **DCL 6** demeure sans réponse et le **DCL 1** exprime un désaccord sur cette suppression d'item, mettant en lumière l'organisation d'événements socio-culturels au sein de son centre, faisant rencontrer les étudiants étrangers et français afin de favoriser les échanges humains et linguistiques :

« **DCL 1** : *Nous, ce qu'on avait mis là en fait, c'est des choses qu'on organise, des rendez-vous qu'on organise pour, avec cet objectif-là. Donc, là, effectivement, ça peut avoir du sens. On avait mis par exemple, une, un événement qu'on organise une fois par mois, [...], c'est-à-dire qu'on fait venir des étudiants français et internationaux pour déjeuner et effectivement, y'a de l'animation en français.*

D : D'accord. Oui, là, c'est pertinent alors.

DCL 1 : *Là, ça peut fonctionner sur des événements comme ça, je pense que ça a un sens ».*

Les six autres directeurs (**DCL 2**, **DCL 3**, **DCL 4**, **DCL 5**, **DCL 7**, **DCL 8**) entérinent en revanche cette suppression d'item. Le **DCL 8** souligne la discordance entre la mise en œuvre d'animations, effectives dans son centre, favorisant la pratique de la langue française, et la justification de cette pratique via les documents attendus :

« **D** : Le centre facilite le contact des apprenants avec les francophones locaux : organismes, associations, familles. C'est positif pour vous ?

DCL 8 : *Alors, oui, oui, on a vraiment une animation, une animatrice pour créer des liens avec des collègues, avec des associations. Mais voilà, après, on n'est pas tous les centres, quoi.*

D : Et après, comment on le vérifie, ça, après, parce que vous avez une animatrice ?

DCL 8 : *C'est compliqué, parce que, nous, après, on a des mails qui prouvent qu'on a organisé des choses mais c'est vrai que c'est compliqué.*

D : Alors, on le garde ou pas cet item ? Est-ce qu'il est valable ? Dites oui ou non, de toute façon.

DCL 8 : *Non, non, je trouve que c'est compliqué à justifier.*

D : Voilà, moi, c'est ça, c'est par rapport à l'archivage des documentaires.

DCL 8 : *Oui, c'est ça, il faut un peu se faciliter la vie ».*

Les derniers mots du **DCL 8** évoquent une facilitation de la labellisation et de son processus évaluatif. Et c'est tout l'enjeu de ces propositions de modification des items.

Pour récapituler au niveau du domaine « Enseignants », celles qui impactent les cinq items sont validées dans leur intégralité par les directeurs de centres labellisés, à savoir : la fusion des items A 5 et A 6, la révision de l'item A 9 et la suppression des items A 20 et A 26.

Nous nous intéressons dès lors au domaine « Locaux, sécurité, équipement » qui touche notamment aux conditions matérielles d'accueil du public, alors que le domaine « Accueil, accompagnement » vise davantage l'accueil humain et personnalisé des étudiants.

2.2.4. Dans le domaine « Locaux, sécurité, équipement »

Le domaine « Locaux, sécurité, équipement », en quatrième position dans l'ordre d'apparition du référentiel, est investi par exactement une vingtaine d'items, dont trois sont soumis à des pistes de modification. En outre, le rajout de deux items, portant sur des thématiques non abordées dans le domaine en question, est suggéré.

Q.66 Dans le domaine *Locaux, sécurité, équipement*, donnez votre opinion sur les propositions suivantes :

a. Modifier L 6. (*en rajoutant à la définition du L6 « Chaque salle est équipée au minimum de 4 prises électriques murales installées sur les murs distincts de la salle. »*)

- Oui.
- Non.

Pour rappel, l'item L 6 se présente de la sorte, avec en rouge les données que nous souhaitons rajouter : « *Les locaux sont bien éclairés, insonorisés, chauffés et ventilés. Chaque salle est équipée au minimum de 4 prises électriques murales installées sur les murs distincts de la salle.* » Au confort des salles de cours en termes de luminosité, de chauffage et de ventilation, nous proposons d'accroître ce confort par une installation électrique avec un minimum de présence de quatre prises accessibles. En effet, suivre un cours dans une salle où il n'y aurait qu'une seule prise à laquelle se branche une multiprise, comme c'est encore le cas dans des centres universitaires, limite véritablement le confort de l'enseignement au niveau par exemple du branchement d'ordinateurs portables des étudiants. Le **DCL 6** ne se prononce pas et deux directeurs (**DCL 2**, **DCL 3**) ne considèrent pas comme pertinente cette tentative de modification : « *Tous les centres ne bénéficient pas d'une maîtrise des équipements des locaux.* → *Non pertinent pour une évaluation* » (**DCL 2**). Tous les autres directeurs (**DCL 1**, **DCL 4**, **DCL 5**, **DCL 7**, **DCL 8**) approuvent cette amélioration de condition matérielle, sans apporter de justification.

Par ailleurs, pour ce qui est de la modification de l'item critique L 7, qui ne porte pas sur sa définition (« *Les locaux sont maintenus dans un bon état de propreté, notamment les sanitaires, qui sont convenablement équipés. [C]* ») mais sur les documents attendus, il est proposé de

rajouter les questionnaires de satisfaction à ceux qui sont déjà exigés (« *Contrat(s) / plan(s) de nettoyage de l'année en cours.* »)

b. Modifier L 7. (en rajoutant « *Questionnaires de satisfaction* » dans les documents attendus)

- Oui.
- Non.

Effectivement, la présentation de documents administratifs ne garantit pas la propreté des locaux, alors que la prise en compte des remarques des étudiants, à travers les enquêtes qualitatives qui les interrogent à ce sujet, donnent plus de crédit à la mesure de la qualité perçue. Le **DCL 6** et le **DCL 8** ne s'expriment pas sur ce rajout, le **DCL 2** n'y est pas favorable et la majorité des directeurs, au nombre de cinq, le considère comme pertinent (**DCL 1, DCL 3, DCL 4, DCL 5, DCL 7**), sans donner d'explication.

Une autre modification est suggérée, cette fois-ci à l'intérieur-même de la définition de l'item L 10, en rajoutant le caractère nominatif des casiers, figurant en rouge dans la définition rectifiée : « Les enseignants disposent d'une salle spécifique équipée **de casiers nominatifs**, pour se réunir, travailler en équipe, préparer leurs cours, consulter des informations professionnelles, etc. »

c. Modifier L 10. (en rajoutant « *de casiers nominatifs* » après : « *Les enseignants disposent d'une salle spécifique équipée...* »)

- Oui.
- Non.

Le **DCL 6** ne répond pas, le **DCL 2** s'y oppose et les cinq autres directeurs sondés (**DCL 1, DCL 3, DCL 4, DCL 5, DCL 7, DCL 8**) apprécient le bénéfice pour les enseignants d'avoir un espace fermé et confidentiel dans lequel ils peuvent déposer des outils pédagogiques, des copies d'examen, voire les victuailles de la journée. Le **DCL 8** précise que dans son centre, tous les enseignants ne jouissent pas de cet emplacement sécurisé : « *Ah d'une salle spécifique, oui, moi j'aurai mis de casiers, oui, de casiers nominatifs. Y'en a pas forcément pour tout le monde* ». Il est vrai que le turnover des enseignants vacataires dans les centres universitaires ne permet pas d'offrir à chaque enseignant un rangement dédié à ses affaires personnelles.

Nous bouclons les pistes de modification des items relatifs au domaine « Locaux, sécurité, équipement » par la proposition de deux nouveaux items : l'un portant sur un aspect sécuritaire, l'autre sur un aspect écologique. Ce dernier est effectivement lacunaire dans le référentiel et

nous soumettons aux directeurs l'idée d'un indicateur permettant de valoriser et de vérifier la démarche de tri des déchets des centres et leur souci de la protection de la planète.

Q.70 L'aspect écologique n'est pas abordé dans la dernière version du référentiel. Vous semblerait-il pertinent d'y accorder un item (avec comme document attendu, par exemple, la visite du campus, celle des points de collecte et de tris de déchets papiers et plastiques) ?

- Oui.
- Non.

Un seul directeur (**DCL 4**) ne trouve pas d'intérêt à évaluer cette action en faveur de la préservation de l'environnement. Le reste des directeurs sondés (**DCL 1, DCL 2, DCL 3, DCL 5, DCL 6, DCL 7, DCL 8**), au total de sept, considère la gestion des déchets au sein-même de leurs campus comme un enjeu méritant une vérification dans le cadre d'un nouvel item attrait à la question écologique. « *Très tendance* » (**DCL 6**), il permettrait aussi de réduire la consommation de papier utilisée lors du recueil des documents attendus pour l'audit externe : « *et les économies de papier (à commencer par les exigences de l'audit)* » (**DCL 3**).

La formulation d'un autre item, d'un point de vue sécuritaire, est également soumise aux directeurs, plus précisément sur la présence dans le centre de membres du personnel habilités aux premiers secours, en connaissance des bons réflexes et des gestes qui peuvent sauver une vie. Cette maîtrise des fondamentaux peut être validée dans le cadre d'une session de formation du plan de formation continue du personnel.

Q.71 L'aspect sécuritaire n'est pas matérialisé par la présence dans le centre de membres du personnel habilités aux premiers secours. Vous semblerait-il pertinent d'y accorder un item (avec comme documents attendus, par exemple, la copie d'attestation des premiers secours pour le personnel, le plan de formation continue) ?

- Oui.
- Non.

Il convient de préciser que le chercheur a commis une erreur dans la lecture du référentiel. En effet, pendant la phase de réalisation du questionnaire, pour la formulation de ce possible nouvel item, le chercheur s'est appuyée sur la version 2013 du référentiel Qualité FLE au niveau du document attendu (« *Documents d'information remis aux personnels et aux étudiants* » de l'item critique A 21 : « *Il existe une procédure d'aide ou de secours connue de tous les personnels, des étudiants (et de leurs familles pour les étudiants mineurs) en cas d'accident, de maladie et pour tout problème de santé* »). Or, la version de 2017 signale la présence de personnel formé aux premiers secours dans l'item devenu A 21 (« *Documents d'information remis aux personnels et aux apprenants. Certificats de formation aux premiers secours des personnels désignés ; pour le cas des mineurs, déclaration des souhaits particuliers remplie*

par les parents (allergies, médicaments, restrictions médicales pour les activités sportives, etc.) »). C'est lors de la phase du travail exhaustif sur les différentes versions du référentiel que l'erreur a été relevée, après la passation des enquêtes par les directeurs de centres labellisés. Nous délivrons néanmoins les résultats des réponses des sondés par respect pour les directeurs qui ont pris la peine de répondre à la question. La création de cet item (dans les faits déjà effectif dans les documents attendus de la version 2017) fait l'unanimité auprès des directeurs de centres labellisés. En effet, six sur les huit sondés souhaitent que l'aspect sécuritaire, en matière de prévention aux premiers secours, fasse partie de la formation du personnel (**DCL 1** : « **DCL 1** : *Oui, oui, oui, d'autant que c'est une circulaire qui est parue y'a pas longtemps, parce que justement y'a 80% des fonctionnaires qui seront formés* », **DCL 3** : « + poste de sécurité du campus et ses horaires », **DCL 5**, **DCL 6**, **DCL 7**, **DCL 8** : « *Oui, je pense qu'on en a un d'ailleurs.* »). Pour les deux directeurs qui ne confortent pas la conception de cet item, l'un ne se justifie pas (**DCL 4**), l'autre avance l'argument financier comme obstacle à la formation du personnel sur les gestes liés aux premiers secours (« *Question de moyens financiers, que les centres universitaires ne maîtrisent pas entièrement* » **DCL 2**). En définitive, toutes les hypothèses formulées autour des items relatifs au domaine « Locaux, sécurité, équipement » sont validées par les directeurs de centres labellisés sondés : la modification des items L 6, L 7, L 10 et le rajout d'un item portant sur la prise en compte de la question écologique. Il nous reste à traiter du dernier domaine du référentiel, la « Gestion », qui a trait au pilotage de la qualité par la direction.

2.2.5. Dans le domaine « Gestion »

Le domaine « Gestion » a pour fonction de vérifier les stratégies en matière d'assurance qualité du centre de langues, à travers le calibrage de dix-sept items. Aussi complet soit-il, l'émergence de deux nouveaux indicateurs nous semble compatible avec ceux qui sont déjà en place. De fait, dans un souci de faire évoluer le domaine « Gestion », nous proposons un premier item sur la vérification de la formation et de l'expérience du directeur du centre ; comme c'est le cas pour le responsable pédagogique (situation vérifiée par l'item E 2).

Q.73 A contrario du Responsable pédagogique, aucun item n'est proposé pour la vérification de la formation / expérience du Directeur du centre. Vous semblerait-il pertinent d'y accorder un item dans le domaine de la Gestion (du type : « Le directeur du Centre possède la qualification et l'expérience adéquates pour mener à bien des fonctions d'encadrement pédagogique et administratif » avec comme documents attendus, par exemple, les mêmes que ceux de l'item E 2) ?

- Oui.
- Non.

Si un seul directeur ne considère pas ce nouvel item comme pertinent pour motif de roulement dans l'occupation du poste de directeur (« *A l'université, pas de validation de ce type + rotation des personnels d'encadrement* » **DCL 3**), tous les autres directeurs, au nombre de sept (**DCL 1, DCL 2, DCL 4, DCL 5, DCL 6, DCL 7, DCL 8**), estiment intéressant de matérialiser les preuves de l'octroi du poste de directeur en matière de qualifications et/ou d'expérience professionnelle. Le **DCL 1** nuance sa réponse en faisant un parallèle entre d'un côté les gros centres universitaires qui recrutent un directeur à l'extérieur, et dont la candidature requiert inéluctablement des compétences et des formations avérées, et de l'autre les centres plus petits dont la mission de directeur est occupée en interne, sous la forme de mandats, à tour de rôle par les enseignants, pas forcément qualifiés en ce sens :

« **DCL 1** : *Alors, euh, oui et non. En fait, c'est vrai que le fonctionnement des centres universitaires est particulier, très différent d'un centre à un autre, car si les enseignants qui dirigent les centres, c'est difficile d'avoir schématiquement, c'est ça quand même une expérience ou une quelconque situation de la gestion, ne serait-ce par exemple que de la gestion financière du centre. C'est vrai qu'il doit y avoir des particularités des centres universitaires qui me semblent difficiles à évaluer. Après, votre remarque est tout à fait logique. C'est vrai qu'on l'attend d'un responsable pédagogique. Mais c'est vrai qu'on peut attendre d'un enseignant d'assumer des responsabilités pédagogiques. Par contre, c'est vrai que sur la direction d'un centre universitaire, la direction implique d'autres.*

D : D'autres compétences.

DCL 1 : *Compétences. Et ça va pas être du tout des critères qui vont être en quelque sorte tolérés par les centres universitaires et par les centres privés. Là, je pense qu'on va être en face d'un problème, c'est-à-dire que ça va être très rare d'avoir un directeur. Y'a, y'a des grands centres, comme, je sais que par exemple, à Besançon, le directeur, c'est un poste avec le recrutement du centre à l'extérieur, alors que dans d'autres centres comme les nôtres, c'est des directions courantes, avec des mandats de trois ans et les enseignants passent les uns après les autres. Et du coup, on va pas avoir le même type de, voilà, le personnel va pas avoir le même type d'expérience sur ce type de poste, je pense. Donc sur l'évaluation, je suis un peu perplexe, mais c'est logique, je dirai plutôt oui, c'est logique, mais je vois que le problème, ça peut, par exemple, chez nous, je pense qu'on n'aura pas une bonne note au sens où, voilà, bon, moi, j'ai un parcours un peu atypique. Oui donc j'ai fait un peu de formation, oui mais le jour où les collègues qui sont des profs de lettres, auront de la gestion administrative, théoriquement, ils ne sont pas formés. C'est ça que je pense, sauf en interne, avec de la formation à l'université, mais enfin, voilà.*

D : Est-ce que vous, ça vous a gêné dans votre prise de fonction, de ne pas être formé justement, alors, au début, parce qu'après, c'est vrai, y'a l'expérience qui, justement, déforme les mauvais gestes. Est-ce que vous, vous avez été, vous vous êtes senti un peu freiné dans votre démarche managériale, de ce manque de formation, parce que vous m'avez dit que vous n'avez pas été formé à la base.

DCL 1 : *Non. Alors, en général, moi, moi, je, bon, j'ai été directeur adjoint pendant quelques années avant, donc j'ai eu le temps de.*

D : Ah, vous avez eu l'expérience avant quand même.

DCL 1 : *C'est vrai que c'est une expérience.*

D : Et oui

DCL 1 : *Je sais que, enfin, je remets pas, enfin, les gens n'ont pas toujours une expérience toujours d'adjoint avant d'être directeur. Ceux qui arrivent comme ça directement ne sont pas forcément formés. En même temps, c'est vrai. Je dirai plutôt oui ».*

Le recrutement sur le poste de directeur d'un personnel formé accentue les chances de gagner en qualité dans le management d'une équipe. Le fait de confier le poste à un enseignant de lettres du centre, sans compétences éprouvées dans de précédentes fonctions d'encadrement ou dans des formations suivies, parce que c'est son tour dans le roulement des enseignants, est le cheminement inverse d'un processus de recrutement en bonne et due forme : faire correspondre la sélection du candidat - son profil, ses qualifications, ses compétences, ses qualités humaines et ses valeurs - aux longues prétentions de la fiche de poste du directeur de centre qui prend à sa charge, dans le référentiel label Qualité FLE, le pilotage de la qualité.

A cet égard, le deuxième apport que nous envisageons, pour le domaine de la « Gestion », porte sur l'allègement pour le directeur de centre des activités de gestion de la qualité, lesquelles seraient assumées par un responsable qualité nommé clairement ; d'autant plus que les documents attendus renvoient la gestion de la qualité à un responsable qualité et non à la direction.

Q.74 La nomination d'un responsable qualité, acteur central du dispositif assurantiel de la qualité, vous semblerait-il un item à rajouter, au même titre que l'item G1 (du type : « Un responsable qualité est explicitement nommé pour mettre en œuvre une stratégie qualité (auto-évaluation, analyse des écarts, plan d'amélioration). » Cet item remplacerait l'item G5 qui précise qu'il s'agit de la direction qui prend en charge cette mission, tout en conservant les documents attendus de G5.) ?

- Oui.
- Non.

Justifiez votre réponse, si oui ou non.

.....

La figure ci-dessous schématise la proposition de modification de l’item G 5 :

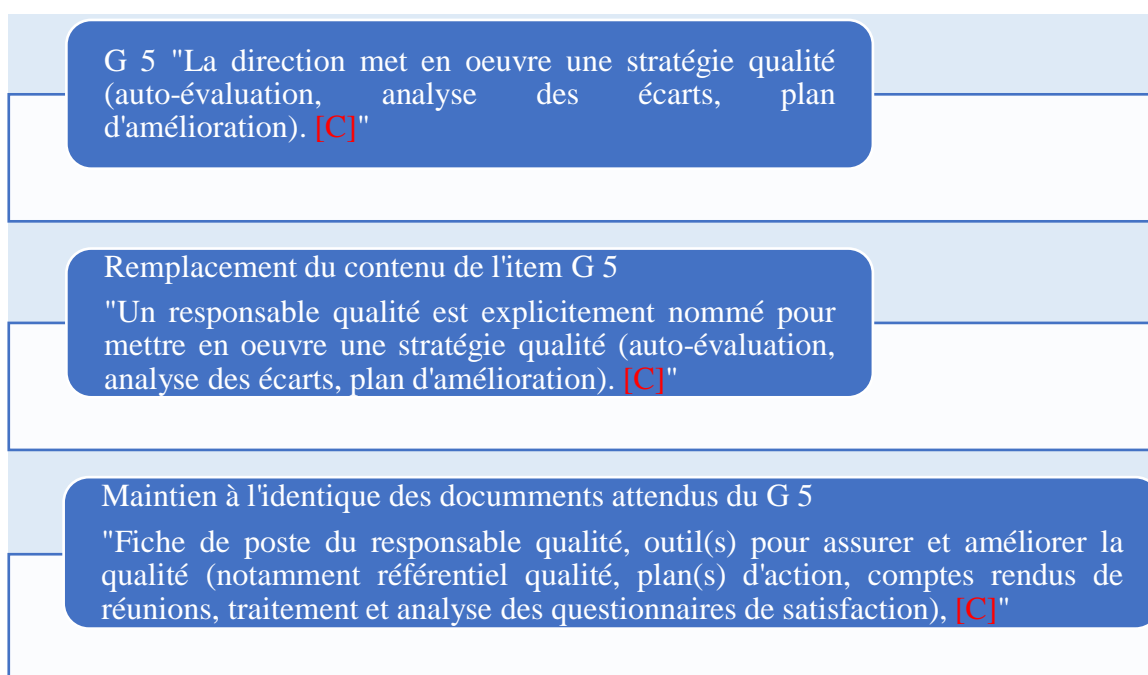


Figure 71 : La proposition de modification de l’item G 5

Le **DCL 7** ne se prononce pas et trois directeurs (**DCL 2**, **DCL 3**, **DCL 6**) n’envisagent pas la nomination d’un responsable qualité comme appropriée à la validation par un item dans le référentiel. Le **DCL 2** précise l’inadéquation entre les actions de la direction et des responsables pédagogiques qui seraient parasitées par celles d’un responsable qualité : « *L’organisation générale du centre et des enseignements a été mise en place par la direction, le(s) RP, etc. Elle ne peut être revisitée, voire mise en question in fine, l’année de la labellisation, par un responsable qualité* ». Dans cette vision de la répartition des tâches entre les divers encadrants, il est dommage que celles du responsable qualité soient concentrées sur l’année de la labellisation et non tout au long du processus de la labellisation, notamment au niveau de la mise en oeuvre de la politique qualité qui n’attend pas l’année de l’audit externe. Aussi, les **DCL 3** et **DCL 6** mettent en exergue la contrainte de la taille du centre qui n’aurait pas les moyens de se faire accompagner par un personnel-ressource, exclusivement dédié à la gestion de la qualité :

« *Le directeur peut nommer un responsable qualité mais peut aussi l’assurer. Tout dépend aussi de la taille du centre* » (**DCL 3**).

« *Il faut laisser à chaque centre la possibilité d’organiser sa politique en fonction de ses moyens et de sa taille... Certains centres sont très petits et ne peuvent se permettre d’avoir un responsable dédié* » (**DCL 6**).

Ainsi, l’enjeu d’un tel item restreindrait la souplesse d’action et la liberté managériale en

matière d'assurance qualité du centre, lesquelles seraient toutefois décuplées avec la nomination d'un responsable qualité, selon les quatre autres directeurs sondés (**DCL 1, DCL 4, DCL 5, DCL 8**) :

« **DCL 1** : *Alors ? moi, je suis pour avoir un supplément de personnel.*

D : D'accord. Ça vous aiderait au quotidien ?

DCL 1 : *Euh, disons que là, quand on est un centre un peu en surcharge, on fait les choses (...). Donc, je dirai oui. »*

« *Nous avons un coordinateur qualité pour préparer les audits, mais ce serait une mission dédiée à mettre en place tout le temps* » (**DCL 4**).

« **D** : C'est important pour vous justement de pouvoir déléguer à une personne, à un référent.

DCL 8 : *Exactement. »*

Les propos recueillis révèlent dans leur ensemble le besoin de donner les moyens aux centres de recruter un personnel pour la prise en charge de l'assurance qualité, et cela en continu et à temps plein ; ce qui donnerait sûrement l'occasion aux directeurs de se vouer davantage à leurs missions premières d'encadrement du personnel et de l'accueil des étudiants. Finalement, les deux propositions qui impactent le domaine « Gestion » sont acceptées par les directeurs de centres labellisés : non seulement la justification des compétences et des qualifications du responsable pédagogique mais aussi la nomination explicite d'un responsable qualité pour la mise en route et le suivi du système de management de la qualité mis en place dans le centre. Après avoir vérifié toutes les hypothèses de modification des items relatifs aux cinq domaines respectifs du référentiel, nous nous intéressons à présent aux items rehaussés du caractère critique, c'est-à-dire que s'ils ne sont pas honorés, parce qu'ils sont rédhibitoires, ils risquent de compromettre l'octroi du label.

2.2.6. Le cas de la criticité d'items

A travers la question 79, la réflexion sur le concept de criticité porte sur trois items du référentiel qui ne le sont pas et dont nous soumettons aux directeurs la perspective de l'être ; puis sur un item qui est critique mais qui, d'après nous, n'a pas lieu de l'être. En tout état de cause, les quatre items traitent de l'évaluation, qu'elle soit diagnostique, formative et sommative.

Q.79 Actuellement, 30 items sont critiques.

a. Pensez-vous qu'il faille rendre critique l'item F4 :

Oui.

Non.

Pour rappel, l'item F 4 concerne la considération des besoins initiaux et progressifs des étudiants pour leurs placements adaptés au mieux à leurs niveaux de langue selon le CECRL : « *Le programme de formation proposé prend en compte les besoins des apprenants et leur niveau initial, qui sont évalués systématiquement de façon précise et individualisée. Cette procédure s'applique aussi aux apprenants qui intègrent une formation en cours* ». Les données recueillies pour l'archivage sont les suivantes : « *Documents utilisés pour l'analyse des profils, tests de placement, analyses des besoins, propositions de placement individualisées. Fournir 3 exemples renseignés, chacun mettant en évidence, pour un même apprenant, l'analyse de son profil, son test de placement, l'analyse de ses besoins et le placement proposé.* » Le **DCL 6** refuse de répondre (« *Questions 78 et 79 : « Je ne souhaite pas répondre à cette partie* »), quatre directeurs (**DCL 2, DCL 3, DCL 5, DCL 8**) n'envisagent pas de rendre l'item critique, au contraire des trois autres (**DCL 4, DCL 7, DCL 1** : « *Euh, ça paraît, ça paraît quelque chose d'obligatoire, ouais* »).

A l'inverse du F 4, l'item F 10 recueille la majorité des voix pour le rendre critique : deux non (**DCL 2, DCL 5**) contre cinq oui (**DCL 1, DCL 3, DCL 4, DCL 7, DCL 8**) et le **DCL 6** qui ne répond toujours pas.

b. Pensez-vous qu'il faille rendre critique l'item F10 :

- Oui.
- Non.

Le F10 est relatif à la mise en place du processus de l'évaluation formative dans le centre : « *L'évaluation formative est décrite dans les référentiels de formation et elle est mise en œuvre. Ses résultats sont pris en compte pour proposer des remédiations.* » Les documents attendus sont les suivants : « *Descriptif du processus d'évaluation formative. Exemples d'outils utilisés pour l'évaluation formative (tests, questionnaires, etc.) et notamment documents de suivi ; listes de présence ; exemples de remédiations* ». Rendre critique la vérification de la progression des apprentissages des étudiants par les enseignants donne la priorité à l'amélioration à apporter à l'enseignement des acquis, et accentue en conséquence la qualité des cours et du passage d'un niveau à l'autre selon le CECRL.

Seul l'item F 11 ne parvient pas à départager les directeurs sur le fait de le rendre critique.

c. Pensez-vous qu'il faille rendre critique l'item F11 :

- Oui.
- Non.

L'item F 11 est chargé de mesurer le processus de l'évaluation sommative avec des modalités de contrôle internes au centre : « *Il existe un dispositif d'évaluation sommative interne calibré de manière fiable sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Il donne lieu à la délivrance d'attestations, certificats ou diplômes...* » ; les documents attendus étant principalement la matérialisation de la reconnaissance des apprentissages, que ce soit les moyens – les épreuves d'examens – ou les fins – validation des épreuves - : « *Descriptif du processus d'évaluation sommative ; exemples d'épreuves d'évaluation sommative interne ; listes de présence ; exemples d'attestations de fin de stage qui mentionnent le niveau CECRL de départ de l'apprenant et le niveau atteint par l'apprenant ; pour les mineurs un certificat d'assiduité est obligatoirement fourni aux parents en plus de l'attestation.* » Deux directeurs ne s'expriment pas sur la question (**DCL 6, DCL 8**), et les six autres ont une opinion à deux faces : trois y sont favorables (**DCL 1, DCL 4, DCL 7**) et trois défavorables (**DCL 2, DCL 3, DCL 5**). Etant réalisée au terme du processus de la session de cours proposée par le centre, l'évaluation sommative a pour but de sanctionner et de certifier le degré de maîtrise de la langue française, à la fin du parcours d'apprentissage des étudiants, à partir des compétences évaluées. Le référentiel Qualité FLE fait un distinguo entre les évaluations sommatives internes, prises en compte dans l'item F 11 qui n'est pas critique, et celles qui sont externes au centre, c'est-à-dire fournies par un prestataire extérieur et pour lesquelles l'item F 12, marqué, lui, par le trait de la criticité, est sollicité : « *Des évaluations sommatives externes sont proposées (tests, diplômes) [C]* » avec pour archivage : « *Documents remis aux apprenants ou mis à leur disposition pour les informer sur les évaluations sommatives externes proposées (type, description, dates et lieux des sessions, procédure pour les inscriptions) : brochures, affiches, pages du site web, procédure pour informer les apprenants (notes de procédure ou de service) [C]* ».

Justement, il est proposé aux directeurs de lui retirer la criticité pour motif que les évaluations sommatives externes, qui sont passées dans les centres, émanent du CIEP, alors que ce dernier est l'institution qui s'occupe aussi de délivrer le label qualité.

d. Pensez-vous qu'il faille retirer la criticité de l'item F12 (le prestataire proposant les évaluations sommatives externes étant l'opérateur en charge de la labellisation)

- Oui.
- Non.

Le **DCL 6** ne se prononce pas, tandis que le **DCL 2** s'y oppose. Les six autres directeurs souhaitent retirer la criticité à cet item (« **DCL 1** : *Oui, on est d'accord. Je pense que c'est dans*

leur intérêt. », **DCL 3, DCL 4, DCL 5, DCL 7, DCL 8**). D'un point de vue déontologique, pour le CIEP, le fait d'imposer aux centres un item critique portant sur des diplômes et des certifications qu'il produit lui-même, semble incompréhensible ; d'autant plus que les équipes enseignantes des centres universitaires sont capables de produire des diplômes, en cohérence avec le processus des évaluations formatives.

Ensuite, une question sur l'identification d'autres items, dont la criticité serait dispensable, est formulée.

<p>e. La criticité d'autres items vous emblerait-elle dispensable ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui.</p> <p><input type="checkbox"/> Non.</p> <p>Si oui, lesquels ? Justifiez votre réponse :</p>
--

La majorité des directeurs n'en ciblent pas (**DCL 2, DCL 3, DCL 5, DCL 7**) ; les **DCL 6** et **DCL 8** ne s'expriment pas. A l'opposé, le **DCL 4** envisage le retrait de la criticité à tous les items au motif de la diversité des centres qui ne peuvent pas être calibrés de la même manière (« *Tous car on ne peut pas faire entrer tous les centres dans un même moule* »). Quant au **DCL 1**, il propose de retirer le caractère critique de E 9 (« *Il existe une procédure de remplacement des enseignants absents. [C]* ») en précisant : « *Sur le remplacement, l'enlever.* » Aussi, il adopte le même raisonnement pour le G 14 (« *Il existe une procédure simple et connue de tous les apprenants pour déposer une réclamation. [C]* »), avec le même type de justification : « *Oui, que ce soit critique, c'est peut-être pas nécessaire* ».

Enfin, une dernière question sur la criticité des items est soulevée, cette fois-ci sur d'autres items non critiques mais qui devraient l'être, d'après les directeurs sondés.

<p>f. A l'inverse, d'autres items non critiques vous paraîtraient-ils l'être ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui.</p> <p><input type="checkbox"/> Non.</p> <p>Si oui, lesquels ? Justifiez votre réponse :</p>

L'absence de réponse est marquée par les **DCL 6** et **DCL 8**, et tous les autres directeurs répondent négativement (**DCL 2, DCL 3, DCL 4, DCL 5, DCL 7, DCL 8**). Seul le **DCL 8** nuance son propos :

« **DCL 1** : *Oui, la question est de savoir si c'est des étoiles qui départagent les centres du coup ou si c'est le fait d'avoir le label, ou non. Si c'est le fait d'avoir le label ou non,*

effectivement, il faut enlever plus de choses critiques, ou alors en rendre plus accessibles. Mais on départage en fonction du nombre d'étoiles dans les items.

D : D'accord.

DCL 1 : *Voilà, c'est des activités différentes et là, c'est vrai que je suis pas spécialement pour. Moi, je serai plus pour qu'on puisse communiquer plus sur les étoiles et qu'il y ait moins d'items critiques, à la limite ».*

Le **DCL 1** déclare que s'il y avait des modifications à faire sur les items du référentiel, ce serait davantage pour accentuer l'importance de la fonction valorisante des étoiles attribuées en fonction de la qualité des domaines de la qualité (le nombre de trois étant le maximum) ; et à cette condition de rehaussement de la valeur des étoiles, retirer la criticité à tous les items qui sont porteurs de cette spécificité discriminatoire. En effet, au motif que tous les centres, tout statut confondu, n'ont pas la même possibilité de répondre aux exigences des items critiques, au moins la symbolique des étoiles permet une reconnaissance globale des efforts menés en matière d'assurance qualité par tous les centres candidats au label.

Finale­ment, sur les propositions de rendre critiques les trois items relatifs aux dispositifs des évaluations produits par les centres à l'intention de leurs étudiants, que ce soit en début, en cours ou au terme de la session de cours, seul l'item F 4, qui concerne l'évaluation diagnostique, ne remporte pas les faveurs des directeurs. Au contraire, ces derniers se positionnent favorablement sur l'attribution de la criticité aux items F 10 et F 11, portant respectivement sur l'évaluation formative et sommative interne ; au même titre qu'ils sont majoritaires à souhaiter le retrait de la criticité à l'item F 12 qui sollicite les centres à faire passer des évaluations externes, telles que les DELF, DALF et TCF, dont le producteur n'est autre que le CIEP, organisme en charge aussi du label qualité FLE.

Plus généralement, un dernier point est consacré au ressenti global des directeurs sur l'ensemble des items du référentiel, afin de faire émerger les contours des représentations sur l'outil qui leur sert à mesurer l'efficacité de leur pilotage de la qualité.

2.2.7. Ressenti global sur l'ensemble des items du référentiel

Avant de livrer l'analyse des réponses des sondés, il convient de noter que les items du référentiel sont difficilement mémorables, si le directeur n'est pas dans son année d'obtention ou de renouvellement du label, au vu du nombre considérable d'indicateurs répartis sur les cinq domaines de la qualité. La première question porte sur le possible rajout d'items qui sembleraient lacunaires dans la dernière version du référentiel.

Q.76 Le référentiel vous semble-t-il lacunaire sur d'autres items manquants ?

- Oui.
- Non.

Si oui, quels items rajouteriez-vous ? Dans quels domaines ? Avec quels documents attendus ?

Le **DCL 8** ne répond pas et six directeurs n'envisagent pas d'items supplémentaires dans le référentiel (**DCL 2, DCL 3, DCL 4, DCL 5, DCL 6, DCL 7**). Le **DCL 3** justifie son choix en mettant en valeur la liberté du directeur à révéler certains points, sans qu'ils soient ancrés dans l'exigence d'un item : « *il faut laisser de la souplesse. On peut toujours introduire ce qu'on veut montrer* ». Un seul directeur, le **DCL 1**, regrette que la considération de l'environnement géographique du centre ne soit pas davantage valorisée et apporte l'exemple des transports :

« **D** : Est-ce qu'il y a un élément que vous auriez voulu voir évalué dans votre centre, et qui ne l'est pas dans le référentiel ?

DCL 1 : *Euh, alors, la question aurait pu se poser peut-être, mais là, on n'est pas dans le centre lui-même, mais de donner des indications sur l'environnement, beh on peut imaginer, la desserte des locaux, et cetera.*

D : D'accord. Tout ce qui est au niveau commodités.

DCL 1 : *Qu'on aurait pu imaginer. Voilà, c'est ça* ».

En fait, le référentiel évoque la question de la présentation de l'environnement spatial du centre aux étudiants afin de faciliter leur arrivée dans la ville. D'ailleurs, l'item qui mesure cet aspect figure dans le domaine « Accueil, accompagnement », au niveau de l'item A 8 (« *Le centre fournit avant la venue des apprenants des informations personnalisées pour leur accueil, notamment plan et informations facilitant, depuis leur lieu d'arrivée (aéroport, gare...), l'accès au centre et, le cas échéant, au lieu d'hébergement. Pour l'accueil des mineurs, le centre veille à respecter la réglementation en vigueur* »). Apporter un accueil personnalisé et attentionné aux apprenants, en leur fournissant un soutien professionnel, avant même leur entrée dans les salles de cours, révèle un souci de délivrer un service de qualité qui s'avère particulièrement important pour des apprenants de niveau débutant complet. Toujours dans la volonté de préciser la vision globale des directeurs sur le référentiel, il leur est demandé de signaler les items qui leur paraîtraient artificiels ou redondants.

Q.77 Des items du référentiel vous semblent-ils artificiels, redondants ?

- Oui.
- Non.

Si oui, lesquels ? Pourquoi ? Convient-il de les reformuler, de les fusionner, de les supprimer ?

Le **DCL 8** n'apporte pas de réponse et quatre directeurs (**DCL 4, DCL 5, DCL 6, DCL 7**) ne voient pas dans le référentiel des items qui seraient superflus à l'évaluation d'un centre de

langues. Le **DCL 4** nuance son propos en expliquant que les centres ne sont pas tous égaux en matière de ressources humaines et que la criticité d'items remet en question des paramètres dont les centres n'ont pas la maîtrise :

« **D** : D'accord. Est-ce qu'il y aurait des items, a contrario, qui vous sembleraient artificiels ou redondants ?

DCNL 4 : *Alors, non, pas vraiment, après, ce que je regrette peut-être, c'est que certains critères soient rédhibitoires alors que parfois les conditions ne permettent vraiment pas, comment dire, d'y répondre. Là, par exemple, sur les types de contrat, enfin si, il pourrait y avoir une réponse de la présidence mais voilà, enfin, y'a des choses sur lesquelles on n'a pas toujours la main, malheureusement.*

D : Qu'est-ce que vous entendez par là, type de contrat ?

DCNL 4 : *Euh, donc c'est au niveau ressources humaines. Effectivement, c'est sur le nombre de personnel permanent, et c'est vrai que là effectivement, je pense qu'à partir de l'an prochain, on devrait être à peu près, on sera deux permanents. Donc, on devrait à peu près remplir ces critères, mais enfin je comprends qu'ils soient en même temps importants aussi, mais c'est vrai que pour certains critères, c'est vrai que c'est compliqué ».*

Le **DCL 4** se réfère, sur ce point précis du recrutement des enseignants, à l'item critique E 3 (« *L'équipe des enseignants comprend des permanents. Le centre mène une politique de fidélisation de son équipe. [C]* ») du domaine « Enseignants ». Quant aux trois autres directeurs de centres sondés (**DCL 1**, **DCL 2**, **DCL 3**), qui confortent l'idée du caractère redondant et artificiel de certains items, c'est pour des raisons essentiellement de profusion des items, comme le déplore le **DCL 2** :

« Impossible à préciser sans réaliser une étude approfondie. Globalement, les items sont, à mon avis, beaucoup trop nombreux et font obstacle à une vision globale en divisant de manière excessive et artificielle les critères d'évaluation ».

Pour le **DCL 1**, c'est surtout une impression de redite dans les documents à archiver pour l'audit externe, au niveau du domaine « Formations, enseignement » :

« **DCL 1** : *(Rire). Ça fait partie des impressions, ouais, qu'on avait en faisant l'audit de notre centre. Alors, je refais pas vraiment.*

D : Oui, globalement, après, moi, je retrouverai les items.

DCL 1 : *C'était surtout dans, c'était surtout dans le F, je crois.*

D : Dans le F.

DCL 1 : *Je me souviens qu'on avait mis plusieurs fois les mêmes documents à des endroits différents, mais on en a parlé déjà, je crois.*

D : Exactement. On les avait déjà évoqués.

DCL 1 : *Ouais, ouais ».*

Toutefois, le **DCL 3** signale les possibles connexions entre les items qui auraient des similitudes au niveau de la définition ou des documents attendus : « *Il y a des redondances mais on peut aussi adopter un système de renvois (autorisé maintenant) ».*

Aussi, les directeurs sont interrogés sur les items qui leur semblent les plus difficiles à évaluer.

Q.78 Quel(s) item(s) vous semble(nt)-il(s) le(s) plus difficile(s) à évaluer ?

.....
Justifiez votre réponse pour chacun des items cités :
.....

Sur les huit directeurs sondés, quatre n'apportent pas de réponse (**DCL 5, DCL 6, DCL 7, DCL 8**) et l'un d'entre eux, le **DCL 4**, fait supporter le poids de la difficulté de l'appréhension du référentiel sur l'ensemble conséquent d'items hétérogènes et non sur un seul item : « *Aucun. La difficulté repose sur la somme totale et la disparité des items* ». De fait, le risque de la lourdeur du corpus des indicateurs du référentiel est de cloisonner l'évaluation de la démarche qualité dans des cases qui ne seraient pas suffisamment transversales. Par ailleurs, trois directeurs (**DCL 1, DCL 2, DCL 3**) indiquent précisément les items qui sont problématiques à la vérification. D'une part, dans le domaine « Gestion », l'item G 14 est discordant avec les activités essentielles de l'université, confie le **DCL 3** : « *G14 → la politique commerciale. L'université demande que le budget soit tenu. Le développement commercial n'est pas un impératif, les centres Fle ayant d'abord et avant tout des "missions" à remplir* ». D'autre part, dans le domaine « Formations, enseignements », le **DCL 2** informe de la difficulté de respecter les exigences des items F 4 et F 6 en raison de la diversité des publics accueillis dans le centre : « *De nombreux items. A titre d'ex. : F4 "besoins des apprenants" très divers en fonction de leur profil et de leurs objectifs. F6 : idem "objectifs d'apprentissage" divers ; taille des groupes tributaire de différents paramètres* ». La finalité de l'homogénéisation des besoins des apprenants, laquelle impacte la formation des groupes-classes et la planification pédagogique des enseignements, représente par conséquent un indicateur difficile à évaluer dans le cadre du référentiel. Enfin, le **DCL 1** manifeste un sentiment de confusion éprouvé au sein de l'équipe, au motif des documents à archiver. Plus précisément, il met en exergue le manque de clarté en ce qui concerne le type de certains documents à produire, au niveau des planifications des enseignants ou des évaluations sommatives internes :

« **DCL 1** : *Du point de vue d'un auditeur.*

D : Non.

DCL 1 : *Pour quelqu'un qui vient faire l'évaluation ?*

D : Non, par exemple pour le directeur qui va devoir archiver les documents.

DCL 1 : *Oh la, la, la.*

D : Voilà. Quels sont les items qui vous ont semblé les plus difficiles à prendre en compte, à archiver du point de vue des documents attendus ? L'aspect culturel ?

DCL 1 : *C'est plutôt pour les documents produits par les enseignants. C'est pas toujours évident à, voilà, à produire par l'autre personne.*

D : Pourquoi c'est difficile justement, j'avais pas pensé à ça ? Au niveau du référentiel ? Au niveau des exemples de cours ou ?

DCL 1 : *Sur le, en fait, y'a des critères qui demandaient les types de documents. Y'avait pas un document qui suffisait à le démontrer. Il fallait la présence de plusieurs documents, enfin.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Et puis, je me souviens, on avait soulevé des productions des évaluations des étudiants.*

D : Oui, les évaluations formatives. Attendez, parce que je n'entends pas grand-chose, les évaluations formatives, sommatives ?

DCL 1 : *Oui, formatives, sommatives. Et les planifications de séquences avaient été un peu difficiles d'avoir les bons documents. C'était pas forcément extra, assez explicite dans les pratiques. Bon, ça permet de recadrer l'outil ».*

Néanmoins, l'incompréhension qui naît de certains items est l'occasion, spécifie le **DCL 1**, d'engager une réflexion sur la nature des informations à faire évaluer pendant l'audit externe et de mieux se positionner par rapport au référentiel. Dans la suite de la conversation, il lui est demandé de se prononcer sur l'item F 13 (« *Un dispositif de suivi de l'assiduité des apprenants existe* », pour lequel il met en lumière l'impossibilité actuelle de le mettre en place à cause de la non-approbation du CEVU :

D : D'accord, d'accord. Le F 13, vous le mettez en place dans votre centre ? Un dispositif de suivi de l'assiduité des apprenants existe. C'est un item qui est nouveau dans la dernière version. Il n'existait pas à proprement dit.

DCL 1 : *Ouais, l'assiduité des apprenants, non, parce que ce n'est pas, en fait, il faut, il faudrait qu'on le mette en place, qu'on le fasse voter dans une nouvelle maquette en CEVU.*

D : Ah, parce que l'assiduité n'est pas obligatoire dans votre centre ?

DCL 1 : *Alors, l'assiduité en cours est obligatoire pour le contrôle continu, en fait. Les examens en contrôle continu sont obligatoires. Par contre, l'assiduité en cours n'est pas évaluée en tant que telle pour le moment. On est en train de se pencher sur la question parce qu'en fait, la dernière fois qu'on a fait passer nos maquettes en CEVU, on nous a dit que c'était pas possible au niveau du droit et là, justement y'a d'autres formations qui le font donc on va essayer de le remettre à l'ordre du jour.*

D : Surtout que ça apparaît dans la nouvelle version.

DCL 1 : *Beh oui.*

D : D'accord. Oui, ça peut être un item difficile à évaluer pour vous par rapport justement à la juridiction

DCL 1 : *Oui, pour l'instant, oui ».*

Ainsi, le contenu d'un item peut être confronté à sa non-vérification dans la situation présentée, dans la mesure où l'assiduité en cours n'est pas une obligation dans le centre universitaire du **DCL 1**, excepté les cours soumis au contrôle continu des acquis.

Enfin, indépendamment des identités respectives des centres et des contraintes inhérentes à chacun de leurs modes de fonctionnement, nous interrogeons les directeurs sur l'hypothèse de la difficulté à évaluer un item du fait d'un concept mal ou pas du tout défini dans le glossaire.

Q.62 Y a-t-il un item à valider qui cause problème, en raison de concepts mal ou pas du tout définis dans le glossaire ?

Oui.

Non.

Si oui, le(s)quel(s) ?

.....

La totalité des directeurs sondés répond négativement à la question, ce qui démontre que les freins occasionnés à l'évaluation des items proviennent, si nous résumons, non seulement du nombre important d'indicateurs qui donnent le sentiment d'un émiettement de l'évaluation de la démarche qualité, mais aussi de certains items qui ne correspondent ni aux aspirations ni aux actions des centres universitaires. Le seul directeur, qui justifie sa réponse, formule un propos conclusif qui résonne comme une leçon d'humilité dans l'appropriation du référentiel dans sa globalité : « *Il faut juste intégrer l'idée que les critères ne sont jamais totalement parfaits et qu'un label doit être évolutif* » (**DCL 6**). N'oublions pas que le **DCL 6** est le seul directeur à avoir un profil universitaire ancré dans le management. La perspective d'évolution du référentiel qu'il souligne et qui s'inscrit dans une amélioration continue de la qualité, pour encore mieux s'adapter à la pluralité identitaire des centres qui adhèrent au processus de la labellisation FLE, nous rappelle que le référentiel n'en est pas à sa première version depuis sa création. Il sert de support à la mission d'audit sur site (MASS), au cours de laquelle les orientations qualité du centre sont validées sur le terrain.

A ce titre, les recherches de notre thèse trouvent leur dernière finalité dans la formulation de quelques pistes de réflexion sur les modalités évaluatives de la MASS, prise en charge par deux auditeurs diligentés par le CIEP, qui se déroule dans les locaux du centre évalué pendant deux jours et demi au maximum.

3. Pistes de réflexion sur les modalités évaluatives de l'audit externe

3.1. La dématérialisation partielle de l'archivage documentaire

Les témoignages des directeurs, que nous avons analysés dans les précédentes phases de notre thèse, ont pu mettre en exergue la difficulté pour les directeurs à recueillir le volume important de documents attendus pour l'ensemble des items du référentiel. En conséquence, à travers la question 80, les directeurs sont invités à se prononcer sur la possibilité de remplacer les comptes rendus de réunions physiques par des copies de conversations électroniques, quand les réunions

physiques n'ont pas lieu.

Q.80 L'archivage documentaire privilégie les comptes rendus de réunions physiques. Des copies de conversations électroniques, reprenant l'ordre du jour des réunions, vous sembleraient-elles aussi pertinentes quand les réunions physiques n'ont pas eu lieu ?

- Oui.
- Non.

Alors que trois directeurs n'y sont pas favorables (**DCL 2, DCL 4, DCL 8**), les cinq autres directeurs sondés y trouvent une manière d'alléger le processus d'archivage documentaire (**DCL 1, DCL 3, DCL 5, DCL 6, DCL 7**). Le **DCL 1** reconsidère cependant la proposition en formulant la piste d'une synthèse de conversation électronique et non de conversations à l'état brut :

« **DCL 1** : *Pour moi, c'est pas exactement la même chose, ou alors, c'est des réunions de personne à personne.*

D : Voilà, c'est ça. Ou pour vous, c'est important de continuer à se réunir physiquement et de produire des comptes rendus.

DCL 1 : *C'est un peu compliqué d'archiver des emails quand même, ou alors il faudrait synthétiser.*

D : Synthétiser les copies de conversations électroniques, par exemple.

DCL 1 : *Si y'a quelque chose d'important.*

D : D'accord, donc plutôt pour la synthèse de copies de conversations ».

Aussi, le **DCL 3** précise que ces alternatives d'échanges virtuels aux comptes rendus de réunions physiques sont déjà envisagées dans le processus actuel de validation des documents attendus : « → *déjà proposées et prises en compte* ». Par ailleurs, l'épidémie de la Covid 19, qui s'est répandue dans le monde entier, a changé la donne du mode de présence des individus dans les entreprises et dans les établissements scolaires et universitaires. Suite aux restrictions sanitaires, les cours en présentiel ont fait place aux formations à distance, de même que les MASS prévues par le CIEP pendant cette période épidémique n'ont pas pu se réaliser. ; ce qui a eu pour conséquence la prolongation des labels jusqu'à l'année en cours et la naissance du projet de dématérialiser l'archivage documentaire pour les centres de langues, lequel a été évoqué pendant la commission interministérielle de labellisation du Jeudi 28 mai 2020 :

« - *Audit à distance : cette procédure n'a pu être mise en œuvre en raison de blocages administratifs. FEI travaille à l'amélioration de ces procédures pour une meilleure réactivité en cas de nouvelle crise ou fragilité budgétaire du label. Proposer une revue documentaire à distance permettrait de réduire les coûts d'audit (hébergement, déplacement...). En accord avec les membres de la commission, ZZZ encourage FEI à simplifier ces procédures d'audit, et souligne l'importance d'aller dans ce sens au vu de la situation actuelle et des demandes des centres. Une procédure basée sur une revue*

documentaire à distance complétée par des entretiens et observations sur site doit être envisagée. Une réflexion et un travail préparatoire avec le juriste de FEI ont été initiés. De manière plus générale, une simplification de l'ensemble des procédures administratives du label est en cours de validation par le juriste de FEI »⁹³.

Nous observons que la dématérialisation des procédures de l'archivage documentaire, dans une situation d'audit externe à distance nourrie d'entretiens, une sorte de MAAD (mission d'audit à distance) souhaitée par le CIEP, est projetée en raison du contexte de la crise sanitaire qui peut se prolonger dans le temps ou se répéter, réduisant aussi les coûts des honoraires de la mission d'audit ; et non en fonction des contraintes que constitue le recueil physique des documents attendus à l'intérieur de classeurs dédiés à chaque domaine de la qualité évaluée, laissés dans une armoire de bureau pendant quatre ans et qui sont dépoussiérés au prochain audit. La tentative de modernisation de l'archivage documentaire, peut-être, réduirait le nombre de documents attendus.

En tous les cas, les directeurs sont invités à se positionner sur la limitation des items à évaluer dans le cadre de la MASS. Plus précisément, il s'agirait pour les auditeurs de ne concentrer leur mission certificative que sur les items critiques.

3.2. Une focalisation sur les items critiques

Pour rappel, sur les 98 items du référentiel label qualité, 30 sont marqués par le sceau de la criticité, soit environ presque un tiers des indicateurs : 7 parmi 21 items du domaine « Formations, enseignement », 4 parmi 14 items du domaine « Enseignants », 4 parmi 26 items du domaine « Accueil, accompagnement », 8 parmi 20 items du domaine « Locaux, sécurité, équipement » et 7 parmi les 17 items du domaine « Gestion ». La question 83 sollicite l'avis des directeurs sur la seule prise en considération de ces items critiques pour l'octroi du label.

Q.83 L'évaluation externe par le CIEP, sous la forme de l'audit (MASS), ne devrait-elle porter que sur les indicateurs critiques (les autres indicateurs fournissant un modèle de dispositif assurantiel de la qualité pour les centres) ? (réponse libre)

.....

Le **DCL 7** laisse un blanc à l'emplacement de la réponse, tandis que le **DCL 2** n'a pas d'avis tranché sur la question : « *Sans opinion. Exige une analyse plus approfondie de la question.* » ;

⁹³ FEI, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Commission interministérielle de labellisation, Jeudi 28 mai 2020 14h30 - 16h, *Teams*, Compte rendu.

tout comme le **DCL 4** qui inscrit sa réponse dans un contexte dubitatif : « *Je ne sais pas, tout dépend des objectifs politiques à l'origine de la création du label* ». Seuls deux directeurs de centres labellisés (**DCL 3**, **DCL 8**) consentent que porter les efforts sur des domaines ciblés et affecter les moyens humains à l'exclusivité des items critiques serait suffisant pour garantir l'assurance de la qualité auprès des partenaires : « *Oui, cela pourrait suffire* » (**DCL 3**).

« **DCL 8** : *Non, la vérification des éléments, ça devrait être que sur les éléments critiques.*

D : D'accord. Et après, le reste ? C'est juste pour aider.

DCL 8 : *Et beh le reste, c'est quand même, beh disons que ça peut faire pencher la balance après surtout, plus ou moins* ».

La proposition de la focalisation sur les items critiques lors de l'audit externe a également été soumise aux directeurs de centres non-labellisés. L'un d'entre eux, le **DCNL 2**, reconnaît la facilitation de la démarche si cette projection était mise en place :

« **D** : D'accord, deuxième questionnement de la conclusion. Donc l'évaluation externe par le CIEP, sous la forme de l'audit qui est la MASS, que vous avez connue, est-ce qu'elle devrait, est-ce qu'elle ne devrait porter que sur les indicateurs critiques finalement ? Puisque ce qui est souvent souligné, c'est l'exhaustivité des items du référentiel et donc ce qui sous-entend le travail, le lourd travail d'archivage, des documents attendus, de remplir les classeurs pour la labellisation. Est-ce que vous pensez que justement la MASS, l'audit externe, est-ce que s'il se concentrerait essentiellement sur les items critiques, est-ce que vous pensez que ça suffirait pour un centre universitaire ?

DCNL 2 : *Oui, c'est pas une mauvaise idée, que ce soit, oui, qu'il y ait un minimum effectivement attendu, oui. Dans ce cas-là, ça supprimerait les idées d'étoiles aussi, j'imagine.*

D : Oui.

DCNL 2 : *Forcément, on verrait plus des, il y aurait : est-ce que ce centre est correct ? Et on peut envoyer quelqu'un, voilà.*

D : Voilà, c'est ça, ça simplifierait effectivement les démarches.

DCNL 2 : *Oui. Bien sûr, oui* ».

Le **DCNL 2** met en exergue la relation de cause à effet entre la sélection d'items critiques et la suppression du système de notation des étoiles ; ce dernier, en effet, donne l'occasion aux centres de se démarquer du minimum requis de qualité et de gagner en visibilité sur une qualité supérieure de la qualité réalisée. A l'opposé de la vision fractionnée que suggère la concentration de l'évaluation sur les items critiques, les trois autres directeurs de centres labellisés sondés (**DCL 1**, **DCL 5**, **DCL 6**) préfèrent retenir la version actuelle de l'audit, en préservant un contrôle intégral des indicateurs du référentiel, dans la mesure où chacun d'entre eux apporte des éclairages objectifs sur le degré de maîtrise des opérations générales : « *Non, les autres critères, même s'ils ne sont pas critiques pour le Label peuvent être très importants pour le centre* », fait remarquer le **DCL 5**. En outre, l'audit externe, tel qu'il est réalisé, par un organisme extérieur avec des professionnels indépendants et compétents, apporte la garantie

d'une qualité à la fois générale et intégrale auprès des étudiants et des partenaires, justifie le **DCL 6** : « *Non, un regard externe est utile dans tous les domaines* ». Par conséquent, chaque indicateur a autorité dans le référentiel et contribue à l'équilibre du système évaluatif de la labellisation afin d'appréhender le centre dans sa globalité, assure le **DCL 1** :

« **DCL 1** : *Moi, je suis plutôt partisan de tout évaluer et d'évaluer avec un nombre d'étoiles, effectivement, comme c'est le cas, plutôt que de donner (...).*

D : D'accord. Donc, vous serez plutôt pour des étoiles plutôt que, j'ai pas entendu la fin, plutôt que.

DCL 1 : *Plutôt que simplement une distinction sur la délivrance ou non de la certification, du label.*

D : D'accord. Donc vous, vous serez pour toujours une évaluation, toujours l'octroi du label.

DCL 1 : *Disons que je suis pas, disons qu'elle ne devrait pas porter que sur les indicateurs critiques.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Elle doit porter sur tous les indicateurs avec, en assurant une évaluation graduée.*

D : Et les centres qui ne mériteraient pas le label, alors, justement, ils n'auraient pas d'étoiles, c'est ça et ils continueraient à avoir le label.

DCL 1 : *Oui, ils l'auraient pas quand même, oui. Enfin, il faut quand même qu'il y ait des indicateurs critiques, et qui doivent pas porter seulement sur ça.*

D : D'accord, sur tout l'ensemble. Ceux qui ne mériteraient pas le label, ils ne seraient pas renouvelés, par exemple.

DCL 1 : *Oui.*

D : Et les étoiles continueraient à faire ce distinguo.

DCL 1 : *En l'état, en l'état, moi, ça me convient comme méthode d'évaluation.*

D : D'accord, donc le système des étoiles, ça permet effectivement de voir le degré de qualité des centres.

DCL 1 : *Oui* ».

Le maintien du système de notation des étoiles, à l'inverse de la conception du **DCNL 2** révélée un peu plus haut, renforce l'accroissement de la valeur du centre, en mettant en exergue les points forts du centre audité. Ainsi, la valeur ajoutée du centre est démultipliée à travers la prise en compte des interactions des processus dans l'institution, que réduirait une vision linéaire et sélective du référentiel. Il s'agit d'une opinion partagée par deux autres directeurs de centres non-labellisés, les **DCNL 4** et **DCNL 6**, qui s'expriment sur cette question dans le cadre des entretiens semi-directifs et nous livrent une vision systémique de l'audit externe :

« **D** : D'accord. Alors, l'évaluation externe par le CIEP, sous la forme de l'audit, qu'on appelle la MASS, ne devrait-elle porter que sur des indicateurs critiques ? En fait, voilà, dans ce référentiel, je ne sais pas si vous avez vu, mais il y a plusieurs items qui sont critiques, c'est-à-dire que si vraiment l'item n'est pas validé.

DCNL 4 : *Ils sont rédhibitoires.*

D : Oui, voilà, ils sont rédhibitoires. Est-ce que vous pensez que l'audit externe ne devrait-il être porté que sur ces critères ?

DCNL 4 : *Non, pas obligatoirement, puisqu'enfin, tant qu'à faire un audit, autant vraiment effectivement avoir une vue à 180 degrés, enfin vraiment, à 360.*

D : Donc pour vous, il est nécessaire de tout remettre à plat, et de tout contrôler.

DCNL 4 : *Oui, je dirai que, je pense, à mon avis, pour que, enfin, j'en ai discuté avec une collègue qui était responsable pédagogique justement, de l'éducation et formation quand ils ont eu ces, comment, euh.*

D : Ces auditeurs ?

DCNL 4 : *L'inspection du CIEP. C'est vrai que c'est des moments très stressants et puis effectivement, y'a beaucoup, beaucoup, beaucoup de documents à fournir. C'est extrêmement lourd parce que justement on se base pas que sur quelques items critiques. En même temps, je pense que c'est aussi un moment vraiment important. Enfin, quelque part, si on entre dans cette démarche, c'est qu'on souhaite la faire jusqu'au bout. Dans ce cas-là, je pense, que oui, c'est un moment important et qui permet vraiment une vue à 360 degrés, sinon y'a le risque de ne se focaliser que sur quelques indicateurs, les quelques indicateurs critiques et puis de laisser beaucoup d'autres choses de côté finalement ».*

Dans la perspective d'une focalisation sur des items critiques, Le **DCNL 4** soulève le risque pour les centres audités d'accorder moins d'importance aux autres indicateurs ; alors que le fondement-même d'un audit externe est d'évaluer un ensemble d'actions interconnectées au service de la satisfaction du client ; parce que justement la gestion des apprenants se fait de façon transversale, que ce soit en termes d'accueil ou d'enseignement, grâce à un travail collectif de l'ensemble du personnel. Quant au **DCNL 6**, non seulement il ne souhaite pas que l'audit se limite à un nombre déterminé d'indicateurs critiques, mais aussi il pousse la réflexion jusqu'à la suppression de ces derniers. En effet, selon lui, harmoniser le degré de priorité, pour l'ensemble des indicateurs, est un facteur incitatif pour les centres à s'inscrire dans des standards identiques et unificateurs :

« **D** : Vous pensez qu'elle doit être globale.

DCNL 6 : *Ça doit global, oui, même plutôt aussi les indicateurs critiques.*

D : Vous pensez qu'il faut les supprimer.

DCNL 6 : *Moi je suis pas trop favorable à ce qu'il y ait des indicateurs critiques. Je pense que ça doit être une évaluation globale, c'est une démarche qu'on évalue. Pour moi, l'objectif d'une certification, c'est plus d'emmener les centres à la certification. Encore une fois, c'est pas une procédure de contrôle à faire, c'est un accompagnement. Donc c'est pour ça que je suis plutôt sur les standards où y'a pas d'indicateurs critiques et on accompagne l'établissement jusqu'à la certification. Alors des fois, ça met, ça peut mettre cinq ans, ça peut mettre dix ans. Je suis plus dans cette logique-là.*

D : Donc vous serez plutôt pour mettre tous les indicateurs au même niveau.

DCNL 6 : *Oui, oui, oui ».*

A cet égard, la situation de non-octroi du label à cause des items critiques qui ne seraient pas pourvus par un centre, le pénaliserait dans sa volonté d'assurance de la qualité, alors que l'essence d'un audit qualité, d'après le **DCNL 6**, consisterait à l'accompagner dans sa démarche d'amélioration continue de la qualité, dans une durée prolongée et pas forcément dans le laps

de temps des quatre ans entre deux audits externes. Cette donnée temporelle est un paramètre de première importance quand on sait que le manque de temps est une contrainte à laquelle sont confrontés les directeurs de centres dans leurs pratiques managériales ; à laquelle s'ajoute la lourdeur de la gestion de la labellisation d'un pôle FLE quand le centre universitaire engage avec lui son université d'été dans le label Qualité FLE.

3.3. Les problématiques de la labellisation d'un pôle FLE

Tout d'abord, nous voulons savoir, à travers les réponses à la question 41, si les deux directions, celles du centre universitaire et du campus d'été, sont présentes pendant les réunions d'ouverture et de clôture de la MASS, étant donné qu'ils sont les co-pilotes d'une stratégie qualité mise en place au sein du pôle FLE.

Q.41 Lors des réunions d'ouverture et de clôture de la MASS, est-ce que les directions des deux structures sont-elles systématiquement convoquées ?

- Oui.
- Non.

Si non, pourquoi ?

.....

Deux directeurs ne répondent pas (**DCL 7, DCL 8**), alors que trois autres répondent affirmativement (**DCL 1, DCL 3, DCL 5**). Pour le **DCL 5**, la réponse semble couler de source, étant donné que le directeur du centre est aussi le responsable des cours d'été :

« **D** : Parce qu'effectivement, vous étiez le référent. Et lors des réunions d'ouverture et de clôture de la MASS, c'est-à-dire de l'audit, est-ce que les directions des deux structures sont-elles systématiquement convoquées ? C'est-à-dire les RP qui sont l'été et les RP l'année et vous qui faites.

DCL 1 : *Oui, c'est les mêmes, c'est les mêmes.*

D : Ah même pour les RP, c'est les mêmes.

DCL 1 : *Les cours d'été ?*

D : Oui, les cours d'été sont les mêmes que l'hiver, que ceux des cours d'hiver.

DCL 1 : *Non, mais c'est la même direction.*

D : D'accord. Mais qui est convoqué alors ? Vous, la direction et les adjoints.

DCL 1 : *Alors oui, pour la MASS, oui, c'est l'équipe. Alors on n'a jamais, disons, l'équipe me semble pas, non, ils ont, les responsables pédagogiques des cours d'été n'ont jamais été convoqués. C'est toujours la direction, direction et direction adjointe du centre qui ont été convoqués. Et puis on est administrativement, de toute façon, c'est le directeur qui est responsable des programmes d'hiver et d'été en fait ».*

En revanche, en ce qui concerne les **DCL 2**, **DCL 4** et **DCL 6**, la présence des deux directeurs lors des moments initial et final de la MASS avec les auditeurs n'est pas effective et il s'agit là d'une incohérence organisationnelle de l'audit externe. D'ailleurs, le **DCL 2** fait remarquer le manque de pertinence à cette absence : « *Non lors de la dernière labellisation mais, rétrospectivement, cela me semble pertinent de réunir les 2 directions* ». En effet, convoquer conjointement la direction du centre universitaire et celle des cours d'été, quand il s'agit formellement de deux individus différents, semble être une initiative de bon sens, dans la mesure où les réunions de la MASS sont l'occasion d'échanges sur le suivi de l'assurance qualité, tout au long de l'année, et sur l'essor de la dynamique de la démarche qualité éprouvée lors de la passation de direction entre les sessions d'hiver et d'été. Et le fait d'impliquer physiquement les deux directeurs permet de faire réfléchir collectivement aux succès du pôle FLE et à ses pistes d'amélioration continue de la qualité. En conséquence, l'évaluation de la gestion de la qualité des cours d'été ne doit pas se résumer à la seule revue documentaire, puisque les audits externes ont lieu pendant l'année universitaire et non lors des cours d'été. A ce défaut d'obligation de présence physique du directeur des cours d'été, dans un souci de valorisation de la coopération entre deux directions d'un même pôle FLE, en matière de management de la qualité, d'autres problématiques sont éventuellement pointées à travers les réponses à la question 40.

Q.40 Dans le cadre de la labellisation d'un pôle FLE (deux structures au sein de l'institution du type : centre universitaire/université d'été), avez-vous déjà été confronté à des problématiques ?

Oui.

Non.

Si oui, lesquelles ? Pourquoi ?

La majorité des directeurs sondés (**DCL 1**, **DCL 4**, **DCL 6**, **DCL 7**, **DCL 8**) affirme ne pas avoir été confrontée à des complications dans la labellisation de pôle FLE. Les propos du **DCL 1** nous rappellent que l'identité d'un seul directeur pour le pôle FLE réduit le nombre de problèmes possibles :

« **DCL 1** : *Euh, des problématiques, c'est-à-dire ?*

D : Vous, vous avez l'université d'été aussi.

DCL 1 : *Oui, on a une université d'été.*

D : C'est une autre direction.

DCL 1 : *Non, c'est, alors, c'est la même direction, mais y'a une responsabilité pédagogique propre. Donc, y'a en quelque sorte y'a sous mon autorité, y'a un directeur de chaque programme d'été.*

D : D'accord. Et donc, vous, vous êtes là toute l'année alors ? L'année et l'été ?

DCL 1 : *(Rire).*

D : C'est une question.

DCL 1 : *Je ne suis pas là toute l'année mais je suis d'astreinte toute l'année. J'ai jamais été rappelé physiquement sur mes congés, encore (rire).*

D : Ah d'accord, vous étiez d'astreinte mais physiquement, vous n'aviez pas à être là en fait.

DCL 1 : *C'est ça.*

D : D'accord.

D : Et alors, justement, vous n'avez pas été confronté à des problématiques puisque justement vous étiez le même référent.

DCL 1 : *Ouais.*

D : Et vous vous occupiez aussi de l'archivage des documents de l'été, ou c'est les responsables pédagogiques.

DCL 1 : *Alors, l'archivage, en fait, des documents, c'est le pôle administratif.*

D : Qui est là toute l'année.

DCL 1 : *Ils sont en rotation beaucoup plus. Toute l'année, non, c'est vrai qu'en août, autant, on a deux programmes d'été. On a un cours d'été en juin, juillet, août, ça cause pas de problème, tout le monde est là. Par contre, on en a un en août. Pour nous, on a une université d'été mais l'université est fermée. Donc là effectivement, on est obligé de recruter un administratif spécialement pour ce mois-là et d'ouvrir notre bâtiment avec une sécurité à nos frais, et cetera. Donc là, c'est un peu plus complexe. L'archivage est géré dans ce cas-là par l'administratif qui est recruté sur cette période-là, et le responsable pédagogique de l'université d'été.*

D : D'accord. Donc en fait, y'a jamais eu de problématique par rapport à la labellisation.

DCL 1 : *Non ».*

Néanmoins, le **DCL 1** met en évidence que le mois d'août est un mois au cours duquel le centre doit avoir un fonctionnement qui lui est propre, en raison de la fermeture administrative de l'université. Ces contingences, liées aux congés d'été des personnels et occasionnant des recrutements saisonniers, cependant, n'impactent pas apparemment la volonté de garantir un degré permanent de maîtrise de la qualité ; alors que pour le **DCL 8**, la période estivale, qui coïncide à la fois avec la prise de congé des enseignants qui travaillent pendant les deux semestres de l'année universitaire et avec le besoin pour lui de se reposer pendant le mois d'août, est un intervalle où les complications administratives perturbent la volonté de pragmatisme managérial :

« **D** : Ce sont deux directions différentes, les cours d'été et l'hiver ?

DCL 8 : *Euh ? alors, non.*

D : Ne me dites pas que c'est vous (rire).

DCL 8 : *Non parce que jusqu'à présent, effectivement, les directeurs précédents prenaient leurs vacances à différentes périodes et travaillent tout l'été. Mais l'année dernière, comme il est parti en plein été, le directeur, et que j'étais pas encore recrutée, il y a eu une directrice d'été.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Cette année, moi, j'ai des enfants, ça m'intéresse pas de ne pas avoir de vacances l'été. Il fallait vraiment une directrice d'été, trois semaines en fait, que je parte trois semaines en vacances. Donc elle va me remplacer pendant un mois et on fera un peu de tuilage.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Voilà et après du coup, c'est très cadré, on a un référentiel d'été. Moi, voilà, je la cadre en disant il faut faire ça au début au niveau des positionnements, ça à la fin, les enquêtes de satisfaction. On a des outils de pilotage très, enfin des outils de suivi, notamment sur les enquêtes, un gros tableau énorme de suivi où y'a tout, sur les paiements, sur les problèmes de logistique, sur les niveaux de régularisation.*

D : C'est quelqu'un qui fait partie du centre ?

DCL 8 : *Elle a fait partie du centre effectivement. Elle est intervenue à différentes reprises et elle a été donc en mission pour faire le label qualité.*

D : D'accord.

DCL 8 : *C'est elle qui, pendant l'absence du directeur, qui a été absent justement pendant le label qualité. C'est elle qui a pris en charge tous les documents. Donc elle ne voulait pas refaire uniquement.*

D : D'accord, mais un enseignant permanent pendant l'hiver, il n'était pas intéressé à prendre la direction l'été ?

DCL 8 : *Eh beh non, ils n'étaient pas intéressés. Travailler l'été, non, prendre quatre mois de vacances, oui. Faire une réunion le cinq septembre, c'est un peu trop tôt, ils sont encore en vacances. Donc pour moi, ça marche pas comme ça. J'ai que trois semaines de vacances.*

D : Oui, oui, je m'en doute.

DCL 8 : *Je suis là du matin au soir jusqu'à 19h, donc il faut arrêter ».*

Nous observons, à travers les propos du **DCL 8**, la difficulté de consolider le lien entre les deux offres de cours de l'hiver et de l'été, si les conditions de tuilage entre les deux directions respectives ne sont pas optimales, à l'aide d'outils de pilotage en commun ; mais ce n'est pas le cas pour son centre, en raison d'un cadrage des cours d'été via un système de management de la qualité assez bien calibré. En somme, c'est le manque d'harmonisation entre les deux offres de cours qui ne facilite pas leur connexion, comme le prétendent les trois directeurs de centres (**DCL 2**, **DCL 3**, **DCL 5**) qui évoquent les problématiques auxquelles ils sont confrontés lors de la labellisation de leur pôle FLE, comme par exemple les écarts au niveau des objectifs : « *Objectifs du XXX et l'XXX sensiblement différents* » (**DCL 2**) ou des distances géographiques trop longues entre les centres du même pôle, auxquelles se greffent des modes de fonctionnement distincts :

« même structure. Pour ce qui concerne mon centre, une antenne sur un campus éloigné (100 km). Au début, il a fallu expliquer que l'antenne ne pouvait pas être éloignée de la même façon car elle ne portait pas toutes les fonctions (gestion des enseignants, lacunes). Cela a été pris en compte pour l'audit » (**DCL 3**).

« Notre université s'étalant sur plusieurs villes, notre département est Bi-site, avec une distance de 60 km entre les 2. Nous nous devons de mettre en place des structures, et formations semblables. Pour obtenir le Label les 2 sites font l'objet de l'audit, ce qui double le travail pour certains items » (DCL 5).

Au final, la mise en évidence de certaines complexités, dues à la labellisation d'un pôle FLE pour un centre universitaire, révèle un alourdissement des procédures du label qui se résume à une consultation, par les auditeurs externes, de documents archivés. Nous poursuivons nos pistes de réflexion sur les modalités évaluatives de l'audit externe en traitant du système de notation des étoiles, dont la pertinence est remise en question.

3.4. La symbolique de la notation des étoiles

Les étoiles, d'une à trois par ordre croissant de qualité, sont attribuées aux centres de langues, à partir de la constatation faite du degré supérieur de maîtrise de qualité par les auditeurs lors de l'audit externe, en plus de notes chiffrées et de discours appréciatifs. Elles figurent dans l'encadré ci-dessous, copie d'écran du « Label Qualité français langue étrangère Guide du centre candidat », (https://www.qualitefle.fr/sites/default/files/guide_centre_candidat.pdf), p.22.

Les étoiles ne s'appliquent qu'aux domaines, en aucun cas au centre lui-même.

Les étoiles sont attribuées de la manière suivante :

- trois étoiles pour une valeur comprise entre 2,31/3 et 3/3, ceci pour un domaine donné ;
- deux étoiles pour une valeur comprise entre 1,70/3 et 2,30/3, ceci pour un domaine donné ;
- une étoile pour une valeur comprise entre 1,00/3 et 1,69/3, ceci pour les domaines « Accueil, accompagnement » « Locaux, sécurité, équipement » et « Gestion ;
- une étoile pour une valeur comprise entre 1.50/3 et 1.69/3, ceci pour les domaines « Formations, enseignement » e « Enseignants ».

Elles sont accompagnées d'une légende sur les documents transmis au centre :

***	le centre satisfait les exigences qualité du référentiel.
**	le centre satisfait la plupart des exigences qualité du référentiel mais certains points doivent être améliorés.
*	le centre satisfait partiellement les exigences qualité du référentiel. Les non-conformités observées doivent être rapidement corrigées.

Encadré 14 : L'échelle de valeurs des étoiles du label Qualité FLE

Nous souhaitons connaître la perception des directeurs, à travers la question 20, sur la pertinence de l'obtention des étoiles pour un centre universitaire, alors que les centres privés sont majoritairement dépositaires de ces étoiles.

Q.20 Le système des étoiles vous semble-t-il pertinent pour un centre universitaire (les centres privés étant largement étoilés par rapport aux centres universitaires) ?

Oui.

Non.

Justifiez votre réponse, si oui ou non.

La majorité des directeurs de centres labellisés, soit sept directeurs (**DCL 2, DCL 3, DCL 4, DCL 5, DCL 6, DCL 7**), ne considère pas le système des étoiles comme une pratique gratifiante, pour des motifs divers. Le premier étant lié au fait que les contextes des centres universitaires, comme étant tributaires des moyens de l'université, n'ont pas les mêmes prétentions que les écoles de langues privées, en matière de budget alloué à l'assurance qualité :

« Ce système stigmatise aisément des éléments qui ne dépendent pas du centre et ne sont pas prioritaires aux yeux des étudiants et du personnel (locaux...). A l'inverse, il occulte les priorités du centre (caractère universitaire de la formation dispensée, qualification des enseignants, etc.) » (DCL 2).

« Tout ne dépendant pas véritablement du centre, mais plutôt de l'université, cela n'est pas forcément pertinent » (DCL 5).

« Il y a de grosses différences entre les centres, mais la lecture pour l'utilisateur est peu claire pour les étoiles d'où l'aspect inutile » (DCL 6).

« Un centre universitaire ne peut, de par son statut proposer les mêmes services qu'un centre privé » (DCL 7).

Lors des échanges avec les directeurs de centres non-labellisés, ce motif de concurrence quasi déloyale avec les centres de langues privés est souligné par le **DCNL 2** qui éprouve à cet effet un sentiment d'injustice, dans la mesure où les centres ne sont pas armés de la même manière pour partir à la chasse aux étoiles :

D : Qu'est-ce que vous pensez justement de ce système d'étoiles ? Vous pensez que c'est pertinent pour un centre universitaire ? Par rapport à une école privée par exemple ? Ou justement.

DCNL 2 : *Moi je suis, non. Moi je pense que c'est pas juste parce que effectivement.*

D : En termes de local.

DCNL 2 : *Les gros centres ont plein de moyens, ils vont avoir leurs trois étoiles. Et puis vous, votre petit centre avec une étoile et c'est, de toute façon en général je n'aime pas trop les compétitions ni les classements donc.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Je veux dire que, je sais qu'on est plusieurs centres, on aurait souhaité être labellisés ou pas, point, pas avoir des étoiles. Mais évidemment les gros centres qui cherchent des clients, ils préfèrent avoir des étoiles ».*

La course aux étoiles pour certains gros centres de langues, comme argument commercial auprès de futurs clients, conforte chez le **DCL 3** une vision mercantile de l'affichage de cette notation symbolique, à laquelle il n'adhère pas du tout :

« Ce système d'étoiles est inutile, ce n'est pas à l'hôtel ! Mais j'ai entendu les centres privés demander à passer à 4 ou à 5 étoiles (je ne sais plus) au motif que c'est ce qui est attribué à l'étranger (!!!) » (DCL 3).

Ensuite, la deuxième raison qui justifie l'abandon de la notation des étoiles est le manque de lisibilité à laquelle ils renvoient, à cause du nombre conséquent des items : « *Vu le nombre d'items, les étoiles ne donnent qu'une vision globale* » (DCL 4). Enfin, le dernier prétexte au renoncement des étoiles, lesquelles se greffent à l'octroi du label, trouve tout simplement son origine dans l'établissement du sens de l'équité entre les centres de langues, privés ou universitaires :

« **DCL 8** : *Si, on est tous logés à la même enseigne, oui. Après, on n'a pas du tout les mêmes moyens.*

D : Et c'est ça. C'est pour ça que je pose la question. (Rire)

DCL 8 : *Oui, donc, je sais pas trop. Je pense qu'on a le label ou on ne l'a pas, quoi.*

D : Ouais, c'est vrai.

DCL 8 : *Alors je suis pas tout à fait, je trouve ça un peu étrange. Moi, je préférerais qu'on ait le label ou qu'on ne l'ait pas ».*

Ainsi, pour le **DCL 8**, l'obtention du label est caractérisée par son simple gain, sans les appareils des étoiles. Au moins, il n'y aurait pas de différence flagrante entre les centres qui ont les moyens d'améliorer les conditions matérielles d'accueil des clients et ceux qui ne les ont pas. En revanche, pour le seul directeur de centre labellisé (**DCL 1**), dont l'affichage de la graduation de la qualité avec la symbolique des étoiles ne dérange pas, la vision sur ce système de notation reste tout de même nuancée :

« **DCL 1** : *Pour être honnête, enfin, voilà, on a trois étoiles partout. Donc ça cause pas de problème mais j'imagine, enfin, mais fondamentalement c'est problématique quand même parce que c'est vrai que le jour où on sera privé de tout et on n'aura rien, je risque de vous faire la réponse inverse. Donc pour moi je pense effectivement qu'on devrait pas être évalué de la même manière.*

D : Alors par exemple si vous aviez eu moins, excusez-moi, allez-y.

DCL 1 : *Non, je vous en prie.*

D : Si vous aviez eu moins d'étoiles par exemple, vous les auriez affichées, si c'était une étoile, par exemple, ou pas ?

DCL 1 : *Ah beh non je sais qu'avant on n'avait pas trois étoiles partout et on n'affichait pas.*

D : D'accord, d'accord, OK. Alors justement c'était la dernière question. On y a déjà plus ou moins répondu. Le système des étoiles vous semble-t-il pertinent pour un centre universitaire, les centres privés étant largement étoilés par rapport aux centres universitaires ?

DCL 1 : *Il faudrait qu'il y ait vraiment un signe distinctif qui montre qu'on est un centre universitaire, voilà, il faudrait un critère supplémentaire qui montre notre spécificité.*

D : D'accord. Alors, est-ce que c'est pertinent, ou pas, pour un centre universitaire, les étoiles, pour résumer, oui ou non ? Est-ce que par exemple les étoiles, si elles n'étaient consacrées, je reformule la question autrement, si elles n'étaient consacrées qu'aux écoles privées, est-ce que ce serait justement légitime par rapport aux centres universitaires qui n'auraient pas besoin par exemple d'afficher les étoiles ?

DCL 1 : *Pour moi c'est pertinent quand même dans la mesure, tel que le label est fait, ça permet d'évaluer des services supplémentaires que les universités effectivement peuvent pouvoir proposer. Peut-être que tous les critères ne sont pas applicables à l'université mais c'est vrai que si on veut, si on veut évaluer des services, c'est vrai que c'est pertinent.*

D : Vous, par exemple, lors de votre dernière labellisation, ça a été un challenge d'avoir les trois étoiles ?

DCL 1 : *Pas sur certains points, oui, sur le logement, sur, enfin y'a quelques points comme ça qui, qui posaient problème et auxquels on a réussi à remédier dans cette dernière labellisation. Ce qui n'était pas évident dans notre fonctionnement ».*

Si nous reprenons point par point l'argumentation du **DCL 1**, l'affichage des étoiles est intéressant pour le centre quand elles sont au nombre maximal de trois, signe d'excellence des produits proposés. En-dessous de trois, cela ne semble pas pertinent en termes d'impact positif auprès des clients. Aussi, s'agissant de la différence de moyens entre les écoles privées et les centres universitaires, ces derniers devraient être évalués avec une spécification, mais qui n'est pas précisée. Finalement, la pertinence de la notation avec les étoiles est reconnue dans le sens où d'une part elle permet de mettre en valeur les points sur lesquels les centres universitaires parviennent à se positionner sur le même rang que celui des écoles privées ; d'autre part, elles constituent un moyen d'émulation pour améliorer des critères qu'ils ne prétendaient pas valider initialement du fait de leur identité universitaire, comme le logement par exemple, que beaucoup d'écoles privées proposent aux clients en package avec les enseignements. S'ensuit de ces propos un court échange avec le **DCL 1** sur l'étalage des étoiles généralisé à l'ensemble des services de l'université, à partir de la métaphore filée de l'attribution des étoiles :

« **D** : D'accord. Pour rappel, vous avez trois étoiles de partout ?

DCL 1 : *Oui.*

D : Ah, c'est pour ça, d'accord (rire).

DCL 1 : *(Rire).*

D : Je rigole.

DCL 1 : *(Rire). Si on peut aller jusqu'à cinq, ça me dérange pas.*

D : Ah, les étoiles pour les hôtels, c'est cinq, c'est ça ?

DCL 1 : *Un peu plus s'il le faut, pardon ?*

D : Les hôtels, c'est cinq ? C'est ça, en France ? C'est cinq, il me semble.

DCL 1 : *Je crois que ça va à cinq, maintenant.*

D : Ouais, d'accord. Alors, on devrait suggérer au CIEP de mettre cinq étoiles. (Rire).

DCL 1 : *Voilà. (Rire).*

D : Et pas trois. (Rire). Mais attention, parce qu'après, ils vont demander le restaurant universitaire étoilé.

DCL 1 : *C'est ça, ouais.*

D : Après, y'aura plus de limites. (Rire).

DCL 1 : *Ouais, j'imagine.*

D : Et ils demanderont après les chambres universitaires avec des étoiles. Donc, y'aura plus de limites au système.

DCL 1 : *Ça va être compliqué, ça.*

D : On aurait tous la tête dans les étoiles après ».

Plus sérieusement, un dernier directeur de centre non-labellisé (**DCL 6**) s'exprime sur la pertinence du système des étoiles comme la reconnaissance d'une qualité recherchée et validée, à travers le respect de critères vérifiés dans le cadre d'un audit externe :

« **D** : Alors, qu'est-ce que vous pensez du système des étoiles, parce que vous savez que les centres et les écoles peuvent être labellisés avec aussi un système d'étoiles. Y'a des notes, y'a un rapport avec des recommandations,

DCNL 6 : *Ça, c'est pas mal, oui. Ça n'enlève pas la certification, c'est juste qu'il y a plusieurs niveaux de certification.*

D : Et vous pensez que c'est positif, ce système-là ?

DCNL 6 : *C'est plutôt positif, oui ».*

Pour résumer, la valeur ajoutée des étoiles dans le rapport d'audit final, aux côtés de notes et de commentaires appréciatifs, est contestée par la majorité des directeurs de centres qui souhaitent que les résultats de l'évaluation se contentent des valeurs chiffrées, sans les étoiles (cf. copie d'écran du « Label Qualité français langue étrangère Guide du centre candidat », (https://www.qualitefle.fr/sites/default/files/guide_centre_candidat.pdf), p.21).

Ces valeurs sont :

- « Conforme » ;
- « Conforme avec des écarts mineurs » ;
- « Seuil minimum de conformité » ;
- « Non conforme ».

Ces valeurs sont utilisées par le centre candidat pour s'auto-évaluer au niveau des critères du référentiel. Elles sont transcrites en chiffres par les auditeurs de la manière suivante :

- pour « Conforme » : cotation 3/3 ;
- pour « Conforme avec des écarts mineurs » : cotation 2/3 ;
- pour « Seuil minimum de conformité » : cotation 1/3 ;
- pour « Non conforme » : cotation 0/3.

La valeur 3 est la cotation maximale pouvant être attribuée à un critère et, après calcul de la moyenne, à un domaine.

La valeur 1 constitue le niveau minimum exigé, au niveau de chaque critère critique, noté « [C] » dans le référentiel de labellisation.

La valeur 1 constitue le niveau minimum exigé pour les trois domaines « Accueil, accompagnement », « Locaux, sécurité, équipement », « Gestion ». La valeur 1.5 constitue le minimum exigé pour les deux domaines « Formations, enseignement » et « Enseignants ».

Encadré 15 : L'échelle de valeurs des seuils de conformité du label Qualité FLE

L'idée de faire figurer uniquement les valeurs qui correspondent aux quatre niveaux de cotation, de 0 à 3, lesquels portent sur les cinq domaines du périmètre de la labellisation, laissent penser aux directeurs sondés que le sentiment d'équité serait assouvi entre tous les types de centres confondus, dans la mesure où les exigences des critères ne sont pas interprétables selon que le centre de langues soit privé ou universitaire. En effet, obtenir un nombre maximal d'étoiles est un fait ; les conserver est un second enjeu qui demande aux centres de maintenir un niveau de constance de la qualité dans le temps, alors que les ressources dont ils sont dotés sont très égalitaires.

Ce sentiment d'inégalité dans les moyens nourrit la dernière piste de réflexion sur les modalités de l'audit externe, à savoir la réduction d'items à valider pour ne choisir que ceux qui sont pertinents pour son centre.

3.5. Un périmètre sélectif de la labellisation

La sélection du périmètre de la labellisation en fonction de ses besoins n'est pas une hypothèse qui a été soumise aux directeurs de centres labellisés et non-labellisés, à travers les questionnaires et les entretiens semi-directifs. En effet, il s'agit d'une donnée qui a été formulée par le **DCNL 6**, très impliqué sur les questions de management de la qualité du fait de son parcours universitaire en management. Le discours de l'interviewé, dans une démarche d'amélioration du travail de la thèse, permet de ce fait d'enrichir le contenu du guide d'entretien initial. En propos conclusif de l'entretien, au moment d'inciter le sondé à davantage d'ouverture que n'aurait pas permis le protocole de l'entretien semi-directif, il propose de cibler des domaines précis de la labellisation. En effet, selon lui, la perspective de s'engager dans un label viserait pour le centre candidat une évaluation sur des critères que le centre lui-même aurait sélectionnés, en fonction de son identité propre et de ses exigences en termes de qualité et de points à améliorer :

« **D** : D'accord. Donc nous allons passer à la dernière question de notre entretien. Y a-t-il des questions que nous n'avons pas abordées et qui vous semblent, vous, spécialiste du management de la qualité, ça s'entend très bien, importantes dans le champ de la qualité éducative ?

DCNL 6 : *Là, j'avoue là vous me prenez de court.*

D : Des choses auxquelles je n'aurai pas pensé.

DCNL 6 : *Des choses qu'on n'a pas abordées.*

D : Alors c'est une ouverture, ça peut être sur tout : sur le référentiel, sur la démarche, sur la culture, sur le distinguo entre les écoles privées et les centres universitaires.

DCNL 6 : *Oui, je sais pas, sur le périmètre, je sais si le périmètre est abordé dans la démarche, quel est le périmètre ? Ça, je sais qu'on pourrait avoir, travailler sur une démarche pour l'XXX; la question du périmètre, c'est vraiment la première question.*

D : C'est-à-dire les domaines sur lesquels sont évalués. Qu'est-ce que vous appelez par périmètre ?

DCNL 6 : *Le fait de pouvoir designer avec l'accord de l'organisme qui certifie, de designer le périmètre, soit en enlevant des choses, soit en rajoutant, enfin de ne pas être sur un périmètre administratif uniquement. Typiquement, nous, pour moi, en vous écoutant, on auditerait juste le XXX, ça n'aurait pas de sens si on n'élargit pas le périmètre à d'autres activités qui sont à l'université et qui relèvent du FLE. Je sais pas si c'est possible, je ne le connais pas. [...] Alors que dans des référentiels, par exemple en management, c'est une unité de base, c'est pas la structure administrative, c'est l'unité de base. Elle se construit, on peut décider d'enlever des diplômes, d'en rajouter, de prendre des diplômes qui sont dans d'autres départements, parce qu'il y a des liens. Enfin, on se met d'accord au départ sur le périmètre et après on démarre la procédure.*

D : C'est une belle piste d'amélioration continue du référentiel qualité, effectivement, parce que comme le référentiel est très adapté aux écoles privées qui n'ont pas le même fonctionnement, c'est vrai que c'est une belle conclusion pour l'amélioration.

DCNL 6 : *Oui, oui, tout à fait. Moi, je le vois, effectivement, dans le domaine des référentiels en management, c'est la première chose. Est-ce qu'on a des structures par exemple une Business School. Donc là, y'a pas de problème mais une faculté de gestion, d'économie, beh là, la question se pose. Aux Etats-Unis, c'est des questions qui se sont posées. Et donc là, typiquement, là-bas, y'a tout un premier, un premier, un premier volet, la démarche qui s'appelle Business Unit et consiste à justement périmétrer la base d'évaluation. Et ça, ça, je trouve ça très intéressant.*

D : Mais ça, vous le choisissez de vous-mêmes ou vous le faites en partenariat avec l'évaluateur.

DCNL 6 : *Ah non, non, non, c'est avec l'évaluateur, il faut qu'il accepte, il faut pas qu'on mette n'importe quoi, alors, voilà, le danger, c'est par exemple d'enlever tout ce qui nous embête, alors ça, ils veulent pas ou de rajouter des choses qui sont pas forcément pertinentes. Non, non, il faut qu'ils valident. Donc très clairement, pour connaître, pour une IAE, si on avait une formation par exemple en droit fiscal et beh ça, peut-être, on peut l'enlever. Si du management, du tourisme, ou de la culture ou un autre département avec qui on s'entend bien, qui forment une unité, et beh ça, on peut le rajouter. Mais ça doit être, ça doit être validé par l'auditeur et ça implique aussi partiellement de connaître la formation et les circuits administratifs aussi. Donc il faut bien être sûr de soi au départ.*

D : Pourquoi pas, ça peut être une piste de réflexion, c'est intéressant.

DCNL 6 : *Pour nous, pour le centre de FLE, effectivement, parce que nous, on a le XXX en tant que tel. Mais à côté, on a un centre de langues où il y a du FLE, on a appelé ça XXX. On a le département de FLE de l'UFR Lettres et Philo. On a un labo de recherche qui traite des questions de FLE. Enfin, vous voyez, c'est un périmètre beaucoup plus large. Là, par exemple, on a récemment dans le projet DU migrants ; on a un DU*

migrants qui marche très bien et qu'il y a une convention qui a été signée au niveau national, qui ne fait pas partie du XXX ; c'est le département FLE Lettres et Philo qui s'en occupe. Donc ça, celui-là, est-ce qu'il faut l'évaluer ou est-ce qu'il ne faut pas l'évaluer ? Vous voyez, nous, c'est notre projet qui marche le mieux actuellement. On a vraiment beaucoup investi là-dessus.

D : Tout cela, vous l'avez valorisé pour le label Bienvenue en France ?

DCNL 6 : *Oui, oui, tout à fait, ça c'est, parce que le label Bienvenue en France est global.*

D : C'est vrai que le label Bienvenue en France est beaucoup plus adapté, dans ce cas-là, aux centres universitaires parce qu'il permet justement d'élargir le périmètre.

DCNL 6 : *Tout à fait, oui, oui, oui, alors là, vous avez raison, oui. Donc là est-ce que ça va avoir des retombées positives sur notre centre, alors là, je ne sais pas. Il faut voir, il faut voir ce que ça donne. En tout cas, à la mi-juillet, aux Rencontres Campus-France, ce sera la première chose, dès le matin, à neuf heures, la ministre l'a annoncé, les établissements labellisés ».*

L'idée de tronquer les domaines de la labellisation en fonction de ses besoins identitaires, voire de rajouter des paramètres qualité, par rapport au contexte universitaire où est ancré le centre, est une piste de réflexion envisagée avec l'évaluateur. Comme il l'est souligné dans l'échange, le risque serait de ne choisir que les indicateurs qui correspondraient au centre et qui faciliteraient ainsi le processus de labellisation. Il s'agit d'une vision pessimiste de ce type de projet. En effet, l'autre versant de la vision, optimiste cette fois, qui se dégage de cette formule, presque à la carte, est que le centre s'engage dans une démarche d'amélioration des points qu'il souhaite mettre en avant et faire évoluer. La conséquence de cette sélection du périmètre de la labellisation, qui sous-tend une relation de confiance entre le centre à auditer et l'évaluateur, fait état d'une priorisation à court terme sur des paliers successifs à accéder, afin de rendre moins ardue la tâche finale de l'audit externe, commente le **DCNL 3** :

« DCNL 3 : Il faudrait quelque chose en fait à long terme : petit à petit. Bon beh maintenant vous travaillez sur tel critère, ou tel critère, vous voyez quelque chose de mis en place de façon presque obligatoire. Bon beh sur ce critère, vous n'êtes pas bon, on va vous demander de le travailler mais régulièrement. Et si les gens vont travailler régulièrement, petit à petit, y'a pas cet effet de noyade, y'a pas cet effet de je suis dépassé et ça sert à rien. Faire quelque chose en continu. En fait, le fait de dire tous les quatre ans, peut-être de dire bon beh, régulièrement proposer quelque chose, mais qui soit pas trop lourd, vous voyez, qui soit pas trop lourd à porter, de choisir un indicateur, ou deux indicateurs, j'en sais rien, qui sont pas bons et qui ont révélé des faiblesses.

D : Proposer peut-être une cartographie de processus par exemple sur une problématique, plutôt que justement de se concentrer sur l'archivage qui fait qu'il y a des résultats, bon beh plus ou moins, plus ou moins consensuels, parce que de toute façon si on donne de mauvais résultats, ce sera pénalisé.

DCNL 3 : *Beh oui, on va pas montrer ce qui ne va pas.*

D : Beh, oui, voilà, tout à fait.

DCNL 3 : *Avoir le droit aussi de montrer quelque chose qui ne va pas mais de dire on va essayer de, peut-être aussi valoriser cette amélioration, cette envie de s'améliorer.*

D : Mais par quel biais ? C'est ça le problème, en termes d'archivage, c'est ça le problème. Comment peut-on archiver une démarche, comment peut-on acter une amélioration continue ?

DCNL 3 : *Peut-être en montrant que chaque année, sur les quatre ans, ce critère a été travaillé, en faisant telle action, telle action de formation, telle action, telle autre, vous voyez ?*

D : Exactement.

DCNL 3 : *En montrant des choses concrètes.*

D : Donc montrer justement cette amélioration à partir des processus, à partir, voilà, on a eu une problématique, on l'a améliorée, et on a eu des résultats, et effectivement sur quatre ans.

DCNL 3 : *C'est ça, c'est ça.*

D : Je vous rejoins.

DCNL 3 : *Et sur quatre ans. Et c'est pas sur un an, on se dépêche, non, non, voilà, une démarche réfléchie, à long terme et qui doit porter ses fruits. Et pas quelque chose pour arriver à ça. Et ça, ça devrait être valorisé. Je veux dire que les centres qui font une réelle démarche d'amélioration, ça, ça devrait être vraiment valorisé, et auraient le droit d'être, d'avoir des faiblesses aussi quelque part, parce que là, c'est aussi surtout cacher toutes les faiblesses, quoi.*

D : Bien sûr.

DCNL 3 : *Non, on a le droit d'avoir des faiblesses mais on a des idées pour améliorer la chose. Là, vous seriez, là je pense que vous seriez enfin dans cette démarche-là, là on serait dans cette démarche-là, intéressante ».*

Pour éviter de se retrouver dans une situation de surmenage et de grande difficulté au niveau de la gestion du temps de travail, comme le suggère la métaphore de *noyade* évoquée par le **DCNL 3**, ce dernier d'une part réclame aussi de cibler des indicateurs précis et non de s'atteler à l'ensemble des indicateurs du référentiel ; d'autre part de revendiquer la part de faiblesse du centre afin de mettre en évidence la volonté d'action améliorative dans le temps et non dans l'urgence : c'est tout l'enjeu d'une démarche qualité inscrite dans la volonté de s'améliorer.

Conclusion Deuxième partie

Nos enquêtes de terrain ont eu pour objectif de vérifier l'efficacité du cadre normatif et institutionnel de l'évaluation des systèmes qualité, matérialisée par un processus d'audit dans les centres universitaires labellisés, à travers un questionnaire à leur attention, et dont l'analyse des réponses a souligné les effets positifs et structurants d'une telle démarche, calibrée par les indicateurs du référentiel Qualité FLE. Les pratiques et les représentations des directeurs de centres non-labellisés, en termes de gestion de la qualité éducative, y ont également été repérées grâce à des questionnements, balisés par des demandes de discours descriptifs, voire explicatifs, et posés dans la progression d'entretiens semi-directifs. A ce titre, les enquêtes de terrain nous ont permis de cerner leurs réticences à l'encontre d'un tel projet collectif que constitue la labellisation de l'institution éducative, de révéler les forces agissantes pour contourner les obstacles liés au déploiement du système de management de la qualité labellisé. Les études empiriques nous ont par ailleurs conduite à questionner le référentiel Qualité FLE, sous un angle davantage universitaire de la démarche qualité adoptée par les centres sondés, en matière de recherche scientifique ou de produit délivré dans ces institutions relevant de l'enseignement supérieur. Enfin, la phase d'expérimentation a donné l'occasion de formuler des recommandations, dans une démarche d'amélioration continue du fonctionnement de la labellisation, au niveau des pratiques managériales et du positionnement du directeur par rapport à la durée du processus évaluatif. A cet égard, des préconisations sur l'outil du référentiel Qualité FLE, concernant les cinq domaines du périmètre de labellisation, ont été établies afin de le faire évoluer dans le sens d'une meilleure appropriation par les centres universitaires.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif principal de notre thèse a été d'étudier empiriquement les effets de la labellisation sur les pratiques managériales des centres universitaires, membres de l'ADCUEFE, et de vérifier si l'appui de la démarche qualité sur le référentiel Qualité FLE est une aide aux processus assurantiels, ou s'il constitue un frein à l'expression pleine et entière du partage d'une culture qualité, pour les centres qui ne s'inscrivent pas dans cette méthodologie de la labellisation. A ce titre, la question centrale de notre thèse était de nous interroger sur les limites de la simple applicabilité du référentiel label Qualité FLE, quand elle n'est pas appuyée par une politique de management qualité, définie et communiquée au personnel à travers une série d'outils de pilotage. La thèse s'est articulée autour de deux parties : une première consacrée au cadre conceptuel mobilisé, et une deuxième relative aux études empiriques menées et aux résultats de la recherche, lesquels nous ont permis de valider nos hypothèses de recherche.

La présentation du cadre théorique de notre recherche a porté en son sein les définitions historiques et évolutives des concepts de qualité et de management de la qualité totale, dont les sept principes en constituent l'essence, en matière de mise en place de système qualité. Précisément, notre revue de littérature a stratifié l'évolution historique de la gestion de la qualité, en passant chronologiquement par les concepts d'inspection de la qualité, de contrôle de la qualité, d'assurance de la qualité, de qualité totale et enfin de management de la qualité totale. Au fil des tendances, la qualité s'est finalement portée sur ce qui permet de vérifier les écarts entre le produit fini et les attentes de conformité attendue et de satisfaction des clients, et de l'ensemble des parties intéressées, non pour en projeter uniquement des actions correctives, mais également pour en envisager des actions préventives. Pour ce faire, l'ensemble du personnel se doit d'être informé de la traçabilité du parcours de la qualité au sein de l'organisme : ce sont les enregistrements documentaires qui cristallisent les prises de décisions fondées sur des preuves et qui matérialisent la retranscription et la corrélation des processus du système de management, selon les normes ISO. Ces dernières font correspondre les notions de conformité et de qualité, à partir d'indicateurs qualité regroupés dans un référentiel, outil évaluatif de l'audit externe. L'examen de la littérature a également mis en lumière les conceptions de la qualité dans l'enseignement supérieur, en fonction du type de la qualité que vise l'établissement universitaire : celle des enseignements soumis à une recherche de l'exception, voire de la perfection – difficilement envisageable au sein d'un espace-classe marqué par l'hétérogénéité du groupe et la potentialité d'échecs scolaires - ; celle des objectifs planifiés à atteindre à l'issue du cursus ; celle d'un rapport entre le prix de la formation et de la qualité qu'elle présente, pour mieux rentabiliser l'investissement en temps et en argent de

l'apprenant-client ; et celle qui porte sur ses évolutions entre son entrée dans un cours et sa sortie, validée par une attestation de présence, une certification ou un diplôme. Identifier la qualité ambitionnée est un premier enjeu pour l'institution universitaire qui s'engage dans la mise en œuvre d'un système de management de la qualité. L'évaluer, par le biais de diverses pratiques, en constitue une finalité inscrite dans la loi française et intégrée à l'espace européen de l'enseignement supérieur, à travers les différentes conférences et réunions du processus de Bologne. Enfin, le cadre conceptuel de la première partie de notre thèse a apporté des clarifications sur les mécanismes de l'évaluation de l'assurance qualité, projetée dans l'obtention du label Qualité FLE. A cet égard, nous avons décrit les fondements institutionnels et organisationnels de la labellisation, qui fonctionne en tant qu'outil de communication promotionnelle pour les centres, lesquels ont l'obligation de financer les frais occasionnés par l'audit externe, dont nous avons aussi présenté le déroulement. Ce sont les auditeurs du CIEP qui prennent en charge cette évaluation, à partir de l'outil du référentiel qui a subi quatre versions successives depuis la création du label ; et dont nous avons analysé l'évolution des indicateurs de chaque domaine du périmètre de labellisation, afin de mieux envisager des modifications partielles qui ont été soumises lors du dispositif de la recherche empirique.

Justement, dans le cadre de notre recherche empirique, nous avons choisi de mobiliser deux démarches, qualitative et quantitative, qui, dans notre cas, se sont complétées. Ce double ancrage a été riche d'observations sur la perception et l'appropriation par les personnels de direction d'une culture qualité, calibrée par un référentiel qui leur est à l'origine extérieur. La vérification des hypothèses de notre recherche a été concrétisée grâce à une étude hypothético-déductive, sous la forme de questionnaires et d'entretiens individuels auprès de destinataires privilégiés d'une population-mère directement concernée par la mise en place de système qualité éducative : les directeurs de centres universitaires de français langue étrangère, labellisés et non-labellisés. En utilisant la technique de l'entretien semi-directif, nous avons recherché une visée exploratoire et descriptive qui nous a permis d'avoir une connaissance approfondie du milieu des centres universitaires et des mécanismes de la labellisation Qualité FLE, qui vise à promouvoir une politique de développement continu de la qualité au sein des centres de français langue étrangère. Au niveau méthodologique, à la lecture en diagonal de la transcription des entretiens, s'est ajoutée une analyse thématique dont les fondements étaient basés sur des catégories identifiées. La comparaison d'un même thème, entre les discours recueillis lors des enquêtes de terrain, a permis de confronter les différents points de vue des sondés quant à leur interprétation du concept de management de la qualité et de nourrir notre

réflexion sur la labellisation des centres universitaires et le référentiel label qualité, outil de cette évaluation certificative. Conformément à nos hypothèses de départ, l'analyse des discours s'est donc faite en fonction de thématiques regroupées et définies par rapport à l'objet de notre recherche.

Tout d'abord, l'expérimentation a donné lieu à une analyse et à une synthèse des résultats des enquêtes de terrain, particulièrement celle destinée aux directeurs des centres labellisés, qui nous a permis de cibler la culture de l'évaluation des centres universitaires, de leurs habitus socio-institutionnels. Nous avons pu observer comment la favorisation d'un système de management qualité sous-tendait diverses actions nécessaires à sa cohérence : impliquer les acteurs, les associer, les évaluer, les récompenser, les stimuler, les sanctionner. Ce système comprend une structure organisationnelle, des responsabilités, des procédures, des processus et des ressources. Il se construit à travers différentes étapes décloisonnées qui sont l'établissement d'une politique qualité – constituée d'objectifs qualité exprimés formellement par la direction et en cohérence avec la politique générale de l'organisme -, la planification de la qualité, sa maîtrise, son assurance et son amélioration. Il sous-tend en somme trois composantes : une première qui documente les pratiques, une deuxième qui vérifie par le biais d'un audit et une troisième qui analyse les résultats au niveau de la direction, par le biais notamment de revues de la direction. L'analyse des questionnaires a également mis en évidence les modes de gestion et d'organisation qui prennent la forme d'échanges d'informations, d'un travail collaboratif, à la fois d'un suivi et d'un contrôle d'activités, d'un archivage et surtout d'un encadrement, dont la prise en charge de la gestion de la labellisation fait partie intégrante des missions du directeur de centre. A ce titre, la surcharge de travail relative au système de qualité mis en place, est considérée comme assez lourde par les directeurs, dont le comportement managérial est marqué par le transfert de compétences, le tutorat et la formation. Le manager fait ainsi le lien entre les anciens et les nouveaux membres du personnel (dont le turnover est multiple en raison du recrutement de vacataires), fait circuler l'information dans un réseau communicationnel, renforce les compétences pédagogiques, dans un système structuré qui gagne en efficacité organisationnelle (technique et procédurale) et humaine (relationnelle et communicationnelle). La démarche qualité y est assurée à plusieurs moments : à l'embauche du personnel, pendant les réunions d'information du personnel et les entretiens individuels des employés. Il convient de réaliser dans le même sens la formation du personnel à partir d'une politique de formation s'inscrivant dans une gestion prévisionnelle des compétences. L'analyse des besoins en formation se doit d'être pertinente lors des entretiens annuels d'évaluation par exemple.

Ensuite, l'enjeu de la recherche empirique a consisté à valider nos hypothèses de recherche nourries par notre expérience professionnelle et nos lectures théoriques ; lesquelles hypothèses sont rappelées ci-dessous sous une forme simplifiée.

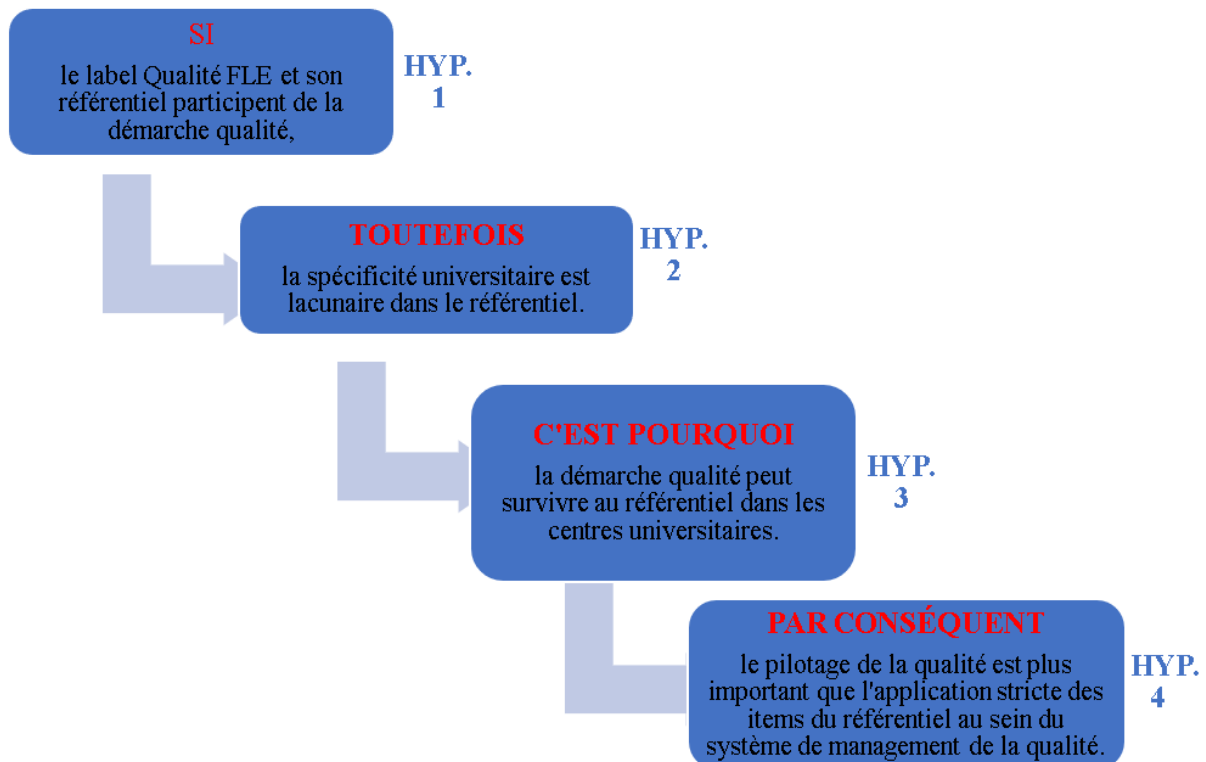


Figure 72 : Les hypothèses simplifiées de la recherche

C'est parce que les efforts fournis et les heures de travail sont considérables, et que les changements dans les habitudes de travail sont importants, qu'il nous a été légitime de nous interroger, dans le cadre d'une première hypothèse, sur les gains que les employés ont à obtenir dans l'engagement d'une démarche qualité labellisée. La question du management, en tant qu'interrogation du sens des pratiques, est de ce fait posée : s'agit-il d'une évolution subie ou d'un changement conduit ? L'adoption d'une démarche qualité consiste-t-elle en la reconnaissance ou en la création de savoir-faire et de compétences ? L'action managériale consiste à résoudre les tensions entre les cadres normatifs du référentiel de la labellisation et la réalisation originale des procédures soutenues par les logiques organisationnelles des processus, propres aux centres universitaires et endossés par les salariés, acteurs de premier plan des conduites des activités. En effet, la résorption de cette tension, à l'origine de l'amélioration continue de la démarche qualité, fait que la dynamique ne s'essouffle pas dans la durée du système de management de la qualité et que ne sont pas perdus de vue les objectifs fixés, évalués par divers outils de mesure tels que les tableaux de bord ou les revues de direction. Nous avons

relevé dans les questionnaires que la surveillance et la mesure de la satisfaction des clients est matérialisée par la maîtrise des réclamations, par le biais d'enquêtes de satisfaction : globalement une première au milieu du cursus universitaire et une deuxième à l'issue de la prestation de cours. Elle peut avoir lieu a posteriori, dans ce cas-là, sans entrer dans le cadre d'une enquête de satisfaction. Aussi, la communication d'un quelconque dysfonctionnement est effectuée par courrier électronique ou verbalement dans le bureau du directeur qui reçoit l'étudiant. L'identification des dysfonctionnements correspond à une éventuelle non-conformité par rapport aux critères qualitatifs du référentiel Qualité FLE. Ils se doivent d'être analysés afin d'être résolus, en apportant des actions correctives. Les résultats de cette analyse et les solutions envisagées pour résoudre les problèmes soulevés, sont enfin communiqués aux clients qui les ont identifiés. Néanmoins, le traitement des enquêtes et surtout la diffusion des résultats sont deux étapes qui ne sont pas réalisées dans de nombreux centres, en raison du caractère chronophage des actions ; ce qui peut compromettre le troisième moment de la démarche qualité qui se réalise à travers trois moments importants : le contexte de sa mise en place (pourquoi une démarche qualité ?), les étapes de sa mise en œuvre, et l'atteinte des objectifs prévus. C'est pourquoi, il est primordial d'envisager d'appliquer une communication interne qui explique le projet de la politique qualité, diffuse les informations annexes qui s'y rapportent et explicite les résultats obtenus. Il s'agit en effet d'optimiser le fonctionnement interne du centre, les rapports professionnels et les relations avec le monde extérieur, afin de se démarquer de la concurrence des centres de langues privés et d'apporter le rayonnement du label Qualité FLE pour l'ensemble de la communauté universitaire à l'international.

La démarche empirique a tenté de reconnaître la spécificité universitaire des centres à l'étude avec une deuxième hypothèse, dans la mesure où cette spécificité est lacunaire dans le référentiel label Qualité FLE. Un renforcement des liens enseignement recherche-innovation y est souhaité par les directeurs sondés, de même que la valorisation des stages qui forment les enseignants à de nouvelles méthodologies pédagogiques et à des perspectives d'évolution professionnelles dans le domaine éducatif. Il a été mis en exergue à de nombreuses reprises par les directeurs que le référentiel était davantage adapté aux centres privés en matière de locaux ou de produit d'enseignement à délivrer ; d'où l'impression formulée que les diplômes d'université que les centres universitaires proposent à leurs étudiants, lesquels constituent des passerelles pour une entrée à l'université pour suivre un cursus disciplinaire, gagneraient à être davantage reconnus dans les indicateurs du référentiel. En raison de ce déficit de prise en compte de ces particularités, des directeurs de centres ont fait le choix d'orienter la vérification

de leurs systèmes de management de la qualité vers d'autres types de labellisations universitaires. Ces dernières sont sollicitées, vu qu'elles correspondent mieux aux objectifs et à la vision des projets d'établissement des centres universitaires, inscrits dans la politique générale des établissements de l'enseignement supérieur.

A travers les échanges qui émergent des entretiens semi-directifs, une question centrale est posée : est-ce que le système de management des centres universitaires, ne finalisant pas leur démarche qualité par une reconnaissance certifiante, est-il aussi fiable que celui des centres universitaires labellisés, répondant aux exigences normatives d'un référentiel ? Ce questionnement renvoie à la troisième hypothèse de recherche que nous avons validée, grâce aux arguments avancés par les directeurs de centres non-labellisés qui ont explicité les raisons pour lesquelles le dispositif de la labellisation était contraignant pour leurs centres universitaires. Le manque de moyens humains et matériels est la raison primordiale qui les défavorise, s'ils envisageaient d'obtenir le label Qualité FLE. En effet, il convient de prendre en compte l'environnement global de l'institution et de considérer avec précision les contextes à la fois social, géographique, temporel, relationnel, psychologique, culturel et économique. La démarche qualité s'inscrit non seulement dans le temps et l'espace, mais aussi dans un contexte environnemental et social. De fait, les clients internes sont les protagonistes d'un réseau interpersonnel et multidimensionnel, d'un système organisationnel et procédural. La sollicitation de toutes ces compétences, techniques et relationnelles, impliquent les acteurs dans un parcours hiérarchisé et intégratif ; lequel parcours est mis à mal quand il est soumis à un manque de moyens qui ne lui permet pas de labelliser la qualité. D'ailleurs, la labellisation, dont les apprenants-clients ont une connaissance assez limitée, y est perçue comme un contrôle pour le personnel réfractaire à ce dispositif, et non comme une aide améliorative à un système de management de la qualité, focalisé sur la documentation et remettant en cause les libertés managériales et pédagogiques au sein du centre.

Le fonctionnement de la mise en place d'une démarche qualité dans un contexte d'enseignement dépend de l'implication de tous les partenaires, qu'ils fassent partie des acteurs de la direction, des enseignants, de l'administration, de la technique et aussi et surtout des étudiants, dans le partage d'une culture commune de la qualité. Ce constat posé a été vérifié dans les bornes d'une quatrième hypothèse de recherche. La mise en place d'une démarche qualité s'inscrit dans une logique de changement au niveau des comportements, ou plus globalement en ce qui concerne l'organisation. Ces modifications culturelles s'inscrivent

également dans le temps et dans une dynamique managériale, laquelle se doit d'être pérenne et régulière. En effet, la difficulté est de progresser dans la durée et de voir les résultats de façon ponctuelle, parce qu'« un système de management de la qualité qui fonctionne bien est plus important qu'un label » (Giesen, 2008, *op. cit.*, p.25). L'appropriation de la culture qualité oriente le personnel vers la mutualisation et la confrontation des pratiques, le partage des expériences afin d'harmoniser les modes-opératoires pédagogiques, lors de réunions et de projets collectifs. Le souci de satisfaire les besoins de la clientèle renforce le socle de la culture qualité, basée à la fois sur un sentiment de la qualité du centre et une appréciation objective de ce centre, sans passer nécessairement par une reconnaissance labellisée du niveau qualitatif atteint. Les intérêts positifs de cette démarche, empreinte de valeurs positives, accentue la qualité de vie au travail pour le personnel, d'autant plus s'il a la possibilité de continuer à se former en interne. Le gain en considération mutuelle avec les clients internes réside dans la résorption de sources de tension entre les individus et l'amélioration des relations de travail, où le personnel est valorisé, en faisant mieux reconnaître la qualité de sa participation au projet collectif. L'objectif étant de ne pas cantonner la démarche qualité à l'enregistrement de données collectées dans le but partiel d'alimenter un rapport d'audit, mais de bien s'inscrire dans une dynamique collective qui prend son essor tout au long de la durée, entre le renouvellement de l'obtention du label qualité et la visite d'audit quatre ans plus tard, si le centre prétendait se lancer dans le processus de la labellisation.

Enfin, notre seconde partie nous a donné l'occasion de présenter des perspectives à l'issue de nos travaux de recherche empiriques. La démarche qualité, impliquant un investissement humain et financier important, constitue l'ensemble des actions mises en place par un organisme, dans le but d'assurer ou de délivrer des produits, en se fixant comme objectif de satisfaire la clientèle et ce, dans une perspective d'amélioration continue. Or, pour obtenir des résultats efficaces en matière de qualité du centre, tout en parvenant à mener de front les missions d'encadrement du personnel et des étudiants qui incombent au directeur, la proposition de nommer un responsable qualité au sein du centre ou dans l'université à laquelle il est rattaché, a été formulée, afin d'épauler le directeur. Le responsable qualité a un rôle de pilote stratégique des démarches (cadrage, déploiement, mise en cohérence) et un rôle opérationnel d'appui aux membres du personnel. Formé dans le domaine du management de la qualité, il représente la direction dans le domaine de la qualité. Il s'assure que le SMQ soit défini et mis en place, conformément au référentiel du label Qualité FLE, que les exigences des clients soient satisfaites et d'en informer la direction. La première perspective consiste donc à faire évoluer

le système de management de la qualité dans les centres, en nommant un responsable qui fixe des objectifs réalistes, respecte les étapes d'une planification, réalise des audits internes, exploite des échecs et des réussites, modifie une stratégie si nécessaire : les nombreuses tâches inhérentes à la gestion de la qualité que le directeur de centre n'a pas toujours le temps de réaliser, voire n'en a pas la formation adéquate ; d'où la mise en place inéluctable de formations au profit du personnel non spécialisé dans la qualité.

Si nous envisageons que le démarrage du système de management de la qualité est lancé de fait par la nomination d'un responsable attitré qui explicite les objectifs définis, organise les rôles, identifie les processus et simplifie les procédures, en vue d'une évaluation de ce système, amélioré enfin par des actions correctives et préventives ; il n'en demeure pas moins qu'une méthodologie doit pouvoir s'appliquer tout au long de la durée du processus évaluatif. C'est l'objet d'une autre perspective de recherche qui a examiné les modalités de la dynamique de la labellisation. En effet, de nombreux témoignages ont fait ressortir le fait que le processus évaluatif de l'audit qualité, constituant une preuve de mesure et de conformité par rapport à un référentiel donné, concentrait principalement les efforts du personnel au moment de l'auto-évaluation du centre, précédant de quelques mois l'audit externe, et pendant la phase de l'archivage documentaire qui mobilisait tous les efforts de l'équipe. Or, procéder de la sorte incite le personnel à se focaliser exclusivement sur la perspective certificative de l'année du label ; alors que faire évoluer une structure éducative, c'est tout d'abord communiquer sur la volonté de s'engager dans la démarche qualité, à travers notamment la rédaction de l'engagement de la direction qui présente la démarche du personnel, afin d'en apporter l'adhésion. Ensuite fixer des objectifs réalistes dans une planification et s'en assurer le respect. Enfin, la réalisation d'audits permet l'exploitation des échecs et des réussites ; ce qui aurait une incidence sur la stratégie adoptée à maintenir ou à modifier. D'autres moyens aident à la définition de la stratégie à adopter : des enquêtes de satisfaction qui soutiennent des études stratégiques de positionnement dans le but de mieux s'adapter à l'évolution du marché. Au fond, il s'agit de redéployer les efforts de tous, sur une durée qui envisage la labellisation fonctionnant comme une norme de management et d'assurance de la qualité, et non comme une durée qui se focaliserait principalement sur l'auto-évaluation et le recueil des documents attendus, exigés par les indicateurs du référentiel, initialement envisagé comme un outil d'évaluation de la qualité, et devenant un instrument de management de la qualité. Le fait de procéder à l'auto-évaluation à une date rapprochée de la MASS n'incite probablement pas à formuler des

solutions et de formaliser un plan d'action mis en œuvre à travers la communication, la formation et l'action sur la représentation de la culture qualité, afin de mutualiser les énergies et de faire adhérer le personnel au contenu des actions collectives inscrites dans un cycle qui apparaît dans la figure ci-dessous :

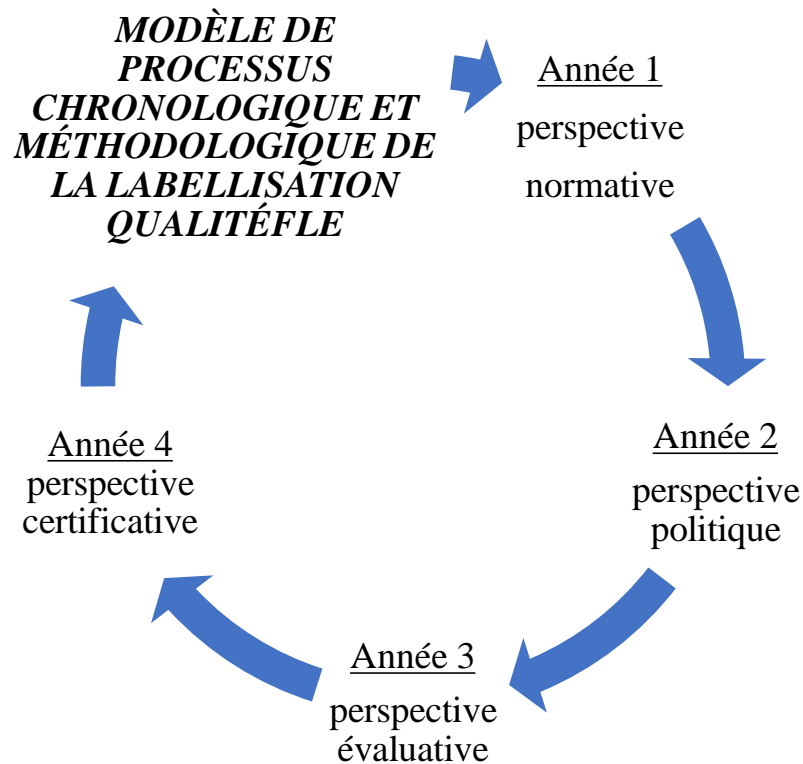


Figure 73 : Proposition de modèle de processus chronologique et méthodologique de la labellisation Qualité FLE

L'intérêt de cette recherche a été double : non seulement comprendre les visions managériales et les modèles assurantiels de la qualité des directeurs de centre ; mais aussi proposer une évolution de certains items du référentiel Qualité FLE, outil fondamental et structurant des démarches qualité mises en place dans les institutions universitaires labellisées. Nous avons eu l'ambition, de manière inédite, de faire évoluer, à travers nos contributions empiriques, le glossaire et les cinq domaines du référentiel. Ainsi, notre démarche hypothético-déductive a tenté de fournir des éléments d'amélioration, en nous référant à l'analyse des enquêtes de terrain auprès des directeurs des centres universitaires de France. Dans un souci de meilleure appropriation de certains items, les propositions de fusion, de rajout et de suppression ont quasiment été toutes approuvées par les directeurs interrogés ; le sentiment général ressenti étant que l'exhaustivité des indicateurs ne facilitait pas le phénomène de favoriser une démarche globale de l'assurance qualité du centre. Les résultats obtenus quant aux propositions de

modifications impactant le glossaire et les items du référentiel Qualité FLE figurent dans les deux figures ci-dessous :

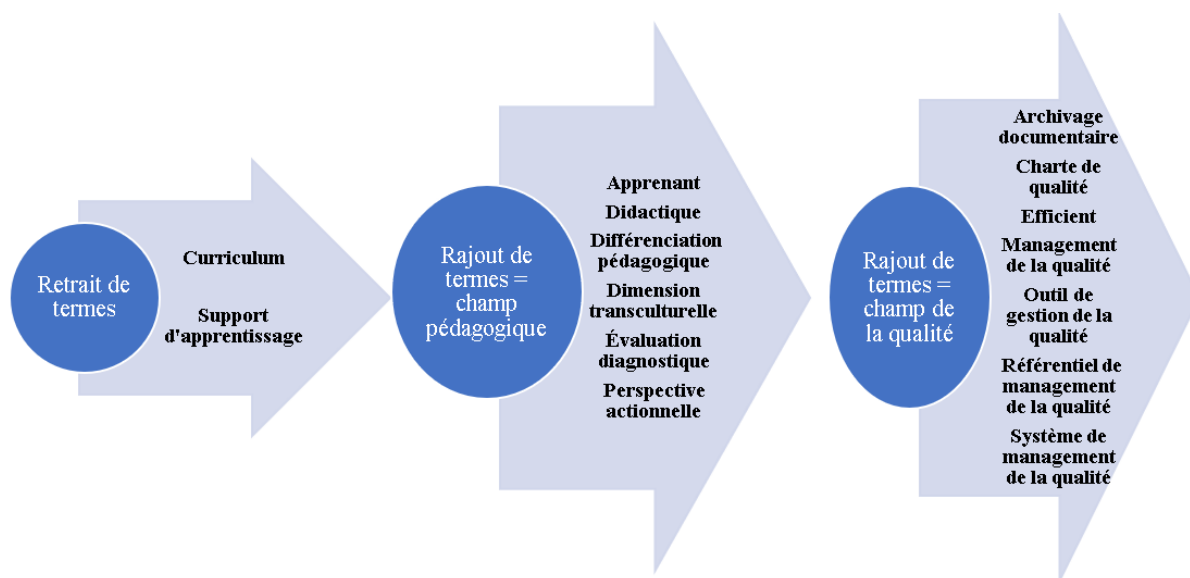


Figure 74 : Validation des modifications du glossaire du référentiel Qualité FLE

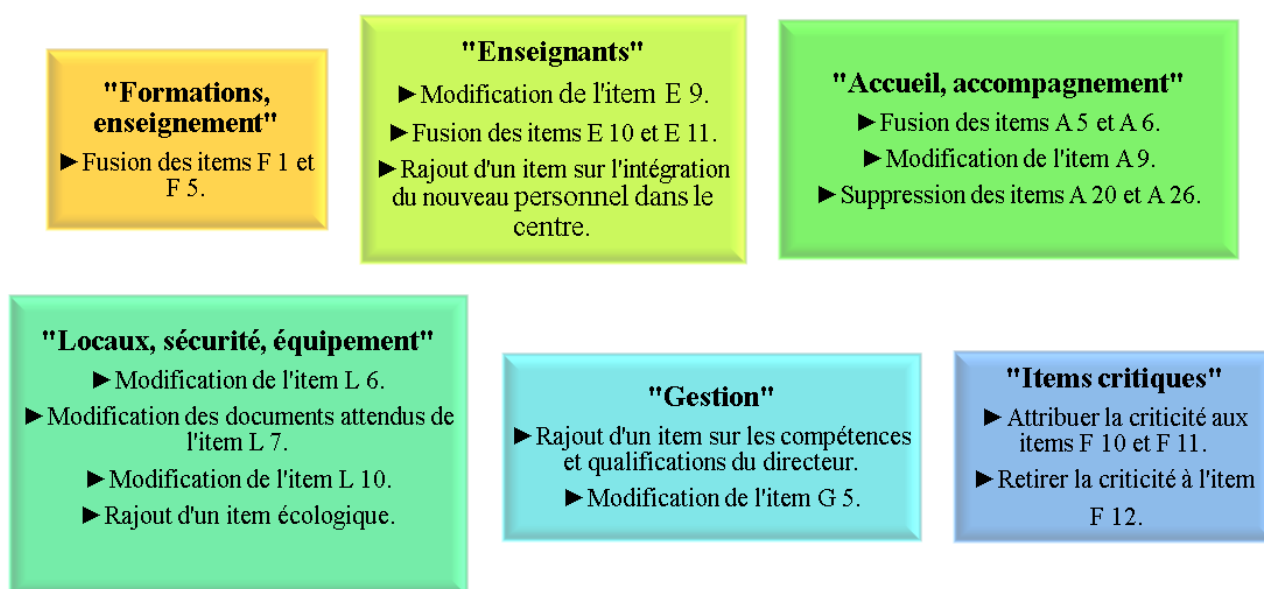


Figure 75 : Validation des items du référentiel Qualité FLE proposés à la modification

Finalement, nous avons clos nos travaux empiriques par des pistes de réflexion, établies toujours dans le même souci de facilitation des processus de la labellisation, que nous avons soumises aux directeurs de centres. Seule la perspective de pouvoir sélectionner le périmètre de la labellisation, en fonction des besoins du centre, a été proposée par deux directeurs de centres non-labellisés, afin de prévoir des marges de progression individualisées. Quant aux autres

pistes de réflexion formulées par le chercheur, elles ont toutes été l'occasion de partages d'idées. La dématérialisation partielle de l'archivage documentaire, qui se trouve une question d'actualité en pleine période de crise sanitaire due à la Covid 19, est un phénomène qui risque de se généraliser en raison de la difficulté à assurer des missions sur site ; ce qui conduirait à une hypothétique digitalisation de la labellisation. Aussi, la majorité des directeurs de centres sondés conforte le caractère superflu de la notation symbolique des étoiles, qui accompagne l'atteinte chiffrée des niveaux de seuil de conformité par rapport aux exigences des indicateurs du référentiel ; pour motif des inégalités de moyens entre les centres privés et les centres universitaires. Par ailleurs, cette phase de réflexion a mis en lumière les incohérences de la labellisation d'un pôle FLE, limitant la visibilité des sessions de cours d'été à un seul archivage documentaire, étant donné que la MASS a lieu pendant les sessions semestrielles de l'année universitaire. Enfin, l'éventualité de la focalisation sur les seuls items critiques pour l'obtention du label est la piste de réflexion qui a suscité le plus de convictions divergentes. Entre ceux qui ont considéré qu'il s'agissait d'une opportunité pour se concentrer sur les points les plus importants du label, ceux qui ont exprimé la préférence d'une vision systémique de la labellisation en y intégrant tous les indicateurs - comme c'est le cas jusqu'à présent-, et ceux qui ont émis l'hypothèse de supprimer la criticité des items qui en ont la caractéristique, pour les remplacer par la valeur de la notation des étoiles, le cas de la criticité des items a été justement l'occasion constructive de critiquer le référentiel dans une démarche d'amélioration du processus de la labellisation.

Afin de remercier une dernière fois l'ensemble des directeurs de centres qui ont pris de leur temps si précieux, si rare, pour avoir répondu à nos questionnements et pour nous avoir livré une partie de leur vie avec une belle honnêteté intellectuelle et une sensibilité singulière, nous souhaitons laisser le dernier mot de notre thèse de doctorat à un directeur de centre, dont le propos conclusif résume tout l'enjeu de la quête d'une labellisation : « *Le référentiel, c'est pas le résultat qui compte, c'est la démarche* » (DCNL 6).

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les hypothèses de recherche de la thèse.....	17
Figure 2 : Les étapes de la recherche (Plan général de thèse).....	21
Figure 3 : Les étapes de la recherche (Chapitre 1).....	23
Figure 4 : Le vocabulaire de la qualité (Jambart, 2001).....	28
Figure 5 : Description des éléments clés du processus (Gillet-Goinard, Seno, 2012).....	32
Figure 6 : Modèle d'évaluation formative de la qualité (Bouchard, Plante, 2002).....	36
Figure 7 : Les opérations de régulation, entre mesure et évaluation (Hadji, 1992).....	47
Figure 8 : Les étapes de la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur européen à travers le processus de Bologne (Curvale, 2014).....	63
Figure 9 : Les étapes de la recherche (Chapitre 2).....	77
Figure 10 : Les différentes approches de la qualité (Diridollou, Vincent, 2001).....	79
Figure 11 : Le QQQQCCP ou système quintilien (Gillet-Goinard, Seno, 2009).....	85
Figure 12 : Le système bénéficiaire dans l'enseignement (Flament, 2007).....	93
Figure 13 : Les principaux motifs d'inscription à une formation dans un établissement universitaire (Etude BVA, mars 2015).....	95
Figure 14 : Les perceptions de la qualité (Flament, 2007).....	101
Figure 15 : La boucle de la qualité et le positionnement des indicateurs de mesure de la satisfaction des clients (AFNOR, 2008).....	103
Figure 16 : Les quatre secteurs du management (Alecian, Foucher, 1994).....	110
Figure 17 : La double filiation du management de la qualité (Détrie, 2001).....	113
Figure 18 : Animer la qualité au quotidien (Gillet-Goinard, Seno, 2009).....	116
Figure 19 : Le schéma du modèle de Deming selon Anderson et al. (1994).....	124
Figure 20 : Modèle d'un système de management de la qualité basé sur des processus selon l'ISO 9000 : 2000 (AFNOR, 2001).....	126
Figure 21 : La cartographie des processus (Canard, 2009).....	128
Figure 22 : Les trois dimensions de la compétitivité des organisations (Diridollou, Vincent, 2001).....	131
Figure 23 : Les différentes étapes de la démarche qualité (Sous la dir. Cherfi, 2002).....	132
Figure 24 : La roue de Deming.....	135
Figure 25 : Le projet de la démarche qualité (Laudoyer, 1996).....	137
Figure 26 : L'enquête de satisfaction client (Canard, 2009).....	142
Figure 27 : Les étapes de la recherche (Chapitre 3).....	147

Figure 28 : Le logo du Label Qualité français langue étrangère.....	152
Figure 29 : La fleur des compétences d'un auditeur (Eckl, Harmand, 2007).....	162
Figure 30 : Les dates des versions du référentiel Qualité FLE.....	169
Figure 31 : L'évolution du nombre des critères du référentiel Qualité FLE.....	175
Figure 32 : Les étapes de la recherche (Chapitre 4).....	182
Figure 33 : La carte de la présence des centres membres de l'ADCUEFE par régions.....	184
Figure 34 : La carte nationale des centres membres de l'ADCUEFE.....	185
Figure 35 : Les étapes de la recherche (Chapitre 5).....	208
Figure 36 : La moyenne d'âge des directeurs de centres labellisés.....	209
Figure 37 : Le sexe des directeurs de centres labellisés.....	210
Figure 38 : Le niveau d'étude des directeurs de centres labellisés.....	211
Figure 39 : La durée d'activité des directeurs de centres labellisés.....	214
Figure 40 : Le vécu labellisé des centres universitaires.....	225
Figure 41 : Synonymes du concept de qualité donnés par les directeurs de centres labellisés..	229
Figure 42 : Antonymes du concept de qualité donnés par les directeurs de centres labellisés..	232
Figure 43 : Antonymes de la qualité à travers les sept principes du management de la qualité donnés par les directeurs de centres labellisés.....	233
Figure 44 : La qualité d'une formation pour les directeurs de centres labellisés.....	236
Figure 45 : Les principaux freins au processus de la labellisation pour les directeurs de centres labellisés.....	241
Figure 46 : Les ressentis des directeurs de centres labellisés sur l'expérience de leur dernier audit qualité.....	243
Figure 47 : Les objectifs du recours à une certification évaluative pour les centres labellisés..	255
Figure 48 : L'utilité du pilotage de la qualité pour les directeurs de centres labellisés.....	260
Figure 49 : Les modèles de management dans les centres labellisés.....	264
Figure 50 : Les outils à l'analyse des indicateurs qualité utilisés par les directeurs de centres labellisés.....	269
Figure 51 : Les étapes de la recherche (Chapitre 6).....	277
Figure 52 : L'hypothèse de recherche 1.....	278
Figure 53 : Les modes de diffusion de la politique qualité des centres labellisés.....	294
Figure 54 : Les impacts de la labellisation sur le personnel dans les centres labellisés.....	297
Figure 55 : La fréquence de l'évaluation interne de la qualité entre les audits de renouvellement du label.....	305

Figure 56 : La fréquence des dispositifs d'écoute des clients en dehors de l'année de l'audit de labellisation.....	310
Figure 57 : Les destinataires des conclusions du rapport d'audit de la labellisation.....	318
Figure 58 : L'hypothèse de recherche 2.....	325
Figure 59 : L'hypothèse de recherche 3.....	355
Figure 60 : L'hypothèse de recherche 4.....	377
Figure 61 : Les étapes de la recherche (Chapitre 7).....	435
Figure 62 : Les opinions des DCL sur les termes à retirer du glossaire du référentiel Qualité FLE.....	452
Figure 63 : Les opinions des DCL sur les termes à rajouter dans le glossaire du référentiel qualité FLE (champ de la pédagogie).....	454
Figure 64 : Les opinions des DCL sur les termes à rajouter dans le glossaire du référentiel qualité FLE (champ de la qualité).....	458
Figure 65 : Rappel de la nature des items F 1 et F 5.....	460
Figure 66 : La proposition de fusion des items F 1 et F 5.....	461
Figure 67 : Rappel de la nature des items F 10 et F 11.....	466
Figure 68 : Rappel de la nature des items E 12 et E 13.....	467
Figure 69 : Rappel de la nature des items A 5 et A 6.....	469
Figure 70 : La proposition de fusion des items A5 et A 6.....	470
Figure 71 : La proposition de modification de l'item G 5.....	479
Figure 72 : Les hypothèses simplifiées de la recherche.....	513
Figure 73 : Proposition de modèle de processus chronologique et méthodologique de la labellisation Qualité FLE.....	518
Figure 74 : Validation des modifications du glossaire du référentiel Qualité FLE.....	519
Figure 75 : Validation des items du référentiel Qualité FLE proposés à la modification.....	519

LISTE DES ENCADRÉS

Encadré 1 : Hypothèse de recherche 1.....	15
Encadré 2 : Hypothèse de recherche 2.....	16
Encadré 3 : Hypothèse de recherche 3.....	16
Encadré 4 : Hypothèse de recherche 4.....	17
Encadré 5 : La démarche qualité (Laudoyer, 2006).....	123
Encadré 6 : L'organisation des critères du référentiel Qualité FLE (FORMATIONS, ENSEIGNEMENT).....	176
Encadré 7 : L'organisation des critères du référentiel Qualité FLE (ENSEIGNANTS).....	177
Encadré 8 : L'organisation des critères du référentiel Qualité FLE (ACCUEIL, ACCOMPAGNEMENT).....	178
Encadré 9 : L'organisation des critères du référentiel Qualité FLE (LOCAUX, ÉQUIPEMENTS, SÉCURITÉ).....	179
Encadré 10 : L'organisation des critères du référentiel Qualité FLE (GESTION).....	179
Encadré 11 : Introduction au questionnaire (Directeurs de centres labellisés de l'ADCUEFE).....	193
Encadré 12 : Composition du questionnaire (Directeurs de centres labellisés de l'ADCUEFE).....	194
Encadré 13 : Introduction à l'entretien semi-directif (Directeurs de centres non-labellisés de l'ADCUEFE).....	201
Encadré 14 : L'échelle de valeurs des étoiles du label Qualité FLE.....	499
Encadré 15 : L'échelle de valeurs des seuils de conformité du label Qualité FLE.....	503

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : La recherche de conformité par l'entreprise (Boéri et collab., 2006).....	35
Tableau 2 : Les principes de la qualité (Lasner, Morfeld, North, Borneto et Späth, 2000).....	37
Tableau 3 : Typologie des certifications (Couret, Igalens et Pénan, 1995).....	44
Tableau 4 : Comparaison des différents termes de reconnaissance d'aptitude (Canard, 2009).....	75
Tableau 5 : Distinctions entre la qualité traditionnelle et la qualité totale (Boéri et coll., 2006).....	87
Tableau 6 : Les huit principes du management selon l'ISO 9000 : 2000 (AFNOR, 2001).....	90
Tableau 7 : Les trois points de vue de la qualité (Igalens, 1999).....	96
Tableau 8 : Les 14 points de la qualité selon Crosby (1986a et 1986b).....	114
Tableau 9 : Le triptyque de gestion (Laudoyer, 2000).....	139
Tableau 10 : La question à échelle d'attitude (Canard, 2009).....	143
Tableau 11 : Les termes du glossaire présents uniquement la version de 2005.....	170
Tableau 12 : Les termes maintenus dans les quatre versions du glossaire avec mimétisme définitionnel.....	171
Tableau 13 : Les termes maintenus dans les quatre versions du glossaire avec modification définitionnelle.....	172
Tableau 14 : Les termes ajoutés après la première version du glossaire et maintenus dans sa quatrième.....	173
Tableau 15 : Liste des centres membres de l'ADCUEFE (villes de A à L).....	186
Tableau 16 : Liste des centres membres de l'ADCUEFE (villes de M à V).....	187
Tableau 17 : Récapitulatif chronologique des enquêtes de terrain (questionnaires).....	189
Tableau 18 : Récapitulatif chronologique des enquêtes de terrain (entretiens semi-directifs).....	190
Tableau 19 : Les axes thématiques de l'entretien semi-directif.....	202
Tableau 20 : La grille des conventions de transcription des entretiens.....	204
Tableau 21 : Le domaine disciplinaire des études des directeurs de centres labellisés.....	212
Tableau 22 : La prise en charge de la labellisation par les directeurs de centres labellisés.....	226
Tableau 23 : La fréquence de consultation des supports de communication du CIEP sur le label qualité FLE par les directeurs de centres labellisés.....	247
Tableau 24 : L'appréciation des moyens de communication du CIEP sur le label qualité FLE par les directeurs de centres labellisés.....	248
Tableau 25 : La sensibilisation en interne du personnel à la démarche qualité dans les centres labellisés.....	253

Tableau 26 : La ligne directrice de la politique qualité des centres labellisés.....	292
Tableau 27 : Les outils pour l’auto-évaluation interne utilisés par les directeurs de centres labellisés.....	308
Tableau 28 : Les indicateurs vérifiés dans les enquêtes de satisfaction destinées aux clients externes dans les centres labellisés.....	312
Tableau 29 : Les documents attendus relatifs aux résultats des étudiants pour les DCL favorables au rajout d’un item.....	462

GLOSSAIRE

Accréditation : reconnaissance d'un organisme dans un domaine déterminé, en s'appuyant sur un référentiel normatif porteur des exigences du système de management mis en place.

Action corrective : action servant à éliminer la cause d'une non-conformité observée.

Action préventive : action servant à éliminer la cause d'une non-conformité potentielle.

Amélioration continue : traitement en amont de la qualité non seulement par l'anticipation de dysfonctionnements éventuels, mais aussi par le respect de mesures planifiées qui répondront aux exigences du client.

Assurance qualité : garantie de la qualité d'un produit ou d'un service destiné aux clients.

Audit qualité : inspection et évaluation de la qualité d'un organisme mettant en exergue les écarts objectifs par rapport à un référentiel normé, au niveau de l'organisation des méthodes de travail et de la production/prestation du produit/service.

Benchmarking : mot anglais signifiant technique de gestion de la qualité basée sur l'observation, l'analyse et la comparaison des pratiques de marketing utilisées par la concurrence.

Certification : procédure visant à garantir la qualité d'un produit, d'un service, d'un processus au sein d'un système d'organisation.

Charte de qualité : texte relativement court et facile d'accès, souvent sous la forme d'une lettre-engagement, qui résume les dispositions prises en termes d'objectifs qualité à atteindre.

Client : externe quand il est bénéficiaire du service ou du produit ; interne quand il participe à la réalisation du produit, que ce soit la direction ou les employés.

Conformité : satisfaction d'une exigence déterminée dans un processus.

Contrôle qualité : vérification réalisée par un organisme extérieur en vue d'obtenir une certification.

Démarche qualité : ensemble des actions menées par l'organisme dans le cadre de sa politique qualité.

Domaine de la qualité : éléments pris en compte dans le périmètre de la labellisation des centres universitaires de langues en France (au nombre de cinq pour le référentiel Label qualité FLE : Formations, enseignements / Enseignants / Accueil, accompagnement / Locaux, sécurité, équipement / Gestion).

Efficacité : mesure du niveau d'atteinte des objectifs à partir d'une planification des actions à réaliser.

Efficiéce : relation entre les résultats réalisés et les ressources mobilisées.

Enregistrement : informations recueillies pour prouver la réalisation d'une activité, conservées dans un espace-temps déterminé. Dans le référentiel label Qualité FLE, chaque item précise les enregistrements qui lui sont associés.

Exigence : attente explicite ou implicite du client externe, que le prestataire décèle pour pouvoir mieux l'assouvir.

Indicateur : information quantitative, reliée à un processus, qui mesure le degré de réalisation d'un objectif qualité.

Labellisation : procédure de certification, réalisée par un organisme certificateur extérieur aux établissements, assurant l'audit et la promotion des instituts.

Management de la qualité totale : en anglais, Total Quality Management, noté TQM, stratégie globale, par la maîtrise des systèmes et processus, mise en œuvre pour développer la culture qualité partagée par l'ensemble du personnel, en vue de la satisfaction des clients.

Niveau de qualité acceptable : rapport toléré de produits défectueux, fixé à partir d'une relation coût/bénéfice.

Non-qualité : écart constaté entre la qualité attendue et la qualité obtenue.

Norme : ensemble de documents techniques fondés par des acteurs économiques des organismes de normalisation, l'AFNOR et les bureaux de normalisation pour la France, le CEN, le CENELEC et l'ETSI pour l'Europe puis l'ISO et la CEI au niveau international.

Objectif qualité : intégré à la politique qualité et rattaché à un processus, but à atteindre visant la satisfaction des besoins exprimés.

Performance : mesure de l'écart entre les résultats obtenus (efficacité) et les moyens alloués pour atteindre des objectifs (efficience).

Procédure : description de l'organisation (acteurs concernés, missions octroyées).

Processus : ensemble de moyens et d'activités qui transforment des éléments entrants en éléments sortants et générant une valeur ajoutée. L'approche processus correspond à un système centré sur les résultats à atteindre. Trois types de processus sont à distinguer : de pilotage, opérationnel et support.

Processus qualité : moyens mis en œuvre pour convertir les éléments d'entrée en éléments de sortie dans un système de management de la qualité.

Produit : résultat d'un processus, qu'il soit matériel ou immatériel.

Rapport d'audit : document rédactionnel sur lequel sont enregistrés les résultats d'un audit, en particulier les écarts. Le rapport d'audit propose aussi des recommandations d'amélioration.

Référentiel : document regroupant les exigences attendues d'un organisme pour obtenir une norme ou une certification.

Revue de direction : processus permettant une analyse factuelle du passé en vue de la redéfinition d'un plan d'actions, sous la forme d'une réunion planifiée se déroulant au sein d'un organisme pour faire le point sur son système de management. Elle donne lieu à une évaluation formalisée par la direction de l'état de l'adéquation du système qualité par rapport à la politique et à ses objectifs.

Roue de Deming : schématisation métaphorique de la théorie de l'amélioration continue, à travers 4 étapes (Plan, Do, Check, Act : prévoir, agir, évaluer, (ré)-agir), dans le but de satisfaire au plus près les exigences des clients.

Système de management de la qualité : stratégie globale définissant l'orientation de la politique qualité de l'organisme à travers les activités organisationnelles qui pérennisent la dite politique, dans le souci de l'excellence des résultats, en impliquant l'ensemble du personnel.

Tableau de bord : outil de pilotage comportant des indicateurs pour diagnostiquer et mesurer la performance d'un organisme.

SIGLAIRE

AAG : Auto-Apprentissage Guidé.

Ad'AP : Agenda d'Accessibilité Programmée.

ADCUEFE : Association des Directeurs des Centres Universitaires d'Etude Française pour Etrangers.

AERES : Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (créée par la loi n°2006-450 du 18 avril 2006 de programme pour la recherche et supprimée par la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013, pour être remplacée par le HCERES).

AF : Alliance Française.

AFAQ : Assurance Française l'Amélioration et le management de la Qualité.

AFCERQ : Association Française des CErcles de Qualité.

AFCIQ : Association Française pour le Contrôle Industriel et la Qualité.

AFNOR : Association Française de NORmalisation.

AGQ : Agence de la Garantie de la Qualité.

AQ : Assurance Qualité.

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie.

BNAE : Bureau de Normalisation de l'Aéronautique et de l'Espace.

BU : Bibliothèque Universitaire.

CAVILAM : Centre d'Approches VIVantes des Langues et des Médias (Vichy).

CCFS : Cours de Civilisation Française de la Sorbonne (Paris Sorbonne).

CDD : Contrat à Durée Déterminée.

CDEFI : Conférence des Directeurs d'Ecoles Française d'Ingénieurs.

CDI : Contrat à Durée Indéterminée.

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

CELFE : CEntre de Langue Française pour Etrangers (Angers).

CEN : Comité Européen de Normalisation.

CENELEC : Comité Européen de Normalisation en Electronique et en Electrotechnique.

CEVU : Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire.

CFC : Centre Français d'exploitation du droit de Copie.

CFLE : Centre de Français Langue Etrangère (Poitiers).

CGE : Conférence des Grandes Ecoles.

CIEF : Centre International d'Etudes Françaises (Lyon 2).

CIEF : Centre International d'Etudes Françaises (Reims).

CIEP : Centre International d'Etudes Pédagogiques.
CIL : Commission Interministérielle de Labellisation.
CILEC : Centre International de Langue et de Civilisation (Saint-Etienne).
CILFAC : Centre International Langue Française et Action Culturelle (Cergy Pontoise).
CIREFE : Centre International Rennais d'Etude de Français pour Etrangers.
CLA : Centre de Linguistique Appliquée (Besançon).
CNE : Comité National d'Evaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.
CNER : Comité National d'Evaluation de la Recherche.
CNESER : Conseil National de l'Enseignement Supérieur Et de la Recherche.
CNIL : Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés.
COFRAC : COmité FRançais d'ACréditation.
COMUE : COMmunauté d'Universités et Etablissements.
CPF : Compte Personnel de Formation.
CPU : Conférence des Présidents d'Université.
CRL : Centre de Ressources en Langues.
CTI : Commission des Titres d'Ingénieur.
CUEF : Centre Universitaire d'Etudes Françaises de l'Université de Grenoble.
CUEF : Centre Universitaire d'Etudes Françaises de l'Université de Perpignan.
CUEFA : Centre Universitaire d'Etudes Françaises d'Avignon.
CUEFLE : Centre Universitaire d'Etudes en Français Langue Etrangère (Nice).
CUFLE : Centre Universitaire de Français Langue Etrangère (La Rochelle Université).
DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française.
DCL : Directeur de Centre Labellisé.
DCNL : Directeur de Centre Non-Labellisé.
DDCS : Direction Départementale de la Cohésion Sociale.
DEA : Diplôme d'Etudes Appliquées.
DEFI : Département Enseignement du Français pour les étudiants Internationaux (Lille).
DEFLE : Département d'Etudes de Français Langue Etrangère (Bordeaux 3).
DEFLE : Département d'Etudes de Français Langue Etrangère (Toulouse).
DELCIFÉ : Département d'Enseignement de la Langue, de la Culture et des Institutions Françaises aux Etrangers (Paris Créteil).
DELF : Diplôme Elémentaire de Langue Française.

DESS : Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées.

DGS : Directeur Général des Services.

DRH : Direction des Ressources Humaines.

DRI : Direction des Relations Internationales.

DSI : Direction des Services Informatiques.

DUE : Déclaration Unique d'Embauche.

DULCF : Diplôme Universitaire de Langue et Civilisation Française.

ECTS : European Credit Transfert System (système européen de transfert et d'accumulation de crédits).

EEES : Espace Européen de l'Enseignement Supérieur.

EFQM : European Foundation for Quality Management.

ENQA : European Association for Quality Assurance in higher education (association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur/ réseau européen d'assurance qualité).

ENT : Espace Numérique de Travail.

EQAR : European Quality Assurance Register for higher education (réseau d'agences d'assurance qualité établi afin de contrôler la qualité des agences d'accréditation).

ERASMUS : EuRoPean Action Scheme for the Mobility of University Students (programme d'échange d'étudiants et d'enseignants entre les universités et les grandes écoles de l'espace européen).

ESG : European Standars and Guidelines (système d'assurance qualité avec un référentiel).

ESIB : Syndicats nationaux étudiants en Europe.

EUA : European University Association (association européenne des universités).

EURASHE : EUropean ASsociation of institutions in Higher Education (association européenne des institutions d'enseignement supérieur).

FEI : France Education International.

FLE : Français Langue Etrangère.

FLES : Français Langue Etrangère et Seconde.

FOAD : Formation Ouverte A Distance.

FOS : Français sur Objectifs Spécifiques.

FOU : Français sur Objectifs Universitaires.

GAE : Grille d'Auto-Evaluation.

GPEC : Gestion Prévisionnelle des Emplois et Compétences.

HCEE : Haute Commission de l'Evaluation de l'Ecole.

HCERES : Haut Conseil de l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur.

HDR : Habilitation à Diriger des Recherches.

IAE : Institut des Administrations des Entreprises.

IDF : Institut De Français de l'Université d'Orléans.

IEFE : Institut universitaire d'Enseignement du Français langue Etrangère (Montpellier).

IEFE : Institut d'Etudes Françaises pour étudiants Etrangers (Pau).

IF : Institut Français.

I-FLE : Institut de Français Langue Etrangère (Nantes).

IIEF : Institut International d'Etudes Françaises (Strasbourg).

ILCF : Institut de Langue et de Culture Françaises (Lyon).

INSA : Institut National des Sciences Appliquées (Lyon).

ISEFE : Institut Savoisien d'Etudes du Français pour Etrangers (Chambéry).

ISO : International Standard Organization (organisation internationale de normalisation).

JUSE : Union of Japanese Scientists and Engineers.

LANSAD : LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines.

LMD : Licence/Master/Doctorat (organisation des études en 3 cycles).

LOLF : Loi Organique sur la Loi des Finances.

MAAD : Mission d'Audit A Distance.

MAE : Ministère des Affaires Etrangères.

MASS : Mission d'Audit Sur Site.

MCF : Maître de Conférences.

MEN : Ministère de l'Education Nationale.

MENESR : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

MFQ : Mouvement Français pour la Qualité.

MSTP : Mission Scientifique, Technique et Pédagogique.

OPCA : Organisme Paritaire Collecteur Agréé.

PDCA : Plan, Do, Check, Act (prévoir, agir, évaluer, agir).

PRAG : PRofesseur AGrégé.

PRCE : PRofesseur CÉrifié.

RGPD : Règlement Général sur la Protection des Données.

RI : Relations Internatioanles.

RMQ : Responsable du Management de la Qualité.

RP : Responsable Pédagogique.

RSA : Revenu de Solidarité Active.

RU : Restaurant Universitaire.

SCIO : Service Commun d'Information et d'Orientation.

SFC : Service de Formation Continue.

SMQ : Système de Management de la Qualité.

SRI : Service des Relations Internationales.

SUEE : Service Universitaire des Etudiants Etrangers (Clermont-Ferrand).

SUFLE : Service Universitaire de Français Langue Etrangère (Aix-en-Provence).

TD : *Travaux Dirigés*.

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication.

TQC : Total Quality Control (maîtrise totale de la qualité).

TQM : Total Quality Management (management de la qualité totale).

UCA : Université Côte d'Azur.

UE : Unité d'enseignement.

UFR : Unité de Formation et de Recherche.

UNOSEL : Union Nationale des Organismes de Séjours linguistiques et des Ecoles de Langues.

UNS : Université Nice Sophia-Antipolis.

URSSAF : Union de Recouvrement des cotisations de Sécurité Sociale et d'Allocations Familiales.

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience.

VAP : Validation des Acquis Professionnels.

BIBLIOGRAPHIE

A

Alécian, D., Foucher, D. (1994), *Guide du management dans le service public*, Editions d'Organisation.

Alécian, D., Foucher, D. (2002), *Le management dans le service public*, Broché.

Alexandre, H., Marzin, P. (1999), *Les métiers de la qualité*, Les Editions d'Organisation, Paris.

Anderson, J. C., Manus Rungtusanatham, Schroeder, R. G. (1994), A theory of quality management underlying the Deming management method, in *Academy of Management Review*, Vol.19, n°3, pp.472-509.

Ardoino, J., Berger, G., (1989), *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes : le cas des universités*, Paris : RIRELF.

Arrêté du 26 mai 1992 relatif au diplôme d'études universitaires générales, licence et maîtrise (arrêté Lang – NOR: MENZ9202416A), Version consolidée du 26 octobre 2016.

Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise (arrêté Bayrou - NOR: MENU9701083A).

Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence (arrêté Lang – NOR : MENS020107A), révisé le 1^{er} août 2011, abrogé au 1^{er} septembre 2012, remplacé par l'arrêté du 1^{er} août 2011.

Arrêté du 1^{er} août 2011 relatif à la licence (NOR : ESRS1119411A), Version consolidée au 31 août 2014, et plus précisément l'Article 19, (abrogé au 1 septembre 2014) par Arrêté du 22 janvier 2014.

Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master (NOR: ESRS1331410A), Version consolidée au 26 octobre 2016.

Association française de normalisation AFNOR (1989), *Gérer et assurer la qualité totale : Recueil de normes françaises*, Paris.

Association française de normalisation AFNOR, (1991), norme X 50-105 *Le management de projet : concepts*, AFNOR, Paris.

Association française de normalisation AFNOR (2000), *Systèmes de management de la qualité : principes essentiels et vocabulaire NF EN ISO 9000*, AFNOR.

Association française de normalisation AFNOR (2001), *Qualité et systèmes de management ISO 9000*, Paris, AFNOR.

Association française de normalisation AFNOR (Octobre 2005), norme FD X 50-176 *Outils de management Management des processus*, AFNOR.

Association française de normalisation AFNOR (2008), *Processus management 2 : manager une politique qualité*, Saint-Denis la Plaine : AFNOR impr.

Association française de normalisation AFNOR (2015), *Systèmes de management de la qualité : principes essentiels et vocabulaire ISO 9000 2015*, AFNOR.

Aubry, G. (2014), *La démarche qualité dans les établissements sociaux et médico-sociaux*, Berger-Levrault, 2^e édition.

B

Bailly, M., Cabanes, C., Gogue, J.-M. (1998), *La qualité à l'école*, Paris : Economica.

Banque mondiale (1995), « Priorités et stratégies pour l'éducation ».

Barbusse, B., Glaymann, D. (2008), *Introduction à la sociologie*, Foucher.

Bardin, L. (2003), *L'analyse de contenu*, Presses Universitaires de France, Paris.

Baribeau, C., Royer, C. (2012), *L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation*, Revue des sciences de l'éducation, volume 38, numéro 1, 23-45.

Barnabé, C. (1997), *La gestion totale de la qualité en éducation*, Montréal : Editions Logiques.

Bartoli, A. (1997), *Le management des organisations publiques*, Dunod, Paris, 1997.

Bartoli, A., Hermel, P., (2006), *Quelle compatibilité entre « orientation client » et service public ?*, Politiques et Management Public, Volume 4, n° 3.

Baudry, C. (1986), *Manager les services : la qualité comme principe unificateur*, Economica.

Bellaïche, M., (1995), *Qualité de service L'approche ISO 9004-2*, AFNOR.

Bergenhengouwen, L., De Jong, A., De Vries, H.-J. (2003), *Les normes ISO 9000 : 100 questions pour comprendre et agir*, Broché.

Bernillon, A., Cérutti, O., (1988), *Implanter et gérer la qualité totale*, Collection management 2000 dirigée par Bernard Monteil, Les Éditions d'organisation.

Berthier, N. (1998), *Les techniques d'enquête*, Paris, Armand Colin.

Blanchet, A. (1989), « L'entretien : la co-costruction du sens », dans Revault d'Allonnes, C., et al., *La démarche clinique en sciences humaines*, Dunod, Paris, pp. 87-102.

Blanchet, A. (1991), *Dire et faire dire : l'entretien*, Armand Colin, Paris.

Blanchet, A., Gotman, A. (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan.

Blanchet, P. (2000), *Linguistique de terrain : méthode et théorie une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Blanchet, A., Gotman, A., (2010), *L'entretien : L'enquête et ses méthodes*, Édition : 2^{ème} édition, Paris, Armand Colin.

Blanchet, A., Chardenet, P., coll. (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Broché.

Boéri, D., avec la collaboration de Cuguen, M., de Trulli, U. pour les 3^e et 4^e parties, de Aniol, S. et Birbes, D. pour la 4^e partie (2006), *Maîtriser la Qualité*, Maxima Paris, 3^e édition augmentée du Management de la RSE.

Bouchard, C., Plante, J. (2002), « La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer ». Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale (Ulg), n° 11-12, p. 219-236.
En ligne : http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cesea/comfr/ulg/cahiers11_11.pdf (consulté le 19 novembre 2017)

Boukous, A. (1999), « Le questionnaire », in Calvet L.-J. & Dumont P., *L'enquête sociologique*, Paris, L'Harmattan.

Boulin, P. (1990), « Normalisation », *Revue française de gestion*, n°81, nov-déc, pp97-103.

Boutillier, S., Goguel d'Allondans, A., Labère, Uzinidis, D., Labère, N. (2012), *Méthodologie de la thèse et du mémoire*, Studyrama.

Brilman, J., (1998), *Les meilleures pratiques de management : au cœur de la performance*, Paris, Ed. D'Organisation.

Broët, J.-C. (1999), *Les nouvelles clés de l'ISO 9000 et l'après certification : vers un management stratégique et opérationnel de l'entreprise de transport et logistique*, CELSE Paris.

Bruno, I., Didier, E. (2007), *Benchmarking : l'état sous pression statistique*, Paris : Editions La Découverte / Zones. URL : http://www.editions-zones.fr/spip.php?page=lyberplayer&id_article=171 (consulté le 10 septembre 2017)

BVA (mars 2015), Étude sur les centres labellisés *Qualité français langue étrangère*. www.ciep.fr/sources/label-qualite-francais-langue-etrangere/etude-sur-les-centres-labellises-qualite-fle-en-france/index.html# (consulté le 22 novembre 2015)

C

Caby, F., Louise, V., Rolland, S. (2002), *La qualité au XXIe siècle, Vers le management de la confiance*, Collection Connaissance de la Gestion, Ed. Economica.

Calvet, L.-J., Dumont, P. (1999), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.

Campinos-Dubernet, M., Marquette, C. (1997), « Les normes d'assurance qualité ISO 9000 : une opportunité de rationalisation des processus d'apprentissage de l'entreprise ? », *Les cahiers de recherche*, n°737.

Canard, F. (Mars 2006), La place des acquis des étudiants dans les démarches d'assurance qualité des universités. 15^{ème} Colloque International de la Revue Politiques et Management Public « L'action publique au risque du client ? » client-centrisme et citoyenneté, Lille, France. <halshs-00268292> <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-0026829214> (consulté le 08 août 2016)

Canard, F. (2009), *Management de la qualité*, Gualino-Lextenso.

Canard, F. (2012), *Management de la qualité : vers un management durable*, 2^e édition, Gualino-Lextenso.

Cattan, M. (2001), *L'engagement de la direction*, Afnor.

Cattan, M., Idrissi, N., Knockaert, P. (2008), *Maîtriser les processus de l'entreprise*, Groupe Eyrolles, sixième édition.

Céfaï, D. (*Textes réunis, présentés et commentés par*) (2003), *L'enquête de terrain*, Éditions La Découverte/M.A.U.S.S.

Chaminade, B. (2008), *Guide pratique RH et compétences : dans une démarche qualité*, Saint-Denis La Plaine : AFNOR.

Champy, P., Étévé, C. (2000), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^e édition, Paris, Nathan.

Chênerie, I. (2005), *Petite histoire de l'évaluation de l'enseignement dans les universités*, https://sup.ups-tlse.fr/documentation/docs/fich_101.pdf (consulté le 26 octobre 2017)

Cherfi, Z. (Sous la dir.) (2002), *La qualité - Démarche, méthodes et outils*, Paris, Hermès Science Publications.

Chevalier, G. (2009), *Éléments de management public : Le management public par la qualité*, Editions Afnor.

Chové, J. (1992), *Les dernières avancées de l'école française de la qualité*, Paris, AFNOR.

CIEP, COMMUNIQUE DE PRESSE, Réunion d'information sur la labellisation des centres de langue en France, Mercredi 28 septembre 2005 à 14h, La Sorbonne, amphithéâtre Liard, 17 rue de la Sorbonne, 75005 Paris. <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/presse/2005/labellisation.pdf> (consulté le 2 février 2015)

CIEP Infos juin 2011, « La garantie de la qualité, un engagement de la qualité », www.ciep.fr/lettres-information/ciep-infos (consulté le 13 février 2015)

CIEP, « Le recrutement et la formation des auditeurs » (Fiche pratique n°1, juillet 2011) <http://www.ciep.fr/sources/qualitefle/lettre-d-information/docs/recrutement-formation-auditeurs.pdf> (consulté le 23 février 2015)

CIEP : Pistes méthodologiques pour la mise en oeuvre de l'autoévaluation : Note N° 4. Projet Aqi-Umed. Janvier, 2012. http://www.aqiumed.org/IMG/pdf/note_no4_pistes_methodologiques_pour_la_mise_en_oeuvre_de_l_autoevaluation.pdf (consulté le 17 février 2015)

CIEP, Département langue française, Compte rendu de la réunion du Conseil d'orientation du label *Qualité français langue étrangère*, Lundi 19 novembre 2012 15h00 – 17h00 CIEP.

CIEP, Département langue française, Compte rendu de la commission interministérielle de labellisation *Qualité français langue étrangère*, Jeudi 14 février 2013 de 14h30 à 17h00, ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Commission interministérielle de labellisation, Jeudi 30 mai 2013 – 14h30, *Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle*, Relevé de conclusions.

CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Commission interministérielle de labellisation, Jeudi 10 juillet 2013 – 14h30, *Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle*, Relevé de conclusions.

CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Commission interministérielle de labellisation (CIL), Jeudi 05 décembre 2013 – 14h30, *Direction générale*

de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, Relevé de conclusions. www.qualitefle.fr/.../files/pdf/releve_de_conclusions_cil_131205.pdf (consulté le 11 février 2017)

CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Conseil d'orientation, Lundi 16 décembre 2013 – 10h00, *Salle des gardes – CIEP*, Compte rendu. www.qualitefle.fr/sites/default/files/pdf/cr_c0_131216_0.pdf (consulté le 25 février 2017)

CIEP, Lettre d'information, N° 5 – hiver 2013. <http://www.ciep.fr/sources/qualitefle/lettre-d-information/2012-2013/n5-2013-hiver-lettre-info-qualite-fle.html> (consulté le 4 février 2016)

CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Commission interministérielle de labellisation (CIL), Jeudi 13 mars 2014 de 14h30 à 17h30, *Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle*, Relevé de conclusions.

CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Conseil d'orientation, Lundi 23 juin 2014 – 15h00 à 17h00, *Salle MONOD – CIEP*, Compte rendu.

CIEP, Lettre d'information, N° 7 - automne 2014. <http://www.ciep.fr/sources/qualitefle/lettre-d-information/2013-2014/n7-automne-label-qualite-fle.html> (consulté le 4 mars 2016)

CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Conseil d'orientation, Jeudi 18 décembre 2014 de 14h30 à 16h30, *Salle des gardes – CIEP*, Compte rendu.

CIEP, Lettre d'information, N° 9 – automne 2015. <http://www.ciep.fr/sources/qualitefle/lettre-d-information/2015-2016/n9-automne-label-qualite-fle.html> (consulté le 8 mars 2016)

CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Commission interministérielle de labellisation, Vendredi 6 mars 2015 10h00 - 12h00, *Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, Salle L002 25, rue de la Montagne Sainte-Geneviève 75005 Paris*, Relevé de conclusions.

CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Conseil d'orientation, Mardi 21 juin 2016 de 15h00 à 17h00, *Salle des gardes – CIEP*, Compte rendu.

CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Commission interministérielle de labellisation, Vendredi 23 septembre 2016 10h00 - 12h30, *Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, Salle L204, 25, rue de la Montagne Sainte-Geneviève 75005 Paris*, Compte rendu.

CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Conseil d'orientation, Jeudi 15 décembre 2016 de 15h00 à 17h00, Compte rendu.

CIEP, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Commission interministérielle de labellisation, Mardi 13 décembre 2018 12h00 - 14h00, *CIEP, Sèvres*, Relevé de conclusions.

CIEP, Label *français langue étrangère* RÉFÉRENTIEL (seule la dernière version actualisée est disponible sur internet). www.qualitefle.fr/le-label-qualite-fle (consulté le 13 décembre 2018)

Cochoy, F. (2000), « De l'« AFNOR » à « NF » ou la progressive marchandisation de la normalisation industrielle », *Réseaux*, n°102, pp. 65-89.

Comité national d'évaluation (CNE) (2003), *Le Livre des références et la logique de démonstration : une nouvelle approche de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur*, *Bulletin 38*, novembre.

Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'enseignement Supérieur, Bergen, mai 2005.

http://www.mes.tn/tempus05/050520_Bergen_Communique-Fr.pdf (consulté le 9 avril 2017)

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

[http://www.agence-erasmus.fr/docs/Communique-de-Berlin-\(FR\).pdf](http://www.agence-erasmus.fr/docs/Communique-de-Berlin-(FR).pdf) (consulté le 15 janvier 2017)

Conférence de Bucarest, 26 et 27 avril, Au-delà du Processus de Bologne : créer et relier les espaces d'enseignement supérieur au plan national, régional et mondial. Déclaration du troisième « Forum Politique de Bologne »

www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/61/4/110114_610614.pdf (consulté le 23 avril 2017)

Conférence de Budapest et Vienne, 11 et 12 mars 2010, Déclaration de Budapest-Vienne sur l'espace européen de l'enseignement supérieur, le 12 mars.

www.ehea.info/media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/61/3/2010_Budapest-Vienna_Declaration_FR_598613.pdf (consulté le 18 avril 2017)

Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur (2007), « 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 (consulté le 4 avril 2017)

Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur 2018, Dossier de presse //23-24-25 mai 2018, Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actus/64/8/EHEA18_DP_A4_08B_950648.pdf (consulté le 13 juillet 2018)

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Cotard, D., Fawoubo, Y. (2009), *Solutions en qualité : Décryptage de la norme ISO 9001 version 2008 et applications*, Broché.

Couret, A., Igalens, J., Penan, H. (1995), *La certification*, Paris : PUF (Que sais-je ?).

Crosby, P.B. (1986a), *La qualité c'est gratuit*, Paris : Economica. Traduction de *Quality is free: the art of making quality certain*, 1979, New-York : New American Library.

Crosby, P.B. (1986b), *La qualité sans larmes*, Economica.

Crozier, M. (1990), *L'évaluation des performances pédagogiques des universités*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, La Documentation française, Paris.

Cruchant, L. (1998), *La qualité*, Que sais-je ?, n°2779, Paris.

Cuq, J.-P. (Sous la Dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International.

Curvale, B. (2014, 8 septembre), « Qualité et conduite du changement : la Qualité dans le Processus de Bologne », Conférence de mise en perspective, Douzième école inter-organismes QUARES, Montpellier.

www.quares.fr/images/ecoles_precedentes/EQ2014/qualite_processus_bologne_CURVALE.pdf (consulté le 3 juillet 2017)

D

D'almeida, N., Libaert, T. (2002), *La communication interne dans l'entreprise*, édition Dunod.

Daguisé, F. (2000), *Profession : qualicien tous les métiers de la qualité et leur évolution*, Paris : Dunod.

De Ketele, J.-M., Gérard, F.-M. (2007), « La qualité et le pilotage du système éducatif » in M. Behrens (Ed.). *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec, collection Education-Recherche, Chap.1, pp. 19-38.

De Ketele, J.-M., Roegiers, X. (1996), *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, De Boeck.

Defourny, V., Noyé, D. (1996), *Du bon usage des mots de la qualité Les principaux termes : définitions et commentaires*, INSEP EDITIONS.

Dejean, J. (2002), *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*, Rapport établi à la demande du haut conseil de l'évaluation de l'école, Paris.

Dejean, J. (2004), « Evaluation 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.

Demers, C. (2003) *L'entretien*, in Y. Giordano (Ed.), *Conduire un projet de recherche – Une perspective qualitative* (pp. 173-210). Cormelles-le-Royal : Éditions EMS.

Demeuse, M. (2006), L'évaluation institutionnelle : un cadre nouveau pour des pratiques nouvelles ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29, pp.67-80.

Deming, W. (1986), *Out of the crisis*, Cambridge, Massachussets: MIT Center for Advanced Engineering Studies.

Deming, W. (2002), *Hors de la crise*, Economica, Paris.

Détrie, Ph. (2001), *Conduire une démarche qualité*, Paris : Editions d'organisation.

Détrie, P., Broyez, C. (2001), *La communication interne au service du management*, Collection Entreprise et Carrières, Paris, pp.20-25.

Diridollou, B., Vincent, C. (2001), *Le client au cœur de l'organisation La qualité en action*, Paris : Éditions d'organisation, 2^e édition.

Dollé, V., Mailys L., Delelign, N. « Chapitre 30 - Qualité en enseignement supérieur à l'Institut agronomique méditerranéen de Montpellier », in Claude Granier éd., *La démarche qualité dans la recherche publique et l'enseignement supérieur*. Éditions Quæ, 2009, pp. 259-272.

Doucet, Ch. (1999), *La certification : Le bilan, Stratégie et management*, Qualitique n°109, Juin 1999.

Dubois, P. (2001), *Les évaluations dans les universités en Europe : réflexions sur leurs effets*, in Basle, M. et Guignard-Hamon, C. (eds.), *Évaluation et gouvernance*, Actes du Colloque de la Société Française de l'Évaluation, Rennes, 15 et 16 Juin 2000, Imprimerie de l'Université de Rennes 1, p.426 à 434.

E

Eckl, P., Harmand, C. (2007), *Guide du management intégré : une approche processus*, La Plaine Saint-Denis : AFNOR DL.

Emery, Y., Gonin, F. (2006), *Dynamiser la gestion des ressources humaines des concepts aux outils, une approche intégrée compatible avec les normes de qualité*, Presses polytechniques et universitaires romandes, Deuxième édition, revue et augmentée, avec CD-ROM.

Éthier, G. (1994), *La qualité totale nouvelle panacée du secteur public*, Presses de l'Université du Québec.

F

Fallery B., Rodhain F. (2007), « Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique », Actes de la XVI^e Conférence de l'AIMS, Montréal, Canada. Edition. Paris : Economica.

FEI, Département langue française, Label *Qualité français langue étrangère*, Commission interministérielle de labellisation, Jeudi 28 mai 2020 14h30 - 16h, Teams, Compte rendu.

Feigenbaum, A.V. (1961), *Total Quality Control*, New York, McGraw-Hill

Figari, G., Mottiez Lopez, L. (2006), *Recherche sur l'évaluation en éducation*, L'Harmattan.

Fillon, F., Discours de François Fillon (Conférence des présidents d'université, Discours – François Fillon – 21/10/2004).

<http://www.education.gouv.fr/cid585/conference-des-presidents-d-universite.html> (consulté le 15 août 2017)

Flament, P. (2007), « L'évaluation de la qualité : un exercice de saisie d'opportunités de progrès pour les établissements d'enseignement supérieur », in *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*, sous la dir. d'Heldenbergh, A., L'Harmattan, Paris.

Forestal, C., Charton, W. (2009), « L'identité des centres universitaires de FLE à la croisée des enjeux politiques, institutionnels et scientifiques », *Terres de FLE*, n°2 – 2009, pp.145-152.

Freyssinet, M., Perez, J.-J. (2007), *13 étapes pour réussir votre certification*, AFNOR 2^e tirage.

Friedberg, E. (1993), *Le pouvoir et la règle, dynamique de l'action organisée*, Paris, Seuil.

Froman, B. (2007), *Du manuel qualité au manuel de management L'outil stratégique*, AFNOR.

Froman, B. et Gourdon, C. (2003), *Dictionnaire de la qualité : plus de 800 définitions, équivalents anglais, informations normatives commentées*, Saint-Denis-La-Plaine Seine-Saint-Denis : AFNOR DL.

G

Garcia, S. (2006), « L'assurance qualité : un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universitaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [Online], 5 | 2006.
<http://cres.revues.org/1092> (consulté le 18 septembre 2017)

Garcia, S. (2008), « L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? », *Genèses*, 2008/1 - n° 70, p. 66-87. DOI : 10.3917/gen.070.0066. URL : <https://www.cairn.info/revue-geneses-2008-1-page-66.htm> (consulté le 24 septembre 2017)

Garvin, D. (1987), « Competing on the Eight Dimensions of Quality », *Harvard business Review*. November-December n°6, pp.101-109.

Gauthier, B., Muller, J. L. (1988), *La qualité totale*, Paris : Entreprise Moderne d'Édition.

Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C., Jolibert, A., (2008), *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : réussir son mémoire ou sa thèse en sciences gestion*, Broché.

Gaziel, H., Warnet, M. (1998), *Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille*, Paris, Presses universitaires de France.

Gendron, B. (2002), « La notion de management : éléments d'éclairage », in *Nouveaux Regards, Education, Recherche, Culture*, (15), pp. 27-29.

Gérard, F.-M. (2001), « L'évaluation de la qualité des systèmes de formation », *Mesure et Evaluation en Education*, vol.24, n°2-3, pp.53-77.

Giannelloni, J.-L., Vernet, E. (2001), *Etudes de marché*, Vuibert, Paris.

Giesen, E. (2008), *Démarche qualité et norme ISO 9001 Une culture managériale appliquée à la recherche*, IRD Éditions.

Gillet-Goinard, J., Seno, B. (2009), *Réussir la démarche qualité : appliquer des principes simples*, Paris : Eyrolles Éd. d'Organisation DL.

Gillet-Goinard, F., Seno, B. (2012), *La boîte à outils du responsable qualité*, Dunod, Paris, 2^e édition.

Gilmore, H.L. (1974), « Product conformance cost », *Quality Progress*, vol. 7, n° 5, p. 16-19.

Giordano, J.-L. (2006), *L'approche Qualité Perçue*, Editions d'organisation, Paris.

Glaser, B.J., Strauss, A. L., *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*, Armand Colin.

Gogue, J.-M., (1997), *Le paradigme de la qualité*, Economica, Paris.

Gogue, J.-M., (2009), *Management de la qualité*, Paris : Economica DL.

Gomel, M. (1995), *L'évaluation de la qualité d'un enseignement supérieur*, Rapport à l'intention du Chef de la Mission Scientifique et Technique du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Paris-Poitiers.

Gourdon, Ch. (1997), *Nouveau dictionnaire de la qualité*, Puteaux : FGM associés.

Granier, C., Mas, L.-Y. (2009), *La démarche qualité dans la recherche publique et l'enseignement supérieur*, Editions Quae.

Grenard, A. (1996), « Normalisation, certification : quelques éléments de définition », in *Revue d'Economie Industrielle*, numéro spécial "Normalisation et organisation de l'industrie" n° : 75, pp.45-60.

Grosjean, S., Bonneville, L. (Sous la dir.) (2009), *La communication organisationnelle, approches, processus et enjeux*, Chenelière Education.

Guibert, J., Jumel, G. (1997), *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.

H

Hadji, C. (1990), *Evaluation, les règles du jeu*, ESF.

Hadji, C. (1992), *L'évaluation des actions éducatives*, Grenoble, Presses Universitaires de France.

Hamalian, E., Segot, J. (1996), *La démarche qualité. 15 entreprises témoignent*, AFNOR, Paris.

Hammer, M., Champy, J. (1993), *le Reengineering*, Paris.

Harvey, L., Green, D. (1993), *Defining Quality, Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18:1, 9-34, <https://doi.org/10.1080/0260293930180102> (consulté le 13 juin 2017)

Heldenbergh, A. (2007), *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*, L'Harmattan, Paris.

Henry, P., Moscovici, S. (1968), « Problèmes de l'analyse de contenu » in *Langages*, 3^e année, n°11, Socio-linguistique, pp.36-60.

Hersan, C. (1999), *Vade-mecum assurance qualité*, Lavoisier Tec & Doc, 3e édition.

Hlady Rispaill, M., (2002), *La méthode des cas : Application à la recherche en gestion*, Bruxelles, De Boeck Université.

Hounounou, A. (2011), *100 fiches pour comprendre le management*, Bréal, 3^e édition.

Horovitz, J. (1987), *La qualité de service : à la conquête du client*, Paris : Interéditions.

Hubérac, J.-P. (1998), *Guide des méthodes de la qualité : choisir et mettre en œuvre une démarche qualité qui vous convienne dans l'industrie ou les services*, Paris : Maxima L. -du-Mesnil cop.

I

Ibert, J., Baumard, P., Donada, C., Xuereb, J.-M. (1999), chapitre IX in R.A. Thiétart (Ed.), *Méthodologie de la recherche en gestion*, Nathan.

Igalens, J. (1999), « Qualité », In R. Le Duff (Ed.), *Encyclopédie de la Gestion et du Management*, (pp. 1008-1009), Paris : Dalloz.

Ishikawa, K. (1984), *Le TQC ou la qualité à la japonaise*, Association française de normalisation.

J

Jambart, C. (2001), *L'Assurance Qualité : la nouvelle version 2000 de la norme ISO 9001 en pratique*, 3^e édition, p.13.

Jarrosson, B. (2000), *100 ANS DE MANAGEMENT Un siècle de management à travers les écrits*, Dunod, Paris.

Jaupi, L. (2002), *Contrôle de la qualité : MSP, analyse des performances, contrôle de réception*, Dunod, L'Usine Nouvelle.

Jensen, P. B. (2002), *Guide d'interprétation des normes ISO 9000*, AFNOR pour la troisième édition en français, traduit de l'anglais par Virginie Montaya.

Jolibert, A., Jourdan, P. (2006), *Marketing research : méthodes de recherche et d'études en marketing*, Paris : Dunod.

Jougleux, M. (2005), « Production et Performances Dans les Activités de Service », HDR, Université Marne la Vallée.

Juan, S. (1999), *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines Exploration critique des techniques*, PUF.

Juran, J. M. (1989), *Planifier la qualité*, Afnor gestion.

K

Kélada, J. (1990), *Qualité : Contrôle statistique et métrologie*, Broché.

Kohler, J. (2003), « L'assurance de la qualité, l'accréditation et la reconnaissance des diplômes en tant que mécanismes de réglementation dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur », in *Enseignement supérieur en Europe*, Vol.XXVIII, N°3, pp. 317-330.

L

Labruffe, A. (2001), *Les méninges du management, GRH et communication interne*, Editions Chiron, Paris.

Lancelot, A. (1995), *L'évaluation pédagogique des enseignants*, Rapport au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris.

Lasnier, J.-C. (2003), « Guide qualité pour l'évaluation et l'élaboration de programmes et de matériaux pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXII N°1 | 2003. URL : <http://apliut.revues.org/4028> (consulté le 17 juin 2017)

Lasnier, J.-C., Morfeld, P., North, B., Borneto, C. S. & Späth, P. (2000). *A quality guide for the evaluation and design of language learning and teaching programmes and materials*. Brussels : European Commission & Denmark: PS Sprog & EDB.

Laudoyer, G. (1996), *La certification ISO 9000 un moteur pour la qualité*, Les Éditions d'Organisation, Deuxième édition.

Laudoyer, G. (2000), *La certification ISO 9000 un moteur pour la qualité*, Les Éditions d'Organisation, Troisième édition.

Laurens, P., « La qualité de la formation au-delà d'une logique de conformité », *Communication et organisation* [En ligne], 15 |1999, mis en ligne le 26 mars 2012. URL : <http://communicationorganisation.revues.org/2182> (consulté le 2 juin 2017)

Laurens, P., Domenc, M., Marquié, H. et al. (1998), *Construire la qualité de la formation*, Toulouse, Eres.

Le Ninan, C. (2004), « Les démarches qualité pour le français sur objectifs spécifiques », *Point commun*, n°23, pp.53-77.

Le Ninan, C. (2008), « Démarche qualité : Enjeux pour les centres de langues et méthodes », *Terres de Fle*, n° 1, Besançon, Université de Franche-Comté, pp.113-118.

Le Ninan, C. (2009), « Les implications d'une démarche qualité », *Terres de FLE*, n°2 – 2009, pp.155-159, p.156.

Leclerc, J. (1996), *En éducation, la nécessité d'une autre gestion: la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*, Saint-Nicolas: Presses de l'Université du Québec.

Lecointe, M. (2004), « Evaluation du projet d'établissement », conférence à Clermont-Ferrand, 29 avril 2004.

Lefranc, Y. (2009), « La labellisation des centres de FLE : « politique » ou « police » linguistique ? », *Les Cahiers du GEPE*, N°1/2008. L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ? <http://www.cahiersdugepe.fr/index920.php> (consulté le 18 juin 2017)

Lérat-Pytlak, J. (2002), *Le passage d'une certification ISO 9001 à un management par la qualité totale*, Thèse de doctorat en Sciences de Gestion soutenue le 16 décembre 2002, Université des sciences sociales Toulouse I. LIRHE UMR CNRS 5066 (Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les ressources humaines et l'emploi). Centre de recherche en gestion EA 792. Institut d'administration des entreprises.

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00011414/document> (consulté le 20 mai 2017)

LETTRE DE MISSION au directeur du centre international d'études pédagogiques, Paris, 17 février 2006.

Levieux, J.-P. (1992), *Le pilotage par la qualité : policy deployment, Hoshin Kanri, process management*, Paris : ESF éd cop.

Loi n° 2006-450 du 18 avril 2006 loi de programme pour la recherche, relative à la création de l'AERES.

Longin, P., Denet, H. (2004), *Construisez votre qualité*, Dunod.

Lorino, P. (1995), *Comptes et récits de la performance*, Paris : Les Editions d'Organisation.

Louapre, B. (1992), *La qualité s'il vous plaît !*, Broché

Lyonnet, P. (1991), *Les outils de la qualité totale*, 2e éd. Rev. et augm., Technique et documentation-Lavoisier.

M

Maillard, P. (1994), « Réflexion sur une représentation systémique et fonctionnelle de la démarche Qualité », *Revue de la Recherche en Qualité*, Institut de Recherche et de Développement de la Qualité, Décembre.

Marmoz, L. (2001), *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines : la place du secret*, L'Harmattan.

Martel, R., Latouche, F. (1990), *Le contrôle statistique de la qualité en milieu hospitalier*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Martin, M., Stella, A. (2007), « 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.

Martinez, F. (2001), *Les principes généraux de la qualité*, ADSP, (n°35), pp. 18-26.

Marvanne, P. (2001), *Le vade-mecum de la qualité totale*, Caen : Éd. EMS.

Mathieu, S. (2003), *Réussir l'approche processus*, Saint Denis La Plaine : AFNOR Éditions.

Maurer, B. (1999), « Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique ? », dans Calvet L.-J. et Dumont P., *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, pp. 167-190.

Message de Salamanque Bâtir l'espace européen de l'enseignement supérieur (30 mars 2001, Dernière modification), www.amue.fr/fileadmin/amue/veille-reglementaire/d_salamanque.pdf 66 note 12 (consulté le 3 mai 2017)

Meyer-Waarden, L. (2015), *Management de la fidélisation De la stratégie aux technologies digitales*, Magnard-Vuibert, 2^e édition.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (2003), *Analyse des données qualitatives*, (2^{ème} éd.), De Boeck Supérieur.

Millot, S. (2001), *L'enquête de satisfaction : guide méthodologique*, Saint-Denis La Plaine : AFNOR, 178 p.

Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. 12-10-99, Déclaration commune des ministres européens de l'éducation – 19 juin 1999 – Bologne. www.mes.fr/tempus/tempus05/990719_Bologna_Declaration-Fr.pdf (consulté le 10 mai 2017)

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Décret n° 2007-1831 du 24 décembre 2007 portant création du label « Qualité français langue étrangère » NOR : ESRS0770608D, Journal officiel de la République française, 28 décembre, Texte 44 sur 142.

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Décret n° 2007-1831 du 24 décembre 2007 portant création du label « Qualité français langue étrangère » NOR : ESRS0770608D, Version consolidée au 12 juillet 2015, Journal officiel de la République française.

Mispelblom-Beyer, F. (1995), *Au-delà de la qualité. Démarches qualité, conditions de travail et politiques du bonheur*, Paris : Syros.

Mitonneau, H. (2000 juillet), ISO 9001 version 2000 : faut-il réaliser des enquêtes de satisfaction des clients, in *Qualité Références*, pp.18-21.

Mitonneau, H. (2006), *Réussir l'audit des processus : un nouveau référentiel pour une nouvelle vision de l'audit*, La Plaine Saint-Denis : AFNOR impr.

Moliner, P., Rateau, Patrick & Cohen-Scali, V. (2002), *Les représentations sociales, Pratique des études de terrain*, Rennes : PUR.

Moscovici, S., Buschini, F. (ed.), (2003), *Les méthodes des sciences humaines*, PUF, Paris.

Mucchielli, R. (1990), *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, ESF Éditeurs.

Mucchielli, A. (1996). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin.

Mucchielli, R. (2006), « L'analyse de contenu des documents et des communications : Connaissance du problème, applications pratiques », Paris : ESF, 223 p. (Formation permanente).

N

Napolitano, G. (1995), *Au-delà de la certification : le partenariat Comment maintenir et développer l'esprit qualité ?*, Les Éditions d'Organisation.

Neely, A.D., Gregory, M., Platts, K. (1995), « Performance measurement System design : a literature review and research agenda », *International Journal of Operations & Production Management*, vol. 15, n° 4, p. 80-116.

Neergaard, P. (1999), « Quality management : a survey on accomplished results », *International Journal of Quality & Reliability Management*, vol. 16, n° 3, p. 227-289.

Note, L. (2015), Détermination et évaluation des systèmes de management combinés, QUALITA 2015, Mar 2015, Nancy, France.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01149773/document> (consulté le 25 janvier 2017)

Noyé, D. (2002), *L'amélioration participative des processus*, Julhiet Editions.

P

Parasuraman, A., Zeithaml, V.A., Berry, L.L. (1985). « A conceptual model of service quality and its implications for further research », *Journal of Marketing*, vol. 49, n° 4, p. 41-50.

Perellon, J.-F. (2003), *La qualité dans l'enseignement supérieur : reconnaissance des filières d'études en Suisse et en Europe analyse d'une révolution*, Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes cop.

Périgord, M., (1987), *Réussir la qualité totale*, Paris : Ed. d'Organisation avec la collaboration de l'ACERQ.

Perrenoud, P. (2001), *Piloter les pratiques pédagogiques*, Paper presented at the Université d'été "Le pilotage pédagogique, exercice partagé ?".

Pesqueux, Y. (2008), *Qualité et Management, une analyse critique*, Editions Economica, Paris.

Peters, T., Waterman, R. (1999), *Le prix de l'excellence*, Broché.

Pinet, C. (2006), *10 clés pour réussir sa certification ISO 9001*, La Plaine Saint-Denis : AFNOR DL.

Plante, J. (1994), *Évaluation de programme (français, anglais, espagnol)*, Québec, Presse de l'Université Laval.

Plante, J., Bouchard, C. (1998), La qualité. Sa définition et sa mesure. *Service social*, 47(1-2), 27-61.

Processus de Bologne 2020 – L'espace européen de l'enseignement supérieur au cours de la prochaine décennie, Communiqué de la Conférence des ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur, Louvain et Louvain-la-Neuve, 28 et 29 avril 2009. www.aeqes.be/agence_references_recommandations.cfm (consulté le 27 mars 2017)

Q

Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1995), *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*, Dunod, Paris.

R

Reeves, C. A. et Bednar, D. A. (1994), Defining quality : alternatives and implications, in *Academy of Management Review*, Vol. 19, n°3, pp. 419-445.

Riba, P., Mègre, B. (2016), *Démarche qualité et évaluation en langues*, hachette français langue étrangère.

Robert, A. D., Bouillaguet, A. (1997), *L'analyse de contenu*, PUF.

Rouquette, M.-L., Guimelli, C. (1979), *Méthodologie expérimentale des sciences humaines*, Millau : Nathan

S

Sashkin, M., Kiser, K.J. (1993), « Creating and supporting a TQM culture », in Putting total quality management o work, pp. 117-147, San Francisco Berrett-Koehler.

Savall, H., Vuillot, M. (1997) « Qualité et emploi : un couple à consolider », Allocution d'ouverture du colloque ; La Certification, la qualité et l'emploi. Economica. pp. 4-8.

Savall H., Zardet V. (2005), *Tétranormalisation : défis et dynamiques*, Paris : Economica.

Shiba, S., Graham, A., Walden, D. (1997), *Quatre révolutions du management par la qualité*, Dunod, Paris.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., Garcia-Debanc, C. (2010), *Didactique du français langue première*, Editeur De Boeck, Coll. "Pratiques pédagogiques".

Stora, G., Montaigne, J. (1986), *La Qualité totale dans l'entreprise*, Paris : Éditions d'Organisation cop.

T

Tézenas du Montcel, H. (1972), *Dictionnaire des sciences de la gestion*, Paris, Maison Mame.

Thevenet, M., Vachette, J.L. (1992), *Culture et comportements*, Paris, Collection Ressources Humaines, Vuibert.

Thiétart, R.-A. et al. (2014), *Méthodes de recherche en management*, 4^{ème} édition, Dunod.

Todorov, B. (1997), *ISO 9000 : une force de management*, Gaëtan Morin Ed., Montréal.

Toscer, G., Toscer, O. (1990), *Gestion de la qualité*, Vuibert Entreprise.

U

UNESCO (1998), « Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur », rapport final, Paris.

V

Van Damme, D. (2004), « 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.

Vial, M. (2001), Les missions du formateur et la qualité : entre désignation et attribution, Education Permanente n°147, p.117-129.

Villalonga, C. (2003), *L'audit qualité interne*, Editions Dunod, Paris.

Villetaz, J.-C. (2007), « Pourquoi et comment mettre en place un système de gestion par la qualité dans un établissement d'enseignement supérieur ? », in *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*, sous la direction de Heldenbergh, A., Edition l'Harmattan, pp. 125-143.

Vinokur, A. (2006/2), La qualité de la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur : essai d'analyse économique, *Education et sociétés* 2006/2 (n°18), p.109-124.

Vinokur, A. (2007), « La gouvernance des universités par la qualité », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 36 N°1 | 2017, mis en ligne le 30 mars 2017, consulté le 09 juin 2017. URL : <http://apliut.revues.org/5571> (consulté le 8 décembre 2017)

Vlăsceanu, L., Grunberg, L., Pârlea, D. eds. (2004), *Quality Assurance and Accreditation: a Glossary of Basic Terms and definitions*, CEPES-UNESCO, Bucharest, Unesco–CEBRS, Paper on higher Education.

Voisin, A., « La qualité de la formation, une nouvelle chance pour l'évaluation ? », *Education permanente*, n°121/1991-1, p.184.

SITOGRAPHIE

AFNOR (Association Française de NORmalisation)

<http://www.afnor.org>

Campus France

<https://www.campusfrance.org>

CNE (Comité National d'Evaluation)

www.cne-evaluation.fr

CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales)

<http://www.cnrtl.fr/lexicographie>

CPU (Conférence des Présidents d'Universités)

<http://www.cpu.fr>

France Education Internationale

<https://www.ciep.fr>

Groupe­ments professionnels de FLE :

Site internet d'UNOSEL : <https://www.unosel.org/>

Site internet de SOUFFLE : <http://www.souffle.asso.fr/fr/>

Site internet d'Alliance Française de France : <https://af-france.fr/>

Site internet du Groupe­ment FLE : <http://www.groupe­ment-fle.com/fr/apprendre-le-francais-en-france>

HCERES (Haut Conseil de l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur)

<https://www.hceres.fr>

Label Bienvenue en France

<https://www.campusfrance.org/fr/presentation-label-bienvenue-en-france>

Label Qualité FLE

<http://www.labelqualitefle.fr/>

Réseau des centres universitaires de FLE

<https://www.campus-fle.fr/fr/>

Textes législatifs et règlementaires

www.legifrance.gouv.fr

(Et tous les sites web des centres universitaires de français langue étrangère qui ont participé à nos enquêtes de terrain, mais dont nous n'indiquons pas l'adresse des sites par souci de confidentialité).

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Tableaux synthétiques de l'évolution du référentiel Qualité FLE (domaine : Formations, Enseignement)

Annexe 2 : Tableaux synthétiques de l'évolution du référentiel Qualité FLE (domaine : Enseignants)

Annexe 3 : Tableaux synthétiques de l'évolution du référentiel Qualité FLE (domaine : Accueil, Accompagnement)

Annexe 4 : Tableaux synthétiques de l'évolution du référentiel Qualité FLE (domaine : Locaux, Sécurité, Équipement)

Annexe 5 : Tableaux synthétiques de l'évolution du référentiel Qualité FLE (domaine : Gestion)

Annexe 6 : Protocole – Questionnaire Directeurs de centres labellisés de l'ADCUEFE

Annexe 7 : Guide d'entretien - Entretien semi-directif Directeurs de centres non-labellisés de l'ADCUEFE

Annexe 8 : Transcription des entretiens des DCNL (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) et des DCL (1 et 8)

ANNEXE 1 :

TABLEAUX SYNTHETIQUES DE L'EVOLUTION DU REFERENTIEL QUALITE FLE

DOMAINE : FORMATIONS, ENSEIGNEMENT

FORMATIONS, ENSEIGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
F 1	1 F 1	La conception des formations est fondée sur des référentiels de formation/curricula/programmes qui décrivent de façon détaillée les objectifs d'apprentissage, les moyens mis en œuvre pour les atteindre et le dispositif d'évaluation. [C]	copies de référentiels de formation/curriculums/programmes
	4	Les niveaux des formations sont spécifiés par rapport à un référentiel internationalement reconnu (Cadre européen commun de référence pour les langues, par exemple). [C]	Référentiels de formation/curricula/programmes [C]
F 2	1 F 3	Les niveaux des formations sont spécifiés par rapport au Cadre européen commun de référence pour les langues. [C]	copie du référentiel utilisé pour spécifier les niveaux, tableau mettant en relation les niveaux du référentiel et les formations
	4	Les niveaux des formations sont spécifiés par rapport au Cadre européen commun de référence pour les langues. [C]	Référentiels de formation/curricula/programmes mettant notamment en relation les niveaux du référentiel et les formations. [C]

Tableau 1 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (conception des formations : F 1, F 2)

FORMATIONS, ENSEIGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
F 3	1 F 4	Les formations sont décrites de façon détaillée dans des documents contractuels accessibles avant l'inscription, et même remis aux étudiants au début de la formation. [C]	copies de descriptifs de formation
	4	Les formations sont décrites de façon détaillée dans des documents contractuels accessibles avant l'inscription, et même remis aux étudiants au début de la formation. [C]	Documents contractuels remis aux étudiants à l'inscription et au début de la formation. [C]

Tableau 2 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (information à valeur contractuelle sur les formations : F 3)

FORMATIONS, ENSEIGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
F 4	1	F 6	Lorsque le Centre intègre des étudiants dans des formations en cours, il le fait après une analyse de leurs besoins et en tenant compte de leur niveau.
		F 8	Le placement des étudiants dans les formations se fonde sur des évaluations effectuées par le Centre ou réalisées antérieurement. [C]
	4	Le programme de formation proposé prend en compte les besoins des étudiants et leur niveau initial, qui sont évalués systématiquement de façon précise et individualisée. Cette procédure s'applique aussi aux étudiants qui intègrent une formation en cours.	copies de questionnaires d'analyse de besoins renseignés, copies de tests de placement renseignés, copies de listes de classes
			Copies de tests de niveau renseignés, copies de listes de classe
			Documents utilisés pour l'analyse des profils, tests de placement, analyses des besoins, propositions de placement individualisées. Fournir 3 exemples renseignés, chacun mettant en évidence, pour un même apprenant, l'analyse de son profil, son test de placement, l'analyse de ses besoins et le placement proposé.

Tableau 3 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (analyse des besoins : F 4)

FORMATIONS, ENSEIGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
F 5	1	F 9 Les enseignants se fondent sur les référentiels de formation/curriculums/programmes pour élaborer leurs cours. [C]	copies de référentiels de formation/curriculums/programmes, copies de préparations de cours (objectifs, supports et activités d'apprentissage, évaluation)
		F 10 L'enseignant choisit et structure ses séquences d'apprentissage en fonction des objectifs de la formation.	copies de référentiels de formation/curriculums/programmes, copies de préparations de cours (
	4	Les enseignants se fondent sur les référentiels de formation/curricula/programmes pour planifier le niveau et le contenu de leurs cours. [C]	Référentiels de formation/curricula/programmes (cf F 1). Exemples de préparations de cours (objectifs, supports et activités d'apprentissage, évaluation). [C]

Tableau 4 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (planification des cours par les enseignants : F 5)

FORMATIONS, ENSEIGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
F 6	1 F 7	La taille des groupes-classes est en adéquation avec les objectifs d'apprentissage et les moyens mis en œuvre (approche méthodologique, activités...). [C]	copies de descriptifs de formation, copies de listes de classe
	4		Liste des formations de l'année en cours faisant apparaître leur intitulé, le nombre de groupes-classes et les effectifs. Listes de classes. [C]
F 7	1	F 5 Lorsqu'une formation se compose de plusieurs modules, une attention spécifique est portée à l'articulation entre les modules.	copies de descriptifs de formations modulaires, copies de comptes rendus de réunions
		F 11 Les enseignants qui interviennent en commun dans une formation donnée coordonnent leur travail, et cela donne lieu à la rédaction d'un document écrit (type cahier de classe).	copies de « cahiers de classe »
	4	Les enseignants qui interviennent en commun dans une formation donnée coordonnent leur travail. Cette coordination s'appuie sur la rédaction d'un document écrit permettant à chaque enseignant de s'informer des activités proposées par ses collègues.	Cahier de classe ou autre outil de coordination.

Tableau 5 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (organisation de la mise en œuvre des formations : F 6, F 7)

FORMATIONS, ENSEIGNEMENT				
Indicateur	Version	Définition		Documents attendus
F 8	1	F 13	Les enseignants utilisent une gamme de moyens diversifiés pour atteindre les objectifs d'apprentissage.	copies de préparations de cours
		F 14	Les enseignants gèrent de façon efficace l'hétérogénéité naturelle des groupes constitués (styles d'apprentissage, rythmes...).	copies de référentiels de formation/curriculums/programmes, copies de comptes rendus de réunions
		F 15	Les activités d'enseignement favorisent le développement de l'autonomie des étudiants.	copies de préparations de cours, copies de « cahiers de classe »
	4	Les enseignants utilisent des types d'activités et supports diversifiés, pour favoriser la motivation et développer l'autonomie dans la pratique de la langue. Ils pratiquent la différenciation pédagogique pour prendre en charge l'hétérogénéité des groupes.		Exemples de préparations de cours.
F 9	1	F 16	Une attention spécifique est accordée à la dimension multiculturelle dans les activités d'apprentissage.	copies de référentiels de formation/curriculums/programmes, copies de préparations de cours, copies de « cahiers de classe »
	4	La dimension interculturelle est intégrée dans les activités d'apprentissage.		Référentiels de formation, exemples de préparations de cours.

Tableau 6 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (mise en œuvre pédagogique, pratiques de classe : F 8, F 9)

FORMATIONS, ENSEIGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
F 10	1 F 21	Les enseignants mettent en œuvre une évaluation formative.	copies de descriptifs de formation, copies de « cahiers de classe », copies d'épreuves d'évaluation formative renseignées
	4	L'évaluation formative est décrite dans les référentiels de formation et elle est mise en œuvre. Ses résultats sont pris en compte pour proposer des remédiations.	Descriptif du processus d'évaluation formative. Exemples d'outils utilisés pour l'évaluation formative (tests, questionnaires, etc.) et notamment documents de suivi ; listes de présence ; exemples de remédiations.
F 11	1 F 22	Il existe un dispositif d'évaluation sommative interne des apprentissages qui donne lieu à la délivrance d'une attestation.	copies d'épreuves d'évaluation sommative interne renseignées, copies d'attestations de réussite renseignées, copies de listes de résultats
	4	Il existe un dispositif d'évaluation sommative interne calibré de manière fiable sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Il donne lieu à la délivrance d'attestations, certificats ou diplômes...	Descriptif du processus d'évaluation sommative ; exemples d'épreuves d'évaluation sommative interne ; listes de présence ; exemples d'attestations de fin de stage qui mentionnent le niveau CECRL de départ de l'apprenant et le niveau atteint par l'apprenant ; pour les mineurs un certificat d'assiduité est obligatoirement fourni aux parents en plus de l'attestation.
F 12	1 F 23	Des évaluations sommatives externes sont proposées (tests, diplômes).	copie de brochure, copies de conventions, copies de calendriers de passation, copies de listes de convocation, copies de listes de résultats
	4	Des évaluations sommatives externes sont proposées (tests, diplômes). [C]	Documents remis aux étudiants ou mis à leur disposition pour les informer sur les évaluations sommatives externes proposées (type, description, dates et lieux des sessions, procédure pour les inscriptions) : brochures, affiches, pages du site web, procédure pour informer les étudiants (notes de procédure ou de service). [C]

Tableau 7 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (évaluation des étudiants : F 10, F 11, F 12)

FORMATIONS, ENSEIGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
F 13	1	Indicateur inexistant.	
	4	Un dispositif de suivi de l'assiduité des apprenants existe.	Procédure de suivi de l'assiduité et en cas d'absences répétées ; outils utilisés pour suivi de l'assiduité ; personne(s) en charge du suivi ; listes de présence.

Tableau 8 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (suivi de l'assiduité des apprenants : F 13)

FORMATIONS, ENSEIGNEMENT				
Indicateur	Version	Définition		Documents attendus
F 14	1 F 24	La conception des formations et leur mise en œuvre sont évaluées par un responsable pédagogique.		copies de grilles d'évaluation renseignées, copies de comptes rendus de réunions
	4	Le responsable pédagogique évalue la qualité et la cohérence des formations.		Descriptif du processus d'évaluation de la réalisation d'une formation (procédure ou note de service ; autres documents pertinents : compte rendu d'observation, analyse des résultats, etc.).
F 15	1	Indicateur inexistant.		
	4	Le centre met en place, en cours d'apprentissage, des réunions formelles et informelles avec un échantillon d'étudiants afin de recueillir des suggestions d'amélioration de la formation.		Comptes rendus de réunions.
F 16	1	F 25	Les formations et leur mise en œuvre sont évaluées par les étudiants. [C]	copie du guide de l'étudiant, copies de questionnaires d'évaluation renseignés
		F 26	Les résultats de l'évaluation des formations et de leur mise en œuvre par les étudiants sont analysés et exploités.	copies de comptes rendus d'analyse, copies de statistiques, graphes, copies de notes de service, copies de plans d'action
	4	Les résultats de l'évaluation des formations par les étudiants sont analysés, exploités et diffusés. [C]		Questionnaires de satisfaction portant sur les formations. Analyse des évaluations. Plans d'action. Preuves de la diffusion de l'analyse. Bilan des actions réalisées. [C]

Tableau 9 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (évaluation des formations : F 14, F 15, F 16)

FORMATIONS, ENSEIGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
F 17	1 F 17	Un accompagnement de l'apprentissage, en complément de l'enseignement en présentiel, est proposé (tutorat, conseil, suivi).	copies du guide de l'étudiant, copies de portfolios renseignés
	4	Un accompagnement individualisé de l'apprentissage (tutorat, conseil, suivi) est proposé en complément de l'enseignement en groupe.	Document destiné aux apprenants décrivant l'offre du centre. Fiches de suivi.
F 18	1 F 19	Les formations permettent d'intégrer des activités complémentaires au sein du centre de ressources.	copies de descriptifs de formation, copies de préparations de cours, copies de « cahiers de classe »
	4	Les étudiants ont la possibilité de réaliser des activités complémentaires au centre de ressources.	Documents mettant en évidence l'information donnée aux apprenants et l'investissement du centre (horaires du centre, ressources, personnel dédié pouvant conseiller les apprenants pour des activités complémentaires autonomes ou semi-autonomes). Observations directes de ressources et activités autonomes.

Tableau 10 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (accompagnement des étudiants et activités d'apprentissage complémentaires : F 17, F 18)

FORMATIONS, ENSEIGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
F 19	1 F 20	Une articulation des formations avec l'environnement (sorties culturelles, découverte de l'environnement, rencontres en classe, ...) est réalisée.	copies de programmes, copies d'affiches, tableau mettant en relation les formations avec l'environnement
	4	Il existe une articulation entre les formations et les autres activités proposées par le centre, particulièrement en cas de stage linguistique combinant l'apprentissage de la langue et une activité culturelle, de loisir ou autre (par exemple FOAD).	Documentation annonçant ou décrivant quelques activités. Programmes d'activités ; liste des activités de l'année en cours. Référentiels de formation mettant en évidence l'articulation de la formation en langue avec les autres activités. Préparations ou bilans de cours mettant en évidence l'articulation des formations avec les autres activités.

Tableau 11 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (articulation entre les formations en langue et les autres activités : F 19)

FORMATIONS, ENSEIGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
F 20	1 F 18	Lorsque le centre assure des formations à distance, la qualité du suivi est adéquate.	copie du guide de l'étudiant, copies d'écran de site internet
	4	Lorsque le centre assure des formations à distance, il existe un processus de suivi individualisé.	Accès à la plateforme. Document décrivant la formation à distance. Preuves de suivi (par exemple, exercices corrigés, évaluations à distance, correspondances avec les étudiants).

Tableau 12 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (formations à distance : F 20)

FORMATIONS, ENSEIGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
F 21	1 F 2	Les objectifs des formations sont déterminés à partir d'une analyse des besoins, en particulier pour les formations à visée professionnelle.	Copies d'analyses de besoin, copies de référentiels de formation/curriculum/programmes
	4	Si le centre propose des cours spécifiques (français sur objectifs spécifiques, français sur objectifs universitaires, etc.), les formations sont basées sur une analyse des besoins et sur un référentiel adapté ; des supports pertinents sont utilisés.	Exemples d'analyses des besoins. Référentiels de formation. Supports (méthodes, documents, etc.).

Tableau 13 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (formations spécifiques : F 21)

ANNEXE 2 :

TABLEAUX SYNTHETIQUES DE L'EVOLUTION DU REFERENTIEL QUALITE FLE

DOMAINE : ENSEIGNANTS

ENSEIGNANTS			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
E 1	1 E 2	Le Centre possède une politique de recrutement critériée et transparente : statuts, contrats, qualifications requises, diplômes, ... [C]	copies d'annonces d'offres d'emploi, copies de descriptifs de postes, copies de curriculum vitae
	3 et 4	La procédure de recrutement est formalisée et transparente ; les enseignants sont recrutés sur la base de qualifications avérées. [C]	Procédure de recrutement (note de procédure). Preuves de mise en œuvre de la procédure : documentation d'un recrutement récent (fiche de poste, CV de l'enseignant recruté, lettre de motivation). En entretien, l'auditeur pourra demander à consulter les éléments relatifs à d'autres recrutements et à consulter les CV des enseignants afin de s'assurer de leurs qualifications (CV-thèque). [C]
E 2	1	Indicateur inexistant.	
	4	Le responsable pédagogique possède la qualification et l'expérience adéquates pour mener à bien des fonctions d'ingénierie pédagogique.	Fiche de poste du responsable pédagogique. CV actualisé du responsable pédagogique, mentionnant ses diplômes, ses expériences, ses formations initiales et continues.
E 3	1 E 1	L'équipe des enseignants comprend des permanents. [C]	liste des enseignants avec leurs statuts, copies de contrats de travail, document avec des ratio
	4	L'équipe des enseignants comprend des permanents. Le centre mène une politique de fidélisation de son équipe. [C]	Liste des enseignants (permanents et non permanents), avec type de contrat et année de recrutement (du 1 ^{er} recrutement, pour les non permanents ayant été plusieurs fois employés par le centre), pour l'année en cours et l'année précédente. [C]

Tableau 1 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (recrutement et qualifications de l'équipe pédagogique : E 1, E 2, E 3)

ENSEIGNANTS			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
E 4	1 E 4	Un entretien annuel d'évaluation est proposé à chaque enseignant.	Copies d'offres/convocations à l'entretien annuel d'évaluation, copies d'entretiens annuels d'évaluation
	4	Les enseignants permanents (si leur statut le permet) bénéficient des entretiens et évaluations réglementaires. Un entretien professionnel est proposé à chaque enseignant non permanent.	Procédure d'évaluation (note de procédure). Trois exemples au moins de comptes rendus d'entretiens ou d'évaluations.
E 5	1	Indicateur inexistant.	
	4	Le travail en classe des enseignants est observé au moins par an par le responsable pédagogique et/ou par ses pairs. Cette observation donne lieu à un retour d'expérience et à un rapport signé par les deux parties dont le Centre tient compte lors de l'entretien annuel (sauf pour les enseignants qui statutairement ne sont pas soumis à un entretien annuel d'évaluation). Lorsque la législation s'appliquant au statut de l'enseignant ne permet pas de rendre cette observation obligatoire, elle lui est proposée sur la base du volontariat.	Procédure d'observation de classe (note de procédure). Trois exemples au moins de comptes rendus d'observation signés.
E 6	1 E 3	Le Centre permet des perspectives d'évolution aux enseignants.	copies d'appels de candidature, copies de décisions de nomination, d'attribution de poste, copies de notes de service, copies de dossiers personnels
	4	Le centre offre des possibilités de développement professionnel aux enseignants (diversification des tâches, fonctions, rémunérations, statuts, autres types d'évolution ...).	Entretien avec le responsable pédagogique ou un autre responsable compétent : exemples d'évolutions effectives (diversification des tâches, fonctions, types de contrat, rémunération). Documentation confirmant les informations communiquées au cours de cet entretien. Entretiens avec les enseignants. Listes des enseignants permanents et non permanents (fournies pour l'indicateur E3). Comptes rendus d'entretien ou d'évaluations (fournis pour l'indicateur E4).

Tableau 2 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (gestion de l'équipe pédagogique : E 4, E 5, E 6)

ENSEIGNANTS				
Indicateur	Version	Définition		Documents attendus
E 7	1	E 5	Les enseignants suivent régulièrement des formations. Celles-ci sont prises en charge au moins partiellement sur le temps de travail pour les enseignants permanents.	copie du règlement intérieur, copies de plans de formation, copies d'attestations de suivi de formation, copies d'emplois du temps, listes d'enseignants ayant suivi des formations
		E 6	Les enseignants permanents sont encouragés à suivre des formations diplômantes.	copie du règlement intérieur, copies de comptes rendus de réunions, copies de notes de service
	4	Un plan de formation est établi à l'intention des enseignants. Les formations sont prises en charge au moins partiellement sur le temps de travail pour les enseignants permanents, si la législation s'appliquant à leur statut le permet. Les enseignants permanents non diplômés en FLE sont encouragés à suivre des formations diplômantes (éventuellement VAE ou VAP).	Liste des formations proposées et des formations suivies, pour l'année en cours et pour l'année précédente. Plan de formation de l'année en cours et de l'année suivante (s'il est disponible au moment de l'audit). Éventuellement, formations diplômantes au niveau master FLE suivies par certains enseignants. Entretien avec le responsable pédagogique. Au cours de cet entretien, l'auditeur demandera à consulter la documentation confirmant les informations qui lui sont communiquées. L'entretien s'attachera particulièrement à éclairer comment les besoins et demandes de formation sont identifiés, recensés, hiérarchisés.	

Tableau 3 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (formation continue : E 7)

ENSEIGNANTS				
Indicateur	Version	Définition		Documents attendus
	1	E 9	Le choix d'un enseignant pour assurer une formation donnée se fait en fonction de ses compétences.	tableau présentant les formations et les noms et compétences des enseignants, copies de curriculum vitae
		F 12	Les enseignants maîtrisent les contenus des formations qui leur sont confiées. [C]	tableau présentant les formations et les compétences des enseignants impliqués
E 8	4	Les cours sont répartis entre les enseignants en fonction des compétences propres à chacun.		Liste des formations de l'année en cours faisant apparaître les noms des enseignants. Entretien avec le responsable pédagogique : procédure d'attribution des cours (critères, modalités). Documentation confirmant les informations communiquées au cours de cet entretien. CV-thèque.
	1	E 13	Le remplacement des enseignants absents est assuré de manière adéquate. [C]	copies d'emplois du temps, copies d'affiches et de remplacement d'enseignant [C]
		4	Il existe une procédure de remplacement des enseignants absents. [C]	Procédure de remplacement des enseignants (note de procédure). Entretien avec le responsable pédagogique : au cours de l'entretien, il sera demandé un exemple de mise en œuvre de la procédure et les documents relatifs à cet exemple. CV-thèque. [C]
E 9	4	Il existe une procédure de remplacement des enseignants absents. [C]		Procédure de remplacement des enseignants (note de procédure). Entretien avec le responsable pédagogique : au cours de l'entretien, il sera demandé un exemple de mise en œuvre de la procédure et les documents relatifs à cet exemple. CV-thèque. [C]

Tableau 4 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (organisation des cours en fonction de l'équipe pédagogique : E 8, E 9)

ENSEIGNANTS			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
E 10	1	Indicateur inexistant.	
	4	Il existe des réunions de concertation pédagogique dont les comptes rendus sont diffusés aux personnels concernés.	Comptes rendus de réunions. Preuves de diffusion des comptes rendus.
E 11	1 E 8	Les enseignants sont associés aux choix du centre en ce qui concerne les approches méthodologiques, le choix des supports et des activités d'apprentissages (les méthodes, par exemple) et la mise en œuvre pédagogique.	copies de convocations à des réunions, copies de comptes rendus à des réunions, copies de notes de service
	4		Comptes rendus de réunions.
E 12	1 E 11	Les enseignants s'impliquent dans l'élaboration d'outils pédagogiques.	liste d'outils pédagogiques, copies d'outils pédagogiques
	4	Les enseignants élaborent des outils pédagogiques.	Entretien avec le responsable pédagogique. Entretiens avec des enseignants. Exemples d'outils élaborés par les enseignants pour leur usage personnel ou pour un usage partagé.
E 13	1 E 12	Les enseignants mettent en commun leurs pratiques et les outils pédagogiques qu'ils ont élaborés.	listes d'enseignants mettant en commun leurs outils pédagogiques et leurs pratiques, copies de convocations à des réunions, copies de comptes rendus de réunions
	4	La mutualisation des pratiques et des outils pédagogiques est favorisée et effective.	Comptes rendus de réunions, d'ateliers ou d'expérimentations (au moins 3 comptes rendus). Entretien avec le responsable pédagogique. Entretiens avec des enseignants. Exemples d'outils pédagogiques mutualisés.

Tableau 5 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (animation de l'équipe pédagogique : E 10, E 11, E 12, E 13)

ENSEIGNANTS			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
E 14	1 E 10	Les enseignants disposent du matériel pédagogique nécessaire pour préparer et assurer leurs cours. [C]	tableau présentant les formations et le matériel disponible
	4	Les enseignants disposent du matériel pédagogique (méthodes, outils...) nécessaire pour préparer et assurer leurs cours. [C]	Pas de document attendu. [C]

Tableau 6 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (matériel mis à disposition de l'équipe pédagogique : E 14)

ANNEXE 3 :

TABLEAUX SYNTHETIQUES DE L'EVOLUTION DU REFERENTIEL QUALITE FLE

DOMAINE : ACCUEIL, ACCOMPAGNEMENT

ACCUEIL, ACCOMPAGNEMENT				
Indicateur	Version	Définition		Documents attendus
A 1	1	A 2	Le Centre dispose d'un site Internet qui fournit au minimum les mêmes informations que les documents. [C]	copies d'écran de site internet
		A 3	L'ensemble des informations contenues sur le site internet et les documents sont à jour. [C]	copies d'écran de site internet, copies de brochures
	4	Le centre dispose d'un site Internet actualisé qui présente l'ensemble des services proposés : conditions d'accès à la formation (procédures d'inscription, prix et conditions financières, conditions d'annulation), descriptifs de formation, taille des groupes-classes et toutes les informations utiles pour choisir un séjour. Lorsque le centre accueille des mineurs, il veille à indiquer le projet éducatif et les conditions d'interruption d'un séjour. [C]		Document indiquant l'adresse du site et le nom de la (des) personne(s) responsable(s). Observation du site Internet. [C]
A 2	1 A 1	Le Centre diffuse des documents qui présentent de façon détaillée l'ensemble des services proposés (conditions de séjour et aide, procédures d'inscriptions, prix et conditions financières, conditions d'annulation, descriptifs de formations, taille des groupes classes, ...) et plus généralement toutes les informations utiles au bon déroulement du séjour. [C]		copies de brochures
	4	Le Centre diffuse des documents imprimés qui présentent l'ensemble des services proposés : conditions de séjour et aide, procédures d'inscriptions, prix et conditions financières, conditions d'annulation, descriptifs de formations, taille des groupes classes et toutes les informations utiles pour choisir un séjour. Lorsque le centre accueille des mineurs, il veille à indiquer le projet éducatif et les conditions d'interruption d'un séjour. [C]		Brochures de l'année en cours (version papier ou téléchargeable). [C] Dans le cas de prestations en réponse à appel d'offres : cahier des charges et réponses à l'appel d'offres ; confirmation de prestataire officiel ; listes des groupes.
A 3	1 A 4	Le site et les documents sont disponibles en français et au moins dans deux langues étrangères.		copies d'écran de site internet, copies de brochures
	4			brochure(s) de l'année en cours ; observation du site Internet.

Tableau 1 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (information des clients potentiels : A 1, A 2, A 3)

ACCUEIL, ACCOMPAGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
A 4	1 A 5	Le Centre répond aux demandes de renseignements dans les deux jours ouvrables.	copies de lettres, copies de courriels
	4		Quelques exemples de lettres, courriels de demandes et de réponses (une dizaine). Entretiens avec les étudiants.
A 5	1 A 6	Le centre propose différentes modalités d'inscription et de paiement : en ligne, par correspondance, sur place.	copies de lettres, copies de courriels
	4		Documents d'information décrivant pour les clients les procédures d'inscription et de paiement (par exemple : brochure, bulletin d'inscription).
A 6	1 A 16	Les procédures d'inscription et de paiement sur place sont conçues de manière à éviter les allers et venues des étudiants entre les différents services concernés.	Copie de plan, descriptif des procédures d'inscription et de paiement, copie de document remis aux étudiants
	4	Les procédures d'inscription et de paiement sur place sont conçues de manière à éviter les déplacements des apprenants entre les différents services concernés.	Descriptif du processus d'inscription et de paiement.
A 7	1 A 11	Les confirmations d'inscription à distance sont envoyées aux étudiants dans les deux jours ouvrables.	Copies de lettres, copies de courriels
	4	Les confirmations d'inscription à distance sont envoyées par voie électronique aux apprenants dans les deux jours ouvrables.	Quelques exemples de demandes et de réponses de confirmation (une dizaine) des 3 à 6 derniers mois.
A 8	1 A 8	Le Centre fournit avant la venue des étudiants des informations détaillées et le cas échéant personnalisées au sujet de la procédure d'accueil et s'il y a lieu de l'installation dans le logement.	copies de lettres, copies de courriels
	4	Le centre fournit avant la venue des apprenants des informations personnalisées pour leur accueil, notamment plan et informations facilitant, depuis leur lieu d'arrivée (aéroport, gare...), l'accès au centre et, le cas échéant, au lieu d'hébergement. Pour l'accueil des mineurs, le centre veille à respecter la réglementation en vigueur.	Documents d'information systématiquement envoyés aux apprenants (ou aux parents pour les mineurs) : par exemple livret d'accueil ; trois exemples de réponses personnalisées à des demandes d'information sur l'arrivée et l'accueil. Pour le cas des mineurs, informations permettant de connaître les modalités d'accompagnement et le ratio d'encadrement lors du voyage.

Tableau 2 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (Relations avec la clientèle avant la formation : A 4, A 5, A 6, A 7, A 8)

ACCUEIL, ACCOMPAGNEMENT				
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus	
A 9	1	A 10	Il existe un panneau d'affichage visible, dont les contenus sont pertinents et actualisés.	copies de plan, photographies
		A 11	L'accueil des étudiants et le traitement de leurs demandes sont organisés de façon efficace et rapide.	descriptif du processus d'accueil, copie de document remis aux étudiants
		A 13	Le personnel chargé de l'accueil des étudiants et du traitement de leurs demandes connaît l'ensemble des services proposés par le Centre, ainsi que les personnes qui s'en occupent.	copie d'organigramme fonctionnel, liste des personnels
	4	L'accueil des apprenants et le traitement de leurs demandes sont organisés de façon efficace et rapide. Le personnel chargé de l'accueil, dont l'accueil téléphonique, est capable de renseigner sur l'ensemble des services proposés par le centre et d'orienter les apprenants (ou les familles ou organisateurs pour les mineurs) vers les personnes compétentes. [C]	Descriptif du processus d'accueil, documents remis aux apprenants lors de l'accueil. Organigramme fonctionnel mettant en évidence la liste des personnels impliqués dans l'accueil et les fonctions qu'ils occupent. [C]	
A 10	1 A 12	Le personnel chargé de l'accueil des étudiants et du traitement de leurs demandes maîtrise au moins une langue étrangère.	copies de curriculum vitae, copies d'attestation, certificat, diplôme en langue étrangère, copies de lettres, copies de courriels	
	4		Entretiens avec le personnel et les apprenants.	
A 11	1	Indicateur inexistant.		
	4	Le centre assure un accueil aimable et courtois. [C]	Procédure d'accueil ou consignes de travail ; questionnaires de satisfaction. [C]	
A 12	1 A 23	Au début du séjour, les étudiants rencontrent les personnels du Centre à qui ils sont susceptibles d'avoir à faire, et une visite guidée des locaux est organisée.	descriptif du processus d'accueil, copies de documents annonçant la rencontre et la visite	
	4		Descriptif du processus d'accueil.	

Tableau 3 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (accueil : A 9, A 10, A 11, A 12)

ACCUEIL, ACCOMPAGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
A 13	1 A 25	Le Centre offre des informations détaillées et actualisées sur les différentes manifestations culturelles et sportives.	copies d'affiches, copies d'annonces, liste des activités sur une année civile
	3 et 4	Il existe des dispositifs d'information aisément repérables et lisibles présentant les services du centre, les activités culturelles et les informations sur les cours et les certifications.	Observations directes.

Tableau 4 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (informations disponibles dans le centre : A 13)

ACCUEIL, ACCOMPAGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
A 14	1 A 15	Les heures d'ouverture des différents services (accueil, scolarité, centre de ressources, ...) sont aménagées en fonction des disponibilités des étudiants.	photographies, copies des emplois du temps des formations, copie de bulletins d'inscription
	4	Les apprenants peuvent accéder aux différents services du centre (accueil, scolarité, centre de ressources...) en dehors de leurs heures de formation.	Emplois du temps des formations. Liste de l'ensemble des services et de leurs horaires d'ouverture.

Tableau 5 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (ouverture des services : A 14)

ACCUEIL, ACCOMPAGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
A 15	1	Indicateur inexistant.	
	4	Lorsque le centre accueille des mineurs, la direction veille au respect de la réglementation en vigueur.	Déclaration auprès de la Direction départementale de la cohésion sociale (DDCS) ou toute autre autorité compétente pour l'accueil des mineurs avec envoi du projet éducatif ; réponse de la DDCS (ou autre autorité compétente) selon le type de séjour.
A 16	1	Indicateur inexistant.	
	4	Lorsque le centre accueille des mineurs, il propose un hébergement et un suivi appropriés.	Liste des hébergements proposés et des critères de sélection ; preuves de suivi régulier ; documents d'information remis aux accompagnateurs et/ou parents.

Tableau 6 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (accueil des mineurs : A 15 et A 16)

ACCUEIL, ACCOMPAGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
A 17	1 A 14	Lorsque le Centre accueille des groupes, une personne ressource est chargée du suivi de leur séjour.	copie organigramme fonctionnel, copies de lettres, copies de courriels
	4	Lorsque le centre accueille des groupes, une personne référente assure le suivi du séjour. Lorsque le centre accueille des mineurs, il vérifie l'âge des accompagnateurs et le ratio d'encadrement.	Organigramme fonctionnel. Documents d'information remis aux groupes.

Tableau 7 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (séjour des groupes : A 17)

ACCUEIL, ACCOMPAGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
A 18	1 A 22	Les étudiants ont facilement accès à un lieu de restauration.	copie de plan, liste de lieux de restauration avec horaires et périodes d'ouverture
	4	Les apprenants peuvent se restaurer dans le centre ou à proximité. Une liste d'établissements et de tarifs négociés leur est fournie. Lorsque le centre accueille des mineurs, il veille à inclure les repas dans la prestation.	Document d'information sur les lieux de restauration, remis aux apprenants ; information transmise aux parents lors de l'inscription et remise aux mineurs à leur arrivée.

Tableau 8 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (restauration : A 18)

ACCUEIL, ACCOMPAGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
A 19	1	A 17 Le Centre est responsable de la sélection des logements, du placement et du suivi. Le service de logement peut être directement géré par le Centre ou sous-traité.	liste des critères de sélection des logements, copie de la liste des logements proposés, copies de descriptifs de logement, copies de formulaires de demande de logement renseignés, questionnaires d'évaluation renseignés
		A 21 Le Centre cherche des solutions de remédiation rapides en cas de réclamation concernant le logement.	descriptif du processus de gestion des réclamations, copies de questionnaires d'évaluation renseignés, copies de formulaires de demandes de logement renseignés, copies de réponses à des réclamations
	4	Le centre s'assure de la sélection des logements, du placement et du suivi, notamment pour le traitement des réclamations (le service de logement peut être directement géré par le centre ou sous-traité). Si le centre accueille des mineurs, il veille au respect de la réglementation en vigueur (cf. indicateur A16).	Descriptif du processus d'aide au logement. Liste des critères de sélection des logements. Liste des logements proposés. Descriptifs de logement. Formulaires de demande de logement renseignés. Questionnaires de satisfaction renseignés de l'année en cours. Procédure de réclamation en cas de difficulté (et documents illustrant sa mise en œuvre). Dans le cas de publics résidant en France : procédure d'accompagnement dans la recherche de logement ; listes d'adresses ou d'organismes ; descriptif d'aide en cas de difficulté. Pour les mineurs : questionnaire de satisfaction renseigné au plus tard dans les 3 premiers jours du séjour et en fin de parcours ; procédure de remédiation en cas de réclamation.
A 20	1 A 18	Le service qui s'occupe du logement veille dans toute la mesure du possible à séparer les étudiants qui parlent la même langue, afin de favoriser les échanges en français, sauf demande expresse motivée des intéressés.	copies de descriptifs de logement, document avec des statistiques, copies de formulaires de demande de logement renseignés
	4	Le service qui s'occupe du logement veille à séparer, dans la mesure du possible, les étudiants qui parlent la même langue, afin de favoriser les échanges en français.	Statistiques de l'année en cours sur le placement des étudiants par nationalité.
A 21	1 A 19	Lorsque le centre assure lui-même le logement des étudiants, il veille au respect des normes de sécurité et à la maintenance des locaux.	copie du compte-rendu de la dernière visite de la Commission de sécurité, copies de contrats de nettoyage, copies de comptes rendus d'intervention, copies de contrats et/ou de factures d'entretien
	4		Compte rendu de la dernière visite de la commission de sécurité, contrats de nettoyage, comptes rendus d'intervention, contrats/factures d'entretien ; rapport Ad'AP*. Observations directes des locaux. *Ad'AP : Agenda d'Accessibilité Programmée.
A 22	1 A 20	Le centre propose plusieurs types de logement (chambre individuelle, chez des particuliers...).	copies de descriptifs de logement, copies de formulaires de demande de logement renseignés, document avec des statistiques
	4		Liste des logements proposés.

Tableau 9 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (hébergement : A 19, A 20, A 21, A 22)

ACCUEIL, ACCOMPAGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
A 23	1 A 24	Le Centre aide les étudiants en cas de problème de santé.	descriptif du processus d'aide, liste des services de santé
	4	Il existe une procédure d'aide ou de secours connue de tous les personnels, des étudiants (et de leurs familles pour les étudiants mineurs) en cas d'accident, de maladie et pour tout problème de santé. [C]	Documents d'information remis aux personnels et aux apprenants. Certificats de formation aux premiers secours des personnels désignés ; pour le cas des mineurs, déclaration des souhaits particuliers remplie par les parents (allergies, médicaments, restrictions médicales pour les activités sportives, etc.). [C]

Tableau 10 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (santé : A 23)

ACCUEIL, ACCOMPAGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
A 24	1	A 27 Le Centre offre des informations détaillées et actualisées sur les possibilités de pratiquer différentes activités culturelles, sportives et culturelles, et sur les équipements disponibles et facilement accessibles.	copies d'affiches, copies d'annonces, liste des activités sur une année civile
		A 28 Le Centre organise des visites touristiques régionales.	
	4	Le centre offre des informations détaillées et actualisées sur les possibilités de pratiquer différentes activités culturelles, sportives et touristiques.	Panneaux d'affichage (observation directe). Documentation remise aux apprenants ou mise à leur disposition.
A 25	1 A 26	Le Centre organise des activités culturelles spécifiques (vidéo projections, club théâtre...).	copies d'affiches, copies d'annonces, liste des activités sur une année civile
	4	Le centre organise des activités culturelles spécifiques (vidéo projections, club théâtre...) dans ses murs ou à l'extérieur (sorties culturelles, visites touristiques). Les prix sont en adéquation avec les moyens financiers des apprenants. Un accompagnement est prévu pour les mineurs en cas d'activités à l'extérieur.	Affiches/annonces, liste des activités de l'année en cours.
A 26	1 A 29	Le Centre facilite le contact des étudiants avec le milieu local (organismes, associations, familles...).	copies d'affiches, copies d'annonces, copies de documents remis aux étudiants, liste des entités, document avec des statistiques
	4	Le centre facilite le contact des étudiants avec les francophones locaux (organismes, associations, familles...).	Affiches/annonces, liste des activités de l'année en cours.

Tableau 11 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (activités culturelles et de loisirs, rencontres extérieures : A 24, A 25, A 26)

ANNEXE 4 :

TABLEAUX SYNTHETIQUES DE L'EVOLUTION DU REFERENTIEL QUALITE FLE

DOMAINE : LOCAUX, SÉCURITÉ, ÉQUIPEMENT

LOCAUX, SÉCURITÉ, ÉQUIPEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
L 1	1 L 1	L'ensemble des locaux est en conformité avec les normes de sécurité en vigueur [...]. [C]	copies des 3 derniers comptes rendus de la Commission de sécurité, photographies des plans d'évacuation, document décrivant les mesures prises pour mettre en œuvre des demandes de la Commission de sécurité
	4	Le Centre s'assure, auprès des autorités compétentes, que l'ensemble des locaux est en conformité avec les normes en vigueur de sécurité et d'accessibilité. [C]	Demande d'ouverture et autorisation d'ouverture. Dernier compte rendu de la commission de sécurité. Preuves de mises en œuvre de recommandations de la commission de sécurité (notamment factures pour travaux et observations directes). [C]
L 2	1 L 1	[...] et les procédures à suivre en cas de danger sont connues de tous les personnels et de tous les étudiants. [C]	copies des 3 derniers comptes rendus de la Commission de sécurité, photographies des plans d'évacuation, document décrivant les mesures prises pour mettre en œuvre des demandes de la Commission de sécurité
	4	Les procédures à suivre en cas de danger sont connues de tous les personnels et des apprenants. [C]	Documents destinés au personnel et aux apprenants, décrivant la conduite à tenir en cas d'urgence, notamment pour l'évacuation du centre. Comptes rendus d'exercices d'évacuation. [C]

Tableau 1 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (sécurité des locaux : L 1, L 2)

LOCAUX, SÉCURITÉ, ÉQUIPEMENT				
Indicateur	Version	Définition		Documents attendus
L 3	1	L 6	Le Centre dispose d'un lieu d'accueil adéquat pour sa fréquentation maximale.	copie de plan, photographies, document avec des ratios
		L 7	Les locaux sont d'un volume adéquat pour la fréquentation maximale du Centre.	
	4	Les locaux sont d'un volume adéquat pour la fréquentation maximale du centre.		Planning avec les effectifs par salle pour les sessions en cours en période de forte activité, année écoulée et en cours. Observations directes.
L 4	1 L 8	Les locaux sont en bon état général. [C]		copie de plan, photographies, copies de factures d'entretien, copies de descriptifs d'interventions
	4			Le cas échéant, liste de travaux planifiés. [C]
L 5	1 L 2	Les différents locaux sont situés au même endroit ou dans un périmètre proche.		copie de plan, photographies
	4	Les locaux du centre sont situés au même endroit ou à proximité les uns des autres.		Le périmètre de labellisation prend en compte l'ensemble des locaux.
L 6	1 L 9	Les locaux sont bien éclairés, insonorisés, chauffés et ventilés.		copie de plan, photographies, copie de descriptif physique
	4			Observations directes.
L 7	1	L 10	Les locaux sont maintenus dans un bon état de propreté. [C]	copie de plan, photographies, copies de contrats de nettoyage
		L 12	Les toilettes sont équipées (poubelles, papier, savon, ...) et maintenues dans un bon état de propreté. [C]	
	4	Les locaux sont maintenus dans un bon état de propreté, notamment les toilettes, qui sont convenablement équipées. [C]		Contrat(s) / plan(s) de nettoyage de l'année en cours. [C]

Tableau 2 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (caractéristiques générales des locaux : L 3, L 4, L 5, L 6, L 7)

LOCAUX, SÉCURITÉ, ÉQUIPEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
L 8	1 L 11	Les toilettes sont en nombre suffisant pour la fréquentation maximale du centre et une distinction hommes/femmes existe. [C]	copie de plan, photographies, document avec des ratios
	4	Les sanitaires sont en nombre suffisant pour la fréquentation maximale du centre. [C]	Observations directes. [C]
L 9	1 L 13	Il existe un espace de convivialité à l'intérieur du Centre pour des rencontres, la détente, la consommation de boissons.	copie de plan, photographies, document avec des ratios
	4	Il existe un espace à l'intérieur du centre pour des rencontres, la détente, la consommation de boissons.	Observations directes.
L 10	1 L 14	Les enseignants disposent d'une salle spécifique, équipée pour préparer leurs cours, se réunir, consulter des informations d'ordre professionnel, se détendre.	copie de plan, photographies, document avec des ratios
	4	Les enseignants disposent d'une salle spécifique équipée, pour préparer leurs cours, se réunir, consulter des informations professionnelles, etc.	Observations directes.
L 11	1 L 20	Les étudiants ont accès à un centre de ressources, dont la taille et l'équipement sont adéquats pour la fréquentation maximale.	copie de plan, photographies, document avec des ratios
	4	Les apprenants ont accès à un centre de ressources consultables sur place. Sa taille et son équipement sont adéquats pour une utilisation régulière.	Document décrivant le fonctionnement du centre de ressources (horaires, modalités d'accès et d'emprunt du matériel...).

Tableau 3 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (espaces spécifiques : L 8, L 9, L 10, L 11)

LOCAUX, SÉCURITÉ, ÉQUIPEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
L 12	1 L 3	L'accès au Centre par les transports en commun est aisé.	copie de plan du réseau de transport en commun, copie d'horaire du réseau de transport en commun
	4	Le centre est aisément accessible par les transports en commun. A défaut, le centre organise lui-même un système de transport.	Plan du réseau de transport en commun et horaires. Documents d'information remis aux étudiants.
L 13	1 L 5	Il existe une signalétique claire, complète et visible à l'intérieur du Centre.	copie de plan, photographies
	4	Il existe une signalétique claire, complète et visible permettant d'identifier le centre et de s'y orienter.	Observations directes.
L 14	1 L 4	L'accès à l'ensemble des locaux est possible pour les personnes handicapées.	copie de plan, photographies
	4	Tous les services sont accessibles aux personnes à mobilité réduite.	Observations directes. Le cas échéant, liste de travaux planifiés. Le cas échéant, liste de travaux planifiés. Le rapport Ad'AP.

Tableau 4 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (accessibilité : L 12, L 13, L 14)

LOCAUX, SÉCURITÉ, ÉQUIPEMENT				
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus	
L 15	1 L 22	Le personnel administratif et technique dispose de l'équipement nécessaire (meubles, ordinateurs équipés de logiciels, copieurs, outillage, ...) pour effectuer son travail dans de bonnes conditions. [C]	copie de plan, photographies, liste de l'équipement disponible, document avec des ratios	
	4	Le personnel enseignant, administratif et technique dispose de l'équipement nécessaire (meubles, ordinateurs équipés de logiciels, copieurs, matériel de bureau...) pour effectuer son travail dans de bonnes conditions. [C]	Liste du personnel et fiches de postes et de l'équipement dont il dispose. [C]	
L 16	1 L 19	Le matériel et l'équipement sont entretenus et en bon état de marche. [C]	copie de factures, copies de fiches d'intervention, tableau faisant apparaître les dates d'achat et de renouvellement du matériel et de l'équipement, liste du personnel chargé de l'entretien	
	4		Cahier de maintenance. Contrats de maintenance. Fiches de poste des techniciens concernés en cas d'entretien assuré en interne. [C]	
L 17	1 L 15	Les salles utilisées pour les formations sont équipées d'un matériel adéquat (tableau, matériel audio-visuel, ...) dont l'ergonomie est satisfaisante.	copie de plan, photographies	
	4	Les salles utilisées pour les formations sont équipées d'un matériel (tableau, matériel audio-visuel ...) adapté au volume et à la configuration des salles. [C]	Pas de document attendu. [C]	
L 18	1 L 16	L'équipement multimédia est adéquat pour la fréquentation maximale du Centre.	photographies, liste de l'équipement multimédia, document avec des ratios	
	4	L'équipement multimédia (ordinateurs, vidéoprojecteurs, connexion internet) est adapté à la fréquentation maximale (salles de cours, centre de ressources, etc.).	Planning avec les effectifs par salle pour les sessions en période de forte activité, année écoulée et année en cours. Adéquation entre ces effectifs et le matériel observé en L 16.	
L 19	1 L 21	Les étudiants ont accès à des ordinateurs pour communiquer à des fins personnelles.	copie de plan, photographies, document avec des ratios	
	4	Les étudiants bénéficient d'un accès internet gratuit dans la plupart des espaces du Centre. Les étudiants qui n'ont pas d'ordinateur personnel ont accès à des ordinateurs du centre pour communiquer à des fins personnelles.	Document destiné aux apprenants décrivant les modalités d'accès aux ordinateurs connectés ou à la wi-fi. Existence d'une adresse école pour les étudiants des écoles accréditées par la Commission des titres d'ingénieur (CTI).	
L 20	1	L 17	Lorsque le Centre assure des formations à distance, les supports (plateforme de téléformation par exemple) sont ergonomiques et conviviaux.	document indiquant l'adresse internet permettant d'accéder aux supports, copies de brochures techniques, copies d'écran de la plateforme de téléformation
		L 18	Lorsque le Centre assure des formations à distance, le matériel utilisé (serveur informatique, plateforme de téléformation, ...) est robuste et adéquat pour la fréquentation maximale.	document indiquant l'adresse internet, un login et un mot de passe permettant d'accéder à la plateforme, copies de brochures techniques, document avec des ratios
	4	Lorsque le centre propose des ressources en ligne et/ou assure des formations à distance, le matériel utilisé (serveur informatique, plateforme de téléformation...) est performant, fiable, et en adéquation avec le nombre d'utilisateurs.	Document indiquant l'adresse de la plateforme et le nom de la personne responsable.	

Tableau 5 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (matériels, équipements : L 15, L 16, L 17, L 18, L 19, L 20)

ANNEXE 5 :

TABLEAUX SYNTHETIQUES DE L'EVOLUTION DU REFERENTIEL QUALITE FLE

DOMAINE : GESTION

GESTION			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
G 1	1	Le centre dispose d'une structure de direction explicite et claire précisant à qui est déléguée la responsabilité pédagogique. [C]	copie d'organigramme fonctionnel, copies de descriptifs de poste
	4	Le centre dispose d'une structure de direction explicite et claire précisant à qui est attribuée la responsabilité pédagogique. [C]	Organigramme fonctionnel, fiches de poste (personnels de direction et responsable(s) pédagogique(s)). [C]
G 2	1	La direction du centre est assurée de façon continue. [C]	copies de notes de service
	4	La direction du centre est assurée de façon continue.	Documents établissant la délégation de direction (notes de service etc.).

Tableau 1 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (structure de direction : G 1, G 2)

ACCUEIL, ACCOMPAGNEMENT			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
G 3	1	Indicateur inexistant.	
	4	Le centre propose des formations au titre de la formation professionnelle continue et dispose d'un numéro de déclaration d'activité de prestataire de formation, ainsi que d'un règlement intérieur destiné aux apprenants. Le centre remet aux apprenants tous les documents nécessaires avant la formation. Toute information demandée à l'apprenant a un lien direct et nécessaire avec l'action de formation.	Déclaration d'activité de prestataire de formation ; règlement intérieur ; programmes, objectifs, liste des formateurs avec leurs titres ou qualités, horaires, modalités d'évaluation, coordonnées de la personne chargée des relations avec les apprenants ; informations demandées aux apprenants.

Tableau 2 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (formation professionnelle continue : G 3)

GESTION			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
G 4	1	Indicateur inexistant.	
	4	Il existe un document décrivant les objectifs stratégiques et l'engagement dans une démarche qualité, connu de l'ensemble du personnel. [C]	Documents décrivant les objectifs stratégiques et la démarche qualité. Preuve de la diffusion de ces documents. [C]
G 5	1 G 20	La direction conduit une politique d'assurance qualité (évaluation de la satisfaction des étudiants, gestion des réclamations, plan d'amélioration, innovation, ...).	copie d'organigramme fonctionnel, copie de descriptif de poste, copies de questionnaires de satisfaction renseignés, copies de statistiques, de graphes, copies de plans d'action
	4	La direction met en œuvre une stratégie qualité (auto-évaluation, analyse des écarts, plan d'amélioration). [C]	Fiche de poste du responsable qualité, outil(s) utilisé(s) pour assurer et améliorer la qualité (notamment référentiel qualité, plan(s) d'action, comptes rendus de réunions, traitement et analyse des questionnaires de satisfaction). [C]

Tableau 3 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (démarche qualité : G 4, G 5)

GESTION			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
G 6	1	G 3 La direction du Centre veille au respect des lois et règlements en vigueur. [C]	copies du règlement intérieur, copies de notes de service
		G 5 L'embauche et l'emploi des personnes donnent lieu à un contrat de travail et un ensemble de documents qui précisent les conditions de travail, de rémunération, de droits de congés, de progression de carrière, de droits syndicaux, de sanctions et de droits de défense. [C]	copies de contrats de travail, copie du règlement intérieur
	4	Le centre veille à ce que l'embauche et l'emploi des personnels sont conformes aux lois et règlements en vigueur. Tous les personnels bénéficient de contrats de travail qui précisent les conditions de travail, de rémunération, de droits à congés, de droits syndicaux, de représentation, de règlement de litige. [C]	Contrats de travail, déclaration unique d'embauche (DUE), bordereaux URSSAF, assurances des personnes et des locaux, convention collective (le cas échéant) ; règlement intérieur, procès-verbaux d'élection des instances représentatives du personnel. [C]
G 7	1 G 4	La direction du Centre veille au respect des droits des personnes, des biens, des auteurs (Commission nationale de l'informatique et des libertés, copyright, ...). [C]	copie du règlement intérieur, copies de règlement à la CNIL, copies de déclarations au CFC
	4	La direction du centre veille au respect des droits des personnes et des auteurs : déclarations) la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) et au centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), indication des sources des copies. [C]	Déclaration sur l'honneur de conformité avec le Règlement général sur la protection des données (RGPD) ; déclarations au CFC ; exemples d'autorisations de publication d'images (signées par les parents pour les mineurs). [C]
G 8	1 G 6	La structure d'administration (conseil d'administration, assemblée générale, ou autre) correspondant aux statuts juridiques du centre se réunit régulièrement.	copies des statuts du Centre, copies de convocations à des réunions, copies de comptes rendus de réunions
	4	La structure d'administration (conseil d'administration, assemblée générale, ou autre) correspondant aux statuts juridiques du centre se réunit régulièrement.	Statuts du centre, convocations aux réunions statutaires de l'année écoulée et de l'année en cours.

Tableau 4 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (respect d'obligations légales : G 6, G 7, G 8)

GESTION			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
G 9	1 G 10	Il existe un contrôle de gestion comptable.	copies de documents comptables
	4	Il existe des outils de gestions comptable.	Bilan de l'année écoulée et budget prévisionnel de l'année en cours. Tableaux de suivi de l'année écoulée et de l'année en cours.

Tableau 5 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (gestion comptable : G 9)

GESTION			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
G 10	1 G 11	Une attention spécifique est portée à la gestion des ressources humaines.	copies de comptes rendus de réunions, copies de comptes rendus d'activités, copies de plans de formation individuels, copies d'entretiens annuels d'évaluation
	4	Il existe une politique de gestion des ressources humaines. [C]	Document décrivant la politique de gestion des ressources humaines. Fiches de poste (avec tâches d'enseignement et tâches annexes pour les enseignants). Plan de formation. Participation aux instances paritaires ou aux instances de représentation du personnel. Entretien annuel. Grilles de salaires. Document de gestion prévisionnelle des emplois et compétences (GPEC), grilles de salaires. [C]

Tableau 6 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (gestion des ressources humaines : G 10)

GESTION				
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus	
G 11	1	G 9	L'ensemble des activités du Centre est articulé autour de la gestion de la pédagogie.	copie des statuts du Centre, copies de comptes rendus de réunions, copies de comptes rendus d'activité
		G 14	Il existe un pilotage de la gestion. Il utilise des outils adéquats (tableaux de bord, ...).	copies de tableaux de bord, copies de livres de bord, copies de rapports d'activité
		G 18	Il existe un dispositif de suivi des anciens étudiants.	Copies de fichiers d'anciens étudiants, copies de courriers, copies de courriels, copies de lettres d'information
	4	Il existe un pilotage de la gestion de l'activité d'enseignement du français langue étrangère. Il utilise des outils adéquats (tableaux de bord ou autres outils).	Tableaux de bord mettant en évidence au minimum le nombre d'inscriptions et le nombre d'heures vendues par type de cours et type de marché.	
G 12	1 G 12	La gestion des finances accorde une attention prioritaire à tout ce qui relève de la pédagogie (rémunération et formation du personnel, achat et amortissement du matériel).	copies de bulletins de salaire, copies de plans de formation, copies de budgets, copies de factures de matériel, copies de tableaux d'amortissement, documents avec des ratios	
	4	Les investissements en ressources humaines et matérielles visent à assurer un encadrement et un environnement pédagogiques adéquats.	Contrats, comptes rendus, bulletins de salaires et documents budgétaires mettant en évidence l'investissement dans la gestion pédagogique (réunions, activités de conception pédagogique, activités pédagogiques annexes), investissements et renouvellements en ressources pédagogiques et matérielles (liste des acquisitions ou travaux de l'année en cours et documents budgétaires), formation des enseignants (plan de formation et documents budgétaires).	

Tableau 7 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (pilotage de l'activité d'enseignement : G 11, G 12)

GESTION				
Indicateur	Version	Définition		Documents attendus
G 13	1	G 7	Il existe une instance de concertation, qui se réunit régulièrement et dont les orientations sont communiquées aux personnes intéressées.	copies des statuts du Centre, copies de convocations à des réunions, copies de comptes rendus d'activités
		G 8	Il existe une commission pédagogique, qui se réunit régulièrement et dont les orientations sont communiquées aux personnes intéressées.	
	4	Il existe des réunions de service régulières dont les comptes rendus sont diffusés au personnel.		Convocations aux réunions et comptes rendus de réunions de l'année en cours.

Tableau 8 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (réunions de service : G 13)

GESTION			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
G 14	1 G 19	Il existe une procédure simple et connue de tous les étudiants pour déposer une réclamation.	copie de la procédure de réclamation, copies de formulaires de réclamation renseignés, copies de réponses à des réclamations
	4	Il existe une procédure simple et connue de tous les apprenants pour déposer une réclamation. [C]	Document informant les apprenants du processus de réclamation. Formulaire de réclamations renseignés. Relevé des réclamations en cas de procédure orale. Documents établissant le traitement des réclamations écrites ou orales. [C]

Tableau 9 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (réclamations : G 14)

GESTION			
Indicateur	Version	Définition	Documents attendus
G 15	1 G 13	Une attention spécifique est portée à la politique commerciale (clients, produits, prix, ...).	copie d'organigramme fonctionnel, copies de descriptifs de poste, copies de fichiers clients, copies de grilles tarifaires
	4	Il existe une politique d'attractivité et de promotion (publics visés, partenaires, produits, prix).	Organigramme fonctionnel mettant en évidence la fonction de communication et de développement ; fiche de poste du responsable.
G 16	1	G 15 La direction du Centre entretient et cherche à développer une politique de partenariat avec d'autres institutions dans le domaine de l'éducation et de la formation (universités étrangères, ministères, agences, ...)	liste des institutions partenaires, copies d'accords, de conventions, copies de comptes rendus d'activités
		G 17 Le Centre fait partie d'un groupement professionnel, et il participe régulièrement à ses activités.	copies de bulletins d'adhésion, copies de programmes d'activités, copies de listes de participants aux activités
	4	La direction du centre entretient et cherche à développer une politique de partenariat avec d'autres institutions dans le domaine de l'éducation et de la formation (notamment groupements professionnels, universités étrangères, ministères, agences).	Liste des institutions partenaires, accords/conventions, exemples de comptes rendus d'activités récentes ou en cours.
G 17	1 G 16	La direction du Centre entretient et cherche à développer une politique de partenariat avec des collectivités locales, des entreprises, ...	liste des institutions partenaires, copies d'accords, de conventions, copies de comptes rendus d'activités
	4	La direction du centre entretient et cherche à développer une politique de partenariat avec des acteurs locaux (collectivités, entreprises, associations).	Liste des institutions partenaires, accords/conventions, exemples de comptes rendus d'activités récentes ou en cours.

Tableau 10 : Evolution des items du référentiel Qualité FLE (marketing et partenariats : G 15, G 16, G 17)

Introduction

Je suis doctorante à l'Université de Nice Sophia Antipolis, rattachée au laboratoire I3DL, « Interdidactique, Didactique des Disciplines et des Langues ». Je réalise une enquête sur les conditions de la mise en place de l'assurance qualité éducative, qu'elle soit inscrite ou pas dans les cadres normatifs d'une certification, en faisant un comparatif entre les centres universitaires labellisés de l'ADCUEFE et les établissements universitaires publics du Maroc. Je vous remercie de bien vouloir accepter de répondre à ce questionnaire.

Les réponses au questionnaire permettront d'apporter quelques éclaircissements quant à notre problématique générale : le référentiel doit-il être utilisé pour fixer des objectifs qualité ou atteindre des items ? Peut-on identifier des limites à cet outil proposé par le label qualité FLE et proposer alors des solutions de contournement et de dépassement ? L'applicabilité du label est-elle soumise à des résistances et quelles sont-elles ? La démarche managériale peut-elle être amputée de son évaluation ?

Le questionnaire se compose de six parties :

- VII.** Direction : profil et représentations sur le concept de qualité
- VIII.** Pilotage de la qualité
- IX.** Impacts organisationnels de la labellisation sur les méthodologies de travail
- X.** Perspectives de modification du référentiel label qualité FLE
 - A.** Glossaire
 - B.** Items
 - C.** Documents attendus
- XI.** Questions ouvertes sur la labellisation
- XII.** A propos de ce questionnaire

Les résultats de l'enquête seront transmis aux interviewés, à l'issue du travail de recherche.

I. Direction : profil et représentations sur le concept de qualité

Nom du Centre :

1. Age : ans.

2. Sexe : H / F.

3. Le plus haut niveau d'étude atteint :

Licence.

Master 1.

Master 2.

Doctorat.

Autre.

4. Domaine disciplinaire des études :

5. Ancienneté dans le poste de directeur :

6. Quelle est l'année de la première labellisation de votre centre ? :

7. Quelle est l'année de la dernière labellisation de votre centre ? :

8. Y a-t-il eu un arrêt du label qualité FLE entre la première et la dernière labellisation de votre centre ?

Oui.

Non.

Si **oui,**
pourquoi ? :

.....
.....
.....

I. Direction : profil et représentations sur le concept de qualité

9. Avez-vous déjà pris en charge la labellisation de votre centre ?

- Oui.
- Non.

10. Avez-vous déjà été sensibilisé à la mise en place d'une démarche qualité ?

- Oui.
- Non.

Si oui : Avant une mission d'audit.

Pendant une mission d'audit.

Après une mission d'audit.

Intitulé, durée et prestataire de la formation :
.....
.....

11. La charge de travail incombant à la labellisation vous est-elle rémunérée ?

- Oui.
- Non.

Si oui : Prime.

Décharge d'enseignement.

Heures complémentaires.

Autre :

12. Consultez- vous les supports de communication du CIEP sur le label qualité FLE ?

Le site internet : Très souvent. Parfois. Rarement. Jamais.

Les lettres d'information : Très souvent. Parfois. Rarement. Jamais.

Les réseaux sociaux : Très souvent. Parfois. Rarement. Jamais.

Les brochures de la labellisation : Très souvent. Parfois. Rarement. Jamais.

I. Direction : profil et représentations sur le concept de qualité

13. Si vous avez répondu au moins une fois *Très souvent/Parfois/Rarement* à la question précédente, comment jugez-vous les moyens de communication du CIEP sur le label qualité FLE ?

Le site internet :

- Très insatisfaisant. Plutôt insatisfaisant. Plutôt satisfaisant. Très satisfaisant.

Les lettres d'information :

- Très insatisfaisant. Plutôt insatisfaisant. Plutôt satisfaisant. Très satisfaisant.

Les réseaux sociaux :

- Très insatisfaisant. Plutôt insatisfaisant. Plutôt satisfaisant. Très satisfaisant.

Les brochures de la labellisation :

- Très insatisfaisant. Plutôt insatisfaisant. Plutôt satisfaisant. Très satisfaisant.

14. Quels sont les 5 objectifs principaux d'avoir recours à une certification évaluative labellisée ? (mettez 1 dans la case de votre premier choix, 2 dans celle de votre deuxième choix ... jusqu'à 5)

- Aide au pilotage de l'établissement.
- Argument de stratégie commerciale.
- Argument de poids interne auprès de la présidence de l'université.
- Garantie du soutien d'un opérateur solide (le CIEP).
- Rayonnement à l'international.
- Autres (nommez-en 4 au maximum par ordre croissant d'importance) :

.....
.....
.....

15. Donnez cinq synonymes du concept de qualité.

.....
.....
.....

I. Direction : profil et représentations sur le concept de qualité

16. Donnez cinq antonymes du concept de qualité.

.....
.....
.....

17. Qu'est-ce qui représente au mieux la qualité d'une formation ? (mettez 1 dans la case de votre premier choix, 2 dans celle de votre deuxième choix ... jusqu'à 4)

- Le contenu de la formation.
- La conduite des cours.
- La structure et l'organisation des cours.
- Le matériel et les moyens pédagogiques utilisés.

18. Le renouvellement du label vous semble-t-il pertinent dans une ville où la majorité des centres de langue (publics et privés confondus) sont labellisés ?

- Oui.
- Non.

Justifiez votre réponse, si oui ou non.

.....
.....
.....

19. Le label Qualité FLE, attribué à un centre de langue aux divers statuts (public, privé, associatif), rend-il le label moins prestigieux pour votre centre, à la spécificité universitaire ?

- Oui.
- Non.

Si oui, pourquoi ?

.....
.....
.....

I. Direction : profil et représentations sur le concept de qualité

20. Le système des étoiles vous semble-t-il pertinent pour un centre universitaire (les centres privés étant largement étoilés par rapport aux centres universitaires) ?

Oui.

Non.

Justifiez votre réponse, si oui ou non.

.....
.....
.....

II. Pilotage de la qualité

21. Vers quel objet est orientée en priorité votre démarche qualité ? (une seule réponse)

- Amélioration du fonctionnement de votre institution universitaire.
- Motivation du personnel (clients internes).
- Satisfaction des étudiants (clients externes).

22. Dans votre structure, à quoi sert le pilotage de la qualité ? (mettez 1 dans la case de votre premier choix, 2 dans celle de votre deuxième choix ... jusqu'à 5)

- Enrichir les compétences des enseignants.
- Améliorer l'efficacité des moyens d'apprentissage.
- Rendre efficient le secrétariat.
- Améliorer la communication interne.
- Améliorer la communication externe.
- Autres (nommez-en 4 au maximum par ordre croissant d'importance) :

.....

.....

.....

.....

23. Sensibilisez-vous en interne votre personnel à la démarche qualité ?

- Oui.
- Non.

Si oui, à quel moment ? (plusieurs réponses possibles)

- A l'embauche.
- Pendant les réunions d'information.
- Pendant les entretiens annuels.
- Pendant les formations internes.

II. Pilotage de la qualité

24. Rédigez-vous une charte de qualité qui énonce les points principaux de la politique qualité de votre institution ?

- Oui.
- Non.

Si oui, qui l'élabore ?

.....
.....

25. Quelle est la ligne directrice de votre politique qualité ? (une seule réponse)

- La maîtrise des processus.
- L'amélioration continue des résultats.
- Les performances de l'institution en termes d'efficacité et d'efficience.
- Autre (une seule réponse) :

.....
.....

26. Comment diffusez-vous la politique qualité de votre institution ?

(plusieurs réponses possibles)

- Panneau d'affichage.
- Messagerie électronique.
- Intranet.
- Site web de l'institution.
- Autre :

.....
.....

II. Pilotage de la qualité

27. Votre politique qualité :

- ne renvoie pas explicitement aux items du référentiel.
- est bâtie en fonction de ces derniers.

28. Comment utilisez-vous le référentiel label qualité FLE ?

- Outil de vérification.
- Outil de projection.
- Autre :

.....

.....

29. A partir de quelle base construisez-vous principalement votre système de management de la qualité ? (une seule réponse)

- Besoins des apprenants.
- Référentiel qualité.
- Autre (une seule réponse) :

.....

30. Pensez-vous que s'appuyer sur le référentiel qualité label FLE est véritablement indispensable à la mise en place d'une démarche qualité éducative ?

- Oui.
- Non.

Justifiez votre réponse, si oui ou non.

.....

.....

.....

.....

.....

II. Pilotage de la qualité

31. Quel est le modèle de management sur lequel vous appuyez votre système de management de la qualité ?

- Le management de la qualité totale.
- La réorganisation de l'institution dans son ensemble.
- L'étude comparative du marché concurrentiel.
- Le diagnostic qualité.
- L'intuition.
- Aucun.
- Autre :

.....
.....

32. Définissez-vous des indicateurs qualité liés aux objectifs définis ?

- Oui.
- Non.

Si oui, comment en faites-vous l'analyse de l'évolution ? (plusieurs réponses possibles)

- Base de données.
- Tableau de bord.
- Outil de type tableur.
- Outil d'aide à la gestion.

33. Procédez-vous vous à un calendrier des opérations de la démarche qualité ? (Qui ? Quoi ? Comment ? Où ? Quand ?)

- Oui.
- Non.

II. Pilotage de la qualité

34. Organisez-vous des réunions de démarche qualité en dehors de la dernière année où se déroule l'audit ?

- Oui.
- Non.

35. Entre les audits de renouvellement du label, quelle est la fréquence de l'évaluation interne de la qualité ?

- Une seule fois, l'année de l'audit, lors de l'auto-évaluation.
- Chaque année (soit 4 fois), entre chaque audit externe.
- Autre (*précisez la périodicité*) :

.....

.....

.....

36. Quels outils utilisez-vous pour pratiquer l'auto-évaluation interne ?

(plusieurs réponses possibles)

- Entretiens.
- Réunions avec relevés de conclusions.
- Méthode de résolution de problèmes.
- Indicateurs de fonctionnement.
- Enquêtes de satisfaction : A destination des personnels
- A destination des étudiants

Autres (*nommez-en 3 au maximum*) :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

II. Pilotage de la qualité

37. Dans un souci d'amélioration de la qualité, auprès de qui diffusez-vous les conclusions du rapport d'audit de la labellisation ? (plusieurs réponses possibles)

- Corps administratif.
- Corps professoral.
- Responsables pédagogiques.
- Gouvernance de l'université.
- Autres (nommez-en 3 au maximum) :

.....
.....

38. La remise du rapport de labellisation est-elle suivie d'une réunion de pilotage de la qualité ?

- Oui.
- Non.

39. Un responsable qualité est-il explicitement nommé pour le pilotage de la démarche qualité ?

- Oui.
- Non.

Si oui, quelles sont ses missions ? Est-ce une fonction exclusive ?

.....
.....
.....
.....

Si non, pourquoi ? Quel est donc l'acteur garant de la conformité au référentiel ? Vous-même, des membres de l'équipe pédagogique, l'intégralité de l'équipe ?

.....
.....
.....
.....

II. Pilotage de la qualité

40. Dans le cadre de la labellisation d'un pôle FLE (deux structures au sein de l'institution du type : centre universitaire/université d'été), avez-vous déjà été confronté à des problématiques ?

- Oui.
- Non.

Si oui, lesquelles ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

41. Lors des réunions d'ouverture et de clôture de la MASS, est-ce que les directions des deux structures sont-elles systématiquement convoquées ?

- Oui.
- Non.

Si non, pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

III. Impacts organisationnels de la labellisation sur les méthodologies de travail

42. La labellisation vous incite-t-elle davantage à ? (*deux réponses possibles au choix*)

- Renforcer un encadrement pédagogique.
- Améliorer la communication interne.
- Développer la formation du personnel.
- Valoriser l'ensemble du personnel.

43. La labellisation de votre établissement répond-elle aux objectifs que vous lui fixez ?

- Oui, totalement.
- Oui, partiellement.
- Non.

44. Avez-vous identifié l'ensemble des processus qualité de votre institution ?

- Oui.
- Non.

Si oui, en avez-vous réalisé une cartographie ?

- Oui.
- Non.

45. Existe-t-il des dispositifs d'écoute des clients en dehors de l'année de l'audit de labellisation ?

- Oui.
- Non.

Si oui, à quel moment ? (*plusieurs réponses possibles*)

- Pendant les sessions de cours.
- A chaque fin de session de cours.

III. Impacts organisationnels de la labellisation sur les méthodologies de travail

46. Quels principaux indicateurs sont vérifiés dans les enquêtes de satisfaction destinées aux clients externes ? (citez-en 5 au maximum par ordre croissance d'importance)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

47. Les résultats des enquêtes de satisfaction des clients externes sont-ils analysés ?

- Oui.
- Non.

48. Les enseignants ont-ils accès aux appréciations des étudiants sur leurs propres pratiques pédagogiques (si indicateur évalué) ?

- Oui.
- Non.

49. Les résultats des enquêtes de satisfaction des clients externes sont-ils publiés ?

- Oui.
- Non.

Si oui, sous quelle forme ?

- Brochure promotionnelle.
- Site internet.
- Autre :

.....
.....
.....

III. Impacts organisationnels de la labellisation sur les méthodologies de travail

50. Avez-vous le temps nécessaire pour vérifier la qualité de votre système de management ?

- Oui.
- Non.

51. Avez-vous les outils nécessaires pour vérifier la qualité de votre travail ?

- Oui.
- Non.

52. L'évaluation certifiante permet-elle de réguler les dysfonctionnements de la démarche qualité mise en place ?

- Oui.
- Non.

53. Quels sont les principaux freins au processus de la labellisation ? (*plusieurs réponses possibles*)

- L'application stricte des items du référentiel.
- L'appropriation d'une représentation figée de la qualité.
- La labellisation de deux structures regroupées au sein d'un même pôle FLE.
- Aucun.
- Autre (*proposez 4 autres freins au maximum par ordre croissant d'importance*) :

.....
.....

Justifiez votre réponse selon le(s) frein(s) choisi(s) :

.....
.....
.....

III. Impacts organisationnels de la labellisation sur les méthodologies de travail

54. Comment avez-vous ressenti l'expérience de votre dernier audit qualité ?

(plusieurs réponses sont possibles)

- Un jugement.
- Un contrôle.
- Une évaluation.
- Une reconnaissance.
- Une souffrance.
- Autre (*proposez 4 autres ressentis au maximum*) :

.....

.....

.....

.....

Justifiez votre réponse selon le(s) ressenti(s) choisi(s) :

.....

.....

.....

.....

.....

55. L'intervalle des quatre années entre les procédures de labellisation provoque-t-il un essoufflement de la dynamique de la démarche d'amélioration continue de la qualité ?

- Oui.
- Non.

Si oui, quelle durée vous semble-t-elle la mieux adaptée et pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

III. Impacts organisationnels de la labellisation sur les méthodologies de travail

56. Le recueil de l'archivage des documents attendus vise le produit fini plutôt que les processus. Pensez-vous qu'un processus de labellisation étalé sur quatre ans serait-il plus judicieux, pour éviter notamment de n'envisager la labellisation qu'à travers le recueil des documents attendus ?

***EXEMPLE DE PROCESSUS CHRONOLOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE
DE LA LABELLISATION SUR 4 ANS***

Année 1 : perspective normative (élaboration de la cartographie des processus).

Année 2 : perspective politique (rédaction et diffusion de la politique qualité).

Année 3 : perspective évaluative (recueil de la documentation, audit blanc en interne et réajustements).

Année 4 : perspective certificative (recueil de la documentation, auto-évaluation, audit externe/MASS).

- Oui.
- Non.

Si oui ou non, justifiez votre réponse :

.....

.....

.....

.....

57. La labellisation de votre centre vous a-t-elle permis de gagner en qualité de vie au travail ?

- Oui.
- Non.

Si oui ou non, justifiez votre réponse :

.....

.....

.....

.....

IV. Perspectives de modification du référentiel label qualité FLE

A. Glossaire

58. Pensez-vous que ces termes sont à retirer du glossaire ?

a. Curriculum. (*n'a pas de définition propre et est synonymique de « Référentiel de formation », défini dans le glossaire*)

Oui.

Non.

b. Procédure. (*redondant avec « Procédure informelle »*)

Oui.

Non.

c. Support d'apprentissage. (*redondant avec « Matériel pédagogique »*)

Oui.

Non.

59. Pensez-vous à d'autres termes à retirer du glossaire ?

Oui.

Non.

Si oui, lesquels et pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

IV. Perspectives de modification du référentiel label qualité FLE

A. Glossaire

60. Pensez-vous que ces termes sont à rajouter dans le glossaire ?

a. Apprenant.

Oui.

Non.

b. Archivage documentaire.

Oui.

Non.

c. Charte de qualité.

Oui.

Non.

d. Didactique.

Oui.

Non.

e. Différenciation pédagogique.

Oui.

Non.

f. Dimension transculturelle.

Oui.

Non.

g. Efficient.

Oui.

Non.

IV. Perspectives de modification du référentiel label qualité FLE

A. Glossaire

h. Évaluation diagnostique.

- Oui.
- Non.

i. Management de la qualité.

- Oui.
- Non.

j. Outil de gestion de la qualité.

- Oui.
- Non.

k. Perspective actionnelle.

- Oui.
- Non.

l. Référentiel de management de la qualité.

- Oui.
- Non.

m. Système de management de la qualité.

- Oui.
- Non.

61. Pensez-vous à d'autres termes à rajouter ?

- Oui.
- Non.

Si oui, lesquels et pourquoi ?

.....

.....

.....

IV. Perspectives de modification du référentiel label qualité FLE

A. Glossaire

62. Y a-t-il un item à valider qui cause problème, en raison de concepts mal ou pas du tout définis dans le glossaire ?

- Oui.
- Non.

Si oui, le(s)quel(s) ?

.....

.....

.....

.....

.....

IV. Perspectives de modification du référentiel label qualité FLE
B. Items

63. Dans le domaine *Formations, enseignement*, donnez votre opinion sur la proposition suivante : fusionner F1 et F5. (en supprimant F5, tout en conservant les documents attendus du F5 « Exemples de préparations de cours »)

- Oui.
- Non.

64. Dans le domaine *Enseignants*, donnez votre opinion sur les propositions suivantes :

a. Modifier E9. (en rajoutant « formelle » à procédure)

- Oui.
- Non.

b. Fusionner E10 et E11. (en intégrant E11 à E10)

- Oui.
- Non.

c. Fusionner E12 et E13. (en intégrant E13 à E12)

- Oui.
- Non.

IV. Perspectives de modification du référentiel label qualité FLE
B. Items

65. Dans le domaine *Accueil, accompagnement*, donnez votre opinion sur les propositions suivantes :

a. Fusionner A5 et A6. (*en supprimant A6 et en rajoutant à la définition du A5 « de manière à éviter les déplacements des apprenants entre les différents services concernés » en propos conclusif, d'autant plus que les documents attendus sont quasi identiques en A5 et A6*)

Oui.

Non.

b. Modifier A9. (*en retirant le propos introductif de la définition de l'item pour son caractère subjectif et difficilement appuyé par un indicateur mesurable : « L'accueil des apprenants et le traitement de leurs demandes sont organisés de façon efficace et rapide. »*)

Oui.

Non.

c. Supprimer A20. (*item non pertinent dans la vérification objective de l'utilisation de la langue française dans les logements ; les statistiques de l'année en cours sur le placement des apprenants par nationalités – documents attendus - ne prouvent en rien la facilitation de l'accès à la langue française*)

Oui.

Non.

d. Supprimer A26. (*item non pertinent dans la vérification objective de l'utilisation de la langue française avec les organismes*)

Oui.

Non.

IV. Perspectives de modification du référentiel label qualité FLE
B. Items

66. Dans le domaine Locaux, sécurité, équipement, donnez votre opinion sur les propositions suivantes :

a. Modifier L6. (*en rajoutant à la définition du L6 « Chaque salle est équipée au minimum de 4 prises électriques murales installées sur les murs distincts de la salle. »*)

Oui.

Non.

b. Modifier L7. (*en rajoutant « Questionnaires de satisfaction » dans les documents attendus*)

Oui.

Non.

c. Modifier L10. (*en rajoutant « de casiers nominatifs » après : « Les enseignants disposent d'une salle spécifique équipée ... »*)

Oui.

Non.

67. La spécificité universitaire n'apparaît pas explicitement dans les items du référentiel, hormis l'item sur le FOU (F21). Le rajout d'un item sur la valorisation de la recherche scientifique pour un centre ou un groupement universitaire vous semblerait-il pertinent ?

Oui.

Non.

Justifiez votre réponse, si oui ou non.

.....
.....
.....

IV. Perspectives de modification du référentiel label qualité FLE

B. Items

68. De nombreux centres universitaires proposent des stages pédagogiques pour se perfectionner en didactique. Or, aucun item ne prend en compte l'évaluation de ce type de programmes. Le rajout d'un item sur ces formations pédagogiques et méthodologiques de FLE destinées aux enseignants vous semblerait-il pertinent ?

- Oui.
- Non.

Justifiez votre réponse, si oui ou non.

.....

.....

.....

.....

.....

69. Le rajout d'un item relatif aux indicateurs de résultats des étudiants vous semblerait-il judicieux ?

- Oui.
- Non.

Si oui, quel(s) document(s) attendu(s) serai(en)t le(s) plus approprié(s) ?

(plusieurs réponses possibles)

- Taux de réussite aux DUEF.
- Taux de fidélisation des étudiants (d'un niveau à l'autre selon le CECRL).
- Taux de redoublement.
- Taux d'accès à l'Université (statistiques post-DUEF des étudiants inscrits en Licence-Master-Doctorat).
- Autre :

.....

.....

.....

IV. Perspectives de modification du référentiel label qualité FLE

B. Items

70. L'aspect écologique n'est pas abordé dans la dernière version du référentiel. Vous semblerait-il pertinent d'y accorder un item (avec comme document attendu, par exemple, la visite du campus, celle des points de collecte et de tris de déchets papiers et plastiques) ?

- Oui.
- Non.

71. L'aspect sécuritaire n'est pas matérialisé par la présence dans le centre de membres du personnel habilités aux premiers secours. Vous semblerait-il pertinent d'y accorder un item (avec comme documents attendus, par exemple, la copie d'attestation des premiers secours pour le personnel, le plan de formation continue) ?

- Oui.
- Non.

72. L'accompagnement et l'intégration des nouveaux arrivants personnels dans le centre ne sont pas vérifiés par l'exigence d'un item. Vous semblerait-il pertinent d'y accorder un item (avec comme documents attendus, par exemple, un vade-mecum, une procédure d'accueil pour les nouveaux arrivants) ?

- Oui.
- Non.

IV. Perspectives de modification du référentiel label qualité FLE

B. Items

73. A contrario du Responsable pédagogique, aucun item n'est proposé pour la vérification de la formation / expérience du Directeur du centre. Vous semblerait-il pertinent d'y accorder un item dans le domaine de la Gestion (du type : « Le directeur du Centre possède la qualification et l'expérience adéquates pour mener à bien des fonctions d'encadrement pédagogique et administratif » avec comme documents attendus, par exemple, les mêmes que ceux de l'item E2) ?

- Oui.
- Non.

74. La nomination d'un responsable qualité, acteur central du dispositif assurantiel de la qualité, vous semblerait-il un item à rajouter, au même titre que l'item G1 (du type : « Un responsable qualité est explicitement nommé pour mettre en œuvre une stratégie qualité (auto-évaluation, analyse des écarts, plan d'amélioration). » Cet item remplacerait l'item G5 qui précise qu'il s'agit de la direction qui prend en charge cette mission, tout en conservant les documents attendus de G5) ?

- Oui.
- Non.

Justifiez votre réponse, si oui ou non.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

IV. Perspectives de modification du référentiel label qualité FLE

B. Items

75. La prise en compte du statut de l'erreur chez l'apprenant dans son processus d'apprentissage n'est pas vérifiée par l'exigence d'un item. Vous semblerait-il pertinent d'y accorder un item (avec comme documents attendus par exemple, des exemples de mises en œuvre pédagogiques, des pratiques de classe qui rendent compte de la prise en charge positive de l'erreur) ?

- Oui.
- Non.

76. Le référentiel vous semble-t-il lacunaire sur d'autres items manquants ?

- Oui.
- Non.

Si oui, quels items rajouteriez-vous ? Dans quels domaines ? Avec quels documents attendus ?

.....
.....
.....
.....
.....

77. Des items du référentiel vous semblent-ils artificiels, redondants ?

- Oui.
- Non.

Si oui, lesquels ? Pourquoi ? Convient-il de les reformuler, de les fusionner, de les supprimer ?

.....
.....
.....
.....
.....

IV. Perspectives de modification du référentiel label qualité FLE
B. Items

78. Quel(s) item(s) vous semble(nt)-il(s) le(s) plus difficile(s) à évaluer ?

.....
.....
.....
.....

Justifiez votre réponse pour chacun des items cités :

.....
.....
.....
.....

79. Actuellement, 30 items sont critiques.

a. Pensez-vous qu'il faille rendre critique l'item F4 :

- Oui.
- Non.

b. Pensez-vous qu'il faille rendre critique l'item F10 :

- Oui.
- Non.

c. Pensez-vous qu'il faille rendre critique l'item F11 :

- Oui.
- Non.

d. Pensez-vous qu'il faille retirer la criticité de l'item F12 (le prestataire proposant les évaluations sommatives externes étant l'opérateur en charge de la labellisation)

- Oui.
- Non.

IV. Perspectives de modification du référentiel label qualité FLE

B. Items

e. La criticité d'autres items vous semblerait-elle dispensable ?

- Oui.
- Non.

Si oui, pour lesquels ? Justifiez votre réponse :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

f. A l'inverse, d'autres items non critiques vous paraîtraient-ils l'être ?

- Oui.
- Non.

Si oui, lesquels ? Justifiez votre réponse :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

IV. Perspectives de modification du référentiel label qualité FLE
C. Documents attendus

80. L'archivage documentaire privilégie les comptes rendus de réunions physiques. Des copies de conversations électroniques, reprenant l'ordre du jour des réunions, vous sembleraient-elles aussi pertinentes quand les réunions physiques n'ont pas eu lieu ?

- Oui.
- Non.

V. Questions ouvertes sur la labellisation

81. La fixation d'objectifs qualité à atteindre dans le cadre d'une planification est-elle plus importante que sa vérification ultime dans le cadre d'une certification ?
(réponse libre)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

82. Pour développer une culture qualité, comment dépassez-vous la conformité à un référentiel ? *(réponse libre)*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

V. Questions ouvertes sur la labellisation

83. L'évaluation externe par le CIEP, sous la forme de l'audit (MASS), ne devrait-elle porter que sur les indicateurs critiques (les autres indicateurs fournissant un modèle de dispositif assurantiel de la qualité pour les centres) ? (réponse libre)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

84. La Charte de Qualité de l'ADCUEFE pourrait-elle suffire à garantir la démarche qualité des centres universitaires, sans passer par la labellisation ? (réponse libre)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

85. Quels conseils formuleriez-vous aux centres universitaires non engagés (ou désengagés du) dans ce processus de labellisation de la qualité ? (réponse libre)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

PRÉSENTATION INAUGURALE

Doctorante à l'Université de Nice Sophia Antipolis, rattachée au laboratoire I3DL, « Interdidactique, Didactique des Disciplines et des Langues », je réalise une enquête sur les conditions de la mise en place de l'assurance qualité éducative, en faisant un comparatif entre les centres universitaires majoritairement labellisés de l'ADCUEFE et les établissements universitaires publics du Maroc. Je vous remercie d'avoir accepté cet entretien, lequel est le prolongement de ma méthodologie de recherche.

Les entretiens réalisés donneront lieu à un traitement de données qualitatives, d'où la nécessité d'enregistrer les entretiens dans un souci de facilitation de retranscription manuscrite, vérifiée par vos soins si un besoin de modification ou de validation est exprimé. Le sceau de la confidentialité sera respecté dans la mesure où seulement les fonctions des interviewés seront citées et le matériel sera codé.

L'élaboration de cet entretien a été précédé d'un travail sur la littérature scientifique, s'inscrivant à la fois dans le champ de la qualité et de son management, qu'il soit abouti ou pas dans les cadres d'une certification.

Notre entretien prendra appui sur des thèmes successifs qui constitueront les piliers génériques de l'interview, tout en laissant la liberté d'insérer des ouvertures thématiques à cette trame générale. L'entrevue aura une durée maximale d'environ une heure et demie et portera sur les thèmes suivants :

4. Les modèles d'implémentation managériale de la qualité.
5. La vérification de la qualité.
6. Le positionnement par rapport au référentiel qualité FLE.

Les résultats de l'enquête seront transmis aux interviewés, à l'issue du travail de recherche.

PHASE INTRODUCTIVE DE L'ENTRETIEN

Questionnement 1 : Depuis combien de temps exercez-vous l'activité de directeur ? Quelle est la durée de votre mandat ? Avez-vous d'autres fonctions au sein du centre ?

Questionnement 2 : Quel est l'élément de votre parcours de formation ou/et d'expérience professionnelle qui vous a conduit à assumer ce poste ?

Questionnement 3 : Avez-vous été formé à la mise en place de la démarche qualité éducative ? De quel type de formation s'agit-il ?

THÈMES À DISCUTER

THÈMES PRINCIPAUX	SOUS-THÈMES
<p>1. LES MODÈLES D'IMPLÉMENTATION MANAGÉRIALES DE LA QUALITÉ</p>	<p>Culture qualité Démarche qualité</p>
<p>2. LA VÉRIFICATION DE LA QUALITÉ</p>	<p>Mesure de la qualité Écoute-client de l'apprenant</p>
<p>3. LE POSITIONNEMENT PAR RAPPORT AU RÉFÉRENTIEL QUALITÉ FLE</p>	<p>Motifs du non-recours à la labellisation Pistes d'amélioration du référentiel</p>

THÈME 1 : LES MODÈLES D'IMPLEMENTATION MANAGÉRIALES DE LA QUALITÉ

_ La recherche de la qualité est-elle une des finalités de votre institution ? A ce titre, quelle est la qualité que vous recherchez ? Concerne-t-elle l'ensemble de l'institution ou vous-fixez-vous des priorités dans des domaines précis ? Comment l'améliorez-vous ? Quels sont les fondements qui priment dans l'assurance qualité : l'évaluation de la qualité, la démarche qualité, le management de la qualité ou la culture de la qualité ? Pourquoi ? La démarche qualité a-t-elle plus d'impact qu'une labellisation en termes d'impact sur la culture qualité de votre organisme ? Prenez-vous en considération les besoins des clients, des fournisseurs et des salariés ? Dans la mesure où vous n'utilisez pas de dispositif normatif d'évaluation institutionnelle externe et/ou interne, avez-vous mis en place ou élaboré des outils qualité pour tendre à un esprit qualité ? Pensez-vous que la labellisation constitue un argument de poids en interne pour la présidence de votre université ?

_ Comment une démarche participative est-elle mise en place pour fédérer les énergies individuelles au projet collectif de la qualité, sans l'appui d'un référentiel qualité ? Un responsable qualité est-il nommé dans votre institution pour prendre en charge le pilotage de la qualité ? Bâissez-vous un système de management de la qualité ? Un engagement de la direction est-il pris en termes de qualité, comme une charte de qualité ? Vous appuyez-vous sur la charte de qualité de l'ADCUEFE ? Etablissez-vous vous-même une politique qualité ? Définissez-vous une stratégie ? Diffusez-vous votre politique qualité aux clients internes et externes ? Si oui, sur quels supports ? Avez-vous défini des objectifs qualité ? Si oui, les avez-vous communiqués au personnel ? Avez-vous envisagé des moyens pour y parvenir ? Sont-ils identiques chaque année ? Sont-ils chiffrés, mesurables ? Un plan d'actions hiérarchisées, selon un calendrier précis, est-il mis en place pour corriger les défauts de performance ? Quelles sont les priorités de votre démarche qualité ? Quels en sont les obstacles ? Quels en sont les atouts ?

THÈME 2 : LA VÉRIFICATION DE LA QUALITÉ

_ Un état des lieux de la qualité est-il effectué (mesure objective de la situation existante, points forts et faibles...) ? Vous avez fait le choix de ne pas passer par un contrôle externe de type labellisation. Mettez-vous en place une politique interne de qualité du type auto-évaluation ? Utilisez-vous des outils de contrôle internes ? Pratiquez-vous des évaluations internes de votre institution ? Etablissez-vous des tableaux de bord de l'activité de votre centre ? Si oui, lesquels (tableau de bord annuel, indicateurs clés, statistiques générales...) ? Vous semblent-ils suffisants ? Les résultats de ces auto-évaluations sont-ils diffusés auprès du personnel et des clients ? Comment mesurez-vous la qualité de votre offre de formation et de vos services ? La démarche qualité de votre centre, parce qu'elle ne s'appuie pas sur un référentiel, est-elle plus difficile à mettre en place en termes de suivi opérationnel des processus ?

_ Des réunions de revue de direction sont-elles réalisées au service d'un système de management de la qualité ? Des enquêtes sont-elles réalisées auprès des clients pour mesurer leurs besoins, le degré de leur satisfaction ? Etablissez-vous des actions correctives et préventives (réclamations clients, enquêtes de satisfaction) ? Une évaluation des enseignements par les apprenants est-elle effectuée ? Selon vous, quels sont les impacts de la non-labellisation de votre centre auprès des clients externes ? L'inscription de votre démarche qualité dans un système non certifié ne restreint-elle pas votre stratégie commerciale (conquêtes de nouveaux marchés) ? Contribue-t-elle à détériorer l'image de marque de votre institution universitaire sur le plan national et à l'international ? Une culture de l'évaluation et de l'indicateur peut-elle dépasser les objectifs d'une démarche assurantielle finalisée par une certification, en termes d'efficacité culturelle de l'évaluation et de rationalisation des pratiques professionnelles ?

THÈME 3 : LE POSITIONNEMENT PAR RAPPORT AU RÉFÉRENTIEL QUALITÉ FLE

_ L'évaluation sans référence à un standard auquel se comparer, tel que le référentiel existant Label Qualité FLE, rend-il difficile la mise en place de la démarche qualité ? L'utilisation du référentiel qualité permet-il de déboucher sur un système qualité qui fonctionne efficacement au sein de l'université, ou est-ce que ce référentiel n'est-il qu'un guide auquel se sent à l'extérieur le personnel ? Percevez-vous le référentiel comme un outil de mesure ne permettant pas de donner du sens à la culture qualité ? Quels sont les principaux aspects contraignants de la labellisation qui vous ont dissuadé de passer par ce type de certification ? Un référentiel conçu par l'organisme lui-même est-il plus efficace qu'un référentiel connu, reconnu ? A-t-il moins de crédibilité auprès des clients, en termes de preuve mesurable de la qualité ou de communication externe ?

_ Selon vous, quelles améliorations pourraient être apportées au référentiel pour renforcer la spécificité universitaire des centres de langue ? La spécificité universitaire n'apparaît pas explicitement dans les items du référentiel, hormis l'item sur le FOU (F21). Le rajout d'un item sur la valorisation de la recherche scientifique pour un centre ou un groupement universitaire vous semblerait-il pertinent ? Par ailleurs, de nombreux centres universitaires proposent des stages pédagogiques pour se perfectionner en didactique. Or, aucun item ne prend en compte l'évaluation de ce type de programmes. Le rajout d'un item sur ces formations pédagogiques et méthodologiques de FLE destinées aux enseignants vous semblerait-il pertinent ? Plus globalement, des items vous semblent-ils lacunaires dans le référentiel ? Quels items rajouteriez-vous donc ? Avec quels types de documents attendus ? Au contraire, des items du référentiel vous semblent-ils artificiels, redondants ? Si oui, lesquels ? Pourquoi ? Convient-il de les reformuler, de les fusionner ou de les supprimer ? En résumé, quels items actuellement vous semblent-ils les plus difficiles à mesurer, à justifier ?

PHASE CONCLUSIVE DE L'ENTRETIEN

Questionnement 1 : La standardisation des méthodes de travail, calibrées par les indicateurs du référentiel label qualité FLE, peut-elle restreindre la liberté managériale de la direction des centres universitaires ? La quête d'une qualité uniformisée codifie-t-elle l'action des salariés, au détriment de leur créativité ?

Questionnement 2 : L'évaluation externe par le CIEP, sous la forme de l'audit (MASS), ne devrait-elle porter que sur les indicateurs critiques ? Est-ce que les autres indicateurs fourniraient alors un modèle de dispositif assurantiel de la qualité à la disposition des centres ?

Questionnement 3 : Y a-t-il des thèmes que nous n'avons pas abordés et qui vous semblent importants dans le champ de la qualité éducative ?

ANNEXE 8 :

TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS DES DCNL (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) et des DCL (1 et 8)

TRANSCRIPTION ENTRETIEN DU DCNL 1

23/01/19, 11h37, 33 minutes 48 secondes

D : Nous allons procéder d'abord à la phase introductive de l'entretien avec un premier questionnement. Donc, depuis combien de temps exercez-vous l'activité de directeur ?

DCNL 1 : *Déjà la première réponse n'est pas évidente parce qu'en fait j'ai été élue en juin l'année dernière.*

D : Hh.

DCNL 1 : *Et j'ai été administrative provisoire pendant un an avant.*

D : D'accord très bien. Quelle est la durée de votre mandat ?

DCNL 1 : *Cinq ans.*

D : Avez-vous d'autres fonctions au sein du centre ?

DCNL 1 : *Non, au sein de l'université, oui.*

D : Oui, d'accord, quel est l'élément de votre parcours de formation ou/et d'expérience professionnelle qui vous a conduit à assumer ce poste ?

DCNL 1 : *Oh non c'est vraiment triste pour vous, vous tombez sur le cas qui n'est pas du tout, en fait, je suis vice-présidente RH.*

D : Hh.

DCNL 1 : *Je suis dans l'équipe politique et quand il y a eu le problème au XXX, il fallait aller régler plusieurs problèmes et c'est moi qui suis allée faire l'administration provisoire. Je suis angliciste à la base.*

D : Hh.

DCNL 1 : *Je ne pensais pas du tout me présenter comme candidate mais à la demande des titulaires des gens du XXX et parce qu'il n'y avait pas vraiment de candidats convaincants, je l'ai fait donc je ne me destinais pas à ça. C'est-à-dire que c'est un peu un hasard du chemin et j'aime beaucoup ce que je faisais mais je n'ai pas eu quelque chose qui m'a emmenée vers l'enseignement FLE.*

D : D'accord, avez-vous été formée à la mise en place de la démarche qualité éducative, ou pas, au préalable ?

DCNL 1 : *Non, non.*

D : D'accord, d'accord, merci. Donc, nous allons passer au premier thème, donc de l'entretien semi-directif qui est intitulé les modèles d'implémentation managériales de la qualité.

DCNL 1 : Hh.

D : Oui, la recherche de la qualité est-elle une finalité de votre institution ?

DCNL 1 : *Ah bah oui.*

D : Oui, à ce titre, quelle est la qualité que vous recherchez ?

DCNL 1 : *La qualité pédagogique et la qualité de l'accueil.*

D : Hh. D'accord, est-ce qu'elle concerne l'ensemble de l'institution ou vous - vous fixez des priorités dans des domaines précis ?

DCNL 1 : *Non, c'est l'ensemble.*

D : D'accord. Et comment l'améliorez-vous ?

DCNL 1 : *Donc on fait, donc depuis un an donc c'est assez peu on a mis en place des formations pour par exemple comment enseigner autrement la phonétique etc. Donc on se tourne vers l'extérieur, vers le DEP, le BELC toutes les offres de formation qui existent. Pour la gestion il y a un directeur adjoint avec moi donc qui suit des formations aussi au niveau du BELC.*

D : Hh.

DCNL 1 : *Et aussi au sein de l'université pour savoir comment mieux gérer, comment emmener les équipes à vouloir penser à l'innovation pédagogique et on fait énormément de projets donc quand on fait des projets régents on peut effectivement travailler sur la qualité, voilà.*

D : D'accord. Alors, quels sont les fondements qui priment dans l'assurance qualité. Je vais vous proposer plusieurs pistes : est-ce que c'est l'évaluation de la qualité, la démarche qualité, le management de la qualité ou la culture de la qualité ?

DCNL 1 : *Il faut les hiérarchiser ?*

D : Comme vous voulez. Si vous le souhaitez.

DCNL 1 : *Donc, en fait vous avez dit évaluation.*

D : Evaluation de la qualité, démarche qualité, management de la qualité ou culture de la qualité ?

DCNL 1 : *Bon je dirai que c'est la démarche qualité et la culture de la qualité.*

D : D'accord, pour vous, la démarche qualité a-t-elle plus d'impact qu'une labellisation en termes justement d'impact sur la culture qualité de votre organisme ?

DCNL 1 : *Oui.*

D : D'accord. Prenez-vous en considération les besoins des clients, des fournisseurs et des salariés en ce sens ?

DCNL 1 : *Euh, que mettez-vous derrière fournisseurs ?*

D : Euh, les partenaires.

DCNL 1 : *Je ne vois pas quels fournisseurs.*

D : Oui les fournisseurs, oui les partenaires.

DCNL 1 : *Donc les partenaires, oui. Euh, après vous m'avez dit.*

D : Les besoins des clients.

DCNL 1 : *Bien sûr.*

D : Oui.

DCNL 1 : *Par contre, le vocabulaire est étonnant.*

D : Oui, c'est un vocabulaire effectivement du management de la qualité. Hh. Vous auriez préféré un autre ? Qu'est-ce que vous auriez préférées ?

DCNL 1 : *Non, c'est juste, non c'est pas grave. C'est juste que de dire fournisseurs alors que ce sont des partenaires donc normalement partenaires il y a des choses en commun. Hh, clients, on peut. Effectivement, ils payent pour venir. Et le troisième, c'était ?*

D : Les salariés.

DCNL 1 : *C'est des fonctionnaires. Donc c'est bizarre effectivement pour le monde universitaire. Mais je comprends.*

D : Oui.

DCNL 1 : *Oui, c'est important pour tout le monde.*

D : Alors en fait, c'est vrai qu'il y a de moins en moins de fonctionnaires dans les centres universitaires. Il y a de plus en plus de vacataires.

DCNL 1 : *Nous sommes une exception.*

D : Ah d'accord. Ah, vous êtes combien de fonctionnaires ?

DCNL 1 : *On est 14 titulaires.*

D : Ah effectivement. D'accord, ah oui.

DCNL 1 : *Et en fait, on a un CDI et trois CDD seulement, et après on a des chargés de cours.*

D : D'accord, ah oui, effectivement.

DCNL 1 : *Et parmi les 14 titulaires, on 3 MCF, c'est-à-dire qu'il y a une partie recherche qui est liée à l'activité.*

D : D'accord, ok, c'est intéressant. Alors, dans la mesure où vous n'utilisez pas de dispositif normatif d'évaluation institutionnelle externe ou interne, avez-vous mis en place ou élaboré des outils qualité pour tendre à cet esprit qualité qui vous est cher ?

DCNL 1 : *En fait on est en train, donc c'est pour ça que je dis que c'est une longue et compliquée histoire le XXX. Ici, donc, on est en train de les mettre, on est en train de concevoir parce qu'effectivement il y aura des questionnaires d'évaluation des formations qui seront sous Sphinx, qui ne sont pas encore. Ça, on l'a prévu pour l'année prochaine et on a amélioré par exemple pour les examens. Moi, je me suis rendu compte, y'avait pas d'anonymat, y'avait pas. Donc, en fait, on est train de faire pleins de choses mais rien qui, je peux pas vous dire. On a fait tout, on est en train de découvrir le fonctionnement, c'est-à-dire au centre et on est en train de tout remettre en action.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Donc c'est un peu tôt mais c'est effectivement on n'a pas d'évaluation y'a pas d'évaluation actuellement au XXX. Elle va y être mais elle n'y est pas encore.*

D : D'accord, d'accord, pensez-vous que la labellisation constitue un argument de poids en interne pour la présidence de votre université ?

DCNL 1 : *Non.*

D : D'accord, c'est bien, c'est direct.

DCNL 1 : *Rire.*

D : Comment une démarche, donc voilà, on a plutôt parlé, voilà, de la culture qualité, on est toujours dans le thème un. On va plutôt parler de la démarche qualité. Alors, comment une démarche participative est-elle mise en place pour fédérer les énergies individuelles au projet collectif de la qualité, sans l'appui d'un référentiel qualité ? Alors, vous nous avez parlé peut-être de formation tout à l'heure.

DCNL 1 : *Oui, après je pense que là, c'est la partie qui, moi, me reste parce qu'il va falloir effectivement que je m'y planche et c'est pour ça qu'il y a l'adjoint aussi qui est vraiment issu du FLE. C'est que j'imagine pour ça que vous avez, euh, il y a quand même, je sais pas, comment dire, vous avez un référentiel.*

D : Exactement.

DCNL 1 : *De FLE par rapport à tout ce qui est les différents niveaux les DELFS et ce qu'on attend, et ce qui doit être mis là-dedans. Donc c'est là-dessus, nous, on va travailler. Si, en fait, je pense qu'on va utiliser les mêmes outils. Mais le label, on a trop de demandes, on a trop de succès. On est dans un endroit, c'est horrible, le bâtiment. On est en train d'attendre les travaux. Y'a aucune raison qu'on a autant de demandes, à part le fait que ça marche bien, les gens se sentent bien et la qualité y est pour eux. Donc, en fait, c'est un peu compliqué.*

D : D'accord. D'accord.

DCNL 1 : *Et c'est la partie que moi je ne connais pas. Ils ont vraiment élu quelqu'un qui n'était pas issu du monde FLE.*

D : D'accord mais c'est bien aussi, ça permet aussi, voilà, de mettre du sang neuf.

DCNL 1 : *Ça apporte un nouveau regard. C'est pour ça, y'a plein de choses qui surprennent. Donc, petit à petit, on va les travailler.*

D : D'accord, est-ce qu'un responsable qualité est-il nommé dans votre institution pour prendre en charge le pilotage de la qualité ?

DCNL 1 : *Non.*

D : D'accord, est-ce que vous bâtissez un système de management de la qualité avec des processus ?

DCNL 1 : *Oui, c'est fait à travers, oui, c'est fait à travers l'université. Je pense, c'est pas comme les autres. C'est une aide au pilotage et le contrat quinquennal de l'établissement, effectivement, parle de la démarche qualité mais qui est plus un accompagnement vers un meilleur service rendu, des meilleures procédures, la transparence et la déontologie.*

D : D'accord, est-ce qu'un engagement de la direction est pris en termes de qualité, comme une charte de qualité par exemple ou alors ?

DCNL 1 : *Non.*

D : D'accord, et est-ce que vous vous appuyez-vous sur la charte de qualité de l'ADCUEFE ?

DCNL 1 : *Euh, moi, je pense pas, je pourrais pas vous dire sûrement, des collègues le font (rire).*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Mais je ne saurais pas dire définitivement oui.*

D : D'accord, et est-ce que vous établissez-vous une politique qualité, ça rejoint peut-être un peu peut-être la stratégie qualité ?

DCNL 1 : *Oui, ça rejoint. On est en train de construire. C'est assez récent, en fait, parce qu'en tant qu'administration provisoire de l'année d'avant, on ne peut pas initier des choses, c'est-à-dire que j'ai fait tourner, j'ai réglé des problèmes mais c'est qu'à partir du moment où j'ai été élue, qu'on a pu vraiment amorcer le travail de directeur de XXX en fait.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Donc, c'est pour ça que c'est comme tout court.*

D : D'accord, si vous avez défini des objectifs qualité, est-ce que vous les avez communiqués au personnel, au personnel enseignant ?

DCNL 1 : *Non, je l'aurai fait, non, et déjà, je les aurais établis avec le personnel*

D : D'accord, vous les aurez communiqués.

DCNL 1 : *Et après, je les aurais communiqués après.*

D : D'accord, donc là, ils ne sont pas encore définis clairement en fait, c'est ça, vous êtes en processus ?

DCNL 1 : *Non, non.*

D : D'accord, et vous avez envisagé des moyens pour y parvenir justement, pour atteindre des objectifs ?

DCNL 1 : *Quels types de moyens ?*

D : Des moyens financiers, des moyens ressources humaines, des moyens horaires, enfin.

DCNL 1 : *C'est plus difficile à dire parce que ça dépend des objectifs qu'on va fixer. On a une ouverture, on a un taux de couverture par les titulaires qui est extrêmement bon, on a assez d'administratifs. Ce qui nous manque, c'est effectivement la qualité dans les bâtiments parce qu'ils sont très, très, très vétustes et à cela insalubres.*

D : D'accord, alors en fait parce que là j'avance dans mon protocole donc ça rejoint la question prochaine. Quels sont les obstacles justement de votre démarche qualité ? Vous, ce serait plutôt la qualité des bâtiments alors ?

DCNL 1 : *Y'a ça mais il y aura aussi les freins, on va dire historiques, systémiques des gens qui sont là depuis très longtemps et cette, euh, comment pourrais-je dire, liée à des habitudes de fonctionnement. On va dire, c'est-à-dire que là, moi, j'ai effectivement changé en peu de temps trop de choses. Ils m'ont demandé d'aller plus lentement. Y'a eu beaucoup de choses mais c'est pas que des choses de qualité, c'est-à-dire que le crayon de papier pour les emplois du temps, c'est fini. On fait plus comme ça les groupes. On a changé la façon de faire les groupes, la répartition des groupes pour que ce soit plus équitable. Donc, en fait, c'est pour ça que c'est un obstacle, effectivement, mais qui est en train de se lever.*

D : D'accord, donc les habitudes.

DCNL 1 : *Le poids de l'habitude.*

D : D'accord, alors quels seraient les atouts, a contrario de votre démarche ?

DCNL 1 : *La transparence depuis le départ.*

D : D'accord. La transparence auprès du personnel ?

DCNL 1 : *Ah oui, moi je leur ai dit voilà, quand j'ai fait une profession de foi quand même. Et en fait, j'ai dit qu'on serait pas toujours d'accord, mais que je ferai de mon mieux. Effectivement. Ça rejoint ce que vous dites, pour que la qualité du XXX, l'image du XXX soit vraiment une bonne image de qualité et que par contre, il allait y avoir des choses où je dirai ce que je pensais équitable et ce que je pense est la bonne réponse. Et puis, ils ont accepté ça.*

D : Bien sûr, bien sûr.

DCNL 1 : *Donc en fait, comme à chaque fois j'ai respecté ma parole, et j'ai été transparente sur ce qui allait venir et sur ce que j'allais faire ; ça peut râler, je dis pas que ça râle pas dans son coin, mais en tous les cas, l'ambiance est apaisée et vraiment bien.*

D : Bien sûr, bon beh c'est positif, c'est bien. Et cette transparence, vous la mettez aussi au service des clients-apprenants ? Est-ce que les apprenants-clients par exemple peuvent avoir accès à des données ?

DCNL 1 : *Je pense pas. Ils sont là que pour un semestre, je pense que c'est difficile quand même.*

D : D'accord, ils s'en rendent pas trop compte. En fait, ils voient qu'il y a une qualité qui est là.

DCNL 1 : *Ils sont contents que les cours soient bien, et puis c'est tout.*

D : D'accord, alors nous allons passer au deuxième thème de notre entretien semi-directif qui est intitulé la vérification de la qualité. Alors, bon, c'est vrai que ça va peut-être rejoindre un peu ce que vous avez

dit car vous êtes en cours d'élaboration de cette démarche qualité au sein de votre centre. Alors est-ce qu'un état des lieux de la qualité a été effectué par exemple lors de votre prise de fonction, c'est-à-dire une mesure objective...

DCNL 1 : *Non.*

D : De la situation existante, des points forts, des points faibles ?

DCNL 1 : *E beh, ça n'a pas été formalisé, on a découvert beaucoup de choses.*

D : D'accord, sans que ce soit.

DCNL 1 : *On a dit oh la la, c'est pas possible, mais c'est pas formalisé du tout, non.*

D : D'accord. Vous avez fait le choix de ne pas passer par un contrôle externe de type la labellisation. Alors est-ce que vous mettez en place cette fois-ci une politique interne de qualité du type auto-évaluation ? Vous m'avez dit que c'était en cours.

DCNL 1 : *Justement, c'est ce qu'on va faire, ça n'existait pas, ouais.*

D : Alors, ce serait une évaluation des cours, une évaluation de l'accueil ? Quels seront les domaines ?

DCNL 1 : *Ah beh là pour le moment, bon l'accueil, je pense qu'il y a encore du chemin à faire quand même. Mais ce sera l'accueil. Après ce sera surtout effectivement les enseignements, si ça correspond, si les options par exemple, si on prend DUEF 3, 4, 5, et 6 où il y a des options. Est-ce qu'ils correspondent à nos attentes ? Est-ce qu'il y a des choses qui manquent et qu'ils auraient aimé abordées ? Est-ce qu'ils ont le temps nécessaire pour ? On fera comme ça, je pense.*

D : D'accord, alors bon, comme, oui, alors je me projette dans le futur parce que mes questions étaient posées au présent, parce que là, c'est en cours de processus dans votre centre. Est-ce que les résultats par exemple de ces auto-évaluations seront diffusés auprès du personnel ?

DCNL 1 : *A partir du moment où il n'y a rien de nominatif, et on peut pas savoir de quel cours il s'agit.*

D : D'accord, voilà donc sous la forme anonymat.

DCNL 1 : *Oui.*

D : Et est-ce que ces résultats seront diffusés auprès des clients ? Alors quand je dis clients, c'est les apprenants-clients.

DCNL 1 : *Euh.*

D : Sous la forme, je sais pas, de statistiques.

DCNL 1 : *Je pense. Je ne vois pas l'utilisation dans ce but-là. On mettra les choses en avant, les choses positives qui sont dites sur le site mais on ne mettra pas l'évaluation aux yeux, aux stagiaires, non.*

D : D'accord, alors une dernière question sur la mesure de la qualité. Alors, la démarche qualité de votre centre, puisqu'elle ne s'appuie pas sur un référentiel, est-ce qu'elle est plus difficile, à votre avis, à mettre en place en termes de suivi opérationnel des processus ?

DCNL 1 : *Non.*

D : D'accord. Alors là on va passer à l'écoute-client de l'apprenant. Bon, on en a déjà un peu parlé. Est-ce que des réunions de revue de direction sont-elles réalisées au service d'un système de management de la qualité ? Mais spécifiquement pour la qualité.

DCNL 1 : *Des réunions avec qui, pardon ?*

D : Des revues de direction. Vous voyez, peut-être un petit comité ou non.

DCNL 1 : *Non.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Ah oui. Ah oui. Ah non, mais y'a un bureau qui se réunit une fois par mois, effectivement, avec tous les responsables des niveaux, des stages d'été, et cetera.*

D : Et vous parlez de la qualité spécifiquement lors de ces réunions ?

DCNL 1 : *Oui c'est dans chaque thème, à partir du moment où on aborde l'organisation des tests de positionnement, qu'est-ce qu'on peut faire pour l'améliorer ? Donc, c'est pas formalisé. C'est pour ça que la formalisation par charte, c'est un engagement qui arrivera à la fin, quand tout sera fait. Mais c'est pas ça qui fait que les gens ont envie que ce soit le mieux possible. Donc en fait on essaie vraiment d'améliorer dans chaque thème. Les stages d'été, qu'est-ce qu'on peut faire ? L'année dernière, on a fait le bilan. Qu'est-ce qu'on peut faire pour les améliorer ? Qu'est-ce qu'on peut faire pour que les étudiants aient plus de temps de conversation en français ? Tout ça, on aborde, mais pas structuré par charte.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Mais je pense que ça aura braqué effectivement des gens dans le centre d'arriver avec ça, un papier ; c'est-à-dire que ça part de tout le monde et ça donnera à la fin notre charte de qualité.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *C'est à l'inverse.*

D : D'accord, alors peut-être que, enfin je ne pense pas, d'après ce que vous dites. Est-ce qu'il y a peut-être un système de réclamations ou des enquêtes de satisfaction alors qui sont faites auprès des apprenants ?

DCNL 1 : *Elles seront faites, c'est ce qu'on est en train de faire, quand je dis les évaluations.*

D : D'accord. D'accord. Alors OK. Alors bon, je connais à peu près un peu la réponse, parce que c'est vrai que.

DCNL 1 : *Rire.*

D : Je vais quand même la poser, c'est très intéressant, vous avez des réponses très pertinentes. Donc, l'inscription de votre démarche qualité dans un système non certifié, c'est-à-dire non-labellisé, est-ce qu'elle ne restreindrait pas votre stratégie commerciale, par exemple la conquête de nouveaux marchés ?

DCNL 1 : *C'est une bonne question et c'est la seule qui ferait qu'on rentrerait là-dedans. Ce qui est assez curieux pour moi, c'est qu'avant il y avait une directrice qui était issue du FLE, qui est toujours enseignante FLE et que ça a été refusé ce document, je pense, par l'ensemble. J'imagine, mais je ne sais pas tout. Donc ça, je ne sais pas, je pense que nous, c'est vraiment une question qu'on va se poser, mais c'est l'autre particularité. Donc on a en avance, en septembre 2019, deux ans de travail massif et effectivement ça nous laisse le temps. Mais on s'est posé la question : est-ce qu'on va faire le label ou pas. Mais on le fera, je pense que ce sera pas avant en fait. On est trop sollicités.*

D : Voilà c'est ça exactement.

DCNL 1 : *On est montés même depuis que je suis là, en administration, on est passés de 388 au premier semestre de 2016 à 2017 à 500 au premier semestre de 2018-2019.*

D : D'accord, ah oui.

DCNL 1 : *Donc en fait on est à nos limites dans les murs, dans tout. Donc c'est vrai je pense que la question se posera mais elle sera presque anecdotique par rapport à ce qu'on souhaite faire, nous, par rapport à cette qualité qu'on veut offrir en fait. C'est vraiment un cas atypique. Je suis désolée, c'est hyper pénible pour moi.*

D : Non justement, au contraire, c'est super intéressant. Beh justement. Je vais sortir du cadre du protocole. Qu'est-ce qui fait justement qu'il y a ce flux massif alors d'étudiants ? Y'a de nouvelles, comment dirai-je un nouveau flux de migrants, peut-être de nouveaux étudiants ?

DCNL 1 : *Non, on a déjà en fait, on peut expliquer aussi, c'est-à-dire qu'on a fait un projet énorme avec la région et la métropole qui était soutenu donc les premiers lots d'étudiants réfugiés ont été accueillis en 2017, janvier 2017.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Et en fait on a commencé par un groupe, on a fini ... aujourd'hui on a cinq groupes qui sont pour le moment dans l'absence de financement ministériel, financés par la région, la métropole, l'AUF, et nous. Donc ça effectivement. Après on a beaucoup, je pense qu'il y avait moins de dynamisme, c'est peut-être pas le mot mais à chaque fois que nous, on a été sollicités, on a reçu les gens. Donc, on a obtenu depuis juin dernier deux, trois, quatre, cinq, on a six nouvelles conventions avec de grosses universités aux Etats-Unis, avec le Japon, avec la Chine, avec le Vietnam.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Donc ce qui était un peu moins enclenché, on va dire, avant.*

D : D'accord, très bien. Et est-ce qu'il y a de plus en plus d'étudiants justement qui, parce qu'ils, des étudiants étrangers, parce qu'ils tendent à poursuivre leurs études en France et donc acquérir le niveau B2, qui est une exigence à l'entrée de l'université, est-ce qu'il y a ce profil aussi dans votre centre ?

DCNL 1 : *Oui, oui, oui, oui.*

D : D'accord, ok. Alors, on va finir, terminer ce deuxième thème par une dernière question. Une culture de l'évaluation et de l'indicateur peut-elle dépasser les objectifs d'une démarche assurantielle finalisée par une certification, en termes d'efficacité culturelle de l'évaluation et de rationalisation des pratiques professionnelles ? Vous avez plus ou moins répondu déjà, c'est vrai, en informant justement que vous avez mis en place.

DCNL 1 : *J'ai pas de réponse plus.*

D : Oui, vous avez mis en place des process qui font que voilà, il commence à avoir un esprit qualité.

DCNL 1 : *C'est tout un travail effectivement d'emmener les gens plutôt qu'imposer, en fait.*

D : Exactement. Alors le dernier thème, c'est le positionnement par rapport au référentiel FLE.

DCNL 1 : *Ça va être vite pour vous.*

D : Oui, parce qu'en fait vous avez déjà répondu aux questions. Mais bon, c'est bien, c'est bien, vous synthétisez déjà, donc c'est bien. Bon, alors, après, de toute façon, c'est qu'un protocole, c'est une grille de questions.

DCNL 1 : *Finally, heureusement, vous m'avez enregistré.*

D : Oui (rire). Alors, je vais poser quand même quelques questions sur le non, le motif du non-recours à la labellisation. Là, on va parler de ça justement.

DCNL 1 : *Je pense que c'était une volonté antérieure de ne pas adhérer, je ne sais pas dire pourquoi.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Franchement je ne sais pas pourquoi ils ont refusé pendant longtemps d'aller.*

D : D'accord, et à votre avis l'utilisation du référentiel qualité, est-ce qu'il permet de déboucher sur un système qualité qui fonctionne efficacement au sein de l'université, ou est-ce que le référentiel n'est qu'un guide auquel se sent à l'extérieur le personnel ?

DCNL 1 : *Tout à fait, pour moi c'est un guide. Il faut absolument que ce soit élaboré. Je pense que les gens dans les universités aussi, nous, on est quand même, on n'est pas un centre à part. On est dans une université ; tout ce qui vient de l'extérieur, le label, c'est vu comme de la com'.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *On peut, pardon.*

D : Allez-y, je vous en prie. Allez-y.

DCNL 1 : *Pardon.*

D : Excusez-moi, on s'est interférés. Percevez-vous le référentiel comme un outil de mesure ne permettant pas de donner du sens à la culture qualité, selon vous ?

DCNL 1 : *Aucune idée, je ne saurai pas répondre. Je pense que c'est juste que nous, on n'est pas encore là.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Et qu'on n'aurait pas commencé par ça.*

D : D'accord, d'accord.

DCNL 1 : *C'est plutôt ce qu'on va arriver à la fin pour dire est-ce qu'on est en ligne avec, mais on ne l'aurait pas utilisé comme phase de départ.*

D : D'accord, peut-être que cette question, je sais pas, elle va être redondante alors. Quels sont les principaux aspects contraignants de la labellisation qui vous ont dissuadé de passer par ce type de certification ?

DCNL 1 : *Ah, oui, ça, j'ai pas la réponse mais en tous les cas, allez regarder.*

D : Oui.

DCNL 1 : *Je vais savoir pourquoi ils ont refusé, je vais leur demander.*

D : Oui, puis après vous pourrez toujours me répondre par email avec un petit message (rire). Alors est-ce qu'à votre avis, un référentiel conçu par l'organisme lui-même est-il plus efficace qu'un référentiel connu, reconnu ?

DCNL 1 : *Non.*

D : D'accord, pourquoi ? A votre avis.

DCNL 1 : *Je pense qu'ils doivent tous se.*

D : Se ressembler.

DCNL 1 : *Se recroiser. Donc, il vaut mieux avoir un niveau qui est reconnu par tous plutôt que chacun. Soit on n'en a pas, soit on a celui-là. Je pense que c'est pas la peine de faire doublon. C'est moins visible pour les extérieurs.*

D : D'accord, c'était justement ma question. Vous pensez qu'il aurait moins de crédibilité auprès des clients-apprenants ?

DCNL 1 : *Je pense que nous, en fait, nous, on le sait, on l'a pas mais ça nous freine pas.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Et d'avoir un qui n'est pas l'ADCUEFE serait un peu bête quand même parce que c'est pas connu.*

D : D'accord, nous allons passer au dernier moment de notre entretien, sur les pistes d'amélioration du

référentiel.

DCNL 1 : *Que je ne connais pas, je suis désolée (rire).*

D : Oui alors, justement, je vais peut-être vous aider. Je vais vous apporter quelques éléments. Vous, selon vous, quelles améliorations pourraient être apportées au référentiel pour justement renforcer la spécificité universitaire des centres de langue ?

DCNL 1 : *Ouh la !*

D : Il a souvent été reproché que le référentiel était plutôt destiné, puisqu'il est utilisé également par les écoles de langue privées.

DCNL 1 : *Oui.*

D : Je vais vous donner un ...

DCNL 1 : *Ah beh ça, vous avez tout compris. C'est exactement. Si c'est pas le cas, il faut le faire, c'est-à-dire qu'il faut la validité qu'apporte l'université et le sceau de l'université. Nous, on est sollicités au Vietnam pour faire une antenne. Mais c'est parce qu'il y a le label qui va se faire derrière. En fait, on n'est pas venu parce qu'on fait partie de l'ADCUEFE ; on est venus parce qu'on avait d'autres liens avec le Vietnam, effectivement. En fait, oui, vraiment, c'est une très bonne idée si c'est pas le cas.*

D : D'accord, alors voilà. Je vais vous donner un exemple sur un item. En fait, la spécificité universitaire, dans ce référentiel, n'apparaît pas explicitement dans les items du référentiel, hormis l'item sur le FOU, le français sur objectifs universitaires, dénommé F21. Donc pour vous, est-ce que le rajout d'un item, par exemple, parce que vous avez des maîtres de conférences, vous m'avez précis au début de l'entretien.

DCNL 1 : *Oui.*

D : Est-ce que par exemple le rajout d'un item sur la valorisation de la recherche scientifique pour un centre ou un groupement universitaire vous semblerait-il pertinent ?

DCNL 1 : *Oui, tout à fait, parce que si on peut offrir les options qu'on offre à un haut niveau, c'est parce qu'on a des MCF dans ces domaines-là, oui. Donc on les emmène vers effectivement l'université qu'ils souhaitent intégrer après aussi.*

D : D'accord, les DESS, je n'ai pas entendu.

DCNL 1 : *Pardon.*

D : Les DE5, 6, je n'ai pas, je n'ai pas bien compris.

DCNL 1 : *Non, je disais qu'en fait, les spécificités des MCF permettent d'offrir des options.*

D : Ah d'accord, oui, oui, d'accord.

DCNL 1 : *Ils travaillent aussi souvent, ils font quelques heures dans les UFR, les Unités de Formation de Recherche. Donc il y a un vrai lien.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Avec ce que les étudiants vont faire après. Euh ça peut aussi nous permettre effectivement d'être aussi plus en phase avec ce qu'on attend dans le monde universitaire et faire le lien dans les cours.*

D : Bien sûr, ils produisent des articles, je suppose, les maîtres de conférences.

DCNL 1 : *Oui.*

D : Et vous pensez que la valorisation justement de ce type d'articles dans le domaine du FLE, par exemple, pourrait être pris en considération dans le référentiel ?

DCNL 1 : *Ah oui.*

D : Oui. D'accord.

DCNL 1 : *Mais après ça n'aura aucune chance d'aboutir, on se le dit quand même, parce que je sais que les autres, ils manquent de titulaires et pas de MCF.*

D : Eh ouais, c'est vrai.

DCNL 1 : *Donc je sais que c'est, à mon avis, peut-être ça n'arrivera pas mais c'est pas grave.*

D : Oui, après c'est vrai qu'il y a beaucoup de docteurs aussi parfois qui sont dans les centres, sans être maîtres de conférences. Peut-être qu'ils continuent à produire, oui, peut-être.

DCNL 1 : *Peut-être.*

D : Par ailleurs, de nombreux centres universitaires proposent des stages pédagogiques pour se perfectionner en didactique. Or, aucun item ne prend en compte l'évaluation de ce type de programmes. Est-ce que vous pensez que le rajout d'un item sur ces formations pédagogiques et pédagogiques et de FLE destinées aux enseignants vous semblerait-il pertinent ? Et Pourquoi ?

DCNL 1 : *Tout à fait, oui, parce qu'effectivement, nous on fait des stages de formation de formateurs. Donc on les fait gratuitement ici, un vrai plus parce qu'en fait, ça permet effectivement de soutenir, je*

pense que c'est ça aussi.

D : Vous les faites gratuitement ?

DCNL 1 : *Oui on fait 49 heures gratuitement*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Parce qu'on a souhaité le faire par rapport à tous les formateurs qui interviennent dans les associations et qui ne sont pas formés.*

D : D'accord, à l'intention de votre personnel alors ?

DCNL 1 : *Non, non, non, dans les associations, les centres.*

D : Ah, c'est sympa, ça, c'est une bonne initiative.

DCNL 1 : *Ouais, c'est l'université dans la cité. C'est notre apport peut-être de notre centre de FLE inscrit avec l'université et ses valeurs.*

D : D'accord, vous pensez que ces formations pédagogiques, elles devraient être prises en considération dans le référentiel qualité, qui n'est pas le cas, ce qui n'est pas le cas.

DCNL 1 : *Je pense, je pense, parce que si on forme en continu notre personnel, normalement leur enseignement est meilleur.*

D : D'accord, alors, je vous pose quand même cette question, même si vous ne connaissez pas trop le référentiel. Est-ce qu'il y aurait des, d'autres items qui vous sembleraient lacunaires dans le référentiel ? Si oui, lesquels ?

DCNL 1 : *Silence.*

D : Vous pensez à quelque chose qui fait que ah si j'avais.

DCNL 1 : *On est en train de parler un peu de ce qui pourrait mais, non, je pense pas mais effectivement, je suis en train de repenser toujours sur les stages de formation méthodologiques.*

D : Oui.

DCNL 1 : *On a été sollicités récemment par l'ambassade, donc au Vietnam, pour accepter de former les intervenants en FLE là-bas. Donc c'est vraiment valorisant.*

D : Bien sûr. D'accord.

DCNL 1 : *Mais non, après, j'ai pas d'autres idées sur le référentiel.*

D : D'accord, donc, là, pour, voilà, la spécificité universitaire, pour vous, ce serait plutôt la recherche scientifique des enseignants.

DCNL 1 : *Oui. Et puis la formation continue des personnels, et puis effectivement la valorisation de la recherche des articles, et puis on peut valoriser aussi nous, on travaille avec nos doctorants parce qu'on a quand même, on a 600 doctorants dont 200 et quelques sont étrangers ; pas tous, mais la plupart sont francophones ou pas tout à fait francophones. Donc on fait aussi des formations spécifiques pour les doctorants ; ce qui améliore les résultats de l'université. Pour nous, c'est un plus aussi, c'est un terrain pour le FOU. Y'a plein de choses, je pense, plein de richesses.*

D : D'accord, donc nous allons passer à la phase conclusive de notre entretien, donc avec un premier questionnement. Donc la standardisation des méthodes de travail, calibrées par les indicateurs du référentiel label qualité FLE, peut-elle restreindre la liberté managériale de la direction des centres universitaires ? Est-ce qu'à votre avis, le référentiel peut constituer un frein dans la liberté de diriger un centre, en matière de qualité ?

DCNL 1 : *Non, je pense pas. Je ne sais pas.*

D : Vous pensez que c'est plutôt une grille alors, plutôt un appui simplement, le référentiel ?

DCNL 1 : *Euh.*

D : D'accord, et justement, pour ceux qui seraient labellisés, est-ce que la quête d'une qualité qui serait uniformisée, à partir de ce référentiel, est-ce qu'elle codifierait trop les salariés, au détriment de leur créativité ?

DCNL 1 : *C'est un danger.*

D : C'est un danger, d'accord, qui serait nourri par quoi, par qui ?

DCNL 1 : *Ah beh si, je pense que y'a quand même pour les enseignants, mais parce que j'ai peut-être aussi un autre type de centre Il y a les vertus de l'enseignant, la pédagogie. On est tous différents : y'a des gens qui sont avec des nouveaux, qui vont faire les choses différemment, qui vont aborder les choses autrement. Mais à la fin, nos étudiants ont le niveau. Et donc il faut pas que ce soit une standardisation de comment il faut enseigner le FLE.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Parce que je pense qu'on est tous différents et c'est avec ce qu'on est de différent qu'on peut tout à fait enseigner de façon valable mais pas forcément de la même façon.*

D : D'accord et deuxième questionnement, parce que la labellisation, elle est prise en charge par le CIEP, le Centre International d'Etudes Pédagogiques qui exerce une évaluation externe, sous la forme d'un audit, qu'on appelle la MASS, et, et à votre avis, alors, je ne sais pas si vous avez une connaissance exacte du référentiel. Mais le référentiel, en fait, il est constitué de plusieurs indicateurs et il y a des indicateurs critiques en fait.

DCNL 1 *Euh.*

D : Et est-ce que vous pensez que vous, ces indicateurs critiques, qui portent essentiellement, voilà, sur la sécurité, l'enseignement, est-ce que vous pensez que pour les centres universitaires, ça pourrait que suffire ? A contrario des écoles de langues, c'est vrai, qui investissent beaucoup plus dans l'accueil, dans de belles salles bien équipées, dans les locaux ?

DCNL 1 : *Je sais pas trop. Il faudrait que je regarde plus en fait le document du CIEP.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *Là, je sais pas trop.*

D : D'accord.

DCNL 1 : *En fait, je dirai mais quand j'ai pas la réponse, je l'ai vraiment pas, je suis désolée.*

D : Non, mais c'est bien, c'est parfait. Alors, nous allons terminer par la dernière question de notre entretien. Est-ce qu'il y aurait des thèmes que nous n'avons pas abordés et qui vous semblent importants dans le champ de la qualité éducative ?

DCNL 1 : *Non.*

D : Tout a été abordé, selon vous, oui ?

DCNL 1 : *Oui, je pense.*

D : Bon, beh très bien, en tous les cas je vous souhaite une bonne continuation dans vos missions.

DCNL 1 : *Mais moi aussi, c'est tout ce que je vous souhaite et bon courage.*

D : Je vous remercie infiniment de votre disponibilité ; je sais que vous êtes bien prises par vos missions. Donc, ce fut un vrai plaisir.

DCNL 1 : *Pour moi aussi. Pour moi aussi. Bon courage pour la suite.*

D : Oui, comme j'en ai informé ZZZ, la directrice de l'ADCUEFE, dès que les travaux seront voilà, analysés, traités, l'ensemble des centres qui ont participé bien sûr auront accès aux résultats, pour pouvoir comprendre justement ce qui fait qu'on passe le cap d'une labellisation ou justement on ne le passe pas. Et voilà, pour comprendre un peu justement quelle est la relation entre les directeurs et ce type dévaluation de la qualité dans les centres universitaires.

DCNL 1 : *Ok, beh ce sera avec intérêt que je le lirai, donc je vous remercie beaucoup et puis bonne journée.*

D : Merci, merci, au revoir, à bientôt.

TRANSCRIPTION ENTRETIEN DU DCNL 2

06/02/19, 12h39, 1heure 7 minutes 6 secondes

D : Nous allons procéder à l'entretien semi-directif, je ne sais pas si vous l'avez sous les yeux, le protocole.

DCNL 2 : *Oui, oui, je l'ai.*

D : Voilà, nous allons commencer par la phase introductive de l'entretien. Donc, c'est vrai que les questions étaient au présent. Peut-être que vous, je vais vous les poser au passé. Donc depuis combien de temps vous n'exercez plus l'activité de directeur ?

DCNL 2 : *Oui, depuis septembre, depuis le premier septembre.*

D : D'accord. Quelle a été la durée de votre mandat ?

DCNL 2 : *Quinze ans.*

D : D'accord. C'est beaucoup, hein ?

DCNL 2 : *C'est beaucoup, oui.*

D : Oui, c'est beaucoup. Avez-vous d'autres fonctions au sein du centre, ou actuellement quelles sont vos fonctions ?

DCNL 2 : *Eh beh, je suis enseignante, c'est le poste, c'est un poste d'enseignant*

D : D'accord, et quel est l'élément de votre parcours de formation ou/et d'expérience professionnelle qui vous avait conduit à assumer le poste de directrice ?

DCNL 2 : *C'est-à-dire que moi j'ai eu comment, la proposition, moi je cherchais à avoir un poste d'enseignante, parce que j'avais fait des études, repris des études dans ce sens-là, donc d'enseignante de français langue étrangère et un poste d'enseignante s'est libéré.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *J'étais déjà enseignante vacataire en parallèle de mes fonctions de professeur des écoles, en fait.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Mais j'avais aussi donc une maîtrise de FLE, même j'avais un DEA, j'étais inscrite en thèse.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Et le poste s'est libéré. Mais le poste qui s'est libéré, c'était le poste de la direction en fait ; c'est-à-dire que l'enseignante qui partait était aussi directrice et elle m'a proposé, comme c'était après le mouvement, elle a été mutée à l'étranger. Elle a pensé à moi comme enseignante et directrice mais en me disant que si je voulais pas être directrice, j'aurais du mal à avoir le poste puisque les autres enseignantes qui étaient sur place ne voudraient pas être directeur.*

D : D'accord, elles ne voulaient pas par rapport à la charge de travail, peut-être.

DCNL 2 : *Oui, sûrement, sûrement, oui. C'est un petit centre, on n'est pas très nombreux en tant qu'enseignants permanents, je veux dire.*

D : D'accord, donc la concomitance des postes de directrice et d'enseignante, elle s'est faite, voilà, elle a été opérée.

DCNL 2 : *C'est-à-dire que la direction, c'est une fonction, mais le poste, les postes qui se libèrent, c'est un poste d'enseignant mais après il faut un directeur.*

D : Et vous, vous avez assumé en même temps, dès le départ le poste d'enseignant et la direction.

DCNL 2 : *Dès le départ, voilà.*

D : Sans avoir été préalablement formée pour la direction d'un établissement.

DCNL 2 : *Excusez-moi mais y'a absolument personne qui est formé à la direction d'un établissement quasiment dans les centres de FLE.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *La plupart, y'a peut-être quelques cas, quand c'est des administratifs.*

D : Oui, c'est vrai.

DCNL 2 : *Sinon, si c'est des enseignants, y'a personne qui suit une formation de direction, j'en connais pas moi (rire). Donc, on se forme sur le tas (rire).*

D : D'accord, c'est bien ZZZ. Euh nous allons procéder au premier thème intitulé les modèles d'implémentation managériales de la qualité.

DCNL 2 : *Oui.*

D : Au sein du centre. Et plus précisément, au niveau de la culture qualité.

DCNL 2 : *Oui.*

D : Donc vous voulez que je parle au passé ou au présent puisque vous êtes encore enseignante impliquée dans le centre en tant qu'enseignante.

DCNL 2 : *Oh, c'est pareil, ça m'est égal.*

D : Oui, c'est pareil, parce que bon, de toute façon, c'est du vécu qui est encore.

DCNL 2 : *Frais.*

D : Empreint dans le présent.

DCNL 2 : *Bien sûr. Tout à fait, oui.*

D : La recherche de la qualité, quand vous étiez directrice, a-t-elle été une finalité de votre institution ?

DCNL 2 : *Alors, il existait déjà, moi je dirai que, elle est, elle est implicitement, c'est-à-dire qu'elle est pas vraiment affichée.*

D : Hh.

DCNL 2 : *Mais elle existe en tant que telle à l'université. Y'a une recherche de la qualité. Y'a, je dirai qu'il y a des visites de l'AERES. On fait partie de, mais elle est pas affichée, c'est vrai. Y'avait par contre la charte, je crois qu'elle existait déjà, la charte de qualité de l'ADCUEFE qui existait, qui, elle, était affichée sur un mur.*

D : D'accord. Et vous l'utilisiez pour justement afficher la volonté de cette recherche de qualité.

DCNL 2 : *Je crois que c'est pas, c'est pas explicite en fait. C'est des choses qui font partie de, euh, c'est pas pro. Y'a pas de procédures, y'avait pas de procédures. C'est, ça relève presque plus de la déontologie, moi je dirai.*

D : D'accord, c'est intéressant.

DCNL 2 : *On est, on est enseignant. On est directeur, on veut, on veut, ça paraît, ça paraît aller de soi, viser la qualité mais c'est pas, c'est pas décrit.*

D : Elle est implicite, elle est présente, on la ressent peut-être.

DCNL 2 : *Ah bah oui, moi je pense, oui, puisqu'on vise la qualité de l'accueil. On vise ce qu'on retrouve, ce qu'on va retrouver après dans la labellisation. Evidemment, c'est pas aussi détaillé mais de toute façon, cette grille de labellisation, elle a été construite en fonction des éléments qui existent effectivement, la qualité pour l'étudiant, la qualité pour les locaux. On y pense.*

D : Oui, alors, justement, vous avez parlé de la qualité de l'accueil, donc là, maintenant la qualité pour l'étudiant. C'était, quelle était justement la qualité principale que vous recherchiez, si vous deviez la hiérarchiser ?

DCNL 2 : *Si je devais la hiérarchiser.*

D : Oui, vous avez parlé de la qualité pour l'étudiant, de la qualité de l'accueil.

DCNL 2 : *A mon avis c'était, moi je pense que si on devait hiérarchiser, c'est la qualité de l'enseignement et de, et des choses qui sont pour l'étudiant, c'est ça qui est prioritaire.*

D : L'accueil, par exemple.

DCNL 2 : *Comment ?*

D : L'accueil par exemple, les activités culturelles.

DCNL 2 : *Non plus, moi je dirai l'enseignement, même la formation, la qualité de la formation, c'est ce qui est prioritaire.*

D : Et vous, est-ce que vous vous êtes fixé des objectifs ou des priorités dans des domaines précis justement ?

DCNL 2 : *Non, non, non, bien sûr que non.*

D : Tout était important ?

DCNL 2 : *Beh oui, puis tout est, c'est, c'est diffus, c'est au jour le jour. C'est-à-dire que c'est quand il y a un problème, on réagit pour garder la qualité, pour l'améliorer mais y'avait pas de plan.*

D : Alors, vous parlez d'amélioration justement. Comment vous faisiez pour l'améliorer, cette qualité ? Vous aviez des processus ou vous rectifiez le tir ?

DCNL 2 : *Non, voilà, c'est plutôt on rectifie le tir, à mon avis.*

D : D'accord, quels ont été les fondements qui primaient dans l'assurance qualité : l'évaluation de la qualité, la démarche qualité, le management de la qualité ou la culture de la qualité ? Et pourquoi ?

DCNL 2 : *Je peux pas maintenant répondre à ça parce qu'on se posait pas ces questions-là.*

D : D'accord, c'était instinctif.

DCNL 2 : *Beh oui, plutôt. C'est la labellisation, si on doit parler de labellisation, qui a permis finalement, de faire des, cette labellisation du CIEP, moi je dirai, c'est les apports, ça fait partie des apports, justement de fixer, de réfléchir à ça, et de faire des catégories, d'envisager des processus, sinon c'était diffus.*

D : Donc c'était la culture qualité alors peut-être qui primait dans tout ça.

DCNL 2 : *Je pense.*

D : Puisque voilà .

DCNL 2 : *Oui.*

D : C'était voilà des habitus, des gestes professionnels.

DCNL 2 : *Oui, voilà, ce serait plutôt la culture, oui.*

D : D'accord, et à votre avis, la démarche qualité a-t-elle plus d'impact qu'une labellisation en termes justement d'impact sur la culture qualité de votre organisme ?

DCNL 2 : *Je ne sais pas, je suis pas sûre, parce que je pense que, je pense que c'est important la culture qualité, oui peut-être que c'est plus important, finalement. C'est ce que je disais un peu, la déontologie, que les gens soient vraiment sincères et, mais je reconnais que tout ce qui est processus aide, c'est important aussi de mettre en place des processus et, ça, ça aide à pointer du doigt, à voir ce qui va pas, ça aide à réfléchir.*

D : Elle a apporté peut-être des méthodes alors ?

DCNL 2 : *Oui, oui je pense.*

D : Des méthodes de travail. D'accord. Vous preniez en considération les besoins des clients, des partenaires et des salariés ? Alors quand je dis salariés, c'est parce qu'effectivement dans les centres, y'a beaucoup de centres où les enseignants ne sont pas titulaires par exemple ?

DCNL 2 : *Beh nous, on n'en avait pas des non-titulaires ; et beh si, on avait des vacataires. C'est quand même des gens qui sont pas en précarité, les vacataires, c'est des gens qui ont un emploi principal et qui viennent faire des heures supplémentaires donc y'a pas ce problème de contrat. Y'a personne en situation de précarité.*

D : D'accord. Et comment vous preniez en considération les besoins des clients ?

DCNL 2 : *Des étudiants.*

D : Des étudiants, effectivement. Vous les interrogiez sur.

DCNL 2 : *Alors, y'avait, au début quand je suis arrivée, y'avait juste une petite boîte à, à, où ils pouvaient éventuellement mettre des petits papiers.*

D : D'accord, qui se trouvait où ? Devant le secrétariat peut-être ?

DCNL 2 : *Oui dans le couloir ou devant le secrétariat.*

D : D'accord, qui se faisait de manière anonyme, où les gens pouvaient.

DCNL 2 : *Oui, voilà, mais il y a aussi, je pense qu'il y avait aussi une ambiance telle que les étudiants savaient qu'ils pouvaient s'adresser et venir parler.*

D : Et qui traitait ?

DCNL 2 : *C'était variable. Ça pouvait être, aller au secrétariat, ensuite venir me voir. Ça, c'était quelque chose, c'est quelque chose qui relève plus de l'ambiance et du possible.*

D : C'était formalisé par des réunions d'amélioration ?

DCNL 2 : *Non, non, non, on ne faisait pas ainsi.*

D : D'accord, donc on traitait au cas par cas la boîte à idées. Ça permettait, voilà, de prendre en considération les besoins des étudiants et de répondre à leurs demandes précises.

DCNL 2 : *Mais y'avait pas grand-chose dans la boîte à idées. C'était plus, c'était plus en direct.*

D : D'accord, et ça soulignait des dysfonctionnements du centre ou c'était, où ça touchait plutôt la culture qualité, ou alors c'était vraiment des détails sur, je sais pas, moi, l'enseignement ?

DCNL 2 : *Non je pense que c'était plus en individuel, des cas, des cas personnels.*

D : D'accord. Ok. Donc, dans la mesure où quand le centre n'a plus été labellisé, vous n'utilisiez pas de dispositif normatif d'évaluation institutionnelle externe ou interne, est-ce que vous avez mis en place ou élaboré des outils qualité pour tendre à cet esprit qualité qui vous est cher ?

DCNL 2 : *Non, moi alors je vous parlais d'une période qui était avant la labellisation.*

D : D'accord, oui.

DCNL 2 : *La labellisation a permis de mettre en place des choses qui n'existaient pas avant. Par exemple, on a mis en place, ce qui n'existait pas avant, un questionnaire, un questionnaire d'évaluation de la formation par les étudiants, systématique, qu'on continue à faire.*

D : Oui, qui se faisait sous format papier ?

DCNL 2 : *Oui, ça se faisait sous format papier à remplir par les étudiants.*

D : Hh.

DCNL 2 : *Qu'on traitait évidemment, mais sur les cours en général, sur l'accueil, sur le secrétariat, sur le, enfin, tout un, y'a deux pages de questionnaire qui est l'évaluation de leur semestre en fait. Et ça, ça existe toujours. Depuis cette année, c'est sous format électronique.*

D : Oui.

DCNL 2 : *Ça, c'est la première fois qu'on a fait comme ça. Et ce qu'on a fait aussi, on a mis en place des évaluations du cours ; c'est-à-dire que chaque enseignant devait, doit toujours donner un petit papier, soit sous format papier, soit sous forme d'échanges avec ses étudiants pour évaluer le cours.*

D : C'est l'enseignant qui prend en charge cette évaluation avec ses propres étudiants ?

DCNL 2 : *Voilà. Alors, soit, nous ce qu'on a préconisé, c'est plutôt de donner un petit papier, que l'étudiant remplit de façon anonyme.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Mais c'est, mais c'est l'enseignant qui le traite. Alors je sais que dans beaucoup d'universités, c'est pas comme ça. C'est l'étudiant qui parle de son cours, et puis c'est pas l'enseignant.*

D : Hh.

DCNL 2 : *Mais moi, j'avais, j'avais pas envie de ça. J'avais envie que ce soit direct pour l'enseignant et que l'enseignant lui-même fasse un petit résumé et me le transmette.*

D : Vous aviez accès à la trace écrite ?

DCNL 2 : *Comment ?*

D : Vous aviez accès à la trace écrite de ces questionnaires ?

DCNL 2 : *Euh, y'a des enseignants qui me donnaient tout, mais moi je voulais pas ; en fait, je voulais qu'eux-mêmes fassent une synthèse.*

D : D'accord, tout le monde jouait le jeu, tous les enseignants ?

DCNL 2 : *Quasiment, quasiment.*

D : C'est bien.

DCNL 2 : *A part un ou deux. Et même, on avait prévu de mettre cette synthèse dans un classeur.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Alors, évidemment, l'enseignant, il va pas mettre, il évite, il va pas mettre certaines choses, surtout si elles sont désagréables. Mais moi j'avais bien insisté que c'était évaluation du cours, pas de l'enseignant.*

D : Hh.

DCNL 2 : *Vous allez à YYY, à YYY, y'a des évaluations, je peux vous dire, ils évaluent l'enseignant.*

D : Ouais, je sais.

DCNL 2 : *Et moi je trouve que c'est pas pareil.*

D : Comme aux Etats-Unis.

DCNL 2 : *Oui, voilà, vous vous retrouvez avec des réflexions stupides. Même dans un truc comme ça, une fois y'a un prof qui a eu comme réflexion, euh, d'un étudiant qui n'avait pas mis de chaussettes dans ses chaussures, c'est passionnant, hein ?*

D : (Rire). Oui en termes de qualité, en termes de qualité olfactive, c'est peut-être important pour eux, les besoins des étudiants.

DCNL 2 : *Je pense que c'était pas le but, hein, c'était pas le reproche.*

D : Oui, bien sûr.

DCNL 2 : *C'était qu'il était choqué par le fait qu'il trouvait ça bizarre, quoi; ou alors il avait quelque chose d'autre à lui reprocher mais c'est celle-là qu'il a reproché, voilà, c'est possible. Donc après on est vraiment dans le subjectif.*

D : Bien sûr.

DCNL 2 : *Donc, moi, on peut de toute façon avoir des réflexions qui vont indirectement juger l'enseignant, quand on juge le cours. Mais moi, c'était mon point de vue à moi ; beaucoup d'enseignants le partageaient. Et puis la confiance aussi.*

D : C'est vrai, le plaisir.

DCNL 2 : *Moi j'ai pas envie d'aller fliquer, j'avais jamais envie d'aller fliquer tous les enseignants dans les cours. C'est des gens diplômés. Après on a des retours qui se font de toute façon quand ça va pas.*

D : Tout à fait, alors.

DCNL 2 : *Y'a pas besoin de ça.*

D : Alors, finalement, il y avait donc ce, c'était archivé sous la forme d'un classeur, donc résumé par les enseignants, archivé sous la forme d'un classeur. Est-ce qu'il y avait une réunion après pour en parler ?

DCNL 2 : *Non.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Y'avait une réunion, si, des enseignants permanents, pas tous les enseignants vacataires, ce qui est très difficile, c'est difficile à réunir. Mais y'avait une réunion plutôt sur, pour parler de l'analyse de l'évaluation globale. Là, par contre, oui, pour voir s'il fallait changer par exemple, on leur demande, comme on a un centre de ressources, une heure en centre de ressources, est-ce que, on leur demande si c'est utile pour eux. Beh, si tous avaient dit ça sert à rien, on l'aurait supprimé par exemple.*

D : Chaque étudiant avait droit à une heure de ressources obligatoire, de centre de ressources par semaine, c'est ça ?

DCNL 2 : *Oui, obligatoire, avec un enseignant en autonomie. On appelle ça en autonomie d'idées en fait. C'est un exemple. On l'a toujours ça, on le fait toujours.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *C'est quelque chose qu'on a institué dans l'emploi du temps. Et au début, beh, c'était important de savoir. Y'a des étudiants qui disent que ça ne sert à rien bien sûr, mais on a des*

pourcentages, on a des statistiques, et les statistiques montrent que dans l'ensemble les étudiants sont satisfaits, c'est le but.

D : Ce sont des enseignants qui prennent en charge cette heure-ci, qui prennent en charge.

DCNL 2 : *Oui, ça fait partie de l'emploi du temps et des enseignants. Alors c'est un par groupe. Y'a une heure par groupe. Donc y'a un enseignant dans le groupe qui fait ça.*

D : D'accord, et est-ce que les étudiants avaient ensuite accès à ces évaluations, à cette synthèse ?

DCNL 2 : *Non c'est vrai, on l'a pas fait, ça.*

D : D'accord, et même pour tous les questionnaires qu'ils font sur papier ou, et sur version numérisée, y'a pas ensuite un affichage.

DCNL 2 : *Non, c'est vrai.*

D : De ces résultats. D'accord.

DCNL 2 : *Non, c'est vrai, on n'a pas fait ça, non.*

D : Pourquoi, parce que c'est chronophage ?

DCNL 2 : *Sans doute, oui, sans doute.*

D : D'accord, pensez-vous que la labellisation constitue un argument de poids en interne pour la présidence de votre université ?

DCNL 2 : *Non. Non je sais que moi j'étais un des premiers centres à participer à la labellisation.*

D : Hh.

DCNL 2 : *La présidence m'a soutenue pour le faire.*

D : Oui.

DCNL 2 : *Ensuite ils ont vu comment est le résultat où on l'a pas eue parce que la commission de sécurité n'était pas passée alors qu'on avait bien expliqué qu'on allait déménager donc on a été quand même assez déçus.*

D : Hh.

DCNL 2 : *Donc la réaction c'était bon beh, hein, pourquoi se fatiguer si juste sur un détail ils auraient pu attendre qu'on déménage. Revenir pour les locaux enfin voilà.*

D : Hh, bien sûr.

DCNL 2LL : *J'en ai d'ailleurs parlé après avec des membres de la labellisation qui ont reconnu que c'était une erreur de leur part et que ça ne se reproduirait pas. Mais bon, moi c'est bon, j'ai passé cent heures pour ça, hein, et l'équipe, parce que les présidences changent en quinze ans*

D : Bien sûr.

DCNL 2 : *Les équipes suivantes, je sais que le, pas le président, le vice-président aux relations internationales une ou deux fois m'a demandé si, est-ce, parce que, m'a proposé m'a dit ce serait peut-être bien de, j'ai dit oui peut-être (rire) et puis voilà.*

D : La présidence, voilà, on vous a relancé.

DCNL 2 : *Non, ils m'ont pas relancé parce que je pense qu'ils ont vu que ce n'était pas d'une si haute importance d'avoir cette labellisation, c'était pas ça, c'était pas ça qui fait qu'on va avoir des clients en plus ou que.*

D : Vous avez un problème justement de clients en termes de chiffres ou tout va bien ?

DCNL 2 : *Non, non pas vraiment, pas vraiment, non pas vraiment.*

D : Tout va bien.

DCNL 2 : *On en a, on essaie, Il y a eu des semestres où on trouvait que c'était un peu juste en nombres mais en même temps, on peut pas en accueillir beaucoup plus.*

D : Par rapport aux locaux ?

DCNL 2 : *Aux locaux, au recrutement. Donc on cherche pas à en avoir beaucoup plus, surtout les locaux. On n'a pas tellement de salles, c'est compliqué.*

D : Et le CIEP vous a relancé ?

DCNL 2 : *Oui mais gentiment.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Et moi, j'étais en contact, je vous le disais, puisque en tant que [...] de l'ADCUEFE, j'ai été plusieurs fois à des réunions pour représenter l'ADCUEFE. Donc j'étais en contact avec ZZZ, que je connais bien maintenant, et puis une autre avant, mais j'ai oublié son nom et qui n'y est plus, et qui ont discuté avec moi donc j'ai expliqué les deux choses qui m'ont, cette histoire de locaux qui nous a éliminé d'office et une autre histoire qui, qui n'avait pas, dont ils n'avaient pas eu connaissance ; c'est-à-dire qu'une des deux auditrices, pendant l'audition, pendant les jours d'audition, m'a demandé un rendez-vous pour me proposer son dossier pour un recrutement à la rentrée.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *C'est quand même un petit peu gênant. Et donc j'ai fait part de ces deux choses qui m'ont quand même perturbée et qui m'ont donné envie de pas recommencer. Et puis après ils n'ont plus trop insisté, ils ont compris que YYY ne souhaitait pas et puis c'est tout.*

D : Mais en fait pourquoi vous n'avez pas reculé la date de la labellisation parce que c'est possible de, comment dirai-je, de suspendre un moment donné l'octroi du label ?

DCNL 2 : *Maintenant oui. Mais c'est eux, eux, c'était au début, ils me l'ont pas proposé.*

D : Ah, ils ne vous l'ont pas proposé ? D'accord.

DCNL 2 : *Ah non, ah non.*

D : Donc ils vous ont imposé une date en sachant qu'en termes de, au niveau de cette problématique, cette problématique n'était pas réglée.

DCNL 2 : *Oui.*

D : D'accord, très bien.

DCNL 2 : *C'est-à-dire qu'en fait nous, c'est-à-dire qu'ils nous ont proposé, qu'ils ont proposé une date. On a dit oui, on l'a fait et c'est en faisant les dossiers, je me suis aperçue qu'il manquait une visite mais j'ai pas pensé que ça allait être, surtout qu'on était sur le point de déménager. Donc on a, on a, on a compris que c'était important, le fait qu'on était dans les locaux de la ville. Et on a compris que la commission n'est pas passée, ça allait causer problème ; donc on a, comment, euh, une des personnes responsables à l'université de la sécurité qui est un ingénieur, est venu pour les rencontrer et leur expliquer : oui, y'a, ça, mais, euh, on va déménager dans, c'était, c'était prévu qu'on avait le bâtiment, c'était peut-être un mois après, donc, et leur proposer même éventuellement d'aller voir les nouveaux locaux.*

D : Bien sûr.

DCNL 2 : *Qui étaient pas tout à fait prêts, donc c'était à eux de dire OK.*

D : Ils ont refusé la visite des futurs locaux, c'est ça ?

DCNL 2 : *Voilà. Alors je sais pas, je sais plus exactement si on a vraiment proposé la visite mais en tous cas, on leur a dit on va avoir de nouveaux locaux et c'était à eux de dire, euh, ça aurait dû être à eux de dire bon beh on reporte ça pour ce qui est de l'accueil.*

D : Et ? Et le label, vous l'avez eu pendant combien de temps alors en fait, trois fois, quatre fois ?

DCNL 2 : *On l'a pas eu.*

D : Non mais avant, avant la labellisation ?

DCNL 2 : *Je comprends pas votre question.*

D : Ah c'est-à-dire que le centre n'a jamais eu le label ?

DCNL 2 : *Ah non jamais.*

D : D'accord, je pensais que vous, d'accord, je pensais que vous l'aviez eu et qu'il a été suspendu ou retiré du fait, du fait de ce problème.

DCNL 2 : *Non, non, nous étions dans les premiers, nous étions dans les premiers à participer.*

D : Alors c'est au tout début du label, dans les années 2007, 2008.

DCNL 2 : *Oui c'est le début, oui c'est le début du label. On était dans les premiers à faire cette labellisation mais nous ne l'avons pas eue.*

D : Et depuis vous ne l'avez en fait jamais resolicitée.

DCNL 2 : *Non, non, non, non.*

D : Vous aviez parlé des cent heures de travail, vous avez été rémunérée pour ces cent heures en plus ?

DCNL 2 : *Oui, oui, oui, oui, j'ai eu un...*

D : Une prime peut-être ?

DCNL 2 : *Beh oui j'ai eu des heures TD, des heures calculées en heure TD, quand même, quand même, heureusement.*

D : C'est bien, tous les centres ne rémunèrent pas.

DCNL 2 : *Non.*

D : Les enseignants ou les directeurs qui prennent en charge cette surcharge de travail.

DCNL 2 : *C'est pas possible.*

D : Et oui, malheureusement c'est le cas. Nous allons passer toujours dans le premier thème, les modèles d'implémentation. Nous allons parler un peu plus de démarche qualité. Donc là nous avons évoqué la culture, donc là nous allons un peu plus parler concrètement sur la démarche qualité. Alors comment une démarche participative est-elle mise en place pour fédérer les énergies individuelles au projet de la qualité, sans l'appui justement du référentiel qualité ? Comment vous faites pour fédérer les, tous les participants, tous les salariés, tous les enseignants, à ce qu'il y ait un projet qualité ?

DCNL 2 : *Silence.*

D : La confiance peut-être, la confiance entre les enseignants.

DCNL 2 : *Oui la confiance, des réunions, des réunions, ça fait partie de ça, des réunions surtout entre permanents, puisqu'on est un petit groupe donc.*

D : Vous êtes combien à peu près ?

DCNL 2 : *Là en ce moment on est, on est cinq.*

D : D'accord, et vous vous réunissez souvent ?

DCNL 2 : *Pas très souvent mais on se voit beaucoup aussi donc on parle très facilement.*

D : Vous parlez souvent de la qualité ?

DCNL 2 : *Pas en termes de qualité directement, non, bien sûr que non, comme on parle de, mais indirectement oui.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *On parle de ce qu'il faut faire pour que ce soit bien, pour que ce soit bien pour les étudiants, pour améliorer l'enseignement, pour voir s'il y a un problème de locaux, beh bien sûr si le matériel, beh on va en parler aussi, des achats, tout ça est diffus mais c'est pas, c'est pas, on se dit pas on va améliorer la qualité.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *C'est implicite.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Enfin je pense, c'est, mais je pense qu'on a tous, qu'on est, qu'on va tous dans ce sens-là.*

D : Un responsable qualité est-il nommé alors ?

DCNL 2 : *Non y'a pas de responsable qualité.*

D : Pourquoi, c'est une volonté du centre ou il n'y a pas de nécessité ?

DCNL 2 : *Y'a pas de projet.*

D : Y'a pas de projet.

DCNL 2 : *Y'a pas de projet formalisé de qualité donc y'a pas de responsable qualité.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *A un moment donné, il y a eu une proposition de l'université, avec la réforme de la maison des langues il y a quelques années, de mettre une démarche comme ça en place, dans l'université.*

D : Hh.

DCNL 2 : *Euh, et de façon assez complexe je dirai. Je sais plus comment elle s'appelait cette démarche qualité. Et donc il y a une personne qui a été nommée.*

D : Extérieure.

DCNL 2 : *Dans l'université.*

D : Une personne, une personne extérieure, et formée peut-être ?

DCNL 2 : *Non, non, une personne interne à l'université.*

D : Qui était formée dans la, dans la démarche qualité ou qui, c'était sa spécialité ?

DCNL 2 : *Ah non ça n'a rien à voir, ça n'a rien à voir avec la labellisation, hein.*

D : Oui, oui mais c'était.

DCNL 2 : *Oui, oui mais qui avait cette formation dans ce domaine, bien sûr.*

D : D'accord, un expert en qualité.

DCNL 2 : *En qualité d'expert, voilà tout à fait.*

D : Hh.

DCNL 2 : *Et cette personne est venue. Donc on a eu plusieurs réunions, euh pour mettre ça en place au niveau de toute la XXX, c'est-à-dire pas seulement pour le français mais aussi pour tout le LANSAD. Et on a plusieurs réunions, on a défini des choses, on a commencé à écrire, pour justement écrire les procédures, c'était sans doute très bien, riche, y'avait beaucoup d'échanges. On a commencé et puis au bout d'un an, la personne beh elle est partie (rire). Donc ça s'est arrêté là, voilà.*

D : Et pourquoi elle est partie ?

DCNL 2 : *Ah je ne sais pas, je ne sais pas.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *C'est des raisons internes à l'université et je ne les connais pas.*

D : D'accord, d'accord. Et personne n'a pris la relève.

DCNL 2 : *Eh beh non. Donc voilà ça, c'est à nouveau, aussi non, on a passé du temps à faire les procédures.*

D : Bien sûr.

DCNL 2 : *Donc vous voyez, ça a fait un peu baisser les bras ces choses-là.*

D : Hh.

DCNL 2 : *Je pense qu'il faut mettre en place des choses simples et réalisables ou alors effectivement quelqu'un qui vient nous aider vraiment ; aussi non on n'a pas le temps.*

D : Alors justement, vous pensez qu'une charte de qualité qui peut être faite justement par l'équipe pédagogique et de direction peut être un outil.

DCNL 2 : *Oui.*

D : A mettre en place pour favoriser l'esprit qualité ?

DCNL 2 : *Oui ça peut favoriser euh même la charte de l'ADCUEFE, elle reste valable. Peut-être qu'il faudrait qu'on la revoie, parce qu'elle est assez ancienne, avec des éléments de qualité qu'on demande et qui fédèrent aussi les différents centres. Je l'ai plus en tête, la charte, mais c'est quelque chose, c'est quelque chose qui peut être intéressant comme fil conducteur. Se dire : ah ça, il faut pas l'oublier, ça c'est important mais, mais après tout, c'est de mettre en place des procédures mais personne n'en a envie.*

D : A cause du temps, c'est ça.

DCNL 2 : *Mais bien sûr, mais bien sûr.*

D : Vous pensez alors que vraiment une personne extérieure, formée et experte en la matière est nécessaire pour justement aider les personnels enseignants qui croulent sous le travail.

DCNL 2 : *Mais oui mais en même temps, oui c'est nécessaire mais en même temps, elle va pas pouvoir faire les choses, toutes les choses à notre place. Elle pourra juste donner des ou alors il faut qu'elle fabrique elle-même des documents, mais on n'a pas envie de remplir des documents en plus.*

D : Hh.

DCNL 2 : *Il faut être réaliste, hein.*

D : Ou alors vous pensez aussi qu'un centre qui va vers la labellisation, il devrait normalement se doter d'un responsable qualité, obligatoirement pour pouvoir prendre en charge tout ce travail ?

DCNL 2 : *Oh, je pense, oui. Aussi non, ça peut être le directeur, souvent c'est le cas. Oui, ce serait bien après. Nous, quand on l'a fait, on s'est réparti le travail quand même. J'ai aidé les secrétaires. C'était plus simple, je pense, à l'époque, la première, le premier jet, on a fait des choses simples, des descriptions de ce qu'on faisait. On n'aurait sûrement pas eu trois étoiles (rire).*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Parce qu'il y a des étoiles.*

D : Bien sûr.

DCNL 2 : *Alors, et puis les gros centres ont plus de personnel, ils ont plus de personnel administratif.*

D : Qu'est-ce que vous pensez justement de ce système d'étoiles ? Vous pensez que c'est pertinent pour un centre universitaire ? Par rapport à une école privée par exemple ? Ou justement.

DCNL 2 : *Moi je suis, non. Moi je pense que c'est pas juste parce qu'effectivement.*

D : En termes de local.

DCNL 2 : *Les gros centres ont plein de moyens, ils vont avoir leurs trois étoiles. Et puis vous, votre petit centre avec une étoile, et c'est, de toute façon en général je n'aime pas trop les compétitions ni les classements. Je veux dire que, je sais qu'on est plusieurs centres, on aurait souhaité être labellisés ou pas, point, pas avoir des étoiles. Mais évidemment les gros centres qui cherchent des clients, ils préfèrent avoir des étoiles.*

D : Pour conclure ce premier thème, quels seraient les obstacles et les atouts justement de la mise en place d'une démarche qualité ou plus globalement de favoriser l'esprit culture qualité. Quels seront les obstacles principaux et les atouts ? Les avantages, les inconvénients ?

DCNL 2 : *Les obstacles principaux, c'est le temps, le temps passé, le temps passé dans ces, dans des choses à formaliser forcément. Euh, pour que ce soit objectif, il faut formaliser, hein.*

D : Les ressources humaines aussi peut-être.

DCNL 2 : *Oui, oui.*

D : Nommer un responsable qualité.

DCNL 2 : *Oui, oui. Et puis les atouts, c'est quand même, les atouts, c'est quand même que ça aide à réfléchir, ça fait bouger les choses. Et aussi par rapport à notre présidence, ça a attiré l'attention, ça a apporté, mais ça tous les centres sont d'accord là-dessus. Ça a apporté, comment, une visibilité par rapport à la, parmi d'autres, y'a eu d'autres facteurs qui ont amélioré la visibilité des centres de FLE dans les universités. Y'a pas que ça, mais ça a aidé, c'est vrai.*

D : A l'international aussi, ou là c'est vraiment le plan national.

DCNL 2 : *A l'international, d'expérience, ça n'a rien changé.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *La plupart des centres disent que ça ne leur a pas apporté de clients.*

D : Pourtant, ils sont affichés.

DCNL 2 : *Eh oui mais ça n'a pas apporté de clients. Des centres, même des gros centres ont dit : beh voilà ça fait deux ans qu'on est plus labellisés et, non franchement, hein, euh on en a discuté souvent, nous, en réunion ADCUEFE, ça n'apporte rien ; la plupart des centres qui restent labellisés, c'est parce que s'ils se « délabellisent », c'est gênant.*

D : Gênant par rapport à.

DCNL 2 : *C'est embêtant, c'est embêtant de ne pas y être, c'est tout.*

D : Par rapport à qui ? Par rapport à quoi ? Au système ? A la concurrence ?

DCNL 2 : *Oui par rapport au système, aux autres centres, aux centres privés peut-être mais ça n'apporte pas, ça n'a pas apporté d'étudiants supplémentaires.*

D : D'accord, c'est intéressant ce que vous dites.

DCNL 2 : *C'est pas ça, c'est pas ça qui apporte des étudiants supplémentaires.*

D : C'est intéressant parce qu'au final la labellisation, effectivement c'est pour afficher une qualité auprès des apprenants finalement, des institutions partenaires et finalement vous dites que la labellisation, fondamentalement, c'est pas ce qui est privilégié. C'est vraiment l'appartenance à un système.

DCNL 2 : *La labellisation, la labellisation, elle a été créée en priorité pour faire le ménage dans les centres privés. C'était son objectif, son premier objectif. Et ils se sont dit qu'ils allaient faire ça pour les centres, pour tous les centres français. Résultat, euh, y'a des centres privés qui sont labellisés et je peux vous dire qu'ils ne le mériteraient pas. Et ils se retrouvent côte à côte avec des centres de français langue étrangère des universités, ce n'est pas juste, ce n'est pas normal.*

D : Pourquoi ils ne le méritent pas ?

DCNL 2 : *Comment ?*

D : Pourquoi ils ne méritent pas d'être labellisés ? A partir de quel argument ?

DCNL 2 : *Alors effectivement, moi j'ai pas d'exemple précis.*

D : Oui, sans donner d'exemple, vraiment sur le plan.

DCNL 2 : *J'ai pas d'exemple précis. Mais c'est des centres où la qualité même de l'enseignement, enfin ça va être bon. Je peux pas trop.*

D : Bien sûr, bien sûr.

DCNL 2 : *Ça m'a été rapporté par des collègues qui ont des exemples précis, qui connaissent des centres où franchement ils trouvent ça très limite quoi, mais qui ont tout de même été labellisés.*

D : C'est dû à quoi ça ? C'est dû au fait de, de, c'est financier, c'est.

DCNL 2 : *Peut-être. Je ne sais pas, j'ai pas de jugement sur le fond quoi, je ne sais pas. Après peut-être les auditeurs qui sont allés cette fois-là, je ne sais pas, ça je ne peux pas dire.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Et ce que je voulais dire, euh que le.*

D : Que la labellisation finalement, que si on se.

DCNL 2 : *N'aurait jamais dû, elle n'aurait jamais dû concerner les universités, qui même s'ils ne sont pas, les centres ne sont pas du tout irréprochables. Des choses qui ne sont pas terribles dans certains centres, surtout au niveau des locaux parfois, c'est vrai. Parfois les toilettes n'ont pas d'aile, enfin y'a des choses comme ça, des problèmes matériels, on le reconnaît. Par contre, pour le reste, y'a la garantie, y'a le label de l'université qui est là, faut dire que y'a que des gens formés, y'a que des gens qui sont diplômés, y'a un recrutement, y'a des diplômes, y'a donc, ça, ça n'aurait jamais dû être jugé par le CIEP. C'est la garantie de l'université.*

D : Donc ça aurait dû être, les centres auraient dû être évalués par l'AERES, c'est ça, par exemple ?

DCNL 2 : *Ils le sont, ils le sont.*

D : Indirectement.

DCNL 2 : *Indirectement.*

D : Indirectement puisqu'ils qu'ils ne sont pas audités vraiment.

DCNL 2 : *Oui, oui, tout à fait. Beh moi, j'ai, une fois, j'étais, il y avait une visite AERES, j'étais invitée pour à présenter le centre, à parler du centre.*

D : Hh.

DCNL 2 : *A des auditeurs.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Je l'ai fait, je l'ai fait.*

D : Et vous pensez que c'est, c'est un recours qui est plus légitime que la labellisation.

DCNL 2 : *Bien sûr.*

D : Pourquoi ? Parce que c'est voilà, c'est, y'a des transparences quand même qui ont été mises en évidence.

DCNL 2 : *Beh aussi parce qu'ils nous mettent à égalité avec des centres privés et n'évaluent pas de poste qui ont lieu dans les centres et qui sont positifs comme la recherche, la formation, des choses comme ça. Et ça, c'est pas évalué, la formation de formateurs, je veux dire.*

D : Bien sûr.

DCNL 2 : *Qui ne sont pas pris en compte et une sorte de rapport, de la qualité de l'enseignement, qualité de l'accueil. Il y a des centres qui sont peut-être très beaux avec des belles peintures bien fraîches et puis vous avez la qualité d'enseignement par exemple ou une autre, je ne veux pas dire qu'il n'y a pas de qualité d'enseignement dans les centres privés, c'est pas ça que je veux dire, y'en a forcément mais.*

D : C'est le fait, vous, en fait, de mettre en rapport les centres universitaires et les écoles privées.

DCNL 2 : *Oui, d'avoir la même grille d'évaluation, c'est pas normal.*

D : Il faudrait donc que le référentiel, il faudrait peut-être, moi c'est ce que j'ai proposé dans le guide, dans le protocole des directeurs labellisés. Il faudrait peut-être que les centres universitaires soient évalués que sur les items critiques en fait qui portent essentiellement sur la pédagogie, les points importants de l'accueil.

DCNL 2 : *Je sais pas, je sais pas.*

D : Mais c'est vrai qu'il y a beaucoup d'items qui relèvent plutôt d'un centre privé et pas universitaire.

DCNL 2 : *Moi je crois surtout et beaucoup de centres le pensent ; il faudrait plus que le CIEP, que cette labellisation nous concerne, tout simplement, il en faudrait une autre, mais pas le CIEP.*

D : D'accord. Alors, vous, l'AERES, comme on l'a dit tout à l'heure, comme c'est le cas, vous avez été plus ou moins audité, vous avez participé à cette évaluation. Elle peut correspondre à une sorte de valorisation de la qualité des centres universitaires. Pour vous, ça peut être une piste.

DCNL 2 : *Oui.*

D : Mais plus le CIEP qui met en relation, qui met sur le même plan les centres, les écoles privées et les centres universitaires.

DCNL 2 : *C'est pas normal, ça.*

D : C'est pas normal, d'accord. Très bien, nous allons passer au deuxième thème, si vous le voulez bien, de l'entretien semi-directif, à savoir la vérification de la qualité. Ce sera peut-être un peu plus court car vous avez déjà évoqué la pratique de questionnaires d'évaluation.

DCNL 2 : *Hh.*

D : Donc, Avant l'élaboration de ces questionnaires justement, est-ce qu'il y a un état des lieux qui a été fait, une mesure objective de la situation existante, des points forts, des points faibles ?

DCNL 2 : *Non, non.*

D : Et qui avait élaboré les questionnaires de qualité alors ? Les questionnaires d'évaluation.

DCNL 2 : *Eh beh l'équipe.*

D : L'équipe, d'accord.

DCNL 2 : *Une équipe s'était inspirée d'un questionnaire qui avait été fait dans un autre centre, qu'on avait partagé justement en réunion ADCUEFE. C'est des choses qu'on a partagées. Et puis après on s'en est inspiré. Chaque centre l'a adapté à son centre, à ses conditions. Je pense qu'on est beaucoup de centres à le faire.*

D : Hh. Et chaque année vous le faites, à chaque semestre ? C'est systématique ?

DCNL 2 : *Hh, oui, oui, chaque semestre.*

D : C'est bien, vous arrivez à garder cette capacité, voilà d'auto-évaluation finalement. C'est un type d'auto-évaluation.

DCNL 2 : *C'est ça, c'est ça.*

D : C'est bien. Est-ce qu'il y a des tableaux de bord qui sont faits à partir, ou simplement un archivage dans des classeurs, ou un retour entre, dans l'équipe enseignante, comme vous avez dit tout à l'heure.

DCNL 2 : *Oui c'est plutôt ça, une synthèse et puis un archivage, oui.*

D : Peut-être que vous avez évoqué tout à l'heure, peut-être la possibilité future d'afficher ces résultats sous la forme de statistiques peut-être, auprès des apprenants.

DCNL 2 : *Je sais pas, je sais pas si le nouveau directeur ; pareil, c'est une question de temps aussi, c'est un truc de plus à faire et il faut réfléchir à ce que ça apporte vraiment de l'afficher.*

D : Oui bien sûr. Alors, après y'a plusieurs types d'affichage, internet, sur la brochure. Vous avez une brochure d'ailleurs dans votre centre ?

DCNL 2 : *On a une brochure mais sous format informatique en fait.*

D : D'accord et est-ce qu'il y a le terme de qualité qui est affiché dans votre brochure ? Est-ce qu'il apparaît ?

DCNL 2 : *Je suis pas sûre, je suis pas sûre, non je crois pas.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Indirectement, c'est indirectement puisqu'on a une description évidemment positive (rire).*

D : D'accord mais le terme qualité, peut-être, vous pensez qu'il n'est pas explicitement nommé dans la brochure.

DCNL 2 : *C'est peut-être possible, ouais on devrait d'ailleurs (rire).*

D : La démarche qualité de votre centre, justement, parce qu'elle ne s'appuie pas sur un référentiel, est-ce qu'elle est plus difficile à mettre en place en termes de suivi opérationnel des processus ? C'est vrai que vous avez évoqué qu'il n'y a pas tant de processus dans votre centre mais c'est plutôt culturel, des

habitus, des gestes professionnels, des discussions entre enseignants. Vous, le fait de ne pas vous appuyer sur un référentiel, ça ne vous dérange pas dans vos pratiques ?

DCNL 2 : *J'ai pas l'impression, non.*

D : Vous faites des revues de direction avec le directeur où vous êtes conviée pour parler justement de la qualité, ou pas ?

DCNL 2 : *Non, non. On n'a pas ce sujet-là. On n'a jamais une réunion avec ce sujet-là.*

D : D'accord et la boîte à idées, elle existe encore, justement pour ?

DCNL 2 : *Je ne crois pas ; non, non, non elle n'existe plus.*

D : D'accord. Quand ils ont besoin de faire une réclamation, ils s'adressent directement au directeur sous la forme d'email peut-être ou au secrétariat.

DCNL 2 : *Oui, ils viennent directement, c'est très ouvert.*

D : D'accord. L'inscription de votre démarche qualité dans un système non certifié, c'est-à-dire non-labellisé, est-ce qu'elle ne restreindrait pas votre stratégie commerciale, pour la conquête de nouveaux marchés par exemple ? Vous avez déjà évoqué ce point tout à l'heure. Vous avez plus ou moins dit que vous n'aviez pas besoin d'afficher une labellisation puisqu'en termes d'effectifs.

DCNL 2 : *Oui, je crois pas que ça joue, je crois pas que ça joue.*

D : Oui vous avez évoqué et sur le plan national et surtout sur le plan international.

DCNL 2 : *Non, non, non, du tout.*

D : Le fait de figurer sur un répertoire de centres labellisés ne, ne promet pas d'avoir des, des marchés futurs.

DCNL 2 : *L'expérience de ce qui le sont montre que ça ne change rien.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Donc, ça donne pas envie.*

D : D'accord, une culture de l'évaluation et de l'indicateur, est-ce qu'elle peut dépasser les objectifs d'une démarche assurantielle finalisée par une certification ?

DCNL 2 : *Je comprends pas (rire).*

D : Oui, je vais le reformuler. Ce que je veux dire, vous avez plus ou moins répondu mais c'est vrai que, est-ce que vous pensez qu'en mettant en place des indicateurs qualité par le biais par exemple d'un tableau de bord, est-ce que ça va faciliter la rationalisation des pratiques professionnelles ? Ou bien une fois que les gestes professionnels qui impliquent une qualité, une fois qu'ils ont été intégrés par le personnel, ça se fait en fait instinctivement ?

DCNL 2 : *Non, moi je pense que forcément ça peut aider, sauf qu'on le fait pas ; mais forcément, tout ce qui est rationnel peut, l'objectif, peut aider.*

D : Et est-ce que ça peut freiner ?

DCNL 2 : *Comment ?*

D : Et est-ce que ça peut freiner la liberté par exemple du personnel, ou est-ce que ça peut contraindre, est-ce que ça peut ?

DCNL 2 : *Ça peut aussi mais bien sûr ça peut aussi contraindre. Je dirais, en théorie, c'est fait pour améliorer, pour aider, pour mieux voir les choses. Après, en pratique, il faut, peut-être qu'il faut une*

bonne mesure. C'est plutôt ça, c'est-à-dire qu'il faut pas bombarder les gens de devoirs etc. Moi, je peux prendre un exemple.

D : Oui, allez-y, je vous en prie.

DCNL 2 : *D'avant la labellisation. D'avant leur tentative de labellisation. J'avais quelques enseignants qui étaient, qui sont titulaires, y'a que des enseignants titulaires de l'éducation nationale en fait ; sauf depuis quelques années on a des CDD, CDI, mais CDI surtout. Mais à l'époque on avait que des enseignants et il est arrivé qu'on ait des enseignants qui n'aient pas fait de spécialisation FLE, enseignants de langue, enseignants de français, mais qui s'étaient formés sur le tas, on va dire, et ça fonctionnait.*

D : Hh.

DCNL 2 : *Mais moi je pensais que ce serait quand même bien qu'ils fassent une petite, même pas un master, mais une petite formation pour voir un peu des choses quoi. Et donc j'avais dit mais, j'avais expliqué qu'on allait avoir une labellisation et que c'était un critère qui allait être regardé et que dans leur intérêt aussi ce serait bien qu'ils fassent un stage. Et le résultat c'est que j'ai eu plusieurs enseignants qui l'ont fait. Et ça c'était un point positif.*

D : C'est ce qui était préconisé.

DCNL 2 : *Mais y'a pas eu d'obligation quand même.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Et donc y'a eu un ou deux réfractaires qui ont dû penser : ah beh non, j'en ai pas forcément besoin. Mais bon c'est des gens qui sont pas forcément restés après. J'ai pas dit que c'était obligatoire mais ça a marché quand même pour certains, c'est-à-dire qu'ils se sont dit : beh oui ce serait quand même mieux qu'il y ait une, comment.*

D : Une formation pour voilà plus ou moins valider.

DCNL 2 : *Voilà qui vienne compléter, qui vienne, même si.*

D : Conforter.

DCNL 2 : *Même si on a l'expérience, voilà.*

D : C'est ce qui est préconisé d'ailleurs dans le référentiel. Ils incitent, le référentiel incite les enseignants qui ne sont pas formés au FLE à valider des formations, à valider des diplômes.

DCNL 2 : *Tout à fait, tout à fait, tout à fait. Donc voilà c'est juste un exemple où effectivement un cadre qualité qui demande ce qu'on peut faire, contraindre ou pas d'ailleurs. Après c'est le centre qui peut exiger, qui dit non, pas de formation FLE.*

D : Vous, globalement, tout le monde avait plus ou moins accepté ; ça veut dire qu'il y a un projet, une démarche qualité, qui n'est pas structurée dans des processus mais qui est inscrite dans des habitudes.

DCNL 2 : *Bien sûr.*

D : Dans les gestes professionnels.

DCNL 2 : *Bien sûr, ça c'est sûr qu'elle est inscrite, la qualité des enseignants qu'on recrute, c'est pas, c'est important quoi.*

D : Nous allons passer au dernier thème, si vous le voulez bien qui est le positionnement par rapport au référentiel qualité FLE.

DCNL 2 : *Hh.*

D : Le référentiel qu'utilisent les centres labellisés. Et nous allons commencer par un premier sous-thème qui est intitulé les motifs du non-recours à la labellisation.

DCNL 2 : *Hh.*

D : Alors c'est vrai qu'on a plus ou moins, vous avez plus ou moins répondu à la première question : est-ce que l'évaluation sans référence à un standard auquel se comparer, tel que le référentiel existant label qualité FLE, rend-il difficile la mise en place de la démarche qualité ? Donc vous avez souligné l'importance de la culture qui primait sur la grille de lecture du référentiel. Est-ce que vous pensez que le référentiel, alors si vous n'êtes pas labellisé, est-ce que vous utilisez quand même ce référentiel dans la mise en place par exemple d'un système de management de la qualité ou pas ? Ou alors vous l'occultez complètement.

DCNL 2 : *Là j'avoue qu'on s'en sert pas du tout.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Mais le fait qu'on ait, qu'on ait fait cette labellisation fait qu'on l'a détaillé, et donc y'a sans doute des idées qui nous sont, il a été utile en fait. Donc on pourrait effectivement imaginer que sans participer à la labellisation, on puisse le regarder et s'en servir pour réfléchir. On pourrait imaginer ça, oui.*

D : Oui, vous avez proposé tout à l'heure la formation des enseignants pour le suivi des formations. Effectivement, ça rejoint le référentiel. Et vous l'avez très bien souligné au début de l'entretien que le référentiel a été bâti en fonction justement des besoins des centres, écoles privées, universitaires. Donc c'est vrai que nécessairement il y a un lien.

DCNL 2 : *Hh. Je vais pas dire qu'il est nul le référentiel, pas du tout. Il est pensé, d'ailleurs, il a été fait par quelqu'un qui était enseignant maître de conf' à l'université de Besançon, au centre, au CLA. Ils ont recruté quelqu'un qui, lui-même, était dans un centre universitaire au départ.*

D : Vous pouvez le nommer s'il vous plaît ?

DCNL 2 : *Non. Je peux pas le nommer.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *C'est pas que je veux pas, c'est que j'ai complètement oublié son nom. Je ne le connais pas personnellement.*

D : Oui moi aussi c'est parce que j'ai oublié son nom. C'est pour ça que je vous ai demandé de le nommer, c'est parce que j'ai oublié. Quand on cherche, on trouve pas, de toute façon. Mais c'est vrai qu'il a beaucoup contribué à élaborer affectivement les items du référentiel. Alors un référentiel conçu par l'organisme lui-même, est-ce que vous pensez qu'il peut être plus efficace qu'un référentiel connu et reconnu ? Il y a des centres comme le groupement FLE qui utilisent un référentiel qui leur est propre et qui n'ont justement pas recours à la labellisation. Est-ce que vous pensez que c'est pertinent ?

DCNL 2 : *Je pense que c'est pertinent dans le sens où ils savent, il y a une réflexion qui part du centre.*

D : Hh.

DCNL 2 : *Après, un regard extérieur, c'est toujours bien, évidemment.*

D : Vous pensez qu'il aurait moins de crédibilité auprès des clients-apprenants, ou auprès justement de l'extérieur ?

DCNL 2 : *Beh, je crois pas, je crois même pas qu'il aurait moins, je sais pas si les clients extérieurs, ils connaissent ce mot -là.*

D : Oui, j'ai l'impression que vous insistez bien sur le point que finalement la labellisation ne change rien en termes d'impact.

DCNL 2 : *Oui.*

D : Vis-à-vis des clients.

DCNL 2 : *Voilà.*

D : Externes ou internes.

DCNL 2 : *Le meilleur impact de la labellisation, c'est l'interne, c'est-à-dire l'amélioration de la qualité par souci éthique et pas par clientélisme.*

D : D'accord. Selon vous, alors là nous allons passer aux pistes d'amélioration du référentiel. Vous en avez tout à l'heure quelques-unes par rapport à la recherche, les stages de formateur justement. Quelles améliorations pourraient-êtré apportées au référentiel pour renforcer la spécificité universitaire des centres de langue ?

DCNL 2 : *Ça, tout ce volet recherche qui n'existe pas forcément dans tous les centres. Mais même nous, on est un petit centre où la recherche n'est pas affichée. Y'a quand même une démarche de participer à des colloques, des choses comme ça, y'a des centres où y'a des chercheurs dans les centres qui participent à la recherche, y'en a beaucoup.*

D : Donc vous, vous pensez que.

DCNL 2 : *C'est pas du tout pris en compte par la labellisation et ça c'est un facteur de qualité évidemment.*

D : Vous pensez qu'il faudrait que le CIEP justement, le CIEP ou une autre entité puisque vous, vous ne souhaitez plus que le CIEP prenne en charge cette labellisation. Mais vous pensez que, voilà, la valorisation de la recherche, des articles scientifiques, de la participation à des colloques ou même à la participation à des colloques de l'ADCUEFE qui sont annuels.

DCNL 2 : *Oui, bien sûr.*

D : Vous pensez qu'ils devraient être pris en compte dans le référentiel ? Ils devraient être évalués, estimés, mesurés ?

DCNL 2 : *Oui, bien sûr, enfin mesurés, je sais pas, mais en tout cas.*

D : Pris en compte dans la labellisation. Et vous pensez que ça devrait constituer justement un item critique pour les centres universitaires ou pas ?

DCNL 2 : *Critique, non, c'est un plus.*

D : Un plus. D'accord. Et c'est pareil pour les stages pédagogiques alors, pour perfectionner les enseignants. Vous pensez qu'ils devraient être pris en compte dans la labellisation.

DCNL 2 : *Oui, dans les stages externes, internes.*

D : Et à votre avis, pourquoi ils ne le font pas.

DCNL 2 : *Pas forcément que les stages proposés à l'extérieur mais ceux qui ont lieu en interne, pour leurs propres enseignants.*

D : D'accord, vous mettez, vous, en place des stages pour améliorer les pratiques professionnelles de vos enseignants, des enseignants ?

DCNL 2 : *Oui, de temps en temps. Oui, de temps en temps.*

D : Et qui les prend en charge ? Les formateurs externes ou internes ?

DCNL 2 : *Non la plupart du temps, c'est en interne aussi. Ça dépend sur quel sujet oui.*

D : Vous avez des exemples précis, oui ?

DCNL 2 : *Par exemple, pour mettre en place des cours à distance, c'est interne à l'université mais pas à notre centre : les formateurs de l'université qui viennent nous former à l'utilisation des plateformes, voilà.*

D : Alors ça, c'est pris en compte dans le référentiel : le plan de formation des enseignants.

DCNL 2 : *Oui. C'est vrai.*

D : C'est pris en compte mais c'est vrai.

DCNL 2 : *C'est vrai.*

D : Mais c'est vrai que ce qui n'est pas pris en compte, c'est vraiment les stages pédagogiques que les centres organisent pour former généralement les stagiaires externes au centre.

DCNL 2 : *Oui.*

D : En termes de didactique, c'est vrai qu'ils forment beaucoup les enseignants aux pratiques didactiques et ça c'est vrai, ce n'est pas du tout évalué. Et vous, vous pensez que ça devrait l'être pour un centre universitaire.

DCNL 2 : *Ça pourrait l'être. En tous cas, oui et beaucoup de centres le pensent en tout cas.*

D : Et pourquoi ce n'est pas pris en compte alors, à votre avis ?

DCNL 2 : *Parce que la plupart des centres privés ne le font pas.*

D : Mais ça pourrait être un critère simplement pour les centres universitaires, dans ce cas-là. C'est-à-dire que ce ne serait pas critique et les centres, et les écoles.

DCNL 2 : *Oui, peut-être. Oui, mais je sais plus. Je pense qu'il y avait eu des discussions là-dessus, parce qu'on a déjà fait appel au sein de l'ADCUEFE pour l'amélioration, pour participer au référentiel. Mais j'ai pas suivi donc je sais pas exactement, je sais pas exactement.*

D : D'autant plus qu'il y a de plus en plus de centres privés qui proposent justement ces stages pédagogiques, pour s'aligner justement sur les centres universitaires.

DCNL 2 : *Oui, il y en a qui proposent.*

D : C'est vrai que ce serait intéressant que ce soit pris en compte dans une future version du référentiel.

DCNL 2 : *Bien que ce soit en nette baisse, d'après une discussion qu'on a eue récemment. Beaucoup de centres universitaires ont fermé leurs cours parce que y'a plus assez de clients et cela dû au fait que les bourses ont fortement diminué de la part de l'Etat français.*

D : Et oui.

DCNL 2 : *Y'a presque plus de bourse ; donc ils peuvent pas venir.*

D : D'accord, c'est vrai qu'il y a de plus en plus d'enseignants qui, pour avoir mis en place ce genre de stage pédagogique l'été dans mes anciennes fonctions de directrice, c'est vrai qu'il y a de plus en plus de futurs enseignants, mais français, et enseignants français qui veulent justement se former dans le FLE, dans les nouvelles pédagogies.

DCNL 2 : *Oui, se former, voilà, c'est vrai.*

D : Il reste quand même un socle d'apprenants potentiels pour ce genre de stage.

DCNL 2 : *Ah beh tout à fait, ça, y'a beaucoup de formateurs, énormément de formateurs qui peuvent le faire dans les centres, qui peuvent.*

D : Plus globalement, est-ce qu'il y aurait des items qui vous sembleraient lacunaires dans le référentiel, hormis la spécificité universitaire, la recherche et les stages pédagogiques ?

DCNL 2 : *Je peux pas vous répondre parce que j'ai un peu oublié.*

D : Oui.

DCNL 2 : *Je l'ai pas relu. Je l'ai pas relu donc...*

D : Ne vous excusez-pas, ne vous excusez pas (rire). Oui, de toute façon, globalement, pour résumer, c'est ce qui, vraiment c'est ce qui, ayant traité justement le référentiel à fond pour faire l'enquête, vraiment, ce qui n'était pas traité, c'était la sécurité.

DCNL 2 : *Oui.*

D : Par rapport aux centres privés, les centres privés, c'est vrai qu'ils insistent par exemple sur tout ce qui est, vous savez les premiers secours, parce que ça devient une première nécessité un peu partout avec l'actualité, ça n'a pas été traité, ce n'est pas dans le référentiel, n'est pas pris en compte.

DCNL 2 : *Oui.*

D : L'accueil des nouveaux personnels enseignants. Y'a rien qui est fait précisément pour évaluer un peu ce qui se passe pour accueillir un nouvel enseignant.

DCNL 2 : *Ah oui.*

D : Ce sont quelques pistes de réflexion. Vous pensez à des items que vous pourriez rajouter ?

DCNL 2 : *Non.*

D : Non ?

DCNL 2 : *Non, j'ai pas réfléchi à ça. On l'a déjà demandé et j'avoue que j'avais pas, c'est quelque chose qui a déjà été demandé justement par le CIEP, adressé aux centres de FLE universitaires mais j'ai pas, non, j'ai pas d'idée particulière, non.*

D : Vous êtes encore [...], ZZZ ?

DCNL 2 : *Oui, oui, oui, oui.*

D : Et dans vos réunions justement de, dans vos commissions qui sont tous les, qui sont trimestrielles ?

DCNL 2 : *Oui, on en a trois ou quatre par an.*

D : La qualité est une, ou la labellisation est un des thèmes principaux ou pas qui sont traités dans.

DCNL 2 : *La labellisation est, non pas principale ; on en a déjà parlé que là c'est bon, on n'en parle plus (rire).*

D : D'accord.

DCNL 2 : *On dit les mêmes choses à chaque fois donc on n'en parle plus guère, non, sauf pour dire : bon, il faudrait que tous on dise qu'on n'y va pas parce que les centres, les gros centres qui sont labellisés ont du mal à en sortir évidemment. Les présidents ne comprendraient pas. L'idée, ça serait plutôt de la refuser, de la refuser cette labellisation.*

D : Les centres qui ne sont pas labellisés dans cette commission n'arrivent pas à convaincre apparemment les centres labellisés, alors, c'est ce qui se passe.

DCNL 2 : *Beh oui parce que la réponse est toujours la même, c'est délicat d'arrêter.*

D : Par rapport au système. Par rapport au système, c'est ce que vous avez précisé, par rapport à la présidence.

DCNL 2 : *A l'affichage quand même à l'international. Même si ça n'apporte pas, de ne pas y être c'est gênant, voilà.*

D : D'accord. C'est un peu paradoxal.

DCNL 2 : *Oui.*

D : Parce que généralement, une labellisation, c'est aussi pour faire venir des nouveaux partenaires.

DCNL 2 : *Oui mais ça n'en a pas amené. Tout le monde est d'accord là-dessus. C'est pas par ce biais-là qu'ils ont de nouveaux partenaires. C'est par des conventions, c'est par des démarches à l'étranger, c'est par d'autres moyens ; mais c'est pas ça qui a amené et tout le monde est d'accord là-dessus.*

D : D'accord et vous pensez que les centres privés, eux, ça peut leur apporter des marchés par rapport aux centres universitaires.

DCNL 2 : *Mais bien sûr, mais bien sûr.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *Dans les ambassades, ils sont dans la liste.*

D : D'accord. Et eux justement qui.

DCNL 2 : *C'est eux qui ont à gagner, c'est pas les universités.*

D : D'accord, nous allons passer à la phase conclusive de notre entretien.

DCNL 2 : *Oui.*

D : Avec trois petits questionnements. Alors un premier questionnement : la standardisation des méthodes de travail qui seraient calibrées par les indicateurs du référentiel label qualité FLE, est-ce qu'elle peut restreindre la liberté managériale de la direction des centres universitaires ? C'est-à-dire est-ce qu'un directeur qui utiliserait le référentiel qualité dans un centre labellisé, est-ce que vous pensez qu'il a une marge de manœuvre réduite par rapport à ce référentiel, dans sa manière d'instaurer une culture qualité du centre ? Dans le sens où le référentiel uniformise, codifie l'action du personnel, au détriment peut-être de leur créativité.

DCNL 2 : *Oui, ça peut réduire effectivement, ça peut réduire mais ça peut être dans le bon et dans le mauvais sens. Ça peut réduire des décisions, par exemple, ça peut gêner. Par exemple, je pense au nombre d'étudiants par groupes qui est, par exemple, on affiche un nombre d'étudiants par groupe et il faut absolument le respecter. Et parfois pour un étudiant, on va pas créer un groupe.*

D : Quand vous dites un groupe d'étudiants, vous le fixez à combien votre groupe d'étudiants, à titre d'exemple ?

DCNL 2 : *Ça dépend du niveau.*

D : A2 par exemple.

DCNL 2 : *En A2, une quinzaine, grand maximum, vingt.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *C'est déjà beaucoup, hein ? Et dans les niveaux supérieurs, on va plus loin mais par exemple on va faire des, on va, si y'a plus d'étudiants, on va faire deux groupes pour certaines matières. Et tout ça, ça rentre pas, ça va pas bien avec la labellisation. Si vous affichez par exemple vingt étudiants par groupe, en B2 ou en C1, c'est vingt étudiants par groupe. On a vingt-cinq inscrits, vingt-six inscrits, on va les prendre quand même mais on va dédoubler la production orale, la production écrite, la prononciation. D'accord ?*

D : Dans le cadre d'une labellisation.

DCNL 2 : *Non sans la labellisation. On dit qu'on va faire ça. Ça nous évite de créer deux groupes où il n'y aurait que douze étudiants. Et par contre, la qualité des cours, elle va rester puisque ça va être dans les matières où il y a plus d'échanges, où ils seront en petits groupes. Eh bien la labellisation n'acceptera pas ça. Ça sera, ça sera un, quelqu'un a été refusé pour un truc comme ça.*

D : D'accord.

DCNL 2 : *C'est pas bien du tout ça. Parce que y'a quand même l'idée de qualité dans ce qu'on fait.*

D : Bien sûr. Bien sûr. Donc là effectivement, ça restreint la gestion.

DCNL 2 : *Mais bien sûr.*

D : La gestion.

DCNL 2 : *Oui.*

D : D'accord, et pour la créativité, est-ce que ça peut aider, vous pensez, à renforcer.

DCNL 2 : *Non.*

D : Non.

DCNL 2 : *Non, je pense qu'au niveau créativité, je sais pas, je la place pas là, la créativité.*

D : Vous la placez dans quoi ? Dans l'innovation pédagogique des enseignants, par exemple ? Dans ce qu'ils vont produire dans leurs séances de cours ?

DCNL 2 : *Oui, oui.*

D : D'accord, deuxième questionnement de la conclusion. Donc l'évaluation externe par le CIEP, sous la forme de l'audit qui est la MASS, que vous avez connue, est-ce qu'elle devrait, est-ce qu'elle ne devrait porter que sur les indicateurs critiques finalement ? Puisque ce qui est souvent souligné, c'est l'exhaustivité des items du référentiel et donc ce qui sous-entend le travail, le lourd travail d'archivage, des documents attendus, de remplir les classeurs pour la labellisation. Est-ce que vous pensez que justement la MASS, l'audit externe, est-ce que s'il se concentrait essentiellement sur les items critiques, est-ce que vous pensez que ça suffirait pour un centre universitaire ?

DCNL 2 : *Oui, c'est pas une mauvaise idée, que ce soit, oui, qu'il y ait un minimum effectivement attendu, oui. Dans ce cas-là, ça supprimerait les idées d'étoiles aussi, j'imagine. Forcément, on verrait plus des, il y aurait, est-ce que ce centre est correct et on peut envoyer quelqu'un, voilà.*

D : Voilà, c'est ça, ça simplifierait effectivement les démarches.

DCNL 2 : *Oui. Bien sûr, oui.*

D : D'archivage. Et peut-être laisser pour les écoles privées, qui ont peut-être besoin effectivement de cette rigueur-là, parce qu'elles n'ont pas les mêmes attentes, elles n'ont pas les mêmes objectifs universitaires, peut-être de laisser l'évaluation de l'intégralité des items pour obtenir la labellisation. Et pour les centres universitaires, se concentrer sur les items critiques qui sont effectivement, qui relèvent surtout, voilà, de la pédagogie, de ce qui fait finalement le socle de l'enseignement à l'université, à savoir tout ce qui attrait à l'équipe pédagogique.

DCNL 2 : *Mais en même temps, moi, je suis gênée quand même par le fait qu'il juge l'université, le CIEP.*

D : L'entité du CIEP, c'est ça ? Une autre entité ne vous gênerait pas, puisque vous pensez qu'elle aurait plus de légitimité.

DCNL 2 : *Voilà. On aimerait, en fait on aimerait avoir un autre type d'évaluation que le CIEP.*

D : Et la MASS, en elle-même, ça vous a un peu, vous avez un ressenti.

DCNL 2 : *La quoi ?*

D : La MASS, c'est-à-dire l'audit externe. Ça vous a un perturbé dans vos pratiques professionnelles ou vous pensez que.

DCNL 2 : *Non, non, non parce qu'on a relativement bonne conscience de ce qu'on fait. Donc on a conscience qu'on fait le mieux possible. Après, on doit se remettre en question, on doit s'améliorer, ça on le sait aussi. Donc un audit externe, c'est pas mal parce que ça permet de voir des choses qu'on ne voit pas, peut-être. Donc ça c'est toujours intéressant en soi.*

D : A l'époque, vous, vous aviez des cours d'été aussi, ou pas dans votre centre ?

DCNL 2 : *Oui*

D : Dans c'était le pôle FLE qui était évalué ? Et les cours d'été et les cours.

DCNL 2 : *Non ils ne sont pas venus en été, donc ils sont venus pendant le semestre.*

D : Mais est-ce que vous avez proposé les documents attendus qui portaient sur l'été ?

DCNL 2 : *Oui, je pense, oui. Je m'en souviens pas exactement mais sûrement.*

D : Vous pensez que c'est pertinent de faire une MASS sur un archivage de documents attendus qui sont les cours d'été par exemple.

DCNL 2 : *De toute façon, je sais pas s'ils ont évalué les cours d'été, moi, je m'en rappelle plus. C'est surtout nos cours à l'année qui sont évalués.*

D : D'accord et dernière question. Est-ce qu'il y a des thèmes que nous n'avons pas abordés et qui vous semblent importants dans le champ de la qualité éducative ? Est-ce que vous pensez à autre chose ? Est-ce qu'il y a des questions que vous auriez souhaité que je vous pose, que je ne vous ai pas posées.

DCNL 2 : *Je réfléchis, je suis pas sûre.*

D : Vous pensez qu'on a fait le tour de la question.

DCNL 2 : *Oh pas mal.*

D : Oh oui.

DCNL 2 : *Je vois pas autre chose.*

D : D'accord. Alors je vais éteindre l'enregistrement.

DCNL 2 : *D'accord.*

TRANSCRIPTION ENTRETIEN DU DCNL 3

18/02/19, 16h51, 1heure 38 minutes

D : Nous allons procéder à l'entretien semi-directif. Est-ce que vous avez consulté l'entretien au préalable, je vous l'avais remis ?

DCNL 3 : *J'ai regardé un peu les questions que vous m'aviez mises dans le mail, oui.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *C'est ça dont vous parlez ?*

D : Oui ? c'est exactement. Ok. Il y avait d'abord une phase introductive de l'entretien avec trois questionnements. Donc premier questionnement : depuis combien de temps exercez- vous l'activité de directeur ?

DCNL 3 : *Alors j'étais adjointe deux ans et donc là, ça fait huit ans de directrice.*

D : D'accord. Et quelle est la durée de votre mandat ?

DCNL 3 : *C'est cinq ans, c'est mon deuxième mandat.*

D : D'accord. Et donc, là, il vous reste encore deux ans, c'est ça alors, à peu près.

DCNL 3 : *C'est ça.*

D : Vous avez envie de réitérer ? Vous aimeriez bien encore ?

DCNL 3 : *Peut-être, peut-être. Je peux le faire dans les statuts.*

D : Y'a pas de limite ?

DCNL 3 : *Non, y'a pas de limite. Mais, mais je verrais ça, d'ici là.*

D : D'accord. Est-ce que vous exercez d'autres fonctions au sein du centre ?

DCNL 3 : *Vous voulez dire d'autres fonctions ?*

D : Oui, est-ce que vous êtes enseignante, ou ?

DCNL 3 : *Oui, oui, je suis enseignante. C'est seulement une fonction de directrice. Donc je suis à 50 % enseignante, 50 % de mon temps est consacré donc aux étudiants, et normalement 50 % à ma fonction de directrice. Vous imaginez bien que ça ne suffit pas.*

D : Mais je sais bien.

DCNL 3 : *Donc voilà, c'est beaucoup plus à ma fonction de directrice. C'est un choix.*

D : J'en suis consciente. Je suis passée par là. Je peux imaginer.

DCNL 3 : *Voilà.*

D : Je peux imaginer. C'est une décharge que vous avez ou pas, alors ?

DCNL 3 : *C'est une décharge, voilà.*

D : Quel est l'élément de votre parcours, de votre expérience professionnelle qui vous a conduit à assumer le poste de directrice ?

DCNL 3 : *C'est petit à petit. Ça fait longtemps que je suis dans le même centre. Ça va faire 26 ans que je suis maintenant dans ce centre-là. J'ai commencé à avoir des responsabilités très vite, des responsabilités pédagogiques différentes. Et puis, voilà, ayant fait des responsabilités pédagogiques, on*

m'a un jour proposé de devenir adjointe, ce que j'ai accepté. Et puis après je me suis présentée à la fonction de directrice. Puisque de toute façon, cette fonction, ça veut dire que vous êtes nommé par le président. Il y a chez nous un vote consultatif au sein du conseil de l'institut, c'est un vote consultatif qui regarde les différentes candidatures et puis qui vote, voilà, plutôt pour l'une ou pour l'autre. Et puis après c'est le président de l'université qui nomme.

D : Oui, comme à Nice. Et est-ce que vous avez été formée à la mise en place de la démarche qualité éducative ou pas, quand vous avez pris en charge votre fonction de directrice ou tout au long de votre parcours de directrice ?

DCNL 3 : *Euh, alors j'ai suivi des formations. Oui, j'ai suivi des formations mais pas au début, non, pas au début. En tant qu'adjointe, non, j'avais pas de formations pour ça, non, pour la qualité et tout ça, en fait.*

D : Et c'était auprès de quel prestataire ? C'était avec le CIEP ou c'était en interne avec l'université ?

DCNL 3 : *Non, c'est en interne. En interne, on a, on a effectivement des formations internes. Après, bien sûr, j'étais sensibilisée à tout ce qui est CIEP puisque nous sommes centre de passation DELF-DALF. Et donc là, y'a déjà ces critères, cette idée de qualité. Donc oui.*

D : Oui, d'ailleurs j'ai regardé par curiosité votre site internet avant l'entretien pour avoir une image un peu plus réelle. C'est vrai que j'ai vu que vous étiez centre de passation du DELF ou du DALF ?

DCNL 3 : *Du DELF, les deux.*

D : Les deux, d'accord.

DCNL 3 : *Par contre, on fait pas A1, A2, B1. Ça c'est l'alliance française qui le fait sur YYY. Et nous, c'est plutôt du B2, et on fait donc B2, C1, C2.*

D : D'accord. Très bien. Donc nous allons passer à notre premier thème intitulé les modèles d'implémentation managériales de la qualité. Alors est-ce que la recherche de la qualité est une finalité dans votre institution ?

DCNL 3 : *Oui on a toujours essayé de faire ça à tous les niveaux, que ce soit d'abord au niveau de l'accueil, puisque y'a aussi la légalisation qui peut se faire à ce niveau-là, la charte Marianne, et cetera, au niveau de l'université. Donc ça au niveau de l'accueil, on a beaucoup réfléchi là-dessus. On a été un centre labellisé quand j'étais pas encore dans la fonction de directrice. On avait fait cette labellisation avec le CIEP. Et puis voilà, j'ai été à des colloques cet été, on parlait de qualité, de critères, indicateurs qualité, donc à différents niveaux.*

D : A partir de quand alors votre centre n'a pas été labellisé ?

DCNL 3 : *Euh, alors le centre, on l'a fait une fois, on a été labellisé une fois, donc là je me souviens plus, euh donc, c'était il y a deux ans, je pense.*

D : Après, quand vous étiez directrice, vous avez reconduit le label ?

DCNL 3 : *Non, moi, je ne l'ai pas reconduit, je l'ai pas reconduit parce que, parce que, vous me poserez la question plus tard.*

D : Oui. D'accord, d'accord, de toute façon, on en reparlera au cours de l'entretien.

DCNL 3 : *Oui, tout à fait. Si vous voulez, je peux répondre maintenant.*

D : Oui, c'est pas grave, de toute façon, il y aura beaucoup de détours.

DCNL 3 : *Oui, non, simplement, c'était effectivement sous la direction de ZZZ qui était adjoint et ZZZ qui était directeur. Et ça a été une fois. Il faut dire que ça ne nous a rien apporté, que ce soit au niveau du nombre d'étudiants ou quoi que ce soit. De toute façon, on a trop d'étudiants, jusqu'à présent en tout cas. On n'a pas du tout cette idée de développer en masse. Je veux pas être trop positive, enfin pas*

positive en tous cas. Et c'est plutôt une question de qualité et de faire des stages à l'extérieur. Oui, ça, on peut le faire, enfin sur place. Au niveau du nombre d'étudiants, nous, ça, aucun problème de budget, y'a aucun problème du nombre d'étudiants. Et puis il faut dire que voilà, c'est, après au niveau des centres universitaires en France, ils ne sont pas forcément non plus favorables à ce label qui vient du CIEP alors que nous sommes des centres universitaires. On le comprend pour les centres privés, effectivement, qui n'ont pas cette reconnaissance de l'université, et cetera. En tant que centre universitaire, on ne voit pas trop l'intérêt, parce que de toute façon, on est dans des réflexions, on est de toute façon dans la recherche, dans autre chose, vous voyez.

D : D'accord.

DCNL 3 : *On peut le comprendre, ceux qui souhaitent cette labellisation. Pour les centres privés, oui ; pour les centres universitaires, euh, voilà, ça peut avoir un intérêt une fois, ça va. Mais après, on voit pas trop l'intérêt.*

D : De toute façon, pour l'instant, dans les enquêtes que j'ai pu effectuer, là, c'est un discours qui est récurrent. Donc là, vraiment, vous vous rejoignez tous à peu près dans les centres universitaires non labellisés, pour l'instant, vous avez tous le même discours, voilà, c'est la même effectivement, c'est le même argument que vous ressortez effectivement, vous n'avez pas besoin de démarcher un peu plus, parce que les effectifs sont là.

DCNL 3 : *C'est ça, les effectifs sont là. Et puis parce que c'est de l'interne, c'est du réseau. C'est pas parce que vous êtes labellisé que vous allez avoir plus d'étudiants.*

D : Tout à fait.

DCNL 3 : *Nous, c'est dû au réseau. C'est pour ça que, voilà, on peut être amenés à partir à l'étranger, on peut être à être à des colloques, à être présents. Si vous êtes présents, si vous êtes connus. Vous êtes reconnus pour votre travail et votre qualité, les gens viendront. Que vous soyez labellisés ou pas, en général, les étudiants le savent même pas.*

D : Exactement.

DCNL 3 : *Si ça se trouve, ils savent même pas si le centre est labellisé ou pas.*

D : C'est vrai.

DCNL 3 : *Parce qu'ils vont pas voir ça. Ils vont voir centre universitaire et ils vont voir après la, comment les gens personnellement, les gens réagissent à ça.*

D : C'est vrai.

DCNL 3 : *Alors qu'effectivement dans un centre privé, y'a peut-être pas cette démarche-là. On sait pas qui est recruté et tout, c'est peut-être un peu plus opaque.*

D : C'est vrai, alors vous avez parlé tout à l'heure de la qualité de l'accueil, via la charte Marianne, que vous utilisez d'ailleurs, que vous affichez ou pas ? La charte Marianne ?

DCNL 3 : *Oui, oui.*

D : Vous l'affichez où ? Auprès du secrétariat ?

DCNL 3 : *Oui, dehors, devant la porte de la scolarité, il y a des chaises ; elle est affichée là.*

D : D'accord, et donc vous, donc, a priori, ce serait la qualité, la qualité de l'accueil qui primerait alors ? Ou alors elle concerne l'ensemble de l'institution ?

DCNL 3 : *C'est, de toute façon, ça concerne l'ensemble de l'institution. Mais la première chose, l'étudiant, il va être en contact avec l'administration. Ce sera son premier contact. Donc si ce premier contact, il n'est pas bon, soit il viendra pas, soit il partira déjà avec quelque chose de, une mauvaise image.*

D : Hh.

DCNL 3 : *C'est le premier contact, que ce soit par mail, par téléphone, directement au guichet. Non, pour moi, la scolarité, c'est vraiment l'endroit clé, l'endroit essentiel. Après, bien sûr, ils vont rencontrer les enseignants, mais plus tard.*

D : Hh.

DCNL 3 : *Et quand ils ont un problème administratif ou un problème de visa ou autre, ils vont s'adresser à l'administration. Donc c'est un vraiment un endroit clé.*

D : Et dans le domaine de la qualité, qu'est-ce qui prévaut pour vous dans l'assurance qualité ? Est-ce que ce serait l'évaluation de la qualité ? La démarche qualité, le management de la qualité ou la culture de la qualité ?

DCNL 3 : *Alors, il faudrait bon définir tout ça, ce qui est assez difficile. Euh.*

D : Grosso modo, qu'est-ce qui est important pour vous ? C'est d'impacter une culture qualité au sein du personnel ou alors c'est de l'évaluer, cette qualité, à partir d'indicateurs et de la diffuser ?

DCNL 3 : *Non. Oui, c'est de l'impacter d'abord, après l'évaluer. C'est toujours bien parce que parfois on se rend pas compte de certains dysfonctionnements mais, c'est l'impacter qui est le plus fort. A partir du moment où vous avez ça, c'est un peu de réflexes après.*

D : Donc pour vous, nécessairement, une démarche qualité a plus d'impact qu'une labellisation, d'après ce que vous avez dit tout à l'heure.

DCNL 3 : *Oui, oui, oui, oui, oui. Ça va se faire petit à petit, vous voyez, régulièrement petit à petit, régulièrement ; alors que la labellisation, bon beh, c'est un gros pourcentage à un moment donné et puis y'a pas de démarche.*

D : Hh. C'est vrai. Et est-ce que vous prenez en considération les besoins des clients, des partenaires, des salariés ?

DCNL 3 : *Oui, bien sûr, bien sûr.*

D : Comment vous faites alors pour les besoins, par exemple, des clients ?

DCNL 3 : *Pour les besoins, c'est ma démarche, ça n'a pas toujours été la démarche des directeurs avant. D'ailleurs, les conséquences sont très rapides. C'est dire, ce sont des partenaires. Donc, soit vous répondez à leur demande, soit vous ne répondez pas à leur demande. Vous ne souhaitez pas ou vous ne le pouvez pas. Si vous ne souhaitez pas, beh c'est une grave erreur de management pour moi. Pourquoi ? Parce qu'ils vont partir directement ailleurs. Ils n'ont pas besoin de nous, ils peuvent aller dans le privé. Ils peuvent aller voir ailleurs, c'est ce qu'ils ont fait d'ailleurs. Par exemple, une chose, c'est, ça peut être un certain nombre d'heures, ça peut être des stages spécifiques pendant les vacances, ça peut être un déplacement dans leur bâtiment. Ça peut être pleins de choses, mais il faut répondre, que ce soit en heures, en nombre d'enseignants, parfois même le type d'enseignants, et cetera, pour répondre à leur demande, oui, bien sûr.*

D : A ce propos, vous avez une majorité de titulaires ou c'est plutôt des contractuels, des vacataires, dans votre centre ?

DCNL 3 : *Nous, on n'a pas de poste, on n'a pas de poste. Le seul poste, c'est moi qui l'ai.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Et les autres postes, non, ce sont des gens qui sont en CDI.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *On n'a pas de poste PRCE, PRAG, le seul poste, c'est le mien.*

D : D'accord, alors vous tournez essentiellement avec des CDI alors, qui sont là d'année en année.

DCNL 3 : *Voilà, des CDI, y'en a qui sont là depuis 25 ans, ou plus.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *La plus âgée, ça va faire plus de trente ans qu'elle est là.*

D : D'accord et ça n'a jamais posé problème pour le fonctionnement du centre ?

DCNL 3 : *CDI, non. Les CDI, les CDD ne nous causent pas de problème. Ceux qui causent problème, et ce qui est le cas dans beaucoup de centres universitaires que je connais, ce sont les vacataires ; parce que les gens qui sont en CDI, ça veut dire qu'ils ont leurs emplois fixes dans la structure, ils font que leurs heures dans la structure. CDD, pareils. Donc là, ceux qui peuvent amener un problème, ce sont les vacataires. Dans certains centres universitaires, ils ont une majorité de vacataires, parfois cinquante ou cent vacataires. Et là, vous avez un problème parce qu'ils vont faire que quelques heures ; ils vont pas être impliqués dans la structure parce que c'est pas leur employeur principal, ils n'ont peut-être pas d'objectifs d'avenir. Donc oui, les vacataires posent problème.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Ce que moi, je ne, effectivement, souhaite pas mettre en place.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Parce qu'évidemment, vous avez des vacataires, c'est très simple, vous arrêtez le contrat, c'est fini.*

D : Hh.

DCNL 3 : *Mais je ne souhaite pas avoir ce genre de fonctionnement parce que pour moi, c'est pas suffisamment efficace et évidemment au niveau de la qualité, de l'implication des personnes.*

D : D'accord. Alors dans la mesure où vous n'utilisez pas de dispositif normatif d'évaluation de la qualité, tel que la labellisation ou une certification, est-ce que vous avez élaboré des outils qualité pour tendre à un esprit qualité ?

DCNL 3 : *Alors, je ne sais pas à quoi vous faites référence exactement. Il y a des réunions, il y a des commissions. J'ai mis en place par exemple des commissions de relecture d'examen.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Qu'ils soient bien dans le cadre européen, qu'il n'y ait pas d'erreurs, qu'il y ait des discussions qui se fassent exactement entre collègues : première commission. Commission aussi d'harmonisation de correction de copies. Pour l'expression orale, avant de faire passer les sujets d'expression orale, y'a des réunions d'harmonisation. Y'a des formations régulièrement. Les gens peuvent partir en formation. J'incite d'ailleurs mon équipe à le faire depuis de longues années. Y'a des rencontres avec d'autres enseignants, d'autres centres. Bref, tout ce qui peut être fait pour l'échange, la formation et dans les commissions, oui, ça change, ça change beaucoup de choses. Et puis les personnes qui veulent mettre en place un autre enseignement, une autre façon de fonctionner, ça vaut bien aussi pour les administratifs, ça marche aussi, y'a aussi des échanges entre centres. Y'a pas longtemps, y'a des administratifs qui sont venus pour échanger avec nos administratifs. Bientôt y'a un (...) qui va venir dans notre centre aussi pour échanger. Donc voilà, cet esprit d'échanges, de formation, oui.*

D : C'est intéressant. Et auprès des clients-apprenants, est-ce qu'il y a par exemple un système d'écoute, un système de réclamation ou une boîte à idées ?

DCNL 3 : *Oui, y'a des représentants, y'a des représentants élus qui font partie du conseil d'institut, donc qui peuvent s'exprimer lors du conseil d'institut, dire ce qui va, ce qui va pas ; et puis après comme*

je les connais, ils me connaissent, ils peuvent venir me voir et ce qui est le cas, ils peuvent venir me voir à tout moment pour me dire y'a tel problème, y'a telle chose et on essaie de faire au mieux.

D : D'accord, et le conseil d'institut ?

DCNL 3 : *L'idée est d'être toujours à l'écoute de ces représentants-là. Maintenant, ça peut être aussi d'autres étudiants. S'il y en a qui veulent pas passer par les représentants, je les reçois aussi.*

D : D'accord, et le conseil d'institution, il a lieu quand ?

DCNL 3 : *Il a lieu en général au mois de novembre, mois de décembre.*

D : D'accord, une fois par an ?

DCNL 3 : *Oui, une fois par an ; on va dire que c'est le conseil officiel.*

D : Il réunit qui, ce conseil d'institution alors ?

DCNL 3 : *Alors il réunit six enseignants, deux administratifs, la responsable administrative et moi, les étudiants, bien sûr, les trois étudiants, et puis, c'est systématique, en général, c'est seize, dix-sept personnes. C'est dix-sept personnes qui sont là.*

D : D'accord, avec un ordre du jour ou pas ?

DCNL 3 : *Avec un ordre du jour, bien sûr, oui, oui.*

D : D'accord, et la démarche qualité fait partie de l'ordre du jour ou pas, systématiquement ?

DCNL 3 : *La démarche qualité, elle est de toute façon toujours là puisque même si elle n'est pas explicitement dite, y'a pas de point démarche qualité, évidemment.*

D : Une démarche d'amélioration.

DCNL 3 : *Ce qu'on attend, c'est de pouvoir toujours améliorer les choses, que ce soit au niveau du calendrier, au niveau du budget, que ce soit au niveau du stage, du type de stage, de la vie des étudiants.*

D : Et comment sont nommés ces représentants des étudiants ? Ils sont nommés par leurs camarades ?

DCNL 3 : *Ils sont voilà, ils sont élus par leurs camarades, par leurs camarades.*

D : C'est un bon système.

DCNL 3 : *Ils font des listes. Une liste, ou deux listes, ça dépend avec trois titulaires, trois suppléants et tous les étudiants de l'institut votent pour une liste.*

D : D'accord, c'est bien. Est-ce que vous pensez que la labellisation constitue un argument de poids en interne pour la présidence de votre université ?

DCNL 3 : *Pardon, j'ai pas entendu le début de votre question.*

D : Est-ce que vous pensez que la labellisation constitue un argument de poids en interne pour la présidence de votre université ?

DCNL 3 : *Oui, la labellisation, en général, ce sont des choses qui sont bien vues parce que ça veut dire qu'on réfléchit à la qualité. Oui, oui, oui, en général, on va dire que c'est bien vu, pas forcément une labellisation précise mais en général oui, oui, oui.*

D : Et la présidence ne vous incite pas justement à rentrer dans les carcans, dans les cadres de la labellisation ?

DCNL 3 : *Alors on nous a posé la question effectivement, alors moi je réponds. Et puis y'a d'autres labellisations. Donc par exemple le fait d'être affilié à l'association des centres des directeurs universitaires en France, c'est aussi une réflexion de démarche qualité.*

D : Hh.

DCNL 3 : *Y'a aussi la labellisation de l'université qui va se faire là, qui n'est même pas encore sortie au niveau des indicateurs mais qui va se faire et à laquelle on participe notamment. Donc y'en a d'autres, y'a d'autres formes de labellisations, de réflexions de démarches qualité. Donc quand on peut, on va dire, défendre ça, je pense que tant qu'il y a une réflexion par rapport à ça, c'est le plus important, finalement.*

D : D'accord. Et la labellisation ?

DCNL 3 : *Maintenant, bien sûr.*

D : Allez-y, excusez-moi, excusez-moi.

DCNL 3 : *Non, non, j'allais dire que si on me disait de la faire, c'est très important de la faire. Pourquoi pas, je le ferai, je suis pas non plus opposée à ça. C'est juste que je n'y vois pas d'intérêt, et que sans y être obligée, je vais pas le faire.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Je vois vraiment pas d'intérêt pour un centre universitaire mais je suis pas contre dans le sens où, oui, ça peut être une bonne réflexion, à plusieurs niveaux, oui.*

D : Et la labellisation de l'université dont vous avez parlé, là, dernièrement, dans le dernier point. Elle est prise en charge par qui ? Par l'AERES ou par quel organisme ?

DCNL 3 : *Alors, pour moi, tout n'est pas tout à fait clair car on est vraiment au début. On on a eu qu'une seule réunion par rapport à ça. Je crois que c'est le ministère qui a lancé cette structure de la labellisation pour ça, pour les universités. Oui, c'est le ministère. Moi, j'ai juste les indicateurs FLE dont je m'occupe.*

D : Hh.

DCNL 3 : *Moi, je trouve ça intéressant.*

D : Et oui, là, car ça intégrerait directement les centres universitaires au sein même de l'université dans cette labellisation.

DCNL 3 : *Oui, voilà parce qu'il y a une question de FLE ; le FLE, c'est un des indicateurs, oui il y en a ; donc je pense que ce serait pas que le centre mais aussi tous les cours de FLE qui sont dispensés à l'université. Et ça, c'est intéressant.*

D : Oui d'accord. Nous sommes toujours dans le premier thème mais là, nous allons plutôt évoquer la démarche qualité d'un point de vue plus concret.

DCNL 3 : *Oui.*

D : Comment une démarche participative est-elle mise en place pour fédérer les énergies individuelles au projet collectif de la qualité, sans l'appui d'un référentiel qualité. Alors, c'est vrai que vous avez beaucoup évoqué les réunions, le conseil d'institution.

DCNL 3 : *Oui, les commissions, oui.*

D : Est-ce qu'il y a un responsable qualité qui est nommé dans votre institution pour prendre en charge un peu ce pilotage de la qualité ? Est-ce qu'il y a un référent ou est-ce que c'est vous ?

DCNL 3 : *Alors oui, c'est moi, oui, oui, c'est moi parce que je chapeaute les différentes commissions, réunions, même si je suis pas tout le temps là, évidemment. Mais oui, c'est moi qui vais suivre ça, c'est moi qui ai proposé de toute façon la mise en place de ce genre de commissions et après, bon les gens sont bien sûr autonomes là-dedans. Et après moi, j'ai des synthèses de ce qui se passe ou de ce qu'on peut améliorer, oui.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Dans ce sens-là, oui.*

D : Et est-ce que vous bâtissez un système de management de la qualité avec des processus identifiés, une cartographie de ces processus ou c'est vraiment une culture que vous essayez, voilà, de distiller, de créer ensemble avec le personnel ?

DCNL 3 : *Non. Oui, moi je dirai que c'est plutôt une culture ; c'est plutôt une culture ; c'est plutôt un état d'esprit qui est déjà on va dire là. Quand vous êtes un centre universitaire, j'oserai dire qu'effectivement cette culture est déjà là parce qu'on a des étudiants qui sont volontaires, qui ont envie d'être là, qui se sont parfois battus pour être là. Donc c'est une toute autre démarche déjà dès le départ. Dès le départ, vous avez des enseignants, ils, je sais pas, ils sont très, ils n'ont plus de voix, ils vont quand même venir au cours pour faire autre chose. C'est un état d'esprit, je dirai, c'est un état d'esprit qui amène un certain nombre de comportement, d'attitude et de réflexion.*

D : Une confiance aussi.

DCNL 3 : *Plus naturellement.*

D : J'ai l'impression, une confiance aussi.

DCNL 3 : *Oui, oui, tout à fait. Donc, voilà, c'est quelque part, l'état d'esprit, il est là. Je suis obligée de dire à certains enseignants : non mais tu rentres chez toi parce qu'il est trop malade et il est quand même là. Y'a ça, alors que bon, ailleurs, j'ai des amis qui sont dans l'éducation nationale, bon, bien sûr que partout, on est bien d'accord, partout heureusement il y a des gens sérieux. Mais je veux dire la proportion de gens malades dans mon équipe, elle est extrêmement minime.*

D : Donc, vous, vous pensez que c'est du fait parce qu'il y a un esprit qualité qui fait que voilà les gens sont motivés, enthousiastes.

DCNL 3 : *Bien sûr, bien sûr ; oui parce qu'il y a des choses positives. Y'a cette qualité-là, qualité, oui, oui, oui.*

D : Est-ce qu'un engagement de la direction, donc par vous-même, est pris comme une charte de qualité ? Alors, tout à l'heure, vous avez évoqué la charte Marianne. Est-ce que vous vous appuyez sur la charte de l'ADCUEFE ou est-ce que vous-même vous en avez proposé une au sein de votre centre ?

DCNL 3 : *Non, non, on n'a pas de charte précise au sein du centre, non. On est effectivement plutôt en, oui, je dirai par rapport à l'ADCUEFE, ce qui est fait à l'ADCUEFE, les réflexions, ce serait plutôt à ce niveau-là, je dirai.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Et puis y'a quand même eu une labellisation du CIEP qui nous a fait réfléchir. De toute façon, on l'a fait une fois. Ça nous a fait réfléchir à certains aspects, à l'époque, ça c'est certain. Ça nous a montré un certain nombre de choses. Après je trouve que ça s'est arrêté un peu vite puisque les conséquences, y'a pas eu de création de commission à cette époque-là sous notre direction et cetera. Mais sur le coup, c'était intéressant. C'était intéressant de le faire pour se rendre compte de certains dysfonctionnements. Après, ce qu'il faut faire, c'est pas s'arrêter là. Si vous vous arrêtez là, ça sert pas à grand-chose. Vous prenez conscience des dysfonctionnements mais si vous faites rien, ça va continuer comme avant.*

D : Oui, vous, ça vous a vraiment aidé à impacter un esprit culture qualité, j'ai l'impression, dans ce que vous dites.

DCNL 3 : *Oui, oui, je dirai plutôt ça, oui.*

D : Mais, justement, est-ce qu'il n'y a pas eu un relâchement du fait qu'il n'y a pas eu l'épée de Damoclès de la labellisation ? Non, il n'y a pas eu de relâchement intuitif ou légitime ?

DCNL 3 : *Non, non, moi je dirai que ça marche pas, l'épée de Damoclès. Peut-être que dans les centres privés, ça marche mais vous pouvez pas, vous pouvez pas motiver une équipe comme ça. Moi, ce n'est pas du tout comme ça. Il faut motiver une équipe par, en montrant pourquoi, quel est l'intérêt, qu'est-ce qui change, qu'est-ce que, non, non, surtout avec des enseignants ; je suis moi-même enseignante, je peux le dire. Je pense que c'est un public difficile à manager. Donc si vous leur mettez une pression comme ça. D'ailleurs, on l'a vu à l'époque, ça avait créé quand même des tensions, vu cette labellisation, parce que, parce que ce sont beaucoup d'heures en plus, parce que certaines personnes venaient travailler le samedi matin, parce que les choses étaient faites en dernières minutes, donc voilà.*

D : Hh.

DCNL 3 : *Moi, je, travaillais avec la tension comme ça. Moi, je pense que c'est pas du tout bon, non. Il faut plutôt travailler à long terme et montrer quels sont les effets positifs ; parce que quand j'ai mis en place la commission de relecture des examens, qui n'existait absolument pas avant, vous imaginez bien que ça a créé des remous parce que ah beh maintenant, avant les gens faisaient leurs sujets dans leur coin, personne ne les relisait, bon beh on était tranquille. Maintenant, on leur demande de les relire donc vous imaginez bien que ça a créé un peu au départ des tensions ; jusqu'à ce que les enseignants se rendent compte que oui, c'était une réelle aide, que oui y'avait moins de coquilles, y'avait moins d'erreurs méthodologiques dans leurs sujets et que c'était quelque chose de positif. Mais il a fallu être plus, je dirai, plusieurs sessions pour que toute l'équipe se rende compte de ça.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Donc c'est pour ça que je dirai que c'est plutôt le résultat qui va compter. Mais avoir quelque chose comme ça qui, une labellisation qui va durer, allait sur quelques semaines, au mieux quelques mois, ça marche pas, ça marche pas, ça. Il faut des résultats.*

D : Est-ce que vous avez défini avec le personnel une politique qualité, une stratégie ? Est-ce que vous avez imaginé des moyens pour y parvenir ou ça reste vraiment de l'oral ?

DCNL 3 : *Pardon, en général ?*

D : Ou alors ça reste de l'oral, c'est-à-dire que c'est implicite, on n'explique pas à l'écrit. Voilà, ça reste culturel, mais on n'a pas besoin d'afficher une politique.

DCNL 3 : *Non, c'est pas à l'écrit, bien sûr à l'issue des réunions, y'a de l'écrit, bien sûr y'a de l'écrit par rapport à ça. Quand j'étais au colloque à Montréal cet, au mois de je sais plus quand, au mois d'août, je crois. Oui, bien sûr qu'il y a des choses qui sont écrites dans des comptes-rendus de réunions, mais non y'a pas de, par contre les mails que je peux envoyer, oui bien sûr que ça peut passer par ça mais je dirai que la grande majorité de ces objectifs sont atteints par, sont plus atteints par, à travers l'oral.*

D : D'accord, donc il n'y a pas dans votre centre, on ne peut pas identifier une politique qualité avec des objectifs prédéfinis par exemple ? Ça reste implicite ?

DCNL 3 : *Oui, enfin, implicite, oui et non parce que quand vous avez une commission de réunion qui relit les sujets, c'est très explicite ce qui est attendu. Ce qui est attendu, ce sont des sujets où y'a pas de coquilles ou qui sont méthodologiquement bons. Donc ça, je veux dire ça, c'est très concret. Y'a des choses qui sont très concrètes, très explicites.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *On a besoin de dire attention, je veux pas de coquilles, attention je veux un sujet (...). Quand on est profs, tout le monde le sait. Quand on est profs, oui c'est logique, qu'on souhaite un sujet qui soit dans le cadre européen, qui soit bien calibré. C'est quelque chose qu'on va faire.*

D : D'accord, donc là c'est sur le plan pédagogique, sur le plan pédagogique.

DCNL 3 : *Voilà, c'est le plan pédagogique.*

D : Et sur le plan de l'accueil, par exemple, parce que vous avez insisté tout à l'heure sur la priorité d'un bon accueil.

DCNL 3 : *Oui, on a, oui, là aussi, par contre, on a effectivement, les choses sont données de façon plus explicite, effectivement, au niveau administratif, parce que le public peut changer. On a eu récemment plus de réfugiés, donc d'autres problématiques, donc là pense que c'est beaucoup plus concret dans les réunions, dans les comptes-rendus de réunions. C'est beaucoup plus explicite, effectivement, qu'il faut effectivement prendre en compte chaque étudiant, qu'il y a une façon de parler. On avait même fait des petites fiches d'évaluation. Quand l'étudiant sortait, il avait une fiche d'évaluation à remplir de façon anonyme pour dire comment ça s'était passé l'accueil, au guichet.*

D : D'accord, et qui traitait, qui traitait ces petites évaluations ?

DCNL 3 : *Euh, alors c'était pour, c'était ceux qui avaient des smileys, donc ils changeaient de smiley, donc on faisait, on mettait une croix. Dans les colonnes sur les différents critères, de l'accueil, est-ce que les informations, est-ce que la personne est contente des informations qu'elle a eues, est-ce qu'elles étaient claires, enfin vous voyez ce genre de choses.*

D : D'accord, et après il y avait un impact, c'est-à-dire qu'il y avait un retour de ces évaluations auprès du personnel ?

DCNL 3 : *Il y avait un retour, oui, oui, oui, oui il y avait un retour. On avait regardé un peu comment ça se passait et puis on pouvait dire voilà à ce niveau-là, attention, il faut améliorer les choses. Voilà, disons pour faire prendre conscience à certaines personnes, surtout celles qui travaillent ici depuis très longtemps, euh et où on va dire, la population a pu changer un petit peu, les problématiques ont pu changer, de faire attention à ça.*

D : Et c'était toujours pris dans le bon sens ? Les critiques étaient toujours constructives ?

DCNL 3 : *Moi, je trouve effectivement que les personnes l'ont bien pris alors qu'elles auraient pu mal le prendre. C'est pas si simple que ça d'être, mais elles l'ont, elles l'ont, non, les personnes ont bien pris ça.*

D : Hh. De toute façon, nous allons reparler dans le deuxième thème de la vérification de la qualité. Je rentrerai un peu plus dans les détails. Là, pour terminer pour la démarche qualité. Globalement, pour conclure sur cette démarche que vous avez mise en place au sein de votre centre avec votre personnel, quels sont les obstacles et les atouts de votre démarche, selon vous ? Qu'est-ce qui ferait que ?

DCNL 3 : *Quels sont les atouts et les ?*

D : Les obstacles, les freins ? Qu'est-ce qui fait que, justement, on pourrait faire mieux mais qu'on ne fait pas mieux parce qu'il y aurait des freins, des obstacles ?

DCNL 3 : *En général, les freins, c'est plutôt des personnalités, ce sont des personnalités qui vont s'opposer à certains changements ou qui ont besoin de beaucoup de temps ; ça, c'est quelque chose de très classique quand vous voulez changer quelque chose, même des choses ultra positives. Ça, je l'ai vu, des choses au niveau des enseignants, aussi au niveau des administratifs. Si vous changez quelque chose, il faut du temps pour accepter le changement.*

D : Hh.

DCNL 3 : *Mais parfois vous n'avez pas le temps aussi. Quand on a eu l'achat des tableaux blancs interactifs, bien sûr, ça se fait du jour au lendemain, même s'ils le savent longtemps avant, même s'ils ont des formations longtemps avant, et tout ça et tout ça. Mais à un moment donné, le changement, il est là. Et ça, je l'ai vu aussi quand j'étais responsable pédagogique du centre de ressources, je l'ai vu aussi pour les administratifs, quand vous changez le fonctionnement et les procédures, les gens, souvent, ils bloquent, même si c'est pour en mieux.*

D : Hh.

DCNL 3 : *Ils vous diront que c'est mieux que, peut-être que six mois plus tard ou un an après.*

D : Oui.

DCNL 3 : *Ils le diront pas tout de suite, parce qu'ils ont peur du changement.*

D : Les habitudes professionnelles. Et les atouts, quels sont les atouts alors ? Qu'est-ce qui faciliterait justement la mise en place de votre démarche ? Est-ce que ce sont les personnalités aussi, et dans ce cas-là, les bonnes (rire) ?

DCNL 3 : *Bien sûr, les personnalités, les gens qui vont s'adapter plus vite que d'autres ; ils vont entraîner les autres, je dirai, c'est certain. Et puis après quand vous avez fait un changement et que vous avez vu, et quand il y a des changements régulièrement, quand il y a des réflexions régulièrement, quand les gens sont habitués à changer les choses plus régulièrement, ça devient plus facile, parce qu'ils se disent : ah beh oui, on a fait ça et ça, avec tel. Et puis bien expliquer les choses avant : dire pourquoi vous changez, être d'accord, avoir fait participer les personnes au changement, montrer les aspects positifs ; c'est-à-dire toujours englober les gens dans la procédure le plus possible, le plus possible ; c'est-à-dire ne rien imposer, mais proposer et ensuite expliciter pourquoi ça peut être bien. Et en général, les gens, dans ce cas-là, effectivement, quand ils sont habitués au changement, quand ils sont habitués à être dans cette démarche-là, ça se passe mieux. Y'a toujours un petit peu des blocages, mais quand ça se passe mieux.*

D : Et puis vous avez insisté tout à l'heure sur la formation de votre personnel.

DCNL 3 : *Oui, oui, tout à fait.*

D : Vous les motivez beaucoup à suivre des formations. C'est vrai que c'est plus facile d'intégrer le changement quand on est formé, quand on est voire difformé, déformé, quand on a su déformer nos pratiques professionnelles.

DCNL 3 : *C'est ça.*

D : C'est plus facile.

DCNL 3 : *C'est ça. Quand je suis arrivée, il n'y avait pas de formation du tout pour le personnel et les gens n'avaient pas le droit de partir, et cetera. J'ai toujours poussé à ça, et même quand je les poussais, ça peut être sympathique aussi, partir pour deux, trois jours, tout est payé, enfin c'est sûr, les gens ne le faisaient pas tout de suite, ne l'ont pas fait tout de suite. Alors que moi, j'ai insisté de les pousser à ça, attendez, tout sera payé, parce que c'est important d'aller voir ailleurs, comment ça se passe dans d'autres centres mais aussi faire des formations ailleurs, dans un autre pays, pour voir comment ça se passe.*

D : Et ça, vous l'avez toujours fait, même quand vous n'étiez pas labellisé, envoyer le personnel en formation ?

DCNL 3 : *Non, quand je suis arrivée dans la direction, avant, je ne pouvais pas le faire. Avant, ça ne se faisait pas. Avant, y'avait pas de possibilité de formations. Avant, les gens ne partaient pas. Les gens ne partaient pas à des colloques, ne partaient pas à des formations, non, non.*

D : Mais vous, vous étiez responsable, quand il n'y avait pas de formation ?

DCNL 3 : *Moi, j'étais responsable pédagogique.*

D : Et vous ne vouliez pas demander de formation, vous ne pouviez pas ou ?

DCNL 3 : *Oui, je, non, à l'époque, personne ne partait.*

D : D'accord, c'était pas dans les pratiques, dans les pratiques du centre ?

DCNL 3 : *Ah non, c'était pas dans les pratiques du tout. Ceux qui partaient, c'était le directeur et le directeur adjoint de l'époque et c'est tout.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Personne ne parlait.*

D : C'est bien d'avoir mis en place les formations alors, ça a permis justement de souder.

DCNL 3 : *Beh oui, beh oui, moi j'en ai souffert j'avais fait des formations personnelles à côté et c'était très mal vu par la direction. La direction voyait d'un très mauvais œil que je fasse des formations que je payais moi-même. C'est, non, non, quand je suis arrivée, j'ai dit non, il faut pouvoir faire des formations, c'est extrêmement important, mais non, c'était pas du tout la politique de l'époque, pas du tout.*

D : Alors que le centre était labellisé, d'après ce que j'ai compris ?

DCNL 3 : *Oui, oui, oui.*

D : D'accord, le centre était labellisé, le personnel n'allait pas en formation. Quand vous avez repris la direction, il n'y avait plus la labellisation, et vous avez incité votre personnel à faire des formations.

DCNL 3 : *Tout à fait.*

D : Donc vous voyez, donc voilà, finalement la labellisation, précédemment, elle ne permettait pas de former le personnel comme il le fallait, à tendre à un esprit de culture qualité. C'est important de le souligner.

DCNL 3 : *Bien sûr que non, non, non. C'est pour ça que je vous disais que c'est un état d'esprit qui, vous faites la labellisation parce que vous vous dites, tiens ça va, tiens, ça va apporter telle ou telle chose mais quand il n'y a rien qui est fait derrière cette labellisation, aucun changement, aucune réflexion, ça donne absolument rien, ça donne juste beaucoup de travail aux différentes personnes et surtout aux enseignants et aux administratifs, et c'est tout, ça s'arrête là.*

D : Alors vous, vous avez subi la labellisation comme personnel enseignant, alors ?

DCNL 3 : *Tout à fait.*

D : Ah d'accord.

DCNL 3 : *Tout à fait, oui.*

D : Et donc ça a été difficile pour vous, d'accord, maintenant je comprends mieux (rire), d'accord.

DCNL 3 : *Oui, c'est pour ça a été difficile pour moi, effectivement, de mettre en place parce que moi j'avais vu que ça n'avait apporté absolument rien à l'équipe, sauf beaucoup de travail non reconnu, non reconnu, non payé, avec des samedis matin.*

D : Oui, oui, tout à fait.

DCNL 3 : *Après, vous, vous arrivez et vous vous dites beh non, bien sûr que non, puisque toute l'équipe a vu que ça ne donnait aucun effet sur l'équipe, et ça n'a donné aucun effet sur rien, ça n'a donné aucun effet positif.*

D : En fait, ça se cantonnait, ça se cantonnait à un archivage, c'est ça ? On archivait des documents attendus.

DCNL 3 : *C'est ça.*

D : Il y avait un audit, après il y avait le label, on affichait le label, et après on repartait pendant quatre ans, et le jour où il fallait refaire l'audit, voilà, c'est ça, ouais, ouais, c'est ça.

DCNL 3 : *C'est ça, parce que qu'il y ait une réelle réflexion, voilà, il faut changer ça, et ça, et ça, ça va pas, là, ça donne quelque chose, et là les gens disent : on veut la labellisation, peut-être parce qu'il y a du travail mais y'a des conséquences positives.*

D : Hh.

DCNL 3 : *Là, non, beaucoup de travail, zéro effet. Alors que sans labellisation quand je suis arrivée, comme vous l'avez dit avant, eh beh y'a eu, sans labellisation, pleins d'effets puisque j'ai dit maintenant vous pouvez faire ceci, y'a un colloque là, y'a ça à Madrid, Barcelone, y'a ça et ça. Donc les gens, bien sûr, là, ils font pas, ils verraient pas le, et puis on a progressé autrement. Quand il y a cette réflexion dans les commissions ou autres réflexions pédagogiques, ou d'autres types d'enseignement, ou d'autres types de façons d'accueillir les gens ou de préparer les cours.*

D : C'est très intéressant ce que vous dites. Nous allons passer au deuxième thème de l'entretien qui est la vérification de la qualité. Donc on en a déjà plus ou moins parlé, donc il va y avoir certains détours. Alors, justement, quand vous avez pris la direction, vous avez décidé de ne plus mettre en place la labellisation. Est-ce qu'un état des lieux de la qualité a-t-il été effectué, c'est-à-dire une mesure objective de la situation existante, les points forts, points faibles ?

DCNL 3 : *Non.*

D : Vous vous êtes peut-être dit : y'avait pas de formation, alors on va faire des formations ?

DCNL 3 : *Vous voulez dire par moi ou par l'équipe précédente.*

D : Par vous, quand vous avez repris en main la direction du centre

DCNL 3 : *Non.*

D : Parce que vous, en fait, vous connaissiez déjà, vous saviez un peu les lacunes du centre, peut-être.

DCNL 3 : *Oui, moi je connais déjà très bien le centre, parce que j'y suis depuis pas mal d'années. Et puis quand j'ai repris le centre en tant que directrice adjointe, y'avait tellement de choses à faire, que non, non, je voulais déjà que l'institut au niveau financier, on va dire, soit stable, parce que sans finance, on fait rien du tout dans ce genre de centre. J'ai déjà repris ça. On était dans un état catastrophique, donc du coup, j'ai repris ça, voilà, j'ai fait les choses les plus urgentes pour l'institut. Les plus urgentes, c'était, beh récupérer tous les stages qu'on avait perdus, parce que quand on dit non, non, non à certaines choses, et bien, on les perd. J'ai essayé de récupérer ces stages et j'ai essayé de récupérer un budget normal de fonctionnement. Et ça, on va dire que c'était vital pour le centre.*

D : D'accord, la priorité a été financière.

DCNL 3 : *Tout à fait.*

D : Financière et commerciale.

DCNL 3 : *Oui, financière et relationnelle.*

D : Bien sûr.

DCNL 3 : *Parce que quand vous avez eu des stages pendant dix ans et que vous perdez ces stages-là, parce que vous avez quelqu'un, une direction qui ne sait pas s'adapter aux personnes, aux chefs de groupes, aux clients qui vous demandent des choses, vous fermez des stages.*

D : Le client va ailleurs, bien sûr.

DCNL 3 : *Donc moi après je suis allée récupérer ces stages, en disant voilà la direction a changé. Est-ce qu'on peut reprendre ? Donc voilà j'ai récupéré des stages, pas tous, parce que certains, c'était très, très délicat ; mais j'en ai récupéré quand même pas mal. C'était la priorité absolue.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Donc là, et quelque part, c'est de la qualité aussi.*

D : Bien sûr.

DCNL 3 : *C'est-à-dire montrer que ça a changé, montrer qu'il y a un autre état d'esprit et qu'on est à l'écoute, et qu'on est souple et que s'ils veulent faire un stage dans leur bâtiment, et beh bien sûr qu'on dira oui, c'est aussi une démarche qualité.*

D : Bien sûr, l'adaptation aux clients-apprenants. Et puis vous l'avez vécu de l'intérieur, vous, parce que vous avez pu justement observer, vous avez pu vivre tout ce qui se passait à l'intérieur mais sans avoir de marge de manœuvre

DCNL 3 : *Exactement.*

D : Puisque vous n'aviez pas le pouvoir pour pouvoir.

DCNL 3 : *Voilà, c'est ça, et dès que j'ai eu le pouvoir, j'ai récupéré voilà tout ça. J'ai changé tout ça, et c'était ça la priorité.*

D : D'accord. Alors tout à l'heure, vous avez parlé de questionnaires d'évaluation pour l'accueil. Donc je voulais savoir si vous aviez mis en place un autre type d'auto-évaluation concernant les enseignants, concernant le centre.

DCNL 3 : *Oui, oui, il existe, il existait effectivement une feuille qu'on faisait remplir aux étudiants avec un nombre de critères par rapport aussi à l'accueil, à l'administratif, au niveau administratif, au niveau de la vie universitaire, au niveau des enseignants et cetera. On avait fait ça assez longtemps. Euh, on a arrêté de le faire parce qu'en fin de compte, euh, les retours, alors on avait fait de différentes façons, mais ça a été très difficile, parce que, bon, quand les enseignants faisaient passer eux-mêmes l'évaluation, c'était pas, c'était faussé. Quand on envoyait quelqu'un pour faire passer l'évaluation, beh ils n'appréciaient absolument pas ça. J'avais plus l'impression qu'ils le prenaient comme du flicage. Or, je veux dire que si y'a des problèmes, je suis au courant mais très, très vite.*

D : Bien sûr, dans le cadre des conseils d'institution, comme vous en avez parlé tout à l'heure. Dans ces conseils d'institution, effectivement, comme vous aviez des représentants sous la main, beh c'est sûr, vous étiez à l'écoute d'eux.

DCNL 3 : *Bien sûr. Dès qu'il y a un problème, je suis au courant. J'ai pas besoin de ces papiers-là, en plus, qui se donnent en fin de semestre. Non je veux dire, c'est déjà trop tard pour réagir. Donc on a arrêté de faire ça parce qu'en fin de compte, c'est beaucoup mieux que je sois en contact très proche des représentants parce que eux, s'il y a un problème avec les enseignants, s'il y a un problème avec un emploi du temps ou autre chose ou d'option, et bien je suis au courant très vite et je peux réagir. Donc on a arrêté de faire ça parce qu'en fait, l'impact n'était pas du tout, pas du tout intéressant.*

D : Depuis combien de temps vous avez cessé ce type d'auto-évaluation ?

DCNL 3 : *Pendant combien de temps on l'a fait ?*

D : Ou vous l'avez arrêté depuis combien de temps ?

DCNL 3 : *Je suis pas très, très bonne en date, moi.*

D : Ou alors vous l'avez exercé pendant.

DCNL 3 : *Oh je dirai, je dirai il y a trois ans.*

D : D'accord, c'était quelque chose qui était fait pendant la labellisation, qui a été poursuivi quand vous avez repris la direction, et vous avez finalement décidé de ne plus le faire parce qu'il n'y avait plus d'impact réel sur la démarche qualité de votre centre.

DCNL 3 : *Non, non, non, effectivement. En plus, je trouve un effet plutôt pervers, c'est que les enseignants se sentaient fliqués, mettaient parfois même certains enseignants, c'est déjà arrivé, mettaient une certaine pression sur les étudiants pour mettre surtout de bonnes remarques. Après, ça n'a plus aucun sens, vous voyez.*

D : Bien sûr.

DCNL 3 : *Ça n'a plus aucun sens et vous arrivez à quelque chose de pas très, je sais pas comment dire, quel adjectif mettre, mais c'est, voilà, non, c'était vraiment inutile.*

D : Oui, un peu hypocrite, un peu hypocrite.

DCNL 3 : *Voilà, c'est ça, c'est ça, hypocrite et puis au départ bon beh je mettais beaucoup de temps à les lire, et tout jusqu'à ce que je remarque, beh là, parfois, certains coups, il y avait énormément de remarques qui avaient lieu, alors qu'il y avait pas du tout de remarques. Et puis bon, j'avais compris les choses. Donc j'ai dit non, c'est pas la peine, ça n'a aucun intérêt, ça n'a aucun intérêt.*

D : D'accord. Ces questionnaires étaient lus par vous. Mais est-ce qu'ils étaient traités et diffusés auprès du personnel ou des clients-apprenants ? Ou c'était simplement lu ; elles étaient destinées à votre intention ou elles étaient traitées ?

DCNL 3 : *Non, c'était que pour, c'était que pour le personnel administratif et moi-même.*

D : D'accord, donc elles n'étaient pas traitées d'un point de vue qualitatif, et elles n'étaient pas diffusées auprès des clients-apprenants, du personnel ? Les enseignants n'avaient pas de retour en fait.

DCNL 3 : *Non, sauf si, bien sûr, dans certaines enquêtes, j'avais eu des choses extrêmement négatives par rapport aux enseignants mais sinon, non parce que de toute façon, y'avait pas à en sortir grand-chose, y'avait pas à en sortir grand-chose, sauf pour l'administration. Parfois, vous pouviez effectivement voir des choses. C'était certainement la plus intéressante, parce que la plus neutre. Mais deux trois infos, sinon, par rapport à l'enseignement, non.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Non, non, y'avait aucune, y'avait pas de remarques à sortir. Et non, et puis comme je vous le disais, les choses qui n'allaient pas, je les voyais pas dans ces questionnaires-là. Je le savais avant.*

D : Donc, ce qui est mis en place actuellement, c'est simplement le retour de l'accueil quand les étudiants viennent et remplissent leurs petits questionnaires avec les smileys.

DCNL 3 : *Voilà, c'est ça.*

D : D'accord, donc c'est l'accueil qui est évalué, les locaux ne sont pas évalués.

DCNL 3 : *Les locaux étaient évalués aussi dans cette feuille qu'on avait, voilà. On l'a arrêtée parce qu'on peut pas de toute façon, nous, on peut pas agir sur les locaux à un moment donné.*

D : Est-ce que vous avez des beaux locaux ? Est-ce que vous êtes chanceux (rire) ?

DCNL 3 : *Beh, disons que ou parce qu'on a quand même des locaux qui datent de 2001.*

D : Ah oui, ça c'est récent, oui, oui.

DCNL 3 : *Ils sont plus récents, dont on a équipé toutes nos salles de tableaux interactifs, euh ce sont des salles avec de belles chaises.*

D : Oui des modèles assez récents.

DCNL 3 : *Non je trouve que voilà, voilà, les salles de cours sont bien, voilà, c'est très moderne, surtout qu'avant on était au XXX où la craie n'était plus lisible sur l'ardoise des tableaux. Mais ça, c'était avant donc du coup, non, on va dire que le bâtiment, voilà, après il n'est pas très bien forcément isolé mais là on a aucun moyen d'agir.*

D : Tout à fait.

DCNL 3 : *Donc ça, c'est, je veux dire même si c'est dans les questionnaires, beh on n'a pas le droit de faire grand-chose, même si on nous l'a déjà dit, que même on serait d'accord parfois d'investir un petit peu d'argent, qu'il fallait mieux isoler certaines choses mais bon, ça, de toute façon, ça nous est refusé.*

Donc, voilà, demander des choses sur lesquelles on ne peut pas réagir, c'est quand même extrêmement frustrant.

D : Bien sûr. En fait, vous pouviez agir.

DCNL 3 : *Moi.*

D : Allez-y, excusez-moi.

DCNL 3 : *Moi, ce que je préfère, c'est que les étudiants, vous voyez, viennent vers moi, ils me disent des choses et après j'essaie d'agir sur d'éventuels problèmes, des problèmes de chauffage. Donc ça, c'est bien. Mais je préfère que les étudiants viennent me, effectivement, ou d'autres, viennent me parler, et j'essaie directement de faire les choses. Je pense que c'est mieux parce que ça permet aussi d'explicitier le problème, ou alors de leur dire aussi et beh vous voyez je suis désolée, je peux pas agir, écrivez-leur. Voilà, vous voyez.*

D : En toute honnêteté, en toute transparence.

DCNL 3 : *Certains étudiants écrivent en masse ; on a eu un grand problème de chauffage à un moment donné, l'hiver dernier.*

D : Surtout qu'il fait froid à YYY.

DCNL 3 : *Oui, il faisait très froid. Il fait froid à YYY. Du coup, ils ont écrit en masse et ça, ça a eu un impact, ça a eu un impact parce que du coup ils sont arrivés plus vite et voilà.*

D : Oui, c'est sûr.

DCNL 3 : *Vous voyez donc on peut le faire autrement. C'est plus intéressant comme ça.*

D : Mais comment vous avez réagi concrètement alors, vous avez acheté des chauffages d'appoint ?

DCNL 3 : *Non, on a simplement demandé à ce que le chauffage soit mieux réglé parce qu'il y avait un dysfonctionnement au niveau du chauffage, qui arrive d'ailleurs chaque année. Régulièrement il y a des problèmes, il faut les rappeler. Comme le chauffage a été complètement changé parce qu'au départ ça ne marchait pas bien. Ils ont eu des problèmes à le régler correctement.*

D : D'accord. Alors je vais vous poser une dernière question sur la mesure de la qualité, même si je connais la réponse. Est-ce que la démarche qualité de votre centre, parce qu'elle ne s'appuie pas sur un référentiel, est-elle plus difficile à mettre en place en termes de suivi opérationnel des processus, qui sont plus ou moins implicites ? C'est-à-dire que quand on ne s'appuie pas sur un référentiel, est-ce que c'est plus difficile de mettre en place une démarche qualité ? Vous qui avez vécu les deux.

DCNL 3 : *Moi je dirai que oui, probablement que ça peut être plus difficile. Je veux dire, pour avoir des chiffres précis, pour suivre quelque chose mais si vous avez vos objectifs, ou vous mettez vos propres objectifs sur papier et puis vous êtes surtout à l'écoute de ce que vous disent les personnes, c'est peut-être aussi ça l'importance des personnes avec lesquelles vous travaillez ; c'est-à-dire que quand une personne vous dit : écoute, là, y'a un problème, ça va pas, que cette personne soit administrative ou enseignante et vous essayez de trouver une solution, vous essayez de réagir par rapport à des situations difficiles et par rapport à des situations qui seraient pas dans cette démarche-là. Mais je pense que oui, elles sont probablement plus, enfin c'est plus difficile de cocher des critères alignés, bien sûr c'est plus facile de cocher oui, non, et cetera, mais bon, en même temps, est-ce que les critères correspondent toujours ? Et puis est-ce qu'on n'a pas envie de toujours dire oui parce qu'on a un papier. On a envie de dire oui, beh oui, bien sûr, on est là-dedans parce qu'on a une sorte de pression. C'est ce que je disais tout à l'heure avec les questionnaires. Quand vous avez des questionnaires comme ça, vous avez toujours envie de dire que oui, tout va bien, parce que beh, vous êtes dans une démarche de labellisation.*

D : Bien sûr.

DCNL 3 : *Or, quand vous n'êtes pas dans cette démarche-là, vous pouvez aussi vous permettre de dire beh non ça ne va pas, ça, ça ne va pas. Je n'ai pas la solution immédiate, par contre, je vais y réfléchir.*

Je vais y réfléchir avec d'autres personnes pour trouver la solution. Or, avec la labellisation, vous devez quand même montrer que tout va très bien quelque part.

D : Oui.

DCNL 3 : *Vous voyez. Tout va très bien, c'est quand même un peu la phrase clé je dirai. C'est aussi un petit peu, vous n'allez pas dire ce qui va pas. Vous voyez.*

D : Mais c'est vrai, le problème, vous avez raison, parce qu'on est plus dans le résultat que dans la démarche ; c'est ça le problème.

DCNL 3 : *Beh oui, beh oui, parce que vous n'allez pas dire, beh attendez ça, ça ne va pas, ça ne va pas, beh vous allez le cacher, vous allez le diminuer, vous allez le, forcément, parce que vous voulez, vous êtes dans une démarche de labellisation. Un centre qui n'aurait pas cette labellisation, alors là, après c'est toutes ces étoiles qu'il y avait, deux ou trois étoiles, pardon, mais non quel est l'intérêt ? L'intérêt, c'est juste de montrer que tout marche très bien même si ce n'est pas le cas. Et d'ailleurs, à l'époque, la direction nous avait bien fait comprendre : ils nous avaient dit : voilà, vous dites que tout va très bien alors que c'est pas ce qu'on a fait. Il y avait un très gros problème de direction, entre la direction et l'équipe enseignante à l'époque. Donc on n'a pas fait ça, on n'a pas dit ça. On a dit qu'il y avait de gros problèmes mais voilà quoi.*

D : Ça n'a pas été pris en compte par le CIEP de toute façon. Ça n'a rien changé à leur évaluation, voilà.

DCNL 3 : *Non, non, c'était dans le, il y avait un compte-rendu où c'était noté dedans. Et bon et après, bon beh ça va pas, beh voilà. Eh bon après ça va pas, mais bon c'est écrit dedans, vous voyez, ça change rien. Alors que quand vous n'êtes pas dans cette pression, de dire je dois l'avoir à tout prix, beh non, vous pouvez vous permettre de dire, beh non, je sais très bien que ça, ça ne va pas, et que je n'ai pas la solution immédiate, et que je vais y réfléchir.*

D : Bien sûr.

DCNL 3 : *Ça, c'est quand même, je pense, quelque chose de positif, je pense, quand vous le faites vous-même sans pression, de dire : j'ai besoin de cette labellisation parce que si je l'ai pas, politiquement, c'est une catastrophe. Et si j'ai pas trois étoiles, c'est une catastrophe, et pourquoi je n'ai que deux étoiles. D'ailleurs, dans certains centres, c'est le cas. Certains centres disent : on me met la pression pour que j'aie trois étoiles, parce que si j'ai pas trois étoiles, ils vont pas comprendre, et cetera. Donc je veux dire, ça met du stress à tout le monde pour qu'en fin de compte, quoi, pour une démarche qualité, absolument pas ; pour une démarche politique et de pression, oui. Une démarche qualité, pas du tout, parce que vous allez cacher ce qui ne va pas. Forcément, pardon, je suis assez directe, c'est quand même ça, c'est quand même ça. Vous allez cacher ce qui ne va pas pour que vous ayez vos trois étoiles. Je le comprends, c'est pas une critique, je le comprends. [...] Et puis bon, en même temps, je peux témoigner puisque à l'époque, j'ai fait partie de la labellisation, j'ai vu ce que ça a donné.*

D : Effectivement, effectivement. Et d'ailleurs, est-ce que vous avez eu un retour sur ce rapport des auditeurs en tant qu'enseignante ? On vous a mis un peu, la direction à l'époque vous a fait un peu écho du rapport ou pas, du rapport d'audit ? Pour au moins avoir voilà un rapport sur ce qui a été fait, sur ce qui allait, sur les recommandations ou pas, ou le personnel enseignant a été évincé de ce processus, comment dirai-je, d'évaluation ? Parce quand même vous avez participé.

DCNL 3 : *Non, non, pas du tout. Non, on nous a dit : oui, voilà on a eu la labellisation, et puis avec telle et telle étoile avec tel et tel truc, et puis voilà, c'est tout.*

D : D'accord, sans avoir accès au rapport des auditeurs.

DCNL 3 : *Alors, moi je l'ai, non, les classeurs et tout ça qu'on avait constitués ensemble sont toujours là d'ailleurs.*

D : Oui, oui.

DCNL 3 : *Ils y sont toujours. Ça oui, c'est le travail qu'on a tous fait ensemble, ça oui, mais le rapport, non.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *De toute façon, il n'y avait aucune transparence.*

D : D'accord, c'est un peu étrange.

DCNL 3 : *A l'époque, non. Le but était atteint, le but, c'était la labellisation, on l'a eue, point.*

D : Mais pas la démarche, pas la démarche d'amélioration continue alors, parce que vous n'avez pas eu de retour sur peut-être les points à améliorer, parce qu'il y a toujours des points à améliorer dans les recommandations.

DCNL 3 : *Non, c'est ce que je vous disais. Le but, c'était de l'avoir, tant qu'on l'avait, eh beh maintenant on pouvait repartir comme avant.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Comme avant, sans rien changer ou sans se poser des questions. Le but, c'était de remplir des classeurs, pour montrer qu'on faisait pleins de choses et que tout était très bien et voilà. Y'a pas autre chose.*

D : Vous étiez rémunérée d'ailleurs pour cette surcharge de travail ?

DCNL 3 : *Non, non, bien sûr que non.*

D : Ça faisait partie de vos missions d'enseignant ou par rapport à vos fonctions de responsable ou, d'accord.

DCNL 3 : *Oui, mais bon, ce qui n'était pas logique parce que ça ne faisait pas du tout partie de cette mission venir le samedi matin. Je me souviens, moi, j'avais dit non à l'époque parce que je faisais déjà beaucoup de choses au niveau de mes responsabilités et je sais que non, j'avais refusé à un moment donné de dire : non, je ne viens plus le samedi matin parce que les choses ont été faites aussi en dernière minute. Donc il fallait tout faire en catastrophe parce que vous imaginez bien qu'on fait tout en catastrophe à ça. Y'a aucune réflexion, vous cherchez juste les papiers, vous remplissez les classeurs, vous faites en sorte que tout ça soit là, mais y'a pas de réflexion, y'a aucune réflexion qui se met en place.*

D : J'ai l'impression que la labellisation était cantonnée à un archivage en fait. C'est ça ?

DCNL 3 : *Oui, c'est ça.*

D : Un archivage.

DCNL 3 : *Un archivage, et puis chercher les papiers, les bons papiers ou créer certains papiers aussi.*

D : Bien sûr, bien sûr.

DCNL 3 : *Il fallait créer certains papiers pour remplir certains critères qui étaient à l'époque très précis sur l'enseignement et tout. Donc c'était ça qu'il fallait faire. Je veux dire qu'il y avait pas à aucun moment une réflexion réelle : allez beh maintenant on a fait ça, on va en profiter, on va prendre des conséquences, on va pendre des, faut qu'on réfléchisse à des idées et voilà. Non, non, pas du tout.*

D : Vous pensez, je sors un peu de l'entretien semi-directif parce que vous avez un excellent regard, parce que vous avez à la fois subi en tant qu'enseignante la labellisation, vous n'avez pas eu de marge de manœuvre et vous avez justement, vous l'avez évincée cette labellisation du centre justement parce que vous avez compris que c'était cantonné à un simple archivage. Vous pensez que quatre ans, c'est suffisant pour une labellisation ou, de votre point de vue, vous qui l'avez un peu subie quand vous étiez enseignante. Est-ce que quatre ans, c'est un bon chiffre, quatre années d'attente pour l'octroi du label ? Comment vous considèreriez ce processus alors ?

DCNL 3 : *Je pense que les équipes, en général, quatre ans, elles trouvent ça trop court. Pourquoi ? Parce que les directeurs de cours des centres privés que je connais, parce que je connais des gens qui travaillent dans le privé et qui ont fait cette labellisation, ils commencent un an et demi, voire deux ans avant à préparer la labellisation.*

D : C'est ça, c'est ça.

DCNL 3 : *Donc ça veut dire quoi ? Ça veut dire qu'en fait, ils sont nouveaux dans une démarche, évidemment politique parce que pour les centres privés, c'est beaucoup plus important qu'ils aient cette labellisation-là. Donc, ils sont dans une démarche politique, une démarche de réussite de labellisation, de ces étoiles et de tous ces trucs-là. Et donc commencer un an et demi ou un avant pour remplir des classeurs et pour être au top, et cetera. Enfin, je, y'a pas, l'enjeu est le même, que ce soit quatre ans, cinq ans ou dix ans. Le gros problème, c'est que ce sont les équipes qui vont porter cette labellisation, sans qu'il y ait la possibilité de changer quoi que ce soit réellement. Pour moi, c'est ça ce que je vois en tout cas dans le XXX, notamment qui est un centre que je connais bien, qui travaille là, beh, elles, elles prennent pas ça pour quelque chose de positif, vous comprenez bien. C'est un surplus de travail qui n'est pas intéressant, qui n'aboutit absolument à rien. Donc, quand on commence, quand on a quatre ans, et qu'on commence un an et demi, deux ans avant, et beh de toute façon, on n'a pas évolué. Et le but, c'était pas d'évoluer.*

D : Alors, ce serait quoi l'idéal, alors ? Si on commence avant, c'est trop ; si on commence à la quatrième année, c'est un peu trop de l'archivage ; ce serait quoi alors l'équilibre ?

DCNL 3 : *L'idéal, quatre ans ou cinq ans, ce serait très bien, je veux dire au niveau du temps, ce serait très bien mais s'il y avait pas cette pression-là. Vous voyez ce que je veux dire. Le problème, il n'est pas pour moi tellement dans la durée, quatre, cinq ans. Moi, je trouve ça bien, encore que parfois pour mettre les choses en place, ça peut être, ça peut être difficile de les mettre en place en quatre, cinq ans mais pourquoi pas. Disons que ça, c'est une durée raisonnable, même si on peut avoir des projets qui peuvent être sur dix ans. Mais le problème, il n'est pas là ; le problème, c'est ce qu'on en fait. Ce qu'en font, ce qu'en font les centres, c'est-à-dire juste cette démarche d'avoir ce label à tout prix sans réelle réflexion profonde. S'il y avait une réflexion profonde évidemment sur comment on peut améliorer les choses, comment est-ce qu'on peut vraiment, voilà, s'il y avait vraiment ça, là, je dirai : c'est intéressant. Mais, mais je peux pas le dire pour tous. Mais en tous cas, pour ce que j'ai vécu moi-même et ce que je vois dans le privé, la démarche, c'est pas celle-là.*

D : Vous voudriez que cette labellisation soit empreinte d'une réflexion collective des centres universitaires.

DCNL 3 : *Oui.*

D : C'est ce qui manque.

DCNL 3 : *Voilà. Une réflexion réelle, peut-être de formation, de proposition de formation aussi, de réelles conséquences, qu'il y ait de réelles conséquences. Soi-disant, bon écoutez, vous avez pris telle ou telle décision, vous avez vu qu'il y avait tel ou tel problème ; ça, peut-être prendre le temps d'évoquer des problèmes, ça marche pas. Par contre, voilà la solution, voilà ce que je vais appliquer dans les quatre ans qui viennent, vous voyez, et voir si au bout des quatre ans, ça a vraiment été fait. Et si je dis, voilà, je me rends compte, je sais pas, je dis n'importe quoi, les enseignants ne sont pas assez formés aux tableaux blancs interactifs ou ils ne savent pas faire certaines choses, et beh en quatre ans, je veux qu'ils soient tous bien formés à ça. Dans quatre ans, je vérifie ça, ça, ce serait plus intéressant.*

D : De nombreux centres ne sont pas labellisés justement, un tiers. Pourquoi justement cette réflexion n'est pas portée jusqu'au CIEP ? Parce que là, cette réflexion sur justement les lacunes de cette labellisation pour les centres universitaires ; parce que là vous êtes nombreux et majoritairement à tenir le même discours. Pourquoi cette récurrence thématique, elle n'est pas portée jusqu'au CIEP, en fait ?

DCNL 3 : *Mais c'est allé jusqu'au CIEP puisque la présidente de l'ADCUEFE a rencontré les personnes à l'époque. Y'a des indicateurs qui ont même été changés. Y'avait pas d'indicateurs.*

D : Oui, oui, je l'ai fait ça, dans mon travail.

DCNL 3 : *Y'a des indicateurs, voilà, qui ont été changés. Et c'est pas simplement ça. Le problème, il est politique au départ, c'est-à-dire que l'ADCUEFE ne comprend pas pourquoi le CIEP met en place une labellisation alors que nous-mêmes, centres universitaires, nous avons aussi des chercheurs dans nos centres.*

D : Tout à fait.

DCNL 3 : *Ou en tout cas en lien avec l'université. Donc pourquoi est-ce que nous, on serait labellisé, évalué par un centre extérieur alors que nous avons l'HERES à l'intérieur de l'université, vous voyez, ou ce genre de chose ?*

D : Bien sûr, oui, oui, bien sûr.

DCNL 3 : *C'est ça, le truc. C'est qu'il y a une incompréhension du pourquoi, comme je vous disais avant. Pour le privé, on le comprend très bien, ça peut être bien, d'avoir des centres qui sont peut-être aussi un petit peu bousculés ou qui peut-être arrivent à avoir des effets un peu positifs. Et pour les centres universitaires, on ne voit pas l'intérêt. Il y a d'autres formes de labellisation aussi, y'a d'autres formes, y'a d'autres choses qui se font. On n'est pas tout seul, on peut pas tout faire d'un coup et n'importe quoi et on voit pas pourquoi y'a un autre centre qui vient de l'extérieur et qui dit : ça c'est bien ou c'est pas bien alors qu'on a déjà cette démarche à l'intérieur de l'université ; et qui ne nous apporte rien du tout.*

D : Sur le plan des effectifs, sur le plan tout à fait des effectifs, des inscriptions.

DCNL 3 : *Oui, c'est ça.*

D : Justement, quels sont les impacts justement de la non-labellisation de votre centre auprès des clients-apprenants ? Vous pensez que le fait que le centre ne soit pas labellisé, ça a un impact ou non, comme vous avez dit précédemment ?

DCNL 3 : *Zéro impact. Ils savent même pas ce que c'est que la labellisation. Ils savent même pas si on est labellisés ou pas. Aucun étudiant ne pose ce genre de question. Quand on leur pose la question : est-ce que vous savez ce que c'est que la labellisation, à des étudiants de niveau CI, ils savent pas. Ils savent pas ce que c'est que d'être labellisé, qu'est-ce que ça veut dire, à quel niveau. Non, eux, ils viennent pas. Eux, ils viennent parce que le centre, il est réputé, parce qu'ils ont des amis qui étaient là, parce qu'ils ont des membres de la famille qui étaient là, parce qu'ils veulent être à YYY, parce qu'ils veulent faire leurs études ici. La labellisation, pour eux, comme ça ne change rien, pour moi je ne l'ai jamais dit à mes étudiants. On faisait des questionnaires d'ailleurs à une époque qu'on leur donnait, on faisait des questionnaires, on leur demandait comment ils étaient arrivés à être à l'XXX. A cause de la labellisation, non jamais ! C'est parce qu'ils ont des amis, de la famille. Ils connaissent quelqu'un qui était là. Y'a d'autres objectifs, d'autres intérêts. La labellisation, c'est zéro effet. Dans les centres privés, là, je dirai plus qu'il y a sûrement plus d'effet mais alors en centre universitaire, zéro.*

D : D'autant plus que la clientèle a changé. Si vous demandez à un migrant : est-ce que vous venez au centre parce qu'il est labellisé ? C'est sûr que ce serait un peu ubuesque la question.

DCNL 3 : *Ah oui tout à fait, alors là. Même les autres, les chefs de groupes, les chefs de groupes qui sont quand même, qui vivent en France, ils savent même pas, ils savent pas, personne nous en parle.*

D : Et pourtant il existe un répertoire justement de centres labellisés qui est diffusé auprès des consulats.

DCNL 3 : *Je sais. Je sais, je sais, je sais. On avait eu le répertoire à l'époque mais le répertoire, il est extrêmement dense et lorsque vous vous entendez bien, supposez maintenant que je fais du réseautage, j'ai rencontré quelqu'un, un consul dans un pays et cetera. On s'entend très bien. Il lui propose quelque chose d'intéressant. Il va dire : ah beh non, je viens pas chez vous parce que vous n'êtes pas labellisé. Il vérifiera même pas, il vérifiera même pas, sauf si évidemment politiquement il est obligé de choisir que des centres labellisés. Parfois ça arrive aussi, ça.*

D : C'est-à-dire ?

DCNL 3 : *C'est très rare.*

D : Politiquement, qui déciderait alors, leur pays d'origine ?

DCNL 3 : *Oui, peut-être que dans leur pays d'origine, dans les indicateurs, y'a une clause comme ça : il faut choisir un centre labellisé, ça peut arriver. Moi, je l'ai jamais vécu.*

D : D'accord, donc vous, fondamentalement, le non-octroi du label de votre centre universitaire n'a aucun impact sur le plan national et à l'international.

DCNL 3 : *En tout cas, pas pour nous, pas pour l'instant et pas pour nous. Maintenant peut-être, bien sûr, un jour, un souci de labellisation de l'université ou d'autres labellisations demandent à ce que le centre soit labellisé, beh oui, bien sûr, on sera obligé. Mais pour l'instant, non. On n'a jamais eu de chute d'étudiants. Au contraire, on a eu une augmentation du nombre d'étudiants quand nous n'étions pas labellisés. On n'a jamais eu aucune conséquence pour l'instant.*

D : Et comme vous l'avez dit, les comptes, les comptes sont revenus à la hausse ; c'est-à-dire que sur le plan financier, vous avez remis le bateau sur l'eau.

DCNL 3 : *A l'époque, on était labellisé, on était labellisé quand on a subi une chute d'étudiants. On était labellisé donc non, ça ne marche pas comme ça ; les étudiants, ils réfléchissent autrement, en fait. C'est normal.*

D : D'accord. Nous allons passer au dernier thème qui, je pense, va être très intéressant, sur le positionnement, sur votre positionnement sur le référentiel qualité FLE que vous connaissez bien parce que vous l'avez connu de l'intérieur dans votre pratique professionnelle quand vous avez dû, entre guillemets, mettre en place les process et remplir les classeurs d'archivage

DCNL 3 : *Ah je vous avouerai que je me souviens plus de tous les critères.*

D : Oui, mais ce sont des questions vraiment globales, vraiment génériques. Est-ce que l'utilisation qu'un référentiel qualité permet-il de déboucher sur un système qualité qui fonctionne efficacement au sein de l'université ? Ou est-ce que le référentiel ne serait qu'un guide auquel le personnel se sent, se sent à l'extérieur, le personnel ?

DCNL 3 : *Vous parlez des référentiels en général ?*

D : Le référentiel qualité FLE.

DCNL 3 : *Du CIEP.*

D : Oui.

DCNL 3 : *Il y a d'autres référentiels. Le référentiel que l'université est en train de faire, je le trouve très intéressant.*

D : D'accord. Il n'est pas encore diffusé, non, pas encore.

DCNL 3 : *Non, il n'est pas encore, il est encore en phase brouillon. Mais je trouve ça intéressant parce que par exemple, je vous donne un exemple*

D : Oui, allez-y.

DCNL 3 : *La mise en ligne d'un site traduit en anglais. Quand on est une université comme YYY, beh ç'est intéressant d'avoir ce genre de critères et de se poser la question si c'est pas fait, de le faire. Donc, ça, c'est intéressant. Pour le CIEP, euh, je dirai que c'est plutôt, c'est cocher les cases et dire oui, on a ou on n'a pas.*

D : Alors qu'est-ce qu'ils proposent pour la labellisation de l'université ? J'ai pas trop bien compris la différence. Proposer la traduction du site en anglais ?

DCNL 3 : *Par exemple, par exemple, vous avez un critère, c'est la qualité et l'accessibilité de l'information.*

D : Oui.

DCNL 3 : *La qualité et l'accessibilité de l'information, c'est de voir si effectivement par exemple, il y a un site qui arrive, un site traduit en anglais qui présente peut-être l'université de YYY avec les différentes possibilités de formations. Une présentation est clairement faite. Est-ce qu'on peut le faire quand on est dans un pays lointain, est-ce qu'on peut aller simplement et proposer sa candidature ? Oui ou non ? Est-ce que ça marche bien ? Vous voyez, ce genre de réflexion, ça, je trouve ça intéressant parce que ça permet de (...) des universités. Y'en a quand même énormément, et là je pense que c'est un guide mais en même temps une possibilité d'amélioration des choses, une réflexion globale qu'on n'a jamais. On n'a jamais de réflexion globale, ce qui est logique puisque l'université de YYY est extrêmement grande et par rapport à cette qualité-là, je trouve ça, voilà, je trouve ça fort mais c'est un guide au départ. Effectivement, c'est un guide. Après, bien sûr, ça peut aussi devenir, on doit l'avoir, donc il faut tout montrer pour l'avoir mais en même temps ça peut faire bouger les choses.*

D : D'accord, c'est un guide mais qui ne permet pas de mesurer. C'est ça ? Ce sont des conseils ou des pistes d'amélioration ?

DCNL 3 : *Oui, ça permet de mesurer parce que vous pouvez effectivement faire un recensement de, un guide de recensement, et puis après, c'est agir aussi.*

D : D'accord. Mais est-ce qu'il y a un audit après par un partenaire extérieur ou comment ça se passe ?

DCNL 3 : *Oui je pense, oui je pense, je sais pas du tout comment ça se passe. Ils nous ont pas donné les détails de tout ça mais je pense que oui, je pense que ça va surtout être par papier. Peut-être qu'il y aura aussi quelqu'un qui va venir sur place, qui va analyser les choses. J'en sais rien du tout. C'est vraiment dans la phase encore du début, là, j'en sais pas plus mais c'est, voilà, ça peut être intéressant. Mais c'est pareil, c'est, voilà, au départ c'est un guide, un recensement.*

D : Une réflexion.

DCNL 3 : *Pour mieux comprendre. Voilà une réflexion et après on fait les choses ou pas. Et ce qui est intéressant, c'est de faire les choses. Si vous faites rien, bon beh, ça s'arrête à nouveau.*

D : Alors, pour le référentiel qualité, l'aspect dont vous parlez, l'indicateur concernant la traduction du site internet du centre, il est demandé en deux langues étrangères dans le référentiel. C'est vrai que tout le monde n'a pas les moyens de traduire son site en deux langues, au moins en deux langues étrangères.

DCNL 3 : *Non, non, effectivement. Non, nous, on réfléchit effectivement à le, à mettre des parties effectivement traduites pratiquement en anglais mais c'est vrai que non, c'est, ça coûte très cher.*

D : C'est un coût, oui, oui, c'est un coût.

DCNL 3 : *Ça coûte très cher, oui ça coûte très cher, très, très cher.*

D : Quels sont les principaux aspects contraignants de la labellisation qui vous ont dissuadé de passer par ce type de certification ? Alors je pense le temps, vous aviez dit le temps, c'était chronophage.

DCNL 3 : *Oui.*

D : Le manque de processus aussi pour un peu vous résumer.

DCNL 3 : *Oui.*

D : C'est-à-dire plus, c'était plus accès sur les résultats et pas assez sur la démarche d'amélioration continue de la qualité.

DCNL 3 : *Oui, oui.*

D : Vous voyez d'autres choses ?

DCNL 3 : *Oui, mauvaise expérience de l'équipe.*

D : Mauvaise expérience de l'équipe ?

DCNL 3 : *Oui, mauvaise expérience par rapport à l'équipe. Si vous faites ça une première fois et que ça se passe pas bien, vous allez avoir beaucoup de mal à dire : beh, maintenant, on refait tout ça parce que les gens savent ce qu'ils ont subi la première fois et surtout ils voient que les effets, c'est égal à zéro. Donc, ils voient pas du tout l'intérêt.*

D : Et vous pensez qu'utiliser un référentiel qui ne serait pas le référentiel qualité FLE, ça pourrait être un référentiel que vous aurez créé vous-même ?

DCNL 3 : *Ah oui.*

D : Vous pensez que ça pourrait être aussi utile que le référentiel qualité FLE ?

DCNL 3 : *Oui, oui, oui, oui. Parce que là, vous êtes, vous êtes un peu ce que je fais de façon implicite, pas de façon écrite, c'est-à-dire d'avoir des critères en tête que moi je peux écrire et que je donne pas forcément et d'essayer d'avancer sur des choses. Ça, oui, parce que les gens, c'est par petit bout. Déjà, vous le faites pas comme ça, en bloc, mais par petit bout et donc du coup, les gens, ils voient à chaque fois les effets positifs. Quand ils voient les effets positifs, et hop, ils sont enclins pour la suite. Ah oui, on est d'accord pour la suite, on est d'accord pour le deuxième changement, le troisième, et cetera. Alors que si vous faites tout en gros bloc et qu'il y a rien qui se passe derrière, forcément les gens vont s'opposer. Ils comprennent pas pourquoi on le fait.*

D : Et oui, j'ai l'impression que vous avez subi un manque de communication pendant la labellisation. On vous a peut-être imposé l'archivage, sans réfléchir, sans communiquer.

DCNL 3 : *Oh oui, bien sûr, ah oui, bien sûr. Oui, oui, bien sûr qu'il y avait un manque de communication. Oui, bien sûr.*

D : Vous l'avez mal vécu ?

DCNL 3 : *De remplir des classeurs, de remplir tel critère, ça n'a aucun intérêt. Vous faites ça tout seul dans votre coin. Vous remplissez des trucs, ok très bien, voilà, ça s'arrête là.*

D : D'accord. Alors, justement, nous allons parler de ce référentiel qui est le dernier point de notre entretien, sur les possibles pistes d'amélioration. Alors, c'est vrai que ça fait peut-être longtemps que vous ne l'avez pas eu entre les mains, ce qui est légitime, ce qui est légitime. Alors, justement, moi, je vais vous apporter quelques pistes. Selon vous, quelles améliorations pourraient être apportées au référentiel, alors pour renforcer la spécificité universitaire, parce que la problématique centrale, elle est là, la spécificité universitaire des centres de langue. Je vous donne un exemple. La spécificité universitaire n'apparaît pas explicitement dans les items du référentiel, hormis l'item sur le FOU, c'est-à-dire le français sur objectif universitaire qui peut être aussi pris en charge par une école privée ; une école privée peut donner par exemple aussi des cours sur le français sur objectif universitaire.

DCNL 3 : *Tout à fait, c'est pas du tout limité, voilà.*

D : Alors justement, est-ce que le rajout d'un item sur la valorisation de la recherche scientifique pour un centre ou un groupement universitaire vous semblerait-il pertinent dans les indicateurs du référentiel ?

DCNL 3 : *Oui, y'a ça. Et puis y'a le fait, je dirai, de permettre des échanges entre les centres, ou de formations spécifiques, ou de formations à l'innovation à l'université, puisque nous, à YYY y'a l'ZZZ. L'ZZZ, c'est l'institut qui réfléchit à l'innovation pédagogique, qui réfléchit à tout ça. Donc je veux dire, il faudrait mettre effectivement.*

D : ZZZ, ça s'appelle, ZZZ ?

DCNL 3 : ZZZ.

D : D'accord.

DCNL 3 : *Et oui, de montrer qu'il y a cette possibilité de formation du personnel, qu'il y a d'autres conditions de travail, d'autres salaires aussi. Même dans le privé, je veux dire, c'est pas la même chose, quand vous faites 35 heures de cours, et que vous en fassiez vingt, c'est pas la même chose. Dans le privé, ils font trente-cinq heures de cours, je parle pas de préparation. Ils font trente-cinq heures de cours et ils ont cinq semaines de congés payés. Donc, c'est pas la même chose, vous voyez. Peut-être montrer aussi que les salaires et la façon de travailler, aussi. Et par rapport à la formation, oui, tout ça, c'est différent.*

D : Et pourquoi le CIEP, selon vous, ne prend pas en compte ces deux items : la valorisation de la recherche scientifique et par exemple la prise en compte de ces stages pédagogiques pour se perfectionner en didactique ? Qu'est-ce qui fait que le référentiel n'évolue pas en ce sens ?

DCNL 3 : *Parce qu'il est ouvert aux centres privés ; les centres privés ne peuvent absolument pas répondre à ces critères-là.*

D : Mais ils pourraient être justement réservés, ces critères ne pourraient être dans ce cas-là réservés que pour les centres universitaires, c'est-à-dire qu'ils pourraient être critiques pour les centres universitaires et pour les écoles de langue ?

DCNL 3 : *Oui, mais le problème, c'est peut-être pour qui, à qui il a été fait au départ. Moi, je pense qu'il a plus été fait, qu'il a été fait plus pour les centres privés que pour les centres universitaires.*

D : Parce qu'il y a un item aussi sur les cours en ligne mais toutes les universités ne proposent pas des cours en ligne. C'est surtout du présentiel.

DCNL 3 : *Beh oui, c'est très rare d'ailleurs.*

D : Voilà, c'est très, très rare.

DCNL 3 : *Ajouter les choses sur moodle et tout, les cours, oui mais pas les cours en ligne. C'est pas du tout notre rôle.*

D : Oui, c'est ça.

DCNL 3 : *Notre rôle universitaire, c'est qu'ils viennent sur place.*

D : Tout à fait. Et pourtant, il existe ce critère donc, mais il n'est pas pertinent pour les centres. Alors que c'est vrai que tout ce qui est recherche universitaire, il pourrait être intégré pour le référentiel mais, et pour autant, ne pas être pertinent pour les écoles privées.

DCNL 3 : *C'est ça, il faudrait faire une différence d'ailleurs entre le privé et le public parce que c'est pas du tout la même chose, c'est pas, je dirai au niveau des liens, au niveau de, de, y'a plein de choses qui sont différentes. Et le privé a aussi des atouts qui pourraient être mis en valeur. Je veux dire, on peut très bien mettre en valeur, les uns et les autres, nos atouts ; or, c'est pas le cas. Ils ont plus de facilités pour avoir des cours le soir, on en a aussi mais bon. Moi, y'a des choses qui peuvent être valorisées dans les deux institutions.*

D : Vous pensez que c'est une problématique quand même ce référentiel quant à la non prise en compte de la spécificité universitaire des centres.

DCNL 3 : *Si c'est un problème, oui, oui. Oui, c'est un problème parce que ça ne valorise pas les centres universitaires.*

D : Oui, c'est ça.

DCNL 3 : *Or, on est bien lié à l'université, donc on a un certain nombre, on a les cadres, on a des personnes qui sont fonctionnaires, donc y'a un cadre, y'a des droits, des devoirs, et cetera, et cetera, qui n'existent pas dans le privé, donc oui.*

D : Et il y aurait d'autres items qui vous sembleraient lacunaires dans ce référentiel, dans vos souvenirs les plus lointains (rire).

DCNL 3 : *(Rire). Oui, dans mes souvenirs les plus lointains. Beh, je vous disais : avant effectivement, avant la situation des gens. Quand vous avez trente-cinq heures de cours, vous ne pouvez pas préparer votre cours comme si vous aviez vingt heures. C'est pas la même chose. Donc souvent dans le privé d'ailleurs, on a oui dire, comme j'ai fait un petit tour à l'époque donc y'a pas mal d'années, pour voir comment ça se passait, beh on vous dit, beh vous suivez le manuel, telle page à telle page et puis c'est tout, puisque vous ne préparez pas vos cours, on vous dit vous avez trente-cinq heures de cours et vous ne préparez rien. Oui, mais non.*

D : Bien sûr, bien sûr.

DCNL 3 : *Un enseignant, au bout d'un moment, il fait pas ça. Il s'adapte à l'apprenant : il va pas suivre de la page une à la page dix, alors que c'est peut-être un manuel qui n'est pas logique. Ce n'est pas adapté à l'apprenant, aux apprenants ou au groupe, donc voilà. Y'a forcément quelque chose aussi au niveau de la préparation : vous avez autant d'heures de cours et ça devient totalement impossible de préparer, d'avoir des réflexions. Ça, quand même, essayer de faire autre chose, s'adapter au public. Donc oui, tout est lié : la situation que vous avez, le nombre d'heures de cours que vous avez à donner, euh ce qu'on attend de vous au niveau de la préparation et de la correction aussi des copies, parce que certains veulent faire de l'écrit, veulent s'améliorer à l'écrit. Avec trente-cinq heures de cours, lorsque vous avez beaucoup de groupes, vous n'allez pas passer votre temps à corriger énormément de copies. Tout ça c'est une question qualité. Là, la qualité, elle est flagrante, je dirai, ou non d'ailleurs, mais donc.*

D : Et quels auraient été les indicateurs qui vous ont le plus aidé, quand vous étiez labellisé et que vous avez maintenu aussi implicitement, qui vous ont le plus aidé à cultiver cet esprit qualité ? Vous avez le souvenir d'indicateurs peut-être par rapport à l'accueil ?

DCNL 3 : *Qui ont, qui nous ont le plus aidé à réfléchir ou à.*

D : Garder cet esprit qualité, une fois que vous n'avez plus la labellisation.

DCNL 3 : *Oui, moi je crois que le seul truc dont je me souviens vraiment, c'est le critère, oui l'indicateur de l'accueil.*

D : L'accueil.

DCNL 3 : *L'accueil des étudiants, le reste.*

D : Et oui, parce que la pédagogie, vous ne mettez plus en place d'auto-évaluation ou d'évaluation sur l'enseignement. La gestion, y'a tout un domaine sur la gestion. Bon, là, c'est quelque chose que vous faites, vous avez appris sur le tas, la direction, c'est ça ?

DCNL 3 : *Tout à fait, tout à fait, oui, oui*

D : Donc, voilà.

DCNL 3 : *Puis après, j'ai suivi des formations mais non, au début oui, je l'ai pris en cours de route. Donc, oui, oui.*

D : Mais vous êtes une récidiviste parce que vous avez recommencé donc c'est bien finalement, vous avez pris du plaisir à prendre en charge cette mission donc c'est bien. Félicitations, parce que c'est pas facile tous les jours.

DCNL 3 : *Pardon ?*

D : C'est pas facile tous les jours.

DCNL 3 : *Ah non, non, c'est pas facile tous les jours, ça, c'est certain. Non, mais vous pouvez changer les choses. Quand vous avez cette fonction-là, vous pouvez changer des choses. Y'a des choses que vous*

pouvez initier, vous pouvez encourager votre équipe, vous pouvez faire, vous avez les moyens de faire les choses. Ce que je voyais déjà avant, j'avais pas les moyens de le faire, ni politiquement, ni financièrement.

D : Mais il faut que l'équipe suive, il faut que l'équipe suive.

DCNL 3 : *Voilà, c'est ça.*

D : Il faut qu'il y ait l'esprit d'équipe.

DCNL 3 : *Si l'équipe voit qu'il y a des effets positifs, elle va vous suivre si elle a confiance en vous, c'est ça. Déjà, quand vous faites un deuxième mandat, en général.*

D : C'est qu'il y a une confiance.

DCNL 3 : *Vous avez moins de voix qu'au premier, ce qui n'était pas mon cas. J'ai jamais eu de voix contre moi, mais j'ai eu toutes les voix pour moi au deuxième mandat. Faut bien que ça marche.*

D : Oui, oui, y'a une confiance, tout à fait.

DCNL 3 : *Donc vous voyez, si vous avez une confiance dans ce qu'on vous propose et vous voyez que ça marche réellement, l'équipe continue à vous suivre.*

D : Tant mieux. Donc, nous allons passer à notre conclusion, à la phase conclusive de notre entretien avec trois questionnements. Pensez-vous que la standardisation des méthodes de travail, du fait qu'elles soient calibrées par les indicateurs du référentiel label qualité, restreint la liberté managériale de la direction des centres universitaires ? Est-ce que vous pensez qu'un directeur peut être un peu freiné, à cause du référentiel qualité, à cause de la labellisation ?

DCNL 3 : *Oui, il pourrait être freiné parce que son but, comme je le disais avant, c'est d'avoir la labellisation et ce que je peux voir un petit peu, effectivement, dans le privé que je connais, le directeur est obnubilé par ça. Il veut à tout prix que la labellisation se passe au mieux et voilà, mais il va pas forcément penser à un réel changement. Donc il peut mettre une pression qu'il se met à lui-même et à son équipe.*

D : D'accord, donc ce serait vraiment une liberté de création qui serait justement affichée que vers le résultat.

DCNL 3 : *Oui.*

D : Le résultat de la labellisation.

DCNL 3 : *Oh oui, le résultat, c'est la seule chose qui intéresse, effectivement. Le reste, non. De toute façon, ils vont mettre aucun moyen dans le privé ; ils mettront aucun moyen de formation, aucun moyen d'argent ou quoique ce soit. Y'a que le résultat qui les intéresse.*

D : Et pourtant la formation est un des critères importants dans la labellisation, la formation du personnel.

DCNL 3 : *Beh oui, mais.*

D : Peut-être que l'année de la labellisation, parce que c'est vrai que les documents attendus sont ceux de l'année en cours de la labellisation, ce ne sont pas ceux des années précédentes. Donc peut-être qu'après aussi le, comment dirai-je, le pire des cas, ce serait de ne rien faire pendant trois ans et de réagir la dernière année et de produire les documents justement, au pire, la dernière année, puisque c'est ce qui est demandé.

DCNL 3 : *Ouais.*

D : C'est vrai que là, ce serait un peu, un peu dramatique. Alors, justement, est-ce que pensez que la quête d'une qualité uniformisée codifie-t-elle l'action des salariés, au détriment de leur créativité ? C'est-à-dire est-ce que la labellisation rend moins créatif le personnel ?

DCNL 3 : *Il le rend peut-être pas moins créatif, mais il lui prend des heures pour faire autre chose, parce que dans les centres privés, mais bon après c'était aussi le cas chez nous, on était obligé de faire ça et quand vous faites ça pendant pas mal d'heures, beh pour l'instant, vous faites pas autre chose. Donc c'est pas en lien direct, non, je pense et heureusement, les gens restent aussi créatifs, que ça n'a pas d'impact direct mais que ça va simplement à un moment donné être chronophage et pendant ce moment-là, qui peut parfois perdurer des semaines et des semaines, voire des mois, pendant ce temps-là, vous n'allez pas peut-être pas refaire faire votre cours ou voir les choses autrement ou proposer autre chose. Vous allez refaire des choses que vous avez déjà faites.*

D : Hh.

DCNL 3 : *Mais je dirai plutôt par temps, pas par conséquence directe, mais par temps.*

D : D'accord, c'est indirect. Est-ce que vous pensez que l'évaluation par le CIEP, sous la forme de l'audit, la MASS, ne devrait-elle porter que sur les indicateurs critiques, c'est-à-dire que les autres indicateurs, et beh elle concernerait les centres privés et que les centres universitaires ne devraient être évalués que sur les indicateurs critiques ? Qu'est-ce que vous pensez de cette possible piste ?

DCNL 3 : *Qu'est-ce que vous appelez les indicateurs critiques ?*

D : Alors, ce sont vraiment les indicateurs dans le référentiel qui font que s'ils ne sont pas validés, beh, ça cause un grand problème. C'est surtout sur le plan pédagogique, les réunions, voilà, la gestion, en fait dans chaque domaine, y'a des indicateurs critiques.

DCNL 3 : *Oui, oui, oui, d'accord, oui, oui. Non, je pense que c'est bien qu'il y ait un tour complet. Si déjà on fait, on va faire cet effort-là de faire l'ensemble de, le tour de tous ces indicateurs. Par contre, ce qui est extrêmement important, c'est que les personnes qui viennent faire l'audit, et ça je sais pas si vous étiez au courant à l'époque, mais certaines personnes nous causent des problèmes. Certaines personnes nous causent des problèmes parce que voilà, elles n'étaient pas du tout au courant de ce qui se faisait aujourd'hui en FLE, comment est-ce qu'on enseignait, n'étaient pas d'accord avec certains enseignants qui avaient peut-être des méthodes un peu plus actuelles ; ou alors vous voyez, ça a aussi causé problème à ce niveau-là. Je sais pas si, c'est probablement pas une question de votre, de ce que, enfin, vous avez prévu mais c'est vrai que.*

D : J'ai eu des retours. J'ai eu certains retours justement de la part des enquêtés sur justement, effectivement, ce n'était pas dans mon entretien, mais y'a eu des retours effectivement sur le problème des auditeurs.

DCNL 3 : *Oui, bon, nous on n'a pas eu ça. A l'époque, c'étaient des auditeurs qui étaient très bien, à l'écoute. Ils savaient de quoi ils parlaient, c'était très bien. Mais là, encore une fois, les centres privés que je connais m'ont dit que c'était juste terrible d'avoir des gens hostiles, des gens pas très bien dans l'écoute, qui avaient des méthodes, qui étaient offusqués de certaines choses, qu'on pouvait dire par exemple le boulot, qu'on pouvait donner quelques mots familiers dans un cours de langue. Ils étaient offusqués par ça, alors que nos gars, nos étudiants vivent en France.*

D : Bien sûr.

DCNL 3 : *Faut pas s'étonner qu'ils écrivent quelques notions de mots familiers. Donc il y avait comme ça des, j'avais eu à l'époque quelques retours et j'avais été très étonnée qu'en FLE, quand nos étudiants habitent en France, beh il faut les prévenir aussi de la culture et d'autre chose. Et donc oui, c'était, c'était, un peu, un peu étrange mais voilà, ça dépend aussi des personnes comme d'habitude que vous avez en face de vous.*

D : Oui, mais ils sont formés normalement, ils sont généralement souvent formés et déformés.

DCNL 3 : *Et oui, après j'ai eu d'autres échos d'autres centres où la personne, qui faisait passer l'audit, avait essayé d'être recrutée dans le centre-même. Enfin, vous voyez ce genre de chose, je veux dire, au niveau, comment on va dire, moral, ça passe pas du tout.*

D : Non, c'est sûr, c'est sûr.

DCNL 3 : *(Rire).*

D : Là c'est quasiment la faute professionnelle, là, même.

DCNL 3 : *Oui c'est ça, c'est ça, donc voilà. Voilà, après c'est toujours la même chose. Moi je peux pas dire, nous, on avait eu de bons auditeurs mais bon ça allait. Quand il y a des indicateurs qui tiennent pas la route, ça marche pas non plus.*

D : Oui, oui, c'est un tout, effectivement. Alors dernière question qui était très, très riche. Est-ce qu'il y eu des thèmes que nous n'avons pas abordés et qui vous semblent importants dans le champ de la qualité éducative ? Vous pensez qu'on a fait le tour de la question.

DCNL 3 : *Non je pense qu'on a fait le tour.*

D : J'ai bien apprécié votre détour sur la labellisation autre que celle du CIEP, parce que je l'avais occultée dans mon entretien. Donc ça, c'est un aspect intéressant.

DCNL 3 : *Oui, parce qu'il y a d'autres formes de labellisations, y'a d'autres façons de faire.*

D : D'autres prestataires. D'autres prestataires et pas que le CIEP.

DCNL 3 : *Oui, d'autres prestataires. Et y voir un objectif, que l'objectif, y'a des choses à transformer, à améliorer. Je trouve que c'est ça l'objectif à avoir, c'est ça l'objectif principal. Si l'objectif, c'est ça, d'une labellisation, c'est transformer les choses, donner les moyens, qu'ils soient financiers, qu'ils soient à prendre dans le temps, et cetera. Oui, là, ça marche, ça, ça peut marcher. C'est pour ça que moi, je suis pas contre. D'ailleurs, vous voyez bien que je fais partie de la, de cette labellisation de l'université et que je m'occupe du FLE. Donc ça veut bien dire que je suis pas fermée à ça, pas du tout. Mais parce que là, je sais que c'est une réelle démarche de réflexion et que si certaines choses ne sont pas faites, elles seront faites. Il y aura les moyens à l'université qui seront donnés pour faire, pour établir ça et ça et puis pour se poser les questions ; même si évidemment tout ne sera pas fait et qu'il n'y aura pas tous les moyens pour tout. Mais je pense qu'à long terme, je pense que c'est important de se poser un certain nombre de questions avec des critères très précis. Surtout, surtout quand c'est, quand c'est extrêmement grand. Comme il y en a de très beaux, quand vous avez des centres, un tel qui est bien plus petit, qui n'est pas bien grand, dans la réflexion. Donc vous pouvez aussi le faire vous-même. Alors que quand c'est une structure comme l'université, c'est bien plus intéressant d'avoir quelque chose de global avec des acteurs qui viennent des différentes structures des universités.*

D : Donc, en fait, vous, vraiment, pour résumer, vraiment, ce qui vous a, le plus pertinent pour vous, c'est la démarche d'amélioration continue, plus que la labellisation qui est plus centrée sur les résultats, sur un archivage des documents attendus et qui finalement ne donnent pas l'occasion de réfléchir sur les pratiques professionnelles.

DCNL 3 : *C'est ça, et surtout pas à long terme. Ça c'est un gros bloc à un moment donné, parce qu'il faut le faire et puis après y'a rien avant, y'a rien après. Donc si c'est très mauvais, tout le ressenti de l'équipe qui se sent noyée là-dedans, sans voir les côtés positifs qui peuvent quand même surgir. D'ailleurs, quand je le fais justement, moi, en petite démarche, comme ça, par piste, voilà on fait ça, et puis on fait ça, et puis on essaie de faire ça et ça, ça marche beaucoup mieux.*

D : Bien sûr.

DCNL 3 : *Les gens ne se sentent pas noyés, on avance petit à petit. On avance dans la réflexion et on construit réellement une démarche à long terme. Et les gens ne le remarquent même pas d'ailleurs.*

D : Tout à fait.

DCNL 3 : *Ils le remarquent pas parce que c'est petit à petit, et puis voilà. Après, il peut y avoir des résistances, comme je vous l'ai dit avant lors d'une commission, d'une mise en place d'une commission. Oui, il peut y avoir des résistances au début, mais lorsqu'ils voient que ça marche, ça marche, et voilà, même ceux qui étaient les plus résistants, ils ont lâché parce qu'ils ont vu que beh oui, ça marche ; ils peuvent pas dire le contraire en fait.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Et puis, si ça n'avait pas marché, beh on aurait arrêté.*

D : Oui, ils sont impliqués.

DCNL 3 : *Petit à petit.*

D : Ils se sentent impliqués, c'est ça, ils sont intégrés.

DCNL 3 : *Ils se sentent impliqués, ils sont intégrés dans le processus. Y'a une réflexion à long terme, on se dépêche pas, y'a pas de stress. Si c'est pas ce semestre, ce sera le semestre prochain, ou alors l'année d'avant ou d'après. Y'a pas de stress, on essaie d'améliorer les choses.*

D : Exactement.

DCNL 3 : *Alors que la labellisation, c'est un stress pendant un certain nombre de mois et forcément ça peut pas être bien vécu.*

D : D'accord.

DCNL 3 : *Il faudrait quelque chose en fait à long terme : petit à petit, bon beh maintenant vous travaillez sur tel critère, ou tel critère, vous voyez quelque chose de mis en place de façon presque obligatoire. Bon beh sur ce critère, vous n'êtes pas bon, on va vous demander de le travailler mais régulièrement. Et si les gens vont travailler régulièrement, petit à petit, y'a pas cet effet de noyade, y'a pas cet effet de je suis dépassé et ça sert à rien. Faire quelque chose en continu. En fait, le fait de dire tous les quatre ans, peut-être de dire : bon beh, régulièrement proposer quelque chose, mais qui soit pas trop lourd. Vous voyez, qui soit pas trop lourd à porter, de choisir un indicateur, ou deux indicateurs, j'en sais rien, qui sont pas bons et qui ont révélé des faiblesses.*

D : Proposer peut-être une cartographie de processus par exemple sur une problématique, plutôt que justement de se concentrer sur l'archivage qui fait qu'il y a des résultats, bon beh plus ou moins, plus ou moins consensuels, parce que de toute façon si on donne de mauvais résultats, ce sera pénalisé.

DCNL 3 : *Beh oui, on va pas montrer ce qui ne va pas.*

D : Beh, oui, voilà, tout à fait.

DCNL 3 : *Avoir le droit aussi de montrer quelque chose qui ne va pas mais de dire on va essayer de, peut-être aussi valoriser cette amélioration, cette envie de s'améliorer.*

D : Mais par quel biais ? C'est ça le problème, en termes d'archivage, c'est ça le problème. Comment peut-on archiver une démarche, comment peut-on acter une amélioration continue ?

DCNL 3 : *Peut-être en montrant que chaque année, sur les quatre ans, ce critère a été travaillé, en faisant telle action, telle action de formation, telle action, telle autre. Vous voyez ?*

D : Exactement.

DCNL 3 : *En montrant des choses concrètes.*

D : Donc montrer justement cette amélioration à partir des processus, à partir, voilà, on a eu une problématique, on l'a améliorée, et on a eu des résultats, et effectivement sur quatre ans.

DCNL 3 : *C'est ça, c'est ça.*

D : Je vous rejoins.

DCNL 3 : *Et sur quatre ans. Et c'est pas sur un an, on se dépêche, non, non, voilà, une démarche réfléchie, à long terme et qui doit porter ses fruits. Et pas quelque chose pour arriver à ça. Et ça, ça devrait être valorisé. Je veux dire que les centres qui font une réelle démarche d'amélioration, ça, ça devrait être vraiment valorisé, et auraient le droit d'être, d'avoir des faiblesses aussi quelque part, parce que là, c'est aussi surtout cacher toutes les faiblesses, quoi.*

D : Bien sûr.

DCNL 3 : *Non, on a le droit d'avoir des faiblesses mais on a des idées pour améliorer la chose. Là, vous seriez, là je pense que vous seriez enfin dans cette démarche-là. Là, on serait dans cette démarche-là, intéressante.*

D : Oui, exactement. Et on peut la mesurer de toute façon l'amélioration, on peut la mesurer via des évaluations, des auto-évaluations, voilà, c'est pas, ça n'empêche pas justement de mesurer les résultats. De toute façon, c'est une démarche alors.

DCNL 3 : *Ouais.*

D : Eh beh, écoutez madame ZZZ, je vous remercie infiniment de votre temps. Alors, je vais arrêter l'enregistrement, comme ça, je vais vous remercier comme il faut.

TRANSCRIPTION ENTRETIEN DU DCNL 4

06/03/19, 16h18, 1heure 11 minutes 53 secondes

D : Nous allons commencer l'entretien. Nous allons commencer avec une première phase qui est l'introduction

DCNL 4 : *Hh.*

D : Avec un premier questionnaire. Depuis combien de temps exercez- vous l'activité de directeur ?

DCNL 4 : *En fait, je suis pas directrice du centre de langue de l'université de YYY. Il n'y a pas de directeur parce que le centre de langues dépend de la DRIC, la direction des relations internationales et de la coopération et donc nous sommes simplement deux personnels et demi. Donc moi je suis responsable pédagogique et en même temps enseignante de FLE. Et donc sinon on a un personnel administratif et demi, un poste, 5 en personnel administratif. Moi, j'ai simplement une décharge de 100 heures de cours pour être responsable pédagogique. Alors que c'est vrai que pour beaucoup de personnes, je suis directrice dans le sens où c'est moi qui prends pas mal de décisions mais je n'ai pas le titre de directrice et il n'y a pas de directeur.*

D : Et qui gère alors la gestion au quotidien ? La gestion financière, vous avez un directeur administratif ?

DCNL 4 : *Alors, non, non plus, y'a pas de directeur administratif. En fait, je m'en occupe avec la directrice de la DRIC et puis la gestionnaire qui est la responsable du budget et de la DRIC et du centre de langues ; puisque donc notre budget est incorporé dans celui de la DRIC.*

D : D'accord. Donc juste une question. Et pourquoi dans ce cas-là, ils vous octroient pas le titre de directrice, en sus de RP ?

DCNL 4 : *Euh, bonne question. Certainement pour ne pas avoir à payer en plus, peut-être, je ne sais pas.*

D : D'accord. Bon, alors moi, c'est la première fois. Bon, moi, je me présente. Je suis enseignante aussi.

DCNL 4 : *Non mais j'imagine que vous avez pas mal d'expérience, justement, des autres centres de langues et je pense qu'on est vraiment le parent pauvre en France.*

D : D'accord, d'accord. Oui, c'est intéressant. Effectivement, c'est la première fois que j'entends ça.

DCNL 4 : *Et c'est pour ça notamment que j'ai mis beaucoup de temps à revenir vers vous parce que vous imaginez qu'avec simplement cent heures de décharge pour faire toute la gestion pédagogique et puis à côté de ça, on a juste un personnel et demi. Bon on a quand même 400 étudiants par semestre. Enfin voilà, faut que ça tourne mais c'est compliqué.*

D : D'accord. Quelle est la durée de votre mandat ?

DCNL 4 : *En fait, j'ai commencé en janvier de l'année dernière donc ça fait un an. Je n'ai pas de mandat parce qu'en fait je suis PRAG, enfin PRCE plutôt, PRCE donc affectée au centre de langues et puis aussi en 25% aux sciences du langage. Y'avait à l'origine un autre responsable pédagogique qui est parti en congé longue maladie et donc comme je suis la seule enseignante permanente du service, la responsabilité pédagogique donc.*

D : Vous est revenue légitimement.

DCNL 4 : *Voilà, exactement, donc.*

D : D'accord. Et donc la question, avez-vous d'autres fonctions au sein du centre ? Vous avez informé que vous étiez également enseignante alors.

DCNL 4 : *Voilà, donc enseignante de FLE et puis je fais aussi 25% de mon service d'enseignement en sciences du langage.*

D : D'accord, ça, c'est quand vous avez été recrutée, d'office il y avait 25% dans les sciences du langage.

DCNL 4 : *Alors quand j'ai été recrutée, donc c'était que de l'enseignement ; 75% au centre de langues, 25% en sciences du langage. Donc maintenant je fais toujours 25% d'enseignement en sciences du langage mais pas mal d'heures aussi au centre de langues plus, mais j'ai cent heures de décharge pour être responsable pédagogique.*

D : Sur toute l'année, ou par semestre ?

DCNL 4 : *Oui, sur toute l'année.*

D : D'accord. Deuxième question : quel est l'élément de votre parcours, de votre expérience professionnelle qui vous a conduit à assumer ce poste de responsable pédagogique alors ?

DCNL 4 : *Donc effectivement j'ai pas été recrutée au départ comme responsable pédagogique mais c'est vrai que j'ai pas mal, alors je suis enseignante d'allemand. J'ai suivi un cursus de FLE en parallèle, donc j'ai un master 2 de FLE. J'ai travaillé beaucoup à l'étranger : d'abord comme volontaire internationale en Russie, où je gérais en fait toutes les certifications pour le CIEP sur le territoire russe. J'ai travaillé trois ans au CIEP, au bureau DELF-DALF, où je faisais beaucoup de formations d'enseignant et puis je développais des examens du DELF et du DALF. Enfin, j'ai travaillé quatre ans aux Emirats arabes unis comme attachée de coopération pour le français et je gérais notamment le DELF scolaire avec des sessions d'un millier de, comment, d'élèves. Je faisais beaucoup de formations d'enseignants aussi. C'est vrai que j'avais jamais eu vraiment un poste similaire de responsable pédagogique d'une équipe mais c'est vrai que, bon la formation d'enseignants je connaissais, l'organisation des examens du DELF, je connaissais. Euh et puis j'ai suivi, comment, également quand j'étais aux Emirats arabes unis, la formation qui s'appelle le marketing des cours qui était à l'époque au XXX, que j'avais ensuite démultipliée et qui s'adressait aux responsables pédagogiques et qui parlait notamment de la démarche qualité et puis aussi de tout ce qui est cours en tant que produit à vendre.*

[...]

D : Et vous étiez partie avec l'éducation nationale quand vous étiez attachée de coopération ?

DCNL 4 : *En fait, j'avais mon CAPES, effectivement, je l'ai eu très jeune. Après j'ai pris des années de disponibilité pour partir puis finir mon master 2 de FLE. Et ensuite c'étaient des détachements. J'ai été détachée au CIEP puis aux Affaires étrangères.*

D : Alors question trois, avez-vous été formée à la mise en place de la démarche qualité éducative. De quel type de formation s'agit-il ?

DCNL 4 : *Alors oui, c'était une formation qui avait lieu au XXX sur le marketing des cours et la démarche qualité. C'était le tout début de la labellisation des centres en France. C'était, ça s'adressait en fait aux, en priorité aux directeurs des cours d'alliances françaises et d'instituts français en poste à l'étranger, voilà. Et donc c'était fort intéressant, c'était une semaine au XXX et puis après j'ai démultiplié la formation pour d'autres collègues sur le plan régional, pour des collègues d'Oman, peut-être du Qatar, d'Abu-Dhabi, Dubaï. Voilà j'ai eu l'occasion après de bien la retravailler pour bien la démultiplier en fait.*

D : D'accord. C'est intéressant. Alors, nous allons passer au premier thème de notre entretien qui est intitulé les modèles d'implémentation managériales de la qualité. Donc, est-ce que la recherche de la qualité est une finalité dans votre institution ?

DCNL 4 : *Alors je dirais que pour l'institution elle-même, je n'en suis pas sûre, dans le sens où en fait on a très peu de contrôle. Je jouis en fait d'une très grande liberté. Comme je vous disais, je ne suis pas directrice, je suis responsable pédagogique et en même temps, je suis amenée à prendre beaucoup de décisions. Et on me laisse beaucoup, beaucoup de liberté ; parfois trop peut-être même, dans le sens où*

j'aimerais bien avoir aussi des, des retours ou plus de, d'avis sur mon travail. Mais donc pour l'institution, je n'en suis pas sûre ; après pour la petite équipe du centre langues, oui, vraiment. Pour nous, la qualité, c'est vraiment quelque chose d'indispensable ; et que ce soit au niveau des enseignants ou des étudiants, enfin voilà, on essaie vraiment de faire en sorte que tout le monde, comment, soit satisfait en fait, des services qu'on offre, de, comment, et puis du temps qu'ils passent dans nos locaux.

D : Vous fonctionnez avec combien de permanents enseignants ?

DCNL 4 : *Donc je suis la seule.*

D : Ah, vous êtes la seule. Et les autres, ce sont des vacataires ?

DCNL 4 : *Oui, exactement.*

D : Avec combien de vacataires à peu près, parce qu'il y a quand même quatre - cents étudiants par session ?

DCNL 4 : *Alors, oui, donc alors, ces quatre - cents étudiants, toute confondue avec l'équipe de langue étrangère, si je prends les enseignants de FLE par semestre, on en a entre quinze et vingt. Et si je prends langue étrangère également, c'est plutôt vingt-cinq, vingt-cinq vacataires.*

D : D'accord, qui sont toujours les mêmes ou il y a une rotation annuelle ?

DCNL 4 : *Non, globalement, c'est toujours les mêmes. Enfin, on essaie effectivement de stabiliser l'équipe autant que faire se peut. Après, ce sont des vacataires, donc c'est vrai que c'est pas toujours facile de remplir les conditions malheureusement.*

D : Tout à fait. Alors, justement, vous parliez de la qualité pour les étudiants, la qualité des locaux, la qualité que vous recherchez, est-ce qu'elle concerne l'ensemble de l'institution ou vous-même ? Vous vous êtes fixé des priorités dans des domaines précis, peut-être l'accueil ou l'enseignement ?

DCNL 4 : *Alors, effectivement, la qualité pour nous, c'est principalement l'accueil et l'enseignement, sachant qu'on est dans des locaux extrêmement vétustes, qu'on doit déménager l'année prochaine. Donc, pour l'instant, y'a encore beaucoup d'incertitudes sur où on déménage. On sait qu'on doit changer de bâtiment, mais on ne sait pas où ce sera mais donc c'est vrai qu'il y avait beaucoup de choses au niveau du bâtiment, d'investissement matériel. On savait que c'était pas possible de toute façon, parce que ce déménagement est prévu depuis un bout de temps déjà. Donc c'est vraiment plutôt sur la qualité de l'accueil, de l'enseignement que l'on met l'accent.*

D : D'accord. Et comment vous l'améliorez, quand vous l'avez ciblée par exemple ?

DCNL 4 : *Alors, avec déjà, plus, alors, effectivement, donc, on fait remplir des questionnaires à la fin de chaque semestre aux étudiants. Donc, après, il y a eu différentes versions de questionnaires. C'est très difficile de trouver la bonne, comment dire, la bonne méthode, je dirai, pour avoir des retours qui servent aussi parce que c'est vrai que, un précédent, une précédente responsable pédagogique, ce qu'elle faisait, c'est qu'elle demandait un questionnaire par cours donc automatiquement, ce que les étudiants jugeaient, c'étaient les cours d'un professeur. Donc, voilà, alors que si on fait un questionnaire beaucoup plus global sur les cours en général, c'est vrai que c'est plus difficile d'identifier d'où viennent d'éventuels problèmes ou voilà c'est parfois plus, mais c'est vrai que pour les professeurs, c'est pas évident non plus de se sentir jugés avec des questions parfois quand même assez, comment dire, oui, assez précises, quoi.*

D : On en reparlera de toute façon dans le deuxième thème, sur l'évaluation justement. Alors, à votre avis, quels sont les fondements qui priment dans l'assurance qualité ? Est-ce que c'est l'évaluation de la qualité, la démarche qualité, le management de la qualité ou la culture de la qualité ?

DCNL 4 : *Beh, nous, je dirai, qui sommes pas pour l'instant dans une démarche, comment, de labellisation, pour moi, ce qui compte plutôt, je dirai, c'est la culture de la qualité. C'est de se dire que même si sincèrement, il faut dire les choses telles qu'elles sont, même s'il y a beaucoup de bricolage, ou de choses qui sont, qui ne sont pas satisfaisantes, et pour lesquelles on n'a pas de réponse, enfin*

pour lesquelles on ne peut rien faire ; par exemple, moi, j'aimerais pouvoir avoir une équipe d'enseignants au minimum fixes, avec des contractuels ou d'autres PRAG-PRCE. Mais je veux dire, fonctionner qu'avec des vacataires, c'est quand même très compliqué. Ça veut dire très peu de réunions pédagogiques, peu de réflexion vraiment d'équipe. Enfin, donc, ça, malheureusement, je n'y peux rien puisque que clairement l'université veut pas entendre parler d'embaucher des contractuels ou d'embaucher plus. Les locaux, c'est pareil. On savait très bien que voilà, c'était pas la peine de demander certaines améliorations, étant donné qu'il y avait des déménagements de prévus. Donc, pour moi, ce qui est le plus important, je dirai, c'est d'avoir cette culture de la qualité. Se dire bon, d'accord, y'a certaines conditions, on n'y peut rien. Mais qu'est-ce qu'on peut faire ? Sur quels axes on peut vraiment s'améliorer, même si on sait que par exemple y'a des choses auxquelles on ne peut pas répondre en fait.

D : D'accord. Est-ce que vous prenez en considération les besoins, alors quand je dis clients, c'est les clients-apprenants, ou des partenaires et des salariés ?

DCNL 4 : *Euh, alors, des salariés, en fait pas vraiment. En fait, on a plusieurs types de cours. On a des types de DUEF qui là sont réellement axés pour entrer à l'université, pour suivre des études en France. Sachant qu'on a tout de même certaines personnes qui suivent ces cours pour ensuite plutôt travailler effectivement, rechercher du travail ; mais globalement, c'est plutôt des cours orientés vers une poursuite d'études. Donc ils sont pas vraiment pris en considération dans ces types de cours. En revanche, on a des cours du soir de français langue étrangère justement plutôt pour un public qui travaille ou qui n'a pas de projet universitaire, qui ne souhaite pas avoir un emploi du temps aussi chargé qu'avec les cours du DUEF et là effectivement, c'est beaucoup plus pris en compte.*

D : Au niveau des partenaires, par exemple les partenaires universitaires. Vous travaillez avec des universités étrangères ?

DCNL 4 : *Euh ? non, non, non.*

D : D'accord, vous fonctionnez simplement avec des inscriptions individuelles.

DCNL 4 : *Exactement.*

D : D'accord, parce que je me suis un peu renseignée donc, avant de faire l'entretien, j'ai un peu regardé votre site internet, par curiosité intellectuelle.

DCNL 4 : *(Rire), je sais pas s'il est bien réussi.*

D : Oui, oui, il est bien, disons, qu'il est clair, il est clair. Et j'ai cru voir que l'inscription était de cent-cinquante euros. C'était quoi ? Pour les cours du soir ?

DCNL 4 : *Euh ? alors, non, cent-cinquante euros, ça c'est pour des cours de langue étrangère, vingt heures de cours de langue étrangère. Après, on a aussi, on est dans les tarifs les moins chers de France.*

D : Et oui, je vois aussi.

DCNL 4 : *Puisque donc, pour les cours du DUEF, pour vous dire donc que le DUEF A1 par exemple, c'est deux-cents heures de cours pour sept-cent-sept euros.*

D : Effectivement, c'est, ça défie toute concurrence.

DCNL 4 : *Plus cinquante euros de frais de dossier, plus la CVEC, voilà, franchement, c'est très peu cher. Et par exemple, pour deux-cent-cinquante heures de cours, en B2, on est à neuf-cent-neuf euros, si mes souvenirs sont bons.*

D : D'accord.

DCNL 4 : *Oui, on est parmi les moins chers de France.*

D : D'accord et vous fonctionnez à peu près avec quatre – cent étudiants par session.

DCNL 4 : *Euh, oui, mais pas qu'aux cours du DUEF mais tout cours confondu, oui quatre - cents étudiants. Alors, attendez, que je ne dise pas de bêtise, quatre cent inscriptions à l'année.*

D : Ah, à l'année, d'accord.

DCNL 4 : *Oui, quatre – cent inscriptions à l'année, exactement.*

D : Et je ne vois pas, j'ai pas pu voir sur le site, vous donnez des cours pendant l'été, université d'été ?

DCNL 4 : *Non, pas pendant l'été.*

D : C'est dû à quoi, au fait par exemple du personnel lacunaire, c'est ça ?

DCNL 4 : *Euh oui, effectivement, au fait que, comment, on ne, c'est assez compliqué en fait à organiser, surtout moi, étant seule.*

D : Bien sûr.

DCNL 4 : *Et puis étant déjà extrêmement sollicitée pendant l'année et faisant déjà bien plus que mes cent heures de décharge. Sincèrement, je pense que ce serait à développer et ça marcherait mais voilà (rire).*

D : D'accord. Alors dans la mesure où vous n'utilisez pas de dispositif normatif d'évaluation institutionnel externe ou interne, avez-vous mis en place ou élaboré des outils qualité pour tendre à un esprit qualité ?

DCNL 4 : *Pour être honnête, pas vraiment, mis à part les formulaires, enfin les questionnaires d'évaluation en fin de session, pour être tout à fait honnête, non. Sinon, y'a pas vraiment d'outils en tant que tels.*

D : D'accord. Pensez-vous que la labellisation constitue un argument de poids en interne pour la présidence de votre université ?

DCNL 4 : *Oui, je pense qu'effectivement, c'est quand même un argument, notamment dans le cadre de notre déménagement, y'a différentes options possibles. Et c'est vrai qu'on insiste beaucoup sur le fait que si on souhaite un jour être labellisé, y'a certains critères à respecter et que certaines solutions sont meilleures que d'autres, ouais.*

D : Et là, c'est pas un moyen de pression, justement auprès de votre université pour la création de postes d'enseignants permanents ?

DCNL 4 : *Alors beh, écoutez, alors ce qu'il y a, c'est que jusqu'ici, tant qu'on n'avait pas déménagé, sincèrement, c'était complètement illusoire d'aller parler de labellisation, ne serait-ce que par exemple, pour des histoires de toilettes, vraiment (rire).*

D : Bien sûr, oui (rire), j'ai bien compris.

DCNL 4 : *Vieillot, comment, et assez peu adapté donc voilà, donc jusqu'ici, c'était difficile de mettre ça en avant. Après, à la rentrée prochaine, donc il y aurait un autre PRCE qui arriverait. Donc on travaillerait en petit noyau.*

D : Et beh, c'est une bonne nouvelle.

DCNL 4 : *Et donc là, je pense qu'à deux, on pèsera plus et puis on pourra plus se répartir les tâches. Moi, c'est vrai que ça fait un an que je suis en poste. Donc j'avoue que depuis un an, je gère que des urgences et j'essaie de faire en sorte que tout ce qu'on prévoit, se passe bien. C'est déjà (rire), c'est déjà compliqué parfois.*

D : Bien sûr.

DCNL 4 : *Mais donc c'est vrai que jusqu'ici j'ai assez peu et là, je fais pas mal de lobbying pour qu'on ait un déménagement, pour qu'on nous propose quelque chose d'acceptable dans le cadre du*

déménagement et c'est vrai que là je mets, comment, en valeur l'argument de la labellisation ; mais c'est vrai que jusqu'ici, j'avais assez peu joué là-dessus parce que c'était de toute façon illusoire d'en parler. Mais je pense que normalement, à partir de l'an prochain, on sera deux à se partager la responsabilité pédagogique, et ça nous donnera aussi plus de poids, plus de temps, pour faire, comment dire, nous faire entendre auprès de la présidence.

D : Le nouveau bâtiment que vous allez occuper va permettre d'inscrire plus d'effectifs ou pas ?

DCNL 4 : *On espère effectivement pouvoir inscrire plus d'effectifs. Pour nous, la grosse inquiétude, c'est d'avoir tous les bureaux d'un côté et puis des salles de cours éparses sur le campus.*

D : D'accord.

DCNL 4 : *Et c'est vrai que c'est vraiment ce qu'on voudrait éviter parce qu'à l'heure actuelle, on a peu de moyens et le bâtiment est vraiment vétuste. Mais ce qui crée vraiment une ambiance sympathique, chaleureuse, familiale pour les apprenants, et puis même pour les enseignants, c'est qu'on a tout l'étage d'un bâtiment. Tout le monde est réuni, tout le monde est ensemble. Donc l'équipe administrative croise les enseignants tous les jours. On croise les étudiants tous les jours. Donc, enfin, quand il y a un problème, un souci, c'est vrai qu'il est tout de même réglé finalement aussi parce qu'il y a vraiment une très bonne communication. Et c'est vrai qu'on perdrait totalement ça si on se retrouvait éparpillés aux quatre coins du campus enfin. Et surtout d'autant plus travaillant avec des vacataires et puis bon pour des étudiants étrangers qui ont un niveau A1 ou A2, beh là, c'est vrai qu'être perdus un peu dans l'immensité du campus, c'est pas, ça nous semble vraiment pas être souhaitable. Donc on espère d'obtenir un, comment, un étage comme ça dans un, le bâtiment de l'XXX.*

D : Vous avez un centre de ressources ou pas dans votre centre ?

DCNL 4 : *Alors, y'a une bibliothèque pédagogique pour les enseignants, donc avec des manuels récents. Avant, on avait fait pas mal d'achats donc ils peuvent emprunter. En revanche, on n'a pas de centre de ressources pour les étudiants. Ils ont accès avec une carte à la bibliothèque universitaire mais c'est vrai qu'on n'a pas de centre. On a une bibliothèque en partage qu'on aurait régulièrement avec nos livres, enfin comment dire, avec des livres comme ça, qu'on aurait envie de donner, ou des DVD ou bon, mais c'est du bricolage.*

D : D'accord, il n'y a pas de personnel ressources pour le centre justement de ressources en langues.

DCNL 4 : *Non, pas du tout. Ah non, on est très loin de ce schéma.*

D : C'est pour ça que la labellisation, c'est vrai que ça risque d'être problématique effectivement.

DCNL 4 : *Ah, oui, oui, oui. Non, on est très loin, si tenté que, bon je fais attention quand je brandis l'argument de la labellisation parce que je me dis : s'ils prennent, si la présidence prend vraiment ça au sérieux et dit on labellise, y'a tellement de choses à mettre en place, que de la situation de laquelle on part, sincèrement, quand je suis arrivée, je me suis dit mais c'est du bricolage.*

D : Je me permets une blague aussi, faudra pas mettre que du savon dans les toilettes.

DCNL 4 : *(Rire). Mais bon je dis les choses franchement.*

D : Mais vous faites bien.

DCNL 4 : *C'est vrai que j'ai l'habitude de dire les choses telles qu'elles sont.*

D : Mais vous avez raison, vous avez raison. Encore moi j'ai un droit de réserve quand je fais l'entretien. J'étais RP, effectivement, dans le passé, j'étais également directrice administrative, voilà, c'est du vécu, je compatis, je comprends parfaitement ce que vous dites.

DCNL 4 : *Oui, oui, tout à fait et là, c'est vrai qu'on a, comme je vous dis, au niveau administratif, on a un poste et demi donc, et donc j'ai notamment une collègue. Bon, là, on a eu un demi-poste depuis, donc depuis décembre on a une personne à mi-temps mais sincèrement, là on était deux, ma collègue qui était personnel administratif à plein temps et moi avec ma décharge de cent heures. Ça fait un an*

qu'on fait tourner le centre à deux comme ça, enfin, et c'est, et heureusement qu'on s'entend très bien, voilà, et qu'on communique et que tout se passe bien entre nous parce que, enfin, c'est, et qu'on, voilà, et qu'on y tient à notre centre, et qu'on est motivé parce que franchement, on le porte à bout de bras, quoi.

D : Heureusement que vous êtes en bonne santé aussi (rire).

DCNL 4 : *Oui aussi.*

D : Parce que bon.

DCNL 4 : *Et beh là, dès qu'il y a quelqu'un de, je vois ma copine, qui est la seule, qui est à plein temps, qui est garante, la gestionnaire de l'administratif, dès qu'elle est malade, ça peut créer des catastrophes.*

D : Mais bien sûr, bien sûr.

DCNL 4 : *Si on est en pleine période d'inscription ou quoi que ce soit, oui, oui.*

D : Bien sûr, bien sûr.

DCNL 4 : *C'est, oui, oui.*

D : Alors comment une démarche participative est-elle mise en place pour fédérer les énergies individuelles au projet collectif de la qualité, sans l'appui d'un référentiel qualité et en sachant que vous une majorité, enfin la majorité de vacataires ? Comment vous arrivez ?

DCNL 4 : *Beh, je dirai que, alors ça peut sembler peut-être un peu, mais c'est qu'on a réussi à créer vraiment une bonne ambiance, je pense, dans notre centre de langue, dans nos locaux vétustes. Bon, beh, comment dire, y'a une vraie convivialité en fait, autant avec les étudiants qu'avec les enseignants, l'équipe administrative. Et, et je pense que c'est quand même un climat qui fait que et bien tout le monde est dans la recherche de solution, enfin et c'est vrai que sincèrement l'équipe de vacataires est aussi très investie. Y'en a qui travaillent au centre de langue depuis très, très longtemps, ça va faire depuis dix ans, quinze ans. Et c'est vrai que moi, c'est la première chose que j'ai remarquée en arrivant : y'en a certains, ils sont vraiment très, très investis, peut-être même plus finalement que chez leur employeur principal, quoi. Parce que, y'a, comment dire, je pense qu'effectivement, on leur laisse aussi une certaine marge de liberté et puis enfin y'a un dialogue aussi, y'a une vraie communication.*

D : D'accord. Et dans, je sais pas si vous le savez, dans vos enseignants vacataires, est-ce qu'il y a des enseignants qui viennent d'écoles privées qui sont labellisées ?

DCNL 4 : *Oui, tout à fait (rire).*

D : Et vous pensez que quand ils arrivent dans le centre, ils arrivent avec un esprit qualité plus fort ou pas ? Est-ce que ça, vous arrivez à faire cette différence ?

DCNL 4 : *Pas obligatoirement. Je, c'est vrai que personnellement, euh, pourtant on discute beaucoup, on passe beaucoup de temps ensemble avec les enseignants du centre de langue, et donc on discute de beaucoup, de beaucoup de sujets, et c'est vrai que la démarche qualité, pourtant y'a que deux centres qui sont labellisés ici à YYY. Et donc, on a des enseignants qui travaillent chez nous de ces deux centres, mais j'ai pas l'impression que ça les a marqués plus que ça.*

D : D'accord. Est-ce que vous bâtissez un système de management de la qualité avec des processus ou alors ça reste vraiment au quotidien, un peu de bricolage ?

DCNL 4 : *En fait, pour être honnête, c'est vrai que quand j'ai repris donc il y a un an, c'est vrai que j'ai trouvé que le réseau, en fait, sur lequel on partage les documents, et où justement il y a les procédures, était franchement assez vide. Et que beh, c'est vrai que j'avais un peu l'impression qu'on réinventait la roue à chaque nouveau semestre. Donc là, petit à petit, effectivement, on est en train de se faire des documents et de créer des procédures qui nous permettent de travailler mieux, plus vite et en dépensant moins d'effort aussi. Ça se met en place petit à petit, mais c'est vrai que je dirai : y'a*

quand même un certain bricolage parce qu'on est souvent en train, on est souvent dans l'urgence, finalement, dans la réaction.

D : J'ai sauté la question, parce que je connaissais la réponse. Un responsable qualité est-il nommé dans votre institution pour prendre en charge le pilotage de la qualité. En fait, c'est vous ?

DCNL 4 : *Oui, enfin, oui, j'ai pas été nommée, j'ai même pas de lettre de mission d'ailleurs. On en a parlé.*

D : Elle va venir, c'est souvent comme ça, on la reçoit, on la reçoit bien après.

DCNL 4 : *Ah d'accord, oui mais, là, ça fait un an mais bon (rire).*

D : (Rire). Ah, oui ça fait déjà un peu longtemps.

DCNL 4 : *Voilà, mais bon.*

D : Donc vous, vous n'avez pas de fiche de poste ?

DCNL 4 : *Non, je n'ai pas de vraie fiche de poste. Non, j'ai pas, j'ai pas d'ordre de mission.*

D : D'accord.

DCNL 4 : *Oui, c'est du bricolage à tous les niveaux, je pense.*

D : Je vous dis bravo parce que vous vous en sortez bien, bravo, vraiment. Alors, est-ce qu'un engagement de la direction est pris en termes de qualité, comme une charte de qualité, par exemple ?

DCNL 4 : *Excusez-moi, j'ai pas entendu bien la fin.*

D : Est-ce qu'un engagement de la direction, donc de vous-même, est pris en termes de qualité, comme par exemple une charte de qualité ? Vous savez, qu'on peut afficher sur la porte du secrétariat ?

DCNL 4 : *Non, alors on a une charte pour les étudiants sur un ou deux points à respecter.*

D : Un règlement intérieur ?

DCNL 4 : *Euh, oui, voilà, qu'on leur fait signer, qu'on leur demande de signer. Mais en revanche, non, nous ne nous engageons pas de l'autre côté.*

D : D'accord, vous n'utilisez pas la charte de qualité de l'ADCUEFE ?

DCNL 4 : *Non, non, c'est vrai qu'effectivement, j'y ai jamais pensé.*

D : Qui est mise à la disposition justement de tous les centres.

DCNL 4 : *Non, je vois pas l'aspect.*

D : Elle est sur le site internet et bon, elle est assez limpide et assez globale. Est-ce que vous établissez vous-même une politique qualité ; c'est-à-dire est-ce que définissez une stratégie ou c'est de la réaction ?

DCNL 4 : *Pour l'instant, jusqu'ici, c'est vrai qu'on est plus dans la réaction, j'avoue.*

D : D'accord, mais comme vous dites, le personnel enseignant qui viendra à la rentrée peut-être va vous permettre de.

DCNL 4 : *Oui, de, effectivement de plus programmer, de plus se projeter. Mais c'est vrai que là, en fait, malheureusement, et beh, avec les heures de décharge que j'ai, voilà, on résout les problèmes. Bon, pendant les inscriptions, y'a les examens du DELF, y'a effectivement sélectionner les dossiers d'inscription, y'a déjà beaucoup, beaucoup de tâches et qui me permettent pas trop de me projeter, en fait, de nous projeter, en fait. Et puis, là, y'a ce déménagement aussi, qui est vraiment une source d'inquiétude et donc, voilà, à chaque fois y'a un petit peu des urgences enfin qui font que l'amélioration passe après ou va lentement quoi.*

D : D'accord. Quelles sont les priorités de votre démarche qualité ? Les obstacles et les atouts ?

DCNL 4 : *Euh, alors, les priorités, les obstacles et les atouts. Euh, les priorités, je dirai, c'est vraiment les services autour des cours parce que je pense que les locaux sont de qualité maintenant, les enseignants sont de qualité globalement. Euh, en revanche, c'est vrai que le fait d'avoir très peu de personnel permanent, enfin, y'a un certain nombre de choses qui font qu'autour des cours, on propose très peu de services. Donc justement pas de centre de documentation, enfin pas de bibliothèque.*

D : Pas de centre de ressources.

DCNL 4 : *Pas de salle multimédia, y'a pas non plus d'offre de restauration universitaire proche.*

D : Ah bon ?

DCNL 4 : *Comment ? On est un petit peu à l'écart du campus ; il faut marcher pas mal.*

D : Ah oui, effectivement.

DCNL 4 : *Et donc effectivement, la priorité, c'est d'aller dans un bâtiment où on aura tous ces services pour l'étudiant.*

D : Où est-ce qu'ils vont ces étudiants alors du centre ?

DCNL 4 : *Alors, souvent en fait, on donne sur une place où y'a pas mal de commerces et en fait, souvent, ils s'achètent à manger dans ces commerces. Bon, beh, c'est vrai que souvent ils vont acheter un sandwich, une formule à six ou sept euros avec un sandwich. Alors que pour le même prix, au RU, on a un repas complet équilibré et puis ils vont revenir le manger effectivement dans les locaux du centre de langue. Donc on leur met à leur disposition un micro-ondes, une bouilloire.*

BB : Ah d'accord, quand même, c'est bien.

DCNL 4 : *Oui, quand même, mais bon, effectivement, ils sont pas proches du RU. Par exemple, y'a pas de cafeteria non plus digne de ce nom. Bon, y'a une machine à café, mais voilà y'a pas une vraie cafeteria.*

D : Surtout qu'il fait froid là où vous êtes.

DCNL 4 : *Pardon ?*

D : Surtout qu'il fait froid là où vous êtes, non ? Le climat est rude, là où vous êtes.

DCNL 4 : *Oui, un petit peu, effectivement.*

D : On le voit avec l'arbre sur le site internet ; on voit un arbre qui est tout dénudé (rire).

DCNL 4 : *Oui, oui, oui, non.*

D : Y'a un ciel gris (rire). Je vous taquine, j'habite à Cannes, c'est pour ça.

DCNL 4 : *Alors justement les obstacles de la démarche qualité sont, je vous le disais, le bâtiment dans lequel on travaille en fait.*

D : Bien sûr, bien sûr.

DCNL 4 : *On est à l'écart du campus où y'a beaucoup de choses qui ne sont pas possibles. Après les atouts de notre démarche qualité, beh j'en vois assez peu, mais ce que je vois comme atout de notre centre, c'est les cours qui vraiment, à mon avis, sont de qualité, un accueil aussi qui est aussi de qualité, notamment avec notre gestionnaire administrative. Tous les étudiants la connaissent. Enfin, voilà, elle est très, elle gère vraiment tout très bien. Elle sait très bien les accueillir, mais, comment et donc, voilà, l'enseignement, l'accueil pour un prix somme toute plutôt modique, mais voilà beaucoup de choses restent à améliorer.*

D : D'accord, est-ce que vous proposez des sorties culturelles dans votre programme ?

DCNL 4 : *Assez peu malheureusement, alors c'est pas justement dans le programme ; on le met pas. Ça se fait parfois, mais c'est souvent à l'initiative d'un enseignant. Mais c'est vrai que comment, y'a même trop de moyens humains qu'en fait, pour gérer, en fait, ce genre de ; normalement on a aussi un service civique mais bon on n'a pas de chance cette année avec le service civique en plus. On a voulu recruter un de nos anciens étudiants qui est très sympathique et qui est jordano-algérien. Et puis, en fait, donc, il a commencé son contrat et puis il devait notamment travailler sur les sorties culturelles, enfin travailler sur l'intégration, sur le campus, tout ça. Et en fait il est de nationalité algérienne, il a toujours vécu en Jordanie. Sa mère est jordanienne et son père est algérien ; donc, en fait, les algériens ne peuvent pas faire de service civique en France. C'est la seule nationalité.*

D : Alors là, vous m'apprenez quelque chose d'assez biscornu.

DCNL 4 : *Alors là, on était, on était franchement atterrés parce que c'est vrai qu'on comptait beaucoup sur lui et puis on était très content. C'était un de nos anciens étudiants, enfin voilà quoi. C'est chouette aussi de pouvoir leur offrir comme ça des, comment dire.*

D : Des sorties culturelles.

DCNL 4 : *Une certaine continuité aussi.*

D : Oui, bien sûr.

DCNL 4 : *Valoriser nos étudiants et puis voilà, après c'était trop tard pour recruter à nouveau. Donc c'est vrai que ça nous fait encore un personnel en moins qui, normalement, aurait été chargé du côté plus ateliers, plus sorties culturelles.*

D : Vous avez pensé aux associations puisque vous savez qu'il y a beaucoup de centres universitaires qui fonctionnent avec des associations qui subventionnent les sorties, donc qui prennent en charge la sortie des étudiants, qui les accompagnent en bus. Et en fait, ils demandent un prix assez bas pour la sortie, une participation symbolique de l'étudiant. Donc beaucoup d'associations justement travaillent avec les centres pour aider les jeunes apprenants étrangers à découvrir les régions.

DCNL 4 : *D'accord, il faudrait effectivement, c'est une bonne idée. C'est vrai qu'on n'y a jamais pensé et puis comme je vous disais malheureusement, on se focalise vraiment sur l'essentiel, c'est-à-dire les cours, enfin voilà la gestion. Et malheureusement, toutes ces activités qui sont à développer, on a pour l'instant trop de moyens pour, voilà ça semble, comment dire, je veux pas dire superflu mais bon.*

D : Ya d'autres priorités.

DCNL 4 : *Voilà, malheureusement, c'est pas prioritaire, donc, voilà.*

D : Nous allons passer au deuxième thème intitulé la vérification de la qualité. Et oui, parce qu'alors je vais commencer par une question qui n'est pas dans le protocole. Je ne voulais pas vous interrompre tout à l'heure. Vous avez dit : « nous avons en personnel de qualité, nous avons un gestionnaire de qualité ». Alors, c'est souvent une expression qu'on entend dans la vie de tous les jours mais comment vous pouvez le vérifier ? Vous faites des enquêtes justement ou pas qui valident ce genre d'expression ?

DCNL 4 : *Oh non.*

D : Ou c'est du ressenti.

DCNL 4 : *Non, c'est vrai que totalement subjectif, on peut dire. Mais malgré tout, j'en suis persuadée dans le sens où c'est vrai que tous les étudiants clairement ont identifié la gestionnaire ZZZ qui les a accueillis, qui les a inscrits, qui leur a tout expliqué. Et c'est vrai que le jour où elle est absente, mais tous les étudiants sont : « Ah mais où est ZZZ ? Où est ZZZ ? » Voilà, je dirai, c'est vraiment un pilier du centre de langues et puis voilà, je sais qu'après ils reviennent avec plaisir, notamment pour la voir, pour revoir les enseignants. Enfin, voilà, c'est, je pense que l'accueil, sincèrement, effectivement est de qualité mais j'ai pas les outils pour le démontrer.*

D : D'accord mais vous le ressentez, vous l'appréciez parce que y'a un retour des étudiants positif, les étudiants reviennent et effectivement ils apprécient le côté humain du personnel.

DCNL 4 : *Tout à fait. On est une petite structure et c'est vrai que c'est chaleureux, familial, voilà, c'est, ça compense.*

D : Et c'est vrai que vous n'êtes pas nombreux. C'est vrai que vous n'êtes pas nombreux, alors vous êtes vite identifiables. Et c'est vrai que quand vous n'êtes pas là, effectivement, la maison est vide.

DCNL 4 : *Exactement, exactement.*

D : D'accord, on essaie de voir le côté positif des choses.

DCNL 4 : *(Rire). Forcément.*

D : Est-ce qu'un état des lieux de la qualité a-t-il été effectué quand vous avez pris vos fonctions l'année dernière, c'est-à-dire une mesure objective de la situation existante, des points forts, des points faibles ? Ou alors vous avez pris vos fonctions en réagissant au coup par coup.

DCNL 4 : *En fait, j'ai pris mes fonctions dans des conditions, comment dire ?*

D : Rocambolesques (rire) ?

DCNL 4 : *Oui, voilà, d'urgence, en tout cas, puisque le responsable pédagogique qui était là à mon arrivée, en fait est parti en congé longue maladie.*

D : D'accord.

DCNL 4 : *Il a été en arrêt et puis après ça a été transformé en congé longue maladie.*

D : D'accord.

DCNL 4 : *Donc, en janvier, c'est vrai que ça a été un petit peu la surprise pour tout le monde. Personne ne s'y attendait. Et donc c'est vrai que du jour au lendemain, il a fallu que je reprenne tout, alors que jusque-là, j'avais été peu associée finalement à la gestion du centre. Enfin, j'étais vraiment juste enseignante. Donc, donc c'est vrai qu'il s'agissait de mettre en place tout le deuxième semestre. Les emplois du temps n'étaient pas finis, on était en plein les examens du DELF, donc sincèrement, non, j'étais complètement dans la réaction.*

D : D'accord. Est-ce que vous mettez en place une politique interne de qualité du type auto-évaluation, c'est-à-dire des questionnaires par exemple ?

DCNL 4 : *Non.*

D : Des questionnaires de satisfaction ? Vous n'en faites pas passer ?

DCNL 4 : *Alors oui, des questionnaires de satisfaction, effectivement, je vous le disais, aux étudiants, effectivement, j'en faisais passer à la fin du semestre.*

D : A chaque fin de semestre, donc, les étudiants ont un document papier, c'est ça, à compléter ?

DCNL 4 : *Oui, c'est ça. Alors on a essayé, enfin c'est mon prédécesseur qui a essayé de faire un formulaire sur internet en fin de semestre. Donc il a envoyé le lien à tous les étudiants et là, sincèrement, on a eu cinq réponses. Donc c'est vrai qu'au départ, c'était, il s'agissait de dépouiller plus facilement, que ce soit, voilà, moins rapide, plus coûteux. Mais je pense que le questionnaire papier, sur le temps de cours finalement, c'est ce qu'il y a de mieux, si on veut réellement des retours.*

D : Et c'est ce que vous faites actuellement ou pas finalement, alors ?

DCNL 4 : *Alors, c'est ce qu'on fait, oui, tout à fait.*

D : Chaque groupe a son questionnaire à compléter ?

DCNL 4 : *Voilà.*

D : D'accord, et après, est-ce que c'est traité, est-ce que les données sont traitées ?

DCNL 4 : *Pas de façon, je dirai vraiment mathématique mais effectivement, bien sûr, on est soucieux, on regarde ce qui revient, enfin.*

D : Et est-ce que les résultats sont diffusés auprès des apprenants ou du personnel ?

DCNL 4 : *Alors, auprès des apprenants, non, auprès du personnel, oui. Mais sinon, beaucoup de questions, par exemple, les toilettes, justement, enfin, c'est plus sur les locaux, quoi, les salles de cours où il fait froid. C'est souvent assez matériel finalement.*

D : D'accord, et après.

DCNL 4 : *Donc, enfin, c'est vrai que je dis que l'enseignement me semble de qualité parce que c'est vrai. Dans ces questionnaires, y'a beaucoup de questionnaires qui portent sur la pédagogie. Globalement, ils sont vraiment satisfaits. En revanche, c'est sur les locaux qu'il y a beaucoup de.*

D : Et quand vous les diffusez, c'est dans le cadre de réunion avec vos enseignants ou ça reste assez libre, en salle des professeurs ou ?

DCNL 4 : *Euh, non, je les diffuse par mail en fait. Je les envoie par mail aux enseignants et je leur demande effectivement de me les remettre après.*

D : Et après, ils les consultent quand, les enseignants ?

DCNL 4 : *Alors, ils les font, ils les font remplir, ils les consultent et ils me les transmettent.*

D : D'accord, et après y'a pas quand même une réunion de discussion avec vous et les enseignants, ou alors ça s'arrête simplement à la consultation.

DCNL 4 : *En fait, c'est vrai que j'organise assez peu de réunions malheureusement pédagogiques, parce qu'avec des vacataires, c'est très compliqué de gérer les emplois du temps des uns et des autres. Donc en général, quand on a la moitié des enseignants à une réunion, on est heureux. Donc finalement, j'organise de moins de moins de réunions. Par contre, je communique beaucoup par mail en fait. Régulièrement, je fais des points par mail, mais c'est vrai que c'est pas obligatoirement le genre de sujets puisque je me dis que eux, ils n'ont pas vraiment, comment dire, pour tout ce qui est matériel, enfin par exemple, la température dans les salles, les toilettes enfin, eux, n'ont pas vraiment de levier là-dessus. Donc c'est vrai que je leur en parle pas obligatoirement, c'est vrai.*

D : D'accord. La démarche qualité de votre centre, parce qu'elle ne s'appuie pas sur un référentiel qualité, à votre avis, est-ce qu'elle est plus difficile à mettre en place, en termes de suivi opérationnel des processus ?

DCNL 4 : *Oui, certainement, enfin, je veux dire, c'est, effectivement, y'a pas réellement d'outils, enfin ou bien très peu d'outils. On se base beaucoup finalement sur des, du ressenti ou des choses subjectives. Donc oui, je pense que ce serait bien à l'avenir d'essayer de tendre vers, enfin d'essayer de prendre plus vraiment en compte le référentiel, même si effectivement, on pourra peut-être pas remplir tous les critères, mais vraiment se donner comme objectifs de tendre vers certains critères.*

D : Vous le connaissez, vous, ce référentiel qualité ou pas ? Vous avez déjà travaillé avec ?

DCNL 4 : *Alors je le connais donc puisqu'il en était question. Alors, depuis, il a certainement changé un petit peu mais dans la formation que j'avais suivie au YYY, donc sur le marketing des cours et la démarche qualité, et puis là, j'ai, justement, j'ai remis le nez dedans y'a deux ou trois jours. Donc je suis allée sur le site et puis j'ai trouvé des check-lists en fait pour notamment, justement, montrer à la présidence que dans le référentiel y'a des critères sur les locaux et sur le fait que ces locaux, enfin qu'il y ait une certaine unité pour les apprenants qui ne, que, comment, c'était pas des salles de cours éparées et puis avec les bureaux d'un autre côté.*

D : De nombreux critères sont critiques justement, c'est-à-dire.

DCNL 4 : *Oui, oui, sincèrement, je l'ai feuilleté y'a deux, trois jours. A voir comme ça, je l'ai parcouru rapidement. J'ai regardé aussi rapidement celui qui concernait les enseignants, la formation. Bon, on en est très, très loin, sincèrement. Voilà, après, faut.*

D : Oui, après c'est un travail sur le temps de toute façon.

DCNL 4 : *Oui, oui, non, mais par contre, je pense que c'est une démarche intéressante. Et c'est des critères intéressants.*

D : Est-ce que des réunions de revue de direction sont réalisées ? En fait, vous, quand vous faites des réunions, c'est principalement avec vos enseignants alors ?

DCNL 4 : *Alors moi j'organise des réunions donc avec mes enseignants, comme je vous le disais, de moins en moins finalement, c'est, on fonctionne de plus en plus par mail.*

D : Oui, c'est plus facile.

DCNL 4 : *Et puis, on se voit parce que je suis tous les jours au centre de langues quasiment, enfin oui. Et puis, sinon, moi, j'ai des réunions régulières avec le reste du personnel de la DRIC.*

D : Ah voilà, et là, vous parlez un peu de management de la qualité ou pas, quand vous êtes avec la direction de la DRIC ?

DCNL 4 : *On en parle mais effectivement, de plus en plus, comment dire, sur des points très précis qui vont être un petit peu les points problématiques du moment. Par exemple, on est en plein hiver, les salles ne sont pas assez chauffées, les étudiants sont avec des doudounes en cours, bon, beh, voilà effectivement, et enfin voilà, c'est vrai que malheureusement, comme je vous le disais, jusqu'ici, on part de tellement loin et on est tellement peu, qu'on est malheureusement très souvent dans la réaction malheureusement.*

D : Bien sûr. Alors, à votre avis, est-ce qu'il y aurait des impacts de la non-labellisation de votre centre auprès des clients externes ? Alors, quand je dis les clients externes, ce sont les apprenants. Alors, vous, c'est vrai que vous fonctionnez principalement avec des inscriptions individuelles, mais est-ce que vous pensez que ça peut freiner des partenaires potentiels universitaires de l'étranger, la non-labellisation ?

DCNL 4 : *Certainement, même déjà le fait de ne pas être dans le catalogue que reçoivent les postes puisqu'effectivement, chaque année, ils reçoivent un catalogue. Je le recevais quand j'étais attachée de coopération pour le français. Donc, voilà, je sais que moi, effectivement, je me basais sur ce catalogue qui est bien pratique et donc quand on n'y apparaît pas, effectivement, déjà, on a moins de chance d'être choisis. Après je pense qu'aussi on risque de, l'université souhaiterait tout de même augmenter les tarifs. On fait partie des centres les moins chers de France mais euh, voilà, je pense qu'il y a un moment où il faudra faire attention tout de même entre les tarifs et puis le fait de ne pas être labellisé par rapport à d'autres centres, enfin. Ça jouera aussi. A l'heure actuelle, étant donné nos tarifs, étant donné notre façon de, c'est pas, comment, c'est pénalisant mais de toute façon on ne pourrait pas répondre à une demande vraiment supérieure. Mais à terme, oui, je pense que c'est, ça a un impact.*

D : En fait, j'ai l'impression même, sans voir la non-labellisation, j'ai l'impression déjà que même les particularités lacunaires de votre centre, les locaux, le froid par exemple dans les salles, le manque de personnel permanent, déjà, à la base, ça restreint votre stratégie commerciale et la conquête de nouveaux marchés.

DCNL 4 : *Oui, oui, tout à fait.*

D : Avant même la labellisation.

DCNL 4 : *Par exemple, maintenant, pour nos locaux, on ne peut pas accueillir plus d'une vingtaine d'étudiants par groupe donc ça nous freine dans les inscriptions.*

D : Bien sûr.

DCNL 4 : *Enfin, c'est très compliqué puisqu'on pratique un petit peu de surbooking, puisqu'on sait très bien que certains n'auront pas le visa, comme c'est des étudiants individuels.*

D : D'accord.

DCNL 4 : *Mais bon, voilà, y'a beaucoup de choses qui font que.*

D : Vous l'avez avancé ce critère auprès de la présidence justement que la non-labellisation, ça peut restreindre la stratégie commerciale de votre centre ?

DCNL 4 : *Oui, effectivement, alors ce qui se passe, c'est que la présidence, elle voit surtout l'évolution du centre de langues dans une maison des langues qui gérerait les langues étrangères pour les non-spécialistes. Donc quelque part, le FLE n'est pas vraiment la priorité de la présidence. En revanche, c'est plus sur les langues étrangères, oui, c'est un argument mais bon, c'est vrai que les choses sont très dures à faire bouger tout de même.*

D : D'accord, et au niveau des pratiques professionnelles, est-ce que vous pensez que la labellisation, elle peut avoir un impact réel sur le personnel ?

DCNL 4 : *Ah certainement, oui, certainement.*

D : En termes de processus ?

DCNL 4 : *Oui, en termes de processus, en termes de prise de conscience aussi, parce que beh parfois, on fait des choses et puis on les fait depuis longtemps comme ça et qu'on n'a pas vu différemment. Enfin, je, et c'est vrai que la labellisation, ça apporte aussi quand même un, tout ce questionnement en fait. Et cette évaluation, ça apporte aussi des regards nouveaux finalement sur des choses sur lesquelles, qu'on ne remet pas du tout en question parfois.*

D : Vous avez parlé tout à l'heure de qualité de vie au travail, pas en ces termes-là, en disant justement que dans votre centre, le personnel était apprécié ; il y avait une bonne ambiance ; c'étaient vos mots. Est-ce que vous pensez que la labellisation permettrait d'accroître cette qualité de vie, de vie au travail ?

DCNL 4 : *Alors, de ce côté-là, je ne sais pas parce qu'il y a tout de même une certaine forme de pression, enfin, aussi, tout de même. Et puis l'évaluation, c'est toujours un côté stressant. Donc je ne sais pas. Après le fait d'améliorer certaines procédures, de rendre les choses plus fluides, c'est vrai que ça leur réduit aussi, je dirai, les opportunités de friction, d'énervement. Donc y'a certainement du pour et du contre. Je peux pas vraiment répondre.*

D : D'accord. Dans vos anciennes missions que vous avez effectuées justement, vous mettiez en place cette culture qualité dans le cadre d'évaluations, des cours, ou pas, dans le cadre de vos missions précédentes ?

DCNL 4 : *Alors, dans mes missions précédentes, je gérais pas vraiment des cours en fait. En revanche, au CIEP.*

D : Ah oui.

DCNL 4 : *Y'avait cette culture de la qualité avec notamment, mais dans le cadre d'évaluation d'examens DELF-DALF, avec ALTE et puis qui supervise toutes les certifications en Europe. Il fallait répondre aux critères de ALTE, des examens psychométriques pour voir si effectivement, donc, oui, je dirai que c'est une culture que je connais, mais pas vraiment impliquée directement en cours.*

D : Vous pensez que ça vous a aidé justement à impacter un esprit qualité dans le centre, entre guillemets ce formatage dans vos anciennes missions ?

DCNL 4 : *Oui, certainement, oui.*

D : D'accord.

DCNL 4 : *Certainement. C'est vrai que, enfin, le CIEP, je pense, a été très formateur, oui pour moi, à pas mal de niveaux et puis c'est vrai que je me suis spécialisée dans, donc, enfin, ça m'a permis vraiment de me spécialiser dans l'évaluation : j'ai fait un mémoire de master 2 sur l'évaluation, aussi d'une, de la formation continue d'enseignants. Donc oui, c'est un domaine qui m'intéresse, l'évaluation.*

D : Et ouais, je vois ça, ça se ressent.

DCNL 4 : *Non seulement linguistique mais plus largement aussi.*

D : Ça se ressent dans vos réponses.

DCNL 4 : *D'accord (rire).*

D : Alors, nous allons passer au dernier thème qui est le positionnement par rapport au référentiel qualité FLE, dans lequel vous vous êtes plongée il y a trois jours.

DCNL 4 : *Oui, c'est vrai mais rapidement. Je l'ai lu en diagonale (rire).*

D : Un plongeon très rapide (rire).

DCNL 4 : *D'accord (rire).*

D : Alors, une première question. Alors, vous avez plus ou moins parlé. Vous avez plus ou moins répondu que l'évaluation, sans référence à un standard auquel se comparer, tel que le référentiel qualité existant, le référentiel label qualité FLE, rend-il difficile la mise en place de la démarche qualité ?

DCNL 4 : *Oui, tout à fait. Effectivement, c'est vrai que quand il y a un référentiel, c'est tout de même plus, ouais.*

D : D'accord. L'utilisation du référentiel qualité permet-il de déboucher sur un système qualité qui fonctionne efficacement au sein de l'université ? L'université, c'est-à-dire centre universitaire. Ou est-ce que ce référentiel n'est en fait qu'un guide auquel se sent à l'extérieur le personnel ? A votre avis ?

DCNL 4 : *Alors, auquel, alors, un guide auquel se sent, enfin, auquel le personnel se sent extérieur, c'est ça ?*

D : C'est-à-dire qu'il aurait du mal à s'approprier les items du référentiel.

DCNL 4 : *A s'approprier. Beh, comme je vous disais tout à l'heure, donc on a des enseignants qui travaillent dans deux établissements qui sont, eux, labellisés sur YYY. J'ai pas l'impression, effectivement, que eux, n'ont pas, en tant qu'enseignants, ont vraiment, comment, étaient sensibilisés à la démarche ou en tous cas, ils m'en ont jamais parlé. Donc, et pourtant on parle (rire) de beaucoup de choses différentes, d'organisation. Donc je pense que ça touche certainement plus les décideurs, autant administratifs que pédagogiques, peut-être c'est pas l'ensemble, c'est pas obligatoirement l'ensemble du personnel. Mais, mais je pense que c'est, oui, enfin, ça peut améliorer les choses, bien sûr.*

D : Par exemple, dans le référentiel qualité, on demande à ce que les enseignants produisent des descriptifs pédagogiques, des curricula. Est-ce que vous, par exemple, dans votre centre, c'est quelque chose que vous demandez à vos enseignants ?

DCNL 4 : *Alors, euh, je, c'est vrai que c'est pas demandé de façon explicite parce que, euh, on a des maquettes qui existent depuis de nombreuses années et je dirai que, mais c'est vrai que c'est très implicite le fait qu'effectivement, c'est tel ou tel référentiel, ou tel ou tel curricula pour tel cours. C'est vrai que ce serait mieux de mettre ça en place.*

D : D'accord. Quels sont les principaux aspects contraignants de la labellisation qui vous ont dissuadé de passer par ce type de certification. Alors, vous, c'est plutôt les aspects matériels, de ce que j'ai compris.

DCNL 4 : *Alors, nous, effectivement, y'avait des aspects qui, de toute façon, étaient rédhibitoires et qui n'étaient pas effectivement, qu'on ne pouvait absolument pas résoudre. Après, à plus long terme, je*

dirai que ça demande quand même beaucoup de travail. Enfin, c'est quand même tout un travail de la mettre en place. Après dire que ça (...), je ne sais pas enfin, j'aimerais, en tout cas, à terme qu'on y tende.

D : D'accord. Un référentiel conçu par l'organisme lui-même est-il plus efficace qu'un référentiel connu, reconnu ?

DCNL 4 : *Personnellement, non, je suis pour la certification externe. Enfin, je trouve que c'est, elle a son utilité.*

D : D'accord. Donc vous pensez qu'il a plus de crédibilité auprès des clients externes ?

DCNL 4 : *Oui, tout à fait, effectivement. Ça permet de comparer aussi déjà. Alors que si chacun a son propre référentiel, oui, personnellement, je préfère, même si je, enfin, je trouve dommage que certains critères soient justement rédhitoires. Mais malgré tout, le côté certification externe, je préfère ça.*

D : D'accord, vous vous êtes intéressée un peu au marché concurrentiel de votre environnement, au niveau des écoles de langues privées, si elles sont labellisées.

DCNL 4 : *Oui, oui, oui, tout à fait.*

D : Et vous êtes dans un secteur où il y a beaucoup d'écoles de langues labellisées ?

DCNL 4 : *Euh, oui, alors, y'a l'XXX. Après, donc il y a un autre centre qui s'appelle XXX mais je crois qu'ils ne sont pas labellisés, mais c'est une école de langues privée qui a pas mal d'apprenants. Et après, l'autre centre labellisé, c'est XXX, et donc, eux, ils sont plus sur la formation de, comment, un public un peu plus professionnel, de migrants enfin. Donc en fait, et même avec l'XXX, on communique maintenant pas mal avec le responsable pédagogique de l'XXX. On est concurrentiel que sur certains segments finalement, donc voilà.*

D : D'accord. Vous mettez en place des partenariats ou comment ça se passe en fait ?

DCNL 4 : *Alors, pas vraiment ; pas de partenariat mais.*

D : Des passerelles ?

DCNL 4 : *On dialogue et puis bon y'a des choses, quand on peut travailler aussi, enfin s'entraider, on essaie, je dirai. Par exemple, sur les examens du DELF, bon là on a certains professeurs qui vont aller renouveler leur habilitation à l'alliance française pour, puisqu'ils ont des formateurs habilités pour. Moi, je suis plus habilitée pour, comment, j'ai pas renouvelé mon habilitation, malheureusement, comme formatrice. Il faudrait que je discute, que je négocie avec le CIEP. Donc certains professeurs vont peut-être aller se former à l'alliance française.*

D : D'accord.

DCNL 4 : *Pour prolonger leur habilitation et en échange, moi, par exemple, je diffuse les, lorsque l'XXX a besoin d'enseignants pour des corrections d'examens du DELF, ils ont des sessions chaque mois, je diffuse auprès des nôtres et puis, voilà.*

D : D'accord.

DCNL 4 : *Ils peuvent aller participer. Ça facilite la vie des professeurs vacataires déjà, le fait qu'on s'entende plutôt bien.*

D : C'est sûr.

DCNL 4 : *Et qu'en plus, de leur donner des opportunités de travail, enfin, supplémentaires,*

D : C'est bien que ça se passe dans la bonne entente, c'est bien.

DCNL 4 : *Voilà.*

D : D'accord.

DCNL 4 : *Il faut voir un petit peu ce qui peut se faire. Après, y'a d'autres écoles, c'est vrai, par exemple, l'autre école privée qui, pour moi, le cours est réellement une boîte à fric. Bon là c'est vrai, je vois pas vraiment ce qu'on a à faire ensemble mais bon.*

D : D'accord. Alors, selon vous, quelles améliorations pourraient être apportées au référentiel pour renforcer la spécificité universitaire des centres de langues ? C'est ce qu'on disait tout à l'heure, on parlait de ça justement.

DCNL 4 : *Effectivement, c'est vrai que c'est pas obligatoirement, c'est une certification qui ne s'adresse pas uniquement aux centres universitaires.*

D : Ce sont les écoles de langues.

DCNL 4 : *Alors, après renforcer cette spécificité, je ne sais pas, sincèrement, parce que ce serait effectivement sur des critères par exemple sur des cours préparation, de méthodologie au travail universitaire, avec peut-être des mineurs dans les programmes., dans les maquettes.*

D : Des mineurs ? Qu'est-ce que vous entendez par mineurs ?

DCNL 4 : *Des mineurs par exemple : si tel étudiant souhaite ensuite étudier, je sais pas moi, la physique ou la chimie, ou la, qu'il ait son programme de DUEF B2 et qu'il y ait un accord avec l'UFR pour qu'il assiste à un cours par exemple dans le semestre, qui lui rapporte aussi, enfin et qui est noté, évalué d'une certaine façon, pour le plonger un petit peu dans la vie universitaire.*

D : C'est des choses qui se font dans votre centre ?

DCNL 4 : *Euh des choses qui ont été réfléchies, mais qui ne se font pas, non.*

D : C'est intéressant.

DCNL 4 : *Oui, oui, oui. Mais donc je suis pas sûre qu'il faille vraiment apporter des critères en plus. Je pense que la plupart des critères, vraiment, importants, y sont. Multiplier les critères, je ne pense pas que ce soit.*

D : D'accord. Alors, moi je proposais justement le rajout d'un item sur, c'est vrai que par rapport à votre centre, y'a beaucoup d'autres centres où y'a des maîtres de conférence, donc, qui produisent des articles dans ces centres-là. Et donc est-ce que vous, vous pensez que la valorisation de la recherche scientifique pour un centre ou un groupement universitaire, par exemple le groupement universitaire de l'ADCUEFE, chaque année tient un colloque, avec des diffusions d'articles, est-ce que vous pensez que ça, ça peut être valorisé dans un item spécifiquement pour les centres universitaires ?

DCNL 4 : *C'est vrai que ça pourrait être un item supplémentaire mais après qui dit item supplémentaire, dit, comment dire, que les centres qui n'auraient pas ça, ne seraient pas, comment dire, labellisés, enfin je veux dire, euh, donc est-ce que c'est un critère qui paraît totalement indispensable ou pas, c'est ça la, enfin.*

D : Alors, dans le référentiel, y'a la possibilité justement.

DCNL 4 : *D'atteindre différents niveaux.*

D : Oui par exemple y'a un critère sur des cours en ligne. Et ça, tous les centres universitaires ne le proposent pas. Et ça, c'est surtout les écoles de langue. Donc voilà, c'est spécifique aux écoles de langues, par exemple.

DCNL 4 : *C'est vrai, oui, pourquoi pas, effectivement.*

D : D'accord. Et de nombreux centres universitaires aussi proposent des stages pédagogiques pour se perfectionner en didactique, alors que ce soit à l'année ou l'été. Qu'est-ce que vous pensez, et même les écoles de langues proposent aussi ce genre de stage.

DCNL 4 : *Oui, effectivement, comme le XXX, d'ailleurs, ou d'autres.*

D : Et Ces formations pédagogiques et méthodologiques de FLE, destinées aux enseignants, ne sont pas évaluées dans le référentiel. Est-ce que vous pensez que ce serait une opportunité positive ?

DCNL 4 : *Oui, peut-être ; parce que c'est vrai, la formation d'enseignants, la formation de formateurs, c'est très large aussi et je pense qu'effectivement, c'est, enfin d'abord une évaluation aussi à ce niveau-là quand ce type de formation est offert, ça me semblerait effectivement pertinent.*

D : D'accord, est-ce qu'il y aurait des items qui vous sembleraient lacunaires dans le référentiel ?

DCNL 4 : *Alors, pour l'instant, j'avoue que moi, quand je vois ce référentiel, il me semble très complet puisqu'il y a déjà beaucoup de choses sur lesquelles, voilà, où je me dis qu'effectivement, il faut travailler. Après, non, comment, non, il me semble, j'ai l'impression, il me semble relativement complet. Comme je vous ai dit, je l'ai refeuilleté récemment, mais, comment, j'en n'ai pas une connaissance non plus approfondie.*

D : D'accord. Est-ce qu'il y aurait des items, a contrario, qui vous sembleraient artificiels ou redondants ?

DCNL 4 : *Alors, non, pas vraiment, après, ce que je regrette peut-être, c'est que certains critères soient rédhibitoires alors que parfois les conditions ne permettent vraiment pas, comment dire, d'y répondre. Là, par exemple, sur les types de contrat, enfin si, il pourrait y avoir une réponse de la présidence mais voilà, enfin, y'a des choses sur lesquelles on n'a pas toujours la main, malheureusement.*

D : Qu'est-ce que vous entendez par là, type de contrat ?

DCNL 4 : *Euh, donc c'est au niveau ressources humaines, effectivement. C'est sur le nombre de personnel permanent, et c'est vrai que là, effectivement, je pense qu'à partir de l'an prochain, on devrait être à peu près, on sera deux permanents. Donc, on devrait à peu près remplir ces critères, mais enfin je comprends qu'ils soient en même temps importants aussi, mais c'est vrai que pour certains critères, c'est vrai que c'est compliqué.*

D : D'accord, donc nous allons passer à la phase conclusive de notre entretien, avec un premier questionnaire. La standardisation des méthodes de travail, calibrées par les items du référentiel label qualité FLE, peut-elle restreindre la liberté managériale de la direction des centres universitaires ?

DCNL 4 : *Oui, peut-être, dans un certain sens, enfin, dans un certain sens. Moi, pour l'instant, c'est vrai que j'ai du mal à m'en rendre compte, étant donné qu'on n'est pas encore dans cette démarche, donc je vois pas encore le côté carcan, je dirai. Mais après, je pense qu'elle laisse une certaine latitude aussi.*

D : A quel niveau vous pensez ? Pédagogique ?

DCNL 4 : *Oui, enfin, y'a tout de même, comment, quand on voit la diversité des centres labellisés, euh, c'est qu'elle laisse tout de même une certaine liberté entre des centres universitaires, des écoles totalement privées, des associations, enfin, voilà, dès que, y'a quand même des profils de centres très différents et qui obtiennent pourtant la même labellisation.*

D : D'accord. Alors, l'évaluation externe par le CIEP, sous la forme de l'audit, qu'on appelle la MASS, ne devrait-elle porter que sur des indicateurs critiques ? En fait, voilà, dans ce référentiel, je ne sais pas si vous avez vu, mais il y a plusieurs items qui sont critiques, c'est-à-dire que si vraiment l'item n'est pas validé.

DCNL 4 : *Ils sont rédhibitoires.*

D : Oui, voilà, ils sont rédhibitoires. Est-ce que vous pensez que l'audit externe ne devrait être porté que sur ces critères ?

DCNL 4 : *Non, pas obligatoirement, puisqu'enfin, tant qu'à faire un audit, autant vraiment effectivement avoir une vue à 180 degrés, enfin vraiment, à 360.*

D : Donc pour vous, il est nécessaire de tout remettre à plat, et de tout contrôler.

DCNL 4 : *Oui, je dirai que, je pense, à mon avis, pour que, enfin, j'en ai discuté avec une collègue qui était responsable pédagogique justement, de l'éducation et formation quand ils ont eu ces, comment, euh.*

D : Ces auditeurs ?

DCNL 4 : *L'inspection du CIEP. C'est vrai que c'est des moments très stressants et puis effectivement, y'a beaucoup, beaucoup, beaucoup de documents à fournir. C'est extrêmement lourd parce que justement on se base pas que sur quelques items critiques. En même temps, je pense que c'est aussi un moment vraiment important. Enfin, quelque part, si on entre dans cette démarche, c'est qu'on souhaite la faire jusqu'au bout. Dans ce cas-là, je pense que oui, c'est un moment important et qui permet vraiment une vue à 360 degrés. Sinon y'a le risque de ne se focaliser que sur quelques indicateurs, les quelques indicateurs critiques et puis de laisser beaucoup d'autres choses de côté finalement.*

D : D'accord, dernière question. Y a-t-il des thèmes que nous n'avons pas abordés et qui vous semblent importants dans le champ de la qualité éducative ?

DCNL 4 : *Alors, je pense qu'on en a abordés pas mal mais après c'est vrai que l'évaluation ne peut pas tout quantifier.*

D : Excusez-nous, on a été coupées ?

DCNL 4 : *Votre batterie peut-être ?*

D : Non ? moi je suis à 86%.

DCNL 4 : *Ah bon, beh je sais pas parce que j'ai essayé de vous rappeler après mais c'était sur messagerie alors je vais conclure rapidement parce qu'il faut que j'emmène mon fils au, avec ses activités. Donc c'était effectivement la dernière question. Je disais que donc il y avait quand même certaines choses qu'on ne pouvait pas quantifier au niveau des évaluations et ce qui semble aussi vraiment important, je dirai, c'est le, enfin surtout pour l'accueil justement comme ça d'étudiants étrangers, ou de publics étrangers, c'est le côté familial, chaleureux d'un centre. Et c'est vrai que je pense que dans certains centres où y'a peut-être un accueil irréprochable dans le sens où y'a des brochures, comment, des documents très bien faits, comment, des propositions de sorties tout ça, euh, ce qui n'est pas le cas chez nous (rire). Mais c'est vrai que ce côté vraiment ambiance familiale, rassurante, où y'a toujours quelqu'un en cas de problème, un interlocuteur, c'est vrai que c'est ce qui me semble quand même une des choses les plus importantes et qui peut pas apparaître dans un référentiel, puisqu'effectivement c'est pas, c'est pas quantifiable.*

TRANSCRIPTION ENTRETIEN DU DCNL 5

26/06/19, 10h44, 1heure 36 minutes 58 secondes

D : Est-ce que vous avez lu au préalable le document que je vous ai transmis ?

DCNL 5 : *Non ? Non. Euh, c'est, vous pouvez me rappeler votre nom ? Euh, j'ai pas très bien entendu. C'est Sonia, c'est ça, non ?*

D : Bejjaj-Ardouni Bouchra.

DCNL 5 : *Bouchra, d'accord. Excusez-moi, parce que là. Le document que vous m'avez envoyé en février ?*

D : Exactement.

DCNL 5 : *Non, je l'ai pas lu. Je vous cache pas que.*

D : C'est pas grave, c'est pas grave. De toute façon, je vais suivre le protocole et voilà, qui reste un protocole et après libre à nous de.

DCNL 5 : *En tous les cas, oui.*

D : Bon très bien. Nous allons passer, nous allons commencer par la phase introductive de l'entretien avec trois petits questionnements.

DCNL 5 : *Très bien.*

D : Alors, premier questionnement. Depuis combien de temps exercez-vous l'activité fonction de directeur ?

DCNL 5 : *Vous pouvez répéter la question, excusez-moi, j'ai pas très bien entendu parce que j'étais en train de lire en même temps ce qui était écrit.*

D : Oui, je vais parler plus fort. D'accord, depuis combien de temps exercez-vous l'activité fonction de directeur ?

DCNL 5 : *Alors je suis directeur de ce centre ; c'est ma troisième année en tant que directeur. Sachant que pendant trois ans, non ma quatrième année, puisque pendant trois ans, mon centre s'appelait le XXX. Depuis cette année, nous avons changé le nom et ça s'appelle la XXX. Donc c'est ma quatrième année.*

D : Et quelle est la durée de votre mandat ?

DCNL 5 : *Alors depuis que c'est la XXX, c'est cinq ans renouvelables.*

D : D'accord. Donc, vous, depuis que c'est la XXX, vous avez fait un an alors ?

DCNL 5 : *Oui.*

D : D'accord. Avez-vous d'autres fonctions au sein du centre ?

DCNL 5 : *Au sein du centre, oui. Cette année, j'ai coordonné les cours du soir de premier semestre, et je coordonne le campus été.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Des missions que dès l'été je vais déléguer à des collègues.*

D : D'accord. Pourquoi ? Est-ce que c'est chronophage ou parce que c'est incompatible avec ?

DCNL 5 : *Alors, y'a deux raisons. Y'a un souhait de ma part de faire monter les collègues en compétences et leur donner plus de responsabilités au sein la XXX pour qu'ils se sentent un peu plus*

impliqués dans la XXX. Et c'est un souhait de leur part aussi de s'impliquer plus. Et puis c'est aussi un désir de ma part, là, du coup, d'avoir moins de travail pour pouvoir me focaliser sur des missions plus de qualité, ou de représentation de la XXX auprès des instances.

D : D'accord. Deuxième questionnement de la phase introductive de l'entretien. Quel est l'élément de votre parcours de formation ou, et d'expérience professionnelle qui vous a conduit à assumer ce poste ?

DCNL 5 : *De parcours de formation, je dirais, c'est principalement, j'ai un master en ingénierie pédagogique de l'université de Poitiers, que j'ai passé en 2002. Alors, c'est ce qui m'a amené dans le domaine de l'ingénierie pédagogique. En arrivant à l'ingénierie pédagogique, je suis arrivé aussi à de l'ingénierie de formation et donc à des postes de responsabilité d'équipes. Donc j'ai eu plusieurs expériences professionnelles, à savoir soit à Grenoble en école de management, soit ou à l'agence universitaire de la francophonie. Je pense que tous ces éléments m'ont amené à assumer ce poste, plus un besoin de, un souhait de la présidence, je dirai, d'avoir un titulaire enseignant-chercheur à la tête de la XXX.*

D : Vous, à la base, vous enseignez quelle discipline à la XXX ?

DCNL 5 : *Moi je suis en didactique ? A la XXX ou à l'université ?*

D : Ou à l'université, oui.

DCNL 5 : *A l'université, je suis enseignant en didactique du français*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Alors, je dis du français parce que c'est pas que du français langue étrangère. J'interviens aussi en sciences pour la formation des jeunes étudiants, on va dire : renforcement du français et tout ce qui est atelier d'écriture créative, et cetera ; plus un axe on va dire littéraire mais voilà et voilà pour l'enseignement. Sinon, pour l'enseignement, je suis principalement, j'enseigne surtout en ingénierie pédagogique, en didactique, en gestion de projet et puis tous les cours que j'assume plus en didactique, plus en français, je vais les appeler comme ça, renforcement du français, écriture créative, et cetera.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Je fais pas de cours de littérature vraiment mais je me base sur la littérature dans l'écriture.*

D : D'accord. Et à la XXX, vous donnez des ateliers ou pas ? Vous intervenez ?

DCNL 5 : *Sincèrement, j'ai fait le choix depuis que j'étais directeur du XXX de ne pas intervenir en tant qu'enseignant dans les ateliers de XXX.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *C'est un choix personnel. Enfin, j'intervenais avant d'être directeur. En devenant directeur, coordinateur un peu. Au début, j'étais coordinateur d'un peu presque tous les dispositifs. J'ai fait le choix de ne pas prendre de cours.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Choix qui pourrait changer avec le temps si ma charge diminue mais pour l'instant, ma charge ne diminue pas, bien au contraire.*

D : Oui, je m'en doute (rire). Questionnement numéro trois, avez-vous été formé à la mise en place de la démarche qualité éducative ? Si oui, de quel type de formation s'agit-il ?

DCNL 5 : *Je n'ai pas eu de formation spécifique à la qualité. J'ai suivi des conférences sur la qualité auprès, ou des conseils de la responsable qualité du service de formation continue qui, elle, a été formée, du moins à la qualité. Et après, c'est de l'auto-formation, je dirai : lire des livres sur la qualité car c'est quelque chose qui m'interpelle fortement mais qui, pour l'instant, en tant que petite jeune structure, le dispositif de qualité est assez léger. On pourra en parler ; je sais pas si on en parle après.*

D : Oui, on en parle après justement. Donc là, ça reste des conférences et de la lecture.

DCNL 5 : *Oui, et des conseils de collègues spécialisés.*

D : D'accord, très bien. Alors, nous allons passer à notre premier sous-thème qui est intitulé les modèles d'implémentation managériales de la qualité, donc essentiellement sur la culture qualité et la démarche qualité puisque vous êtes un centre qui n'est pas labellisé. Alors, la recherche de la qualité est-elle une des finalités de votre institution ?

DCNL 5 : *Je dirai oui. Effectivement, on cherche la qualité de la formation puisqu'on se pose beaucoup de questions sur la formation. Ces questions, on les a mises en place depuis pas très longtemps ; depuis que je suis là, on va dire, des questionnaires de début et de fin auprès des apprenants et aussi des réunions bilans avec les enseignants. C'est quelque chose qui manquait, les réunions bilans, enfin il y avait des réunions bilans générales où tout le monde était là. Ce que je souhaitais mettre en place, c'est plus des réunions bilans à la fin de chaque formation où on donne la parole au début aux enseignants et puis après on lit ensemble les retours des questionnaires de satisfaction.*

D : Ils n'existaient pas ?

DCNL 5 : *C'est pour ça que je dis, pardon ?*

D : Allez-y, je vous en prie.

DCNL 5 : *C'est pour ça que je dis que notre démarche qualité reste assez légère mais c'est quelque chose qu'on va renforcer ; mais c'est à travers un questionnaire de satisfaction qui a été visé par, comme je vous le disais, par la responsable qualité et voilà, et aussi par rapport à tout ce qui est syllabus de début et de fin, puisque je sais pas si ça rentre dans la qualité, puisque c'est quelque chose que j'ai souhaité mettre en place. Autant je suis pour que les enseignants conservent une certaine liberté pédagogique, mais je souhaite qu'il y ait un suivi de ce qui est fait. Alors, ça c'est dans tous les dispositifs où j'interviens. Je remarque que dans beaucoup de dispositifs universitaires, il n'y a pas de suivi de progression, et chacun fait un peu ce qu'il veut mais ne communique pas avec les autres. Et donc l'idée, c'est de rendre un peu plus visible cette communication, puisque surtout que la progression est assurée par un enseignant, la progression est assurée par un autre enseignant. Du coup, on a mis en place un outil que j'ai appelé le livret de l'enseignant qui intègre un modèle de syllabus, de début et de fin, que chaque intervenant, car comme beaucoup de centres, on a beaucoup d'intervenants vacataires. Chaque intervenant, en signant un contrat, s'engage aussi à remplir aussi des syllabus de début et des syllabus de fin.*

D : D'accord, ça se fait sous forme de version papier ou numérisée ?

DCNL 5 : *C'est au choix de l'intervenant. La plupart, la première année, c'était assez surprenant puisque vous en parlez, on avait des collègues qui décrivaient sur ordinateur puis, il y en avait deux qui faisaient ça, ça m'avait assez surpris, puis l'imprimaient et le scannaient, plutôt que de l'envoyer ; mais sinon la grosse majorité des collègues l'envoie par version numérique. Et ma collègue coordinatrice qui est arrivée au second semestre a proposé de mettre tout ça sur la plateforme donc on a créé un espace sur une plateforme où chaque enseignant dépose ses syllabus. Ça permet effectivement de donner un esprit de groupe intéressant à l'équipe.*

D : Est-ce que tout le monde joue le jeu ?

DCNL 5 : *Presque, je dirai. Sur le syllabus de fin, tout le monde joue le jeu parce que tout le monde a compris la nécessité. Après sur le syllabus de début, j'ai quand même quelques résistances mais c'est comme toute résistance au changement, de certaines personnes qui tardent à le donner mais qui finalement le donnent en même temps que le syllabus de fin.*

D : Et ces personnes-là sont titulaires ou vacataires au niveau des résistances ou peu importe, ça touche un peu tout le monde ?

DCNL 5 : *Je réfléchis, ça concerne deux personnes. L'une est titulaire, l'autre est vacataire.*

D : D'accord, ça concerne tout le monde en fait au niveau des statistiques. D'accord, vous avez évoqué tout à l'heure que les questionnaires étaient visés par une responsable qualité.

DCNL 5 : *Oui.*

D : Qui est cette personne ? Elle intervient dans toute l'université ou spécifiquement dans la XXX ?

DCNL 5 : *Alors, non, elle intervient au niveau du service de formation continue. Nous travaillons avec le service de formation continue. Je sais que dans certains centres, ça ne se passe pas comme ça mais nous, on travaille avec eux pour tout ce qui est inscriptions des publics professionnels ; c'est-à-dire, les étudiants étrangers qui viennent chez nous s'inscrivent directement chez nous. Mais les, je sais pas, les gens qui veulent s'inscrire pour suivre, comme je disais, nous, on n'est pas qu'un centre FLE, on est aussi un centre de langues.*

D : Bien sûr.

DCNL 5 : *Donc toutes les personnes qui veulent s'inscrire pour renforcer l'anglais, l'espagnol, l'allemand, et cetera, passent par nous et s'inscrivent au service de formation continue. Et même pour le FLE, pour les personnes qui vivent déjà sur le territoire, qui sont en âge d'être étudiants, eux, ils passent aussi par le service de formation continue qui a un rôle de chercher des financements pour ces personnes-là. Ça a abouti par rapport à l'anglais, par rapport à certaines langues ; ça aboutissait pour le FLE, maintenant ça aboutit moins ; mais au moins il arrive à conserver le RSA de certaines personnes. Donc ce passage est important parce que comme je disais, ça permet aux demandeurs d'emploi de garder leur chômage ou leur RAS, et cetera, au moins. Et le fait de travailler avec le service de formation continue, eux, ils ont une responsable qualité.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *ZZZ, qui a été formée à la qualité, aux formations, et elle, qui est aussi ingénieure de formation, du coup, qui était directrice adjointe, puis qui s'est focalisée sur des missions de qualité, et au niveau national. Et puis c'est à elle qu'on a montré notre questionnaire, parce que quand on a commencé ça, elle nous a parlé du questionnaire déjà fait par le SFC. Nous, on avait déjà réfléchi en équipe à un autre questionnaire. Il trouvait qu'il était assez proche et qu'il pouvait aller pour ça. Donc c'est un questionnaire numérique qui est envoyé à la fin, une semaine avant la fin de la formation. Certains enseignants le font passer en fin de cours. Mais je dirai que c'est pas la majorité. La plupart sont plutôt vers une démarche plus libre.*

D : D'accord. De toute façon, on reviendra dans le cours de l'entretien sur justement les modalités d'évaluation de la qualité. Alors, est-ce que la qualité concerne l'ensemble de l'institution ou vous vous fixez des priorités dans des domaines précis ? Alors vous avez plutôt parlé tout à l'heure de la formation, des syllabus, donc tout ce qui est enseignement. Est-ce que vous avez d'autres priorités, ou pas ?

DCNL 5 : *Alors l'autre priorité, je dirai, c'est, alors je sais pas si c'est ça mais, la réponse, c'est auprès des étudiants aussi, la satisfaction des étudiants par rapport à la formation. Je dirai pas simplement. Nous, ce qu'on cherche aussi, c'est la satisfaction par rapport à tout ce qui est usage de l'AAG. Alors, c'est l'auto-apprentissage guidé. Ce qu'il faut savoir, c'est que nos formations, c'est un choix aussi politique fort de notre établissement. Toutes nos formations sont proposées en multi-modal, c'est-à-dire y a une partie qui est faite en cours, je veux pas dire traditionnelle mais c'est presque ça.*

D : En présentiel.

DCNL 5 : *En gros, en salle de cours avec toutes les activités que l'on fait, et il y a une autre partie qui est à peu près cinq heures qui est en auto-apprentissage guidé. Donc c'est des activités que doit désigner l'enseignant pour chaque groupe selon sa progression pédagogique. Ça peut être du travail en autonomie complète ou ça peut être la réalisation d'un travail collectif, d'un, assister, ou assister à une pièce de travail, et cetera, selon le niveau et selon les besoins.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Et donc ça, on y attache un point particulier dans le questionnaire, et dans nos questions et dans leurs interprétations. Et puis aussi tout ce qui est formation des collègues puisque c'est aussi quelque chose auquel je tiens, c'est la formation des collègues, donc c'est par rapport à la qualité. Enfin, la XXX, ça, on l'a installé à la XXX. On a tenu avec la présidence de mettre en place un Conseil des Langues. Ce Conseil est consultatif. Je pense qu'il entre aussi dans la qualité.*

D : Bien sûr.

DCNL 5 : *Un conseil consultatif qui se réunit deux fois par an, avec les grands, à la fois les représentants des langues mais aussi les représentants de l'université. Des représentants des associations et des représentants des étudiants. Donc l'idée, c'est de représenter un peu le rapport de l'année de la XXX et de récolter des avis, des conseils pour améliorer notre travail.*

D : D'accord. Ça reste encore au niveau de l'enseignement et de la formation. Est-ce que par exemple l'accueil est une des autres priorités, que vous vous êtes fixées, l'accueil des étudiants par exemple ?

DCNL 5 : *L'accueil des étudiants au sein de la XXX ?*

D : Oui.

DCNL 5 : *Oui. Oui, parce que, effectivement, j'en ai pas parlé. Parce que c'est quelque chose qu'on avait déjà géré au temps du XXX. On est un espace d'accueil puisque le centre est ouvert tous les jours de 8h à 19h, avec des ressources à disposition, des ressources humaines et des ressources numériques et des ressources papier. Des ressources humaines, c'est principalement un agent qui est là tous les jours, sauf le vendredi après-midi. Et puis des services civiques ou des tuteurs selon les besoins. On a deux services civiques et donc on a un questionnaire de, peut-être pas de satisfaction. C'est vrai qu'on appelle pas ça, on en a parlé pour le Conseil des Langues de l'année prochaine, mais nous avons un questionnaire pour identifier les besoins des visiteurs. Donc on sait qui vient, d'où il vient, combien de temps il passe, ce qu'il vient faire.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Grâce à ce questionnaire. Et on souhaitait travailler avec la DSI sur un questionnaire un peu plus numérisé, mais pour l'instant on n'a pas eu le temps de le faire. Après c'est vrai que la qualité de l'accueil est évaluée, n'est pas vraiment évaluée ; c'est ce qu'on disait avec ma collègue que j'accueille, responsable de l'accueil, que ce serait quelque chose qu'on devrait mettre en place à partir de l'année prochaine.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Mais c'est un pôle important.*

D : Bien sûr.

DCNL 5 : *On a mis en place cette année le Pôle interculturel qui est en rapport avec l'accueil, qui met en place des activités interculturelles. Mais cette année, on n'a pas souhaité l'évaluer parce que c'est la première année de mise en place donc c'était un peu le début. Et l'année prochaine, il y aura un questionnaire aussi pour étudier ça.*

D : D'accord. Ce sont des activités au sein de la XXX ou à l'extérieur ?

DCNL 5 : *Les deux.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Principalement, au sein de la XXX puisque notre objectif, c'était aussi de faire connaître la XXX de la structure et, mais, on a créé quelques activités en dehors ; soit au service culture qui dispose d'une salle de spectacles, et cetera, ou au service du sport parce qu'on a fait aussi des ateliers de danse, et cetera, dans la salle de sport ; ou tout simplement dans les cafet' des UFR parce que c'est aussi un moyen pour toucher les étudiants.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Alors, en ville, on a aussi animé, on participe à la journée de l'Europe pour faire connaître à la fois la XXX. Cette année, plusieurs collègues ont participé. On a même eu droit à une vidéo et à un article dans la presse. Et on participe toujours à la journée Portes ouvertes de l'université et aux activités ouvertes à l'université.*

D : D'accord. Alors, quels sont les fondements qui priment dans l'assurance qualité ? L'évaluation de la qualité, la démarche qualité, le management de la qualité ou la culture de la qualité ? Je répète. L'évaluation de la qualité, la démarche qualité, le management de la qualité ou la culture de la qualité ? Alors quand je dis management de la qualité, c'est fondé sur un système de la qualité, sur des processus, sur une écoute-client.

DCNL 5 : *J'ai du mal à répondre parce que je comprends pas la question à vrai dire.*

D : Alors je vais la répéter. Je vais la reformuler. En fait, dans votre institution, qu'est-ce qui est le plus important dans l'assurance qualité ? Est-ce que c'est mettre en place une démarche qualité, faire vivre un sentiment d'appartenance à une culture qualité, ou évaluer la qualité, ou alors mettre en place un système de management de la qualité ? C'est-à-dire avec des processus, une écoute-client, c'est-à-dire un système assez complet ou alors faire vivre l'institution sur un sentiment d'appartenance d'une culture de la qualité.

DCNL 5 : *Je dirai, ce qui est important, c'est peut-être le management de la qualité.*

D : Et pourquoi ?

DCNL 5 : *Par rapport à ce que je trouve que ce qui est important, c'est que c'est important qu'on soit, je trouve que c'est pas, j'ai un peu de mal avec cette question, euh, mais c'est important qu'il y ait un sentiment d'appartenance de l'institution vers une culture qualité. Après, cela nécessite un management de la qualité, je pense, que la direction soit très au courant de ces notions et tende d'aller vers ça. Après, je pense que c'est, ça passe, les deux sont importants.*

D : Est-ce que par exemple vous mettez en place des processus dans votre institution, des processus qualitatifs ? Par exemple, l'accueil ou vous avez parlé tout à l'heure de l'enseignement. Vous mettez en place des syllabus d'entrée, des syllabus de fin de semestre. Ça peut être un processus par exemple. Donc effectivement, c'est mis en place.

DCNL 5 : *Oui.*

D : Et c'est évalué apparemment puisqu'il y a des réunions bilans.

DCNL 5 : *Tout à fait.*

D : Donc effectivement vous mettez en place des.

DCNL 5 : *Et les questionnaires qui sont mis en place sont travaillés en équipe.*

D : Donc effectivement, vous avez.

DCNL 5 : *Lors de ces bilans, on remontre, enfin pas bilan, plutôt le questionnaire de début, pardon, la réunion de début, on met en place aussi une discussion sur le questionnaire avec les enseignants.*

D : Donc il y a une volonté d'amélioration continue de la qualité.

DCNL 5 : *Tout à fait.*

D : Qui est un des principes fondamentaux du système de management de la qualité. Donc processus.

DCNL 5 : *J'entends bien (rire).*

D : Et effectivement amélioration continue de la qualité.

DCNL 5 : *Je pense que c'est quelque chose d'important. Nous le pensons. Enfin je pense que toute l'équipe en est consciente.*

D : Vous avez évoqué tout à l'heure que vous avez fait une école de management, si j'ai bien.

DCNL 5 : *Alors j'ai travaillé dans une école de management mais pas longtemps.*

D : Vous êtes sensibilisé alors à tout ce qui est quand même management, c'est-à-dire leadership.

DCNL 5 : *Dans le management, j'y ai été sensibilisé, je dirai par, plutôt par l'autoformation, comme je le disais. Et à l'école de management, non, j'étais enseignant de FLE et j'étais coordinateur d'équipe mais je n'étais pas, je n'ai pas suivi de formation dédiée. J'y ai droit depuis que je suis directeur à deux formations, trois même : formation liée au management pour le développement personnel.*

D : Au sein du service de formation de l'université ?

DCNL 5 : *Oui, dont une à ma demande : gestion des conflits parce que c'est des choses qui font partie de notre quotidien.*

D : Bien sûr.

DCNL 5 : *Et je pense que c'est le cas dans tous les centres ; c'est compliqué l'humain, parfois, heureusement pas toujours. Mais tout ce qui est, mais j'ai eu, on a eu droit cette année à un séminaire de direction sur trois jours. Pour le choix de la DRH, c'est qu'on soit mélangé entre services sans nécessairement avec des services qui travaillent ensemble. C'est un choix qui est discutable comme un autre. C'est vrai que ça nous a permis de se connaître entre directeurs de service mais les problématiques ne sont pas toujours les mêmes. Mais y'a des points communs : des inquiétudes sur le budget, la qualité a été évoquée entre autres.*

D : A travers quel aspect ?

DCNL 5 : *A travers installer un changement.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Tout ce qui est transformation des pratiques, échanges.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Comment évaluer des pratiques, lors de ces séminaires.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Mais les séminaires étaient aussi, parce qu'ils ont mis en place cette année un parcours de formation des nouveaux managers, je dirai, mais qui nécessite beaucoup de temps. Mais si un jour l'université accepte que j'aie un directeur adjoint, je pense que je m'y inscrirai.*

D : C'est votre choix, c'est votre volonté qu'il y ait un directeur adjoint qui vous aide.

DCNL 5 : *Je dirai que c'est un souhait plutôt parce que pour l'instant, la présidence ne l'estime pas nécessaire. Mais je pense que ça fait plusieurs fois que je le dis, je pense que ce serait bien qu'il y ait un directeur adjoint. Mais je vois qu'il y a une certaine résistance à cela de la part des décideurs parce qu'ils trouvent que deux personnes, ça fait pas, enfin, voilà, je sais pas. Pour l'instant, c'est pas, effectivement, on est trop jeunes pour longtemps mais je pense qu'à un moment, il faudra vraiment qu'il y ait un. J'ai effectivement, je peux compter sur l'accompagnement d'une responsable administrative.*

D : D'accord. Donc vous avez une responsable administrative. Est-ce que vous avez une responsable pédagogique ?

DCNL 5 : *Alors je n'ai pas de responsable pédagogique. J'ai des coordinateurs pédagogiques.*

D : Ah d'accord. Combien ?

DCNL 5 : *Un par dispositif, donc aujourd'hui, on, un, deux, trois, quatre, euh, cinq coordinateurs pédagogiques.*

D : D'accord. Qui sont enseignants aussi.

DCNL 5 : *Chacun intervient sur un dispositif particulier. L'idée, c'était que, enfin c'était l'ancien souhait de ma part : c'était qu'il n'y ait pas de cumul parce que j'ai vécu ça. Le cumul des dispositifs peut être enrichissant mais chronophage et je souhaite que mes collègues puissent dormir la nuit.*

D : C'est vrai, j'ai connu aussi, donc c'est vrai que c'est à la fois chronophage et usant. Est-ce que la démarche qualité a-t-elle plus d'impact qu'une labellisation en termes d'impact sur la qualité de votre organisme ? La question est assez orientée.

DCNL 5 : *Oui (rire). C'est vrai que la labellisation, nous, ce qu'on évoquait autrefois, c'est que le choix de ne pas être labellisé pour l'instant, c'est toujours en raison de notre jeunesse.*

D : D'accord. Alors, le centre, est-ce qu'il a déjà été labellisé dans son histoire ?

DCNL 5 : *Non.*

D : D'accord, aucun directeur n'avait pris l'initiative.

DCNL 5 : *Juste pour précision, la XXX, alors ça, c'est une spécificité par rapport à d'autres centres. Là, je reviens d'une réunion de l'ADCUEFE. L'université du YYY, c'est quand même une spécificité YYY, je vais dire, puisqu'il y avait un refus de créer un centre pendant des années. C'était au début, ils étaient, parce que moi je suis là que depuis sept ans. Le choix politique, je dirai, d'avant, c'était non pas de centre mais on va créer des formations dans les UFR. Donc des formations sont apparues pour des raisons diverses et variées. Y'a eu trois formations dont une qui va fêter ses vingt ans d'existence, dont une formation préparatoire aux études universitaires. Une autre formation qui, elle, était plus orientée littéraire et économie. Une autre est apparue en sciences qui était plus orientée scientifique ; elle va fêter ses quinze ans cette année. Et une troisième qui était plus orientée IUT. Depuis quelques années, avant mon arrivée, il y a huit ans, ils ont décidé la création, non, même neuf ans, ils ont décidé la création du XXX.*

D : Pourquoi ? Parce qu'il y a eu des pressions ?

DCNL 5 : *Comment ?*

D : Il y avait eu des pressions ou pas ? Pourquoi ce changement ?

DCNL 5 : *J'étais pas là mais ce que j'ai compris des lectures des rapports : c'est qu'il y a eu une politique de rapprochement entre les différentes formations, un souhait de rapprochement mais ils se sont heurtés à des refus de chaque responsable de formation qui souhaitait garder leur indépendance. Et aucun président n'a pris la décision, comme à YYY (...) où le président a tapé du poing sur la table en disant : ça suffit, vous vous mettez tous ensemble. Aucun président n'a souhaité, les présidents sont des personnages politiques aussi ; donc aucun président d'université n'est allé jusqu'au bout de la démarche, jusqu'en 2000, je dirai, 2000. Moi, je suis arrivé en 2013 donc ça devait être en 2010. Oui, j'ai trouvé le rapport en 2010. En 2010, il y a eu une décision du président de créer le XXX et d'y intégrer les formations. Et je vous dirai, aujourd'hui, on est en 2019, les formations viennent d'intégrer la XXX.*

D : C'est bien, c'est bien, c'est une bonne chose qu'il y ait ce rapprochement.

DCNL 5 : *C'est un long combat. C'est un long combat. Aujourd'hui, les enseignants travaillent tous ensemble. Les responsables ont accepté enfin de travailler ensemble, mais c'est un long combat.*

D : Et la question de la labellisation n'a jamais été évoquée alors depuis la création ?

DCNL 5 : *Voilà pourquoi avant la labellisation n'était pas évoquée, puisque nous n'avions pas un centre dédié et une des raisons qui nous ont poussé à convaincre un peu, je dirai, les collègues de travailler ensemble, c'est qu'on pourrait aller vers une démarche de labellisation.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Disons que l'une des trois responsables trouve que la labellisation ne sert à rien et c'est un vrai choix politique.*

D : Et vous, en tant que directeur ?

DCNL 5 : *Alors, moi, je suis pas opposé. C'est vrai que c'est un choix parce que pour moi, on n'est pas prêt à être labellisé. On n'était pas prêt à être labellisé. On pourrait l'être l'année prochaine. Mais pourquoi pas ? Moi, je ne suis pas contre la labellisation. Là, on est entrés dans la procédure Bienvenue en France ; on va être logiquement labellisé Bienvenue en France. On est aussi dans l'ADCUEFE ; on est membre de l'ADCUEFE et donc tout ça nous permet de sortir un peu de notre enfermement, je dirai.*

D : Géographique.

DCNL 5 : *Oui, ça nous permet de découvrir d'autres projets, d'autres collègues. J'ai soutenu le désir de certains collègues d'aller dans des formations nationales. C'est vrai que c'est quelque chose qu'on va faire, qu'on fait évoluer. Et moi, je suis pas opposé sur le principe. Après, effectivement, on étudiera l'année prochaine avec les coordinateurs la possibilité d'être labellisé.*

D : Alors, quand vous dites, vous n'étiez pas prêt ; c'est à quel niveau ? Au niveau des indicateurs du label ?

DCNL 5 : *Oui, les indicateurs du label, et aussi d'être vraiment dans un esprit de collaboration.*

D : D'accord. Donc c'est à la fois culturel et matériel.

DCNL 5 : *Tout à fait.*

D : Et pourquoi, dans ce cas-là, vous ne vous suffirez pas du label Bienvenue en France, qui vous donne une visibilité à l'international ?

DCNL 5 : *Je sais pas. Il faut qu'on étudie la question. C'est vrai que nous, on n'a pas encore eu de choix. C'est vrai que Bienvenue en France, on y va. Après, je ne sais pas encore. Pour l'instant, j'ai trouvé que c'était trop tôt de se prononcer surtout. Est-ce qu'on va vers le label FLE ou pas ? Je pense qu'on ira à un moment si on estime qu'il y a besoin. Mais effectivement, à la dernière réunion de l'ADCUEFE, j'ai entendu certains collègues se poser la question : est-ce qu'ils vont rester, est-ce que le label FLE apporte un plus ou pas ? Moi, je pense que ça pourrait initier une démarche, encore une fois, une démarche qualité auprès des collègues. C'est qu'on veut garder ce label, et pour le garder, il faut qu'on continue à mettre en place une démarche qualité.*

D : D'accord. Est-ce que vous prenez en considération les besoins des clients ? Alors, quand je dis les clients, c'est les clients-apprenants, et ceux des salariés ?

DCNL 5 : *Je dirai oui. Alors les besoins des clients, on les prend en compte, une fois qu'ils sont chez nous.*

D : Comment vous faites ?

DCNL 5 : *Alors, il y a un questionnement. On souhaite mettre, on l'a pas encore mis en place, formalisé, mais je demande à chaque enseignant de commencer par un questionnaire d'analyse des besoins ; et suite à ce questionnaire d'analyse des besoins, on s'adapte aux cours. Alors, je dirai pas qu'on est encore parfait sur ce point-là, mais ça, c'est le sentier de l'année prochaine. Je souhaite qu'on ait un questionnaire d'analyse des besoins qui soit proposé à la fois à tous les inscrits dans les cours dès le début de l'année. Ils reçoivent un email avec un questionnaire qu'ils vont remplir où ils vont identifier, ils vont expliciter leurs besoins. Ces questionnaires seraient transmis aux intervenants. A eux de prendre ça en compte dans leurs préparations de cours. Ce qu'on fait aujourd'hui, c'est suite aux questionnaires de satisfaction, on essaie d'adapter les cours. Et adapter les questionnaires de satisfaction, c'est pas simplement : ça ma plaît, ça me plaît pas. On leur pose aussi des questions sur les activités qu'ils*

trouvent les plus intéressantes, et les activités qu'ils souhaitent renforcer, les activités qu'ils souhaitent. Et en partant des résultats de ces résultats de questionnaires, on adapte la session suivante.

D : D'accord.

DCNL 5 : *Et les salariés qui sont inscrits dans nos cours suivent aussi ça. Après, l'idée, c'est effectivement, l'année prochaine, c'est d'avoir ce questionnaire de satisfaction. Il faut savoir que nous, on est en projet PIA nouveau cursus universitaire*

D : J'ai pas compris. PIA ?

DCNL 5 : *PIA. C'est les plans d'investissements d'avenir nouveau cursus universitaire. On l'a obtenu avec un consortium de vingt universités. Et nous, on est pilote de l'étude d'impact. Donc l'intérêt d'être pilote de l'étude d'impact, ça permet de souder un peu l'équipe. Alors contrairement à d'autres universités, c'est l'équipe didactique qui s'en occupe puisqu'on a plusieurs collègues qui sont très au fait de didactique et de qualité en didactique, comme ZZZ qui a travaillé beaucoup sur l'audit des établissements dans les alliances françaises, dans une vie antérieure ; puisque là, il est chez nous, je pense, depuis une quinzaine d'années, comme professeur des universités. Et d'autres collègues comme ZZZ qui ont travaillé aussi avec le cadre européen, et cetera. Avant nous, y'avait ZZZ pendant longtemps et plusieurs collègues ont travaillé avec lui. Alors donc l'idée, alors, ça, c'est ce PIA. Alors PIA, c'est aussi la mise en place d'outils. Donc l'idée, c'est les outils qu'on va développer pour le PIA. On va les réutiliser pour tout ; donc en les adaptant bien sûr. Et donc on a une doctorante qui a commencé depuis cette année. C'est sa première année, et qui travaille sur les outils d'analyse d'impact, d'étude d'impact des dispositifs et un des objectifs de sa thèse, c'est de mettre en place aussi un questionnaire en début.*

D : D'accord. Que vous utiliserez peut-être par la suite ?

DCNL 5 : *Oui.*

D : D'accord. Pensez-vous que la labellisation constitue un argument de poids en interne pour la présidence de votre université ?

DCNL 5 : *Je ne suis pas sûr.*

D : Pourquoi ?

DCNL 5 : *Je ne suis pas sûr parce que je parle avec la présidence en permanence. On parle bien de la présidence, si j'ai bien compris votre question ?*

D : Bien sûr, bien sûr.

DCNL 5 : *La présidence regarde avec beaucoup d'attention ce centre parce que pour des raisons évidentes, parce que le français langue étrangère est considéré comme une vache laitière pour beaucoup de présidences. Et ils comprennent pas pourquoi le, ça rapporte pas plus d'argent, on va dire ça plus clairement ; puisque nos collègues à côté de l'autre centre rapporte beaucoup d'argent, et cetera. Donc c'est le discours du président.*

D : Alors quand vous dites, les collègues d'à côté, un autre centre, un centre privé ?

DCNL 5 : *Oui, non un centre, non, c'est XXX, c'est l'université de XXX.*

D : D'accord. Et YYY rapporte plus que votre centre ?

DCNL 5 : *C'est, je dirai, c'est la représentation de notre président.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Puisque j'ai posé la question à mon collègue de XXX. Pour lui, le centre ne rapporte pas autant d'argent.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Mais je pense qu'il y a eu un échange entre le président de YYY et le président du YYY. Après donc c'est plutôt sur ça qu'on, qu'il souhaite, qu'il souhaite qu'il n'y ait plus de problématique que j'ai évoquées entre les trois formations. Donc, ça, on est en cours de le faire. Et il souhaite, alors la labellisation, elle a été proposée par une collègue dès, depuis six ans.*

D : La labellisation FLE ?

DCNL 5 : *Oui.*

D : Oui.

DCNL 5 : *Comme moyen de rapprocher les collègues, je ne suis pas sûr que la présidence soit, je sais pas comment vous dire, je sais pas comment vous dire.*

D : Sensibilisée ou.

DCNL 5 : *Pourquoi pas ? Ils sont pas contre mais c'est pas vraiment ça qui les intéresse. Ce qui les intéresse, c'est vraiment que le centre devienne rentable, soutenable. Voilà, je cherchais le terme.*

D : D'accord, d'accord.

DCNL 5 : *Que le centre devienne soutenable assez vite, ce qui, comme toute petite université, on est toujours en danger de moyens.*

D : Au niveau des inscriptions de vos effectifs, vous êtes à combien par semestre ? Grosso modo, en moyenne.

DCNL 5 : *Alors, je dirai, si on met tout à bout, on est à quatre cents.*

D : Par semestre ?

DCNL 5 : *Ah par semestre ?*

D : Ouais.

DCNL 5 : *Non, par semestre, je dirai, on est, alors c'est ça la difficulté. En cours du soir, on en a beaucoup.*

D : Oui, mais c'est moins cher.

DCNL 5 : *En cours du soir, on en est à deux -cent-cinquante personnes, grâce à des étudiants et à des salariés. Après, en cours de FLE, les DU, les fameux DU dont je parlais, alors là, y'a une chute libre des inscriptions.*

D : C'est dû à quoi, cette chute libre ?

DCNL 5 : *Alors chacun a son explication. Moi je pense que la raison principale, c'est qu'on n'est pas assez visible par rapport à des gros centres comme YYY ou YYY, et cetera. Ça, c'est mon explication personnelle. Je crois qu'on n'est pas assez visible. Pour l'instant, ça a beaucoup compté sur les relations entre les responsables des centres et des universités chinoises principalement ou des agences chinoises qui ont permis à ces centres de survivre. Dans les belles années, il y avait cent-cinquante étudiants qui participaient à ce dispositif par an. Aujourd'hui, ils sont plus que soixante, même soixante-dix.*

D : La moitié à peu près.

DCNL 5 : *Ouais. Avec des ressources humaines qui sont toujours là, qui se sont CDIées entre temps, ce qui est très bien pour eux mais qui, avec le problème que connaît toutes les universités, le vieillissement de la population, les salaires augmentent, c'est normal, ce qui est la loi. Mais ça veut dire plus de charge pour les établissements. Franchement, nous, aujourd'hui, notre centre, si l'université décidait de nous demander d'être rentable, on n'est pas rentable.*

D : D'accord. A l'heure actuelle, vous n'êtes pas rentable, d'accord. Donc la priorité de l'université, c'est plus la rentabilité que la labellisation. Ce serait plus la quantité que la qualité.

DCNL 5 : *La solvabilité, je dirai, parce que l'université refuse pour l'instant que nos cours soient payants, les cours pour nos étudiants.*

D : Ah bon, les cours sont gratuits ?

DCNL 5 : *Nos cours pour nos étudiants, je parle bien pour nos étudiants, sont gratuits à 100%. Y'a même des dotations pour ça.*

D : Même pour le FLE ?

DCNL 5 : *Alors le FLE est gratuit, oui pour les étudiants encore une fois, pour les étudiants inscrits.*

D : Alors pour les étudiants étrangers inscrits à l'université, le FLE est gratuit ?

DCNL 5 : *Oui. D'accord. C'est un choix politique.*

D : C'est la première fois que j'entends ça.

DCNL 5 : *Oui.*

D : Pour les cours du soir ou pour les DU ?

DCNL 5 : *Je parle des cours du soir.*

D : Ah d'accord.

DCNL 5 : *Non les DU sont payants sauf un seul DU qui est gratuit et qui restera gratuit tant que je resterai là, c'est le DU des réfugiés.*

D : D'accord, qui a été mis en place récemment, je suppose.

DCNL 5 : *Il a été mis en place l'année dernière*

D : D'accord. Y'a beaucoup d'inscrits ?

DCNL 5 : *Alors, juste pour expliquer ce DU. Avant c'était un dispositif d'accompagnement principalement bénévole, donc je me suis beaucoup investi dans ce projet au début avant que je sois responsable. Et par la suite, j'ai délégué à un collègue qui le fait très, très bien. Et c'est devenu, c'est devenu un vrai dispositif de l'université. C'était un souhait de la présidence que ce soit un vrai DU et non pas une formation. Et du coup, aujourd'hui, c'est un vrai DU. J'ai oublié votre question.*

D : La question, oui, c'était est-ce qu'il a été mis en place récemment ? Et après, vous avez voulu davantage expliquer la mise en place de ce DU en fait.

DCNL 5 : *Et donc ce DU est effectivement gratuit pour les étudiants réfugiés mais avec une procédure de sélection. Et aujourd'hui, on en accueille vingt-huit.*

D : C'est bien.

DCNL 5 : *Oui c'est moins qu'avant, mais c'est bien quand même, parce que y'a deux ans, on en accueilli quatre-vingts. Mais on a arrêté d'accueillir autant parce qu'il y en avait beaucoup qui partent après.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *On a remarqué que quand on en avait accueilli quarante, on en avait trente à la fin. Quand on en avait accueilli quatre-vingts, on en avait trente à la fin. Donc on a réduit un peu nos effectifs. D'une capacité d'accueil de quarante l'année dernière, on a eu vingt-huit personnes qui ont suivi le DU et y'en a beaucoup cette année qui vont intégrer l'université.*

D : C'est bien, c'est un bel exemple de démarche d'amélioration continue de la qualité, en fait, parce que c'était pas la quantité des effectifs effectivement qui comptait là, mais la qualité et pouvoir suivre jusqu'au bout les étudiants inscrits. Alors comment une démarche participative est-elle mise en place

pour fédérer les énergies individuelles au projet collectif de la qualité, sans l'appui d'un référentiel qualité ? En somme, comment vous faites au niveau de votre leadership pour pouvoir fédérer tous vos collègues à votre projet ? Alors vous avez évoqué tout à l'heure un responsable qualité peut-être qui est nommé dans l'institution, enfin dans l'université.

DCNL 5 : *Alors il n'intervient pas beaucoup auprès des collègues, le responsable qualité. Alors je pense que la première chose, c'est de mettre en place de la coordination administrative aussi des formations.*

D : C'est-à-dire ?

DCNL 5 : *C'est-à-dire, on a deux personnes, une personne qui s'occupe, trois personnes. Une personne qui s'occupe uniquement du secrétariat général des DU mais qui est impliquée dans l'ensemble de la démarche générale du DU, que ce soit de la mise en place des maquettes, et cetera. Donc la mise en place des maquettes, la mise en place, l'accueil des étudiants, l'échange avec les étudiants, la démarche qualité auprès des étudiants. Ça, c'est le pôle des DU. Pour les cours du soir, on a une autre personne qui est aussi responsable de la mise en place des formations et qui est impliquée auprès des équipes. Elle échange beaucoup avec les équipes. En plus, ils mangent ensemble, et cetera. Donc c'est quelque chose auquel je tenais, qu'il y ait une personne vraiment identifiée donc en coordination administrative. En plus de cette personne, nous avons une ingénieure pédagogique qui est là pour accompagner les collègues sur la prise en main de la plate-forme, de la prise en main de l'AAG, et de l'auto-apprentissage et qui gère aussi tout ce qui est certification. Donc, ce pôle, je dirai pôle d'accompagnement des enseignants est assez important pour la transformation des pratiques.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *En plus de cela, il y a les coordinateurs pédagogiques et au sein de la XXX, nous avons une réunion tous les mois qui implique l'ensemble des coordinateurs administratifs et pédagogiques puisque'on a une responsable administrative ; et parfois la comptable, et parfois des visiteurs extérieurs, où on essaie d'organiser le travail pendant le mois.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *C'est plus une réunion d'information. Enfin j'appelle ça une réunion d'information parce qu'il y a plusieurs genres de réunions dans le management. C'est une réunion d'information où on construit pas quelque chose. Mais y'a des réunions hebdomadaires qui sont mises en place dans différents projets où vraiment y'a de la construction de projet. Et puis je dirai ce qui permet de vraiment fédérer l'équipe, c'est des projets. C'est quelque chose auquel je tiens, le projet des réfugiés est un projet par exemple. On a d'autres projets qu'on va mettre en place dans le cadre de Bienvenue en France qui vont commencer l'année prochaine. On a le projet des cours de communication dans les UFR qu'on est en train de se mener depuis deux ans. Moi, c'est ce que, je pense que c'est aussi mon rôle de me focaliser plus à la recherche de projets, de fonds. Pourquoi pas, on est en train d'y réfléchir avec un collègue sur des projets plus artistiques. Je pense que vraiment ce qui, enfin on peut mélanger arts et FLE, ou pourquoi pas anglais ou espagnol. Moi je pense que c'est toujours intéressant le projet du pôle interculturel. Moi je pense, ce qui vraiment fédère une équipe, c'est des projets.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Ça permet aux collègues de s'investir, d'être valorisé parce que qui dit projet, dit présentation des résultats des projets et donc ça permet de redonner un esprit d'équipe ou de créer un esprit d'équipe, déjà, et de le monter.*

D : Alors c'est vrai que vous avez des moyens humains, des ressources humaines, au niveau des coordinateurs, et au niveau justement de l'ingénieure pédagogique et des coordinateurs administratif qui permettent justement cette construction de projets.

DCNL 5 : *Alors c'est les projets qui permettent les moyens humains je dirai, parce qu'on est en ressources propres pour tous ces moyens que j'évoque.*

D : C'est-à-dire en ressources propres ?

DCNL 5 : *C'est-à-dire l'université ne paye pas ces personnes-là.*

D : Ah bon ?

DCNL 5 : *Ils sont pris en charge par les ressources propres des différents dispositifs ; c'est-à-dire, nous, on a un budget annuel. Et ce budget, j'en fais ce que j'estime nécessaire et donc moi je l'ai orienté vers le recrutement de personnes administratives et puis à la demande de membres de cours. Et après tous les projets extérieurs qu'on fait, parce qu'on accueille des étudiants d'école, des topographes, on accueille des publics extérieurs, tous ces moyens, on les met en projet avec un (...) du temps libre qui, lui, est payant. Tous ces moyens ajoutés me permettent de financer les cours.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Et des DU qui sont payants aussi, donc voilà. Plus ces différentes aides que j'arrive à cumuler ici et là.*

D : Quand vous appelez des aides, au niveau du département, de la région ou ?

DCNL 5 : *Beh où on peut trouver.*

D : D'accord (rire).

DCNL 5 : *(Rire).*

D : Alors, un engagement de la direction est-il pris en termes de qualité comme une charte de qualité par exemple ?

DCNL 5 : *La direction de la XXX ou la direction de l'université ?*

D : Non, non, dans la XXX. Est-ce que par exemple, vous vous appuyez sur la charte de qualité de l'ADCUEFE, puisque vous êtes membre de l'ADCUEFE ? L'ADCUEFE a sur son site internet mis à disposition de tous les directeurs de centres une charte assez générique, assez globale, pour justement présenter l'esprit qualité de tous les centres adhérant à l'ADCUEFE. Est-ce que par exemple vous l'affichez dans votre XXX ou est-ce que vous en avez constitué une ?

DCNL 5 : *Non, on n'affiche pas de.*

D : Charte de qualité.

DCNL 5 : *Mais c'est une bonne idée, mais c'est une bonne idée. Je n'y ai pas pensé, pourquoi pas, on pourrait l'afficher. Pour l'instant, on n'affiche pas ça.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Effectivement, pour être, pour avoir été accepté à l'ADCUEFE, on a dû passer par cette charte qualité et on a expliqué qu'on y était, qu'on y entrait bien dedans mais j'y ai jamais pensé à vrai dire. On va l'afficher.*

D : De toute façon, elle est à la disposition des directeurs de centres. Après c'est vrai qu'il y a d'autres centres qui en créent eux-mêmes.

DCNL 5 : *Ça peut être un projet intéressant pour l'année prochaine mais là pour cette première année, on l'a pas mis en place. Mais c'est une idée, pourquoi pas, l'année prochaine, réfléchir à une charte qualité de la formation, et en parler en réunion d'équipe.*

D : Oui, ça peut se faire sur l'enseignement, l'accueil, définir deux, trois priorités avec des objectifs à atteindre par exemple. Est-ce que vous établissez une politique qualité où vous définissez une stratégie qualité ?

DCNL 5 : *Alors je dirai qu'on définit une stratégie et une politique. Après j'ai un peu de mal avec le terme qualité. Je suis pas sûr que ce soit de la qualité mais on définit une priorité de l'année en*

collaboration avec, c'est un peu le rôle du conseiller des langues que j'évoquais. C'est, c'est, ça a été vraiment un choix de ma part que la XXX ne reste pas un espace fermé aux autres et qu'il y ait une construction, une politique, une stratégie en collaboration avec le président, les vices - présidents délégués à ces missions.

D : Et est-ce que vous communiquez cette stratégie au personnel ?

DCNL 5 : *Oui.*

D : D'accord, sous quelle forme ?

DCNL 5 : *Alors c'est dans le cadre de la formation, dans le cadre de la réunion d'information générale.*

D : Qui a lieu en début de semestre ? En début d'année ?

DCNL 5 : *En début d'année. On en a une en début d'année. Cette année où je, cette année c'est la première fois qu'on le fait, on a réuni tous les intervenants. Et on a présenté le projet de cette année, les objectifs, comme je vous le disais, le passage au multi - modal, les livrets d'enseignant, des outils, les coordinateurs et voilà. Et on a répondu aux questions. Et suite à cette réunion, il y a effectivement certains intervenants qui ont décidé de ne plus travailler avec nous*

D : D'accord, ça a fait fuir certains réfractaires (rire) ?

DCNL 5 : *Peut-être, oui, je dirai, oui, c'est des vacataires qui, je sais pas si ça les a fait fuir, mais c'est vrai que, notamment une tutrice étudiants, ça m'a un peu surpris, qui devrait commencer les cours et qui nous a dit finalement, elle voulait plus intervenir chez nous.*

D : Pourquoi ? Parce qu'elle a eu peur ?

DCNL 5 : *Comment ?*

D : Elle a eu peur du changement ?

DCNL 5 : *Non, je pense qu'on lui a fait une meilleure proposition.*

D : Et lors de cette réunion d'information par exemple, est-ce qu'il y a un plan d'action hiérarchisé qui est communiqué sur un calendrier précis pour corriger notamment les défauts de performance ?

DCNL 5 : *Y'a un plan d'action. Y'a la présentation du programme de l'année, et aussi des questionnaires de satisfaction, des moments où ils vont s'imposer, des réunions bilans.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Des réunions bilans avec notamment les moyens pour adapter les outils.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Après je suis pas sûr qu'on utilise les bons termes toujours mais c'est quelque chose vers lequel on va.*

D : D'accord, pour terminer ce premier thème, quels sont les atouts et les obstacles de votre démarche, de la démarche qualité de votre XXX ?

DCNL 5 : *Les atouts de la démarche qualité ?*

D : Oui, et les obstacles. Alors, tout à l'heure, vous avez dit qu'il y avait deux enseignantes par exemple réfractaires à la mise en place des syllabus. Ça peut être un obstacle, c'est-à-dire l'adaptation au changement.

DCNL 5 : *Je dirai que oui, un changement, c'est toujours compliqué, le changement, c'est compliqué pour certains collègues. Je pense que la présence au niveau des collègues qui suivent, c'est pour ça, comment dire, que la démarche collective est importante. Je dirai que l'une des forces de notre démarche, c'est que les personnes de notre équipe qui communiquent beaucoup entre elles, entre les*

membres de cette équipe, et le fait d'avoir mis en place ces démarches, ces règles, et cetera, c'est pas qu'elle oblige, mais, oui presque, elle oblige les réfractaires à s'y intégrer, plus ou moins et moi je trouve que c'est important qu'il y ait des règles quand même. Et voilà c'est peut-être un peu frais. Y'a toujours des oppositions au changement, des oppositions à pleins de choses. Y'a des gens qui aiment s'opposer que pour s'opposer. Je pense que c'est aussi des questions de temps, parce que ces personnes-là considèrent que ça permet d'avancer et non pas de s'enfermer.

D : Est-ce que les ressources humaines pourraient être un obstacle dans par exemple la perspective d'une labellisation ?

DCNL 5 : *Les ressources humaines ?*

D : Oui, est-ce que par exemple le membre d'un personnel, d'un référent responsable qualité par exemple pour votre XXX pourrait faciliter d'envisager une labellisation ?

DCNL 5 : *Peut-être, je sais pas, peut-être, oui, ce serait peut-être intéressant. Là, c'est que, oui, pourquoi pas, c'est une bonne idée.*

D : Et dans les vacataires qui interviennent dans votre centre, est-ce qu'il y en a qui viennent de centres privés labellisés et est-ce que c'est une plus-value pour votre centre ? Est-ce que vous l'avez constaté ça, par exemple, ou pas ?

DCNL 5 : *Alors je n'ai pas de vacataires qui viennent de centres labellisés.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *J'ai une titulaire qui intervient dans un centre labellisé. Ça paraît bizarre mais c'est comme ça. On a une collègue qui fait des heures sup' dans un centre labellisé. Alors je trouve qu'indirectement c'est intéressant parce qu'elle nous parle souvent de ce qui se passe dans ce centre*

D : Et oui.

DCNL 5 : *Et c'est vrai que c'est intéressant.*

D : Elle fait un comparatif avec la XXX parfois ou elle donne des idées ? Quelle est la plus-value qu'elle apporte ?

DCNL 5 : *Je dirai plus elle donne des idées ; elle nous dit que ça se passe comme ça là-bas. Après j'en ai pas beaucoup ; j'en ai quelques unes. Et, ça nous permet aussi de, ça nous a permis de renforcer nos relations avec ce centre. Puisqu'elle y était, donc j'ai échangé avec le directeur qui m'a appelé pour être sûr que j'étais bien d'accord pour qu'elle intervienne.*

D : Bien sûr.

DCNL 5 : *Et s'il y avait un papier officiel qui le disait, il voulait s'assurer de ça.*

D : Bien sûr.

DCNL 5 : *Ce que j'ai trouvé très bien de sa part. Et donc j'ai dit qu'en tous les cas elle fait son travail et si elle a du temps libre, pourquoi pas, elle fait ce qu'elle veut de son temps libre. Et je trouve que ça apporte une autre vision, quand même. Après si elle fait des comparaisons, oui, je pense qu'elle fait des comparaisons.*

D : Pour que ce soit bénéfique ; c'est des comparaisons constructives quand j'emploie le terme de comparaison. Est-ce qu'elle évoquerait justement la possibilité pour la XXX que la labellisation serait un plus pour l'institution ? Est-ce qu'elle l'a déjà évoqué ou pas ?

DCNL 5 : *Je pense que plusieurs collègues qui sont intervenus dans des alliances françaises, ou dans des centres, instituts, et cetera, parce que dans notre équipe, je dirai là, l'équipe pédagogique titulaire, ils sont pas nombreux, ils sont cinq, plus moi. On est plusieurs à être intervenus dans des centres labellisés. D'autres ne sont jamais intervenus dans des centres labellisés donc pour eux, ils ne voient*

pas la plus-value pour l'instant. Mais ceux qui, je ne pense pas qu'il y ait des réfractaires. Je sais que le souhait des collègues, c'est qu'on s'ouvre au DELF-DALF et qu'on le propose dans notre centre. Plusieurs collègues m'en ont parlé.

D : Le DELF et le DALF ne sont pas proposés dans votre XXX ?

DCNL 5 : *Non, ça a été une problématique de ressources humaines.*

D : D'accord. Ils ne sont pas habilités, les enseignants, c'est ça ?

DCNL 5 : *Alors, on a deux enseignants qui étaient habilités mais qui ne le sont plus. Nous proposons le TCF et là on a des collègues pour le faire passer. Mais le DELF et DALF, pour l'instant, ça n'a pas été une de nos priorités, je dirai, puisque nos collègues d'YYY organisent le DELF et DALF chez nous.*

D : D'accord, d'accord.

DCNL 5 : *Ça, ça a été historique aussi. C'est bien avant mon arrivée, il y a plusieurs années, le centre d'YYY venait à YYY pour superviser des sessions de DELF et DALF.*

D : Donc là, en évaluation sommative externe, vous ne proposez que le TCF.

DCNL 5 : *Tout à fait.*

D : Le TCF Tout Public.

DCNL 5 : *Ça, c'est en FLE, bien sûr. On propose le TOIC aussi le (...) et bientôt le Cervantes.*

D : Le TCF Tout Public.

DCNL 5 : *Tous les types de TCF, sauf celui qui donne accès truc.*

D : A l'université, le DAP, vous ne le proposez pas.

DCNL 5 : *Le DAP, oui. Bizarrement, on a toujours des candidats, pas beaucoup. Mais là où on a le plus de candidats, c'est à l'ANF.*

D : ANF.

DCNL 5 : *Accès à la Nationalité Française.*

D : Ah d'accord, vous le proposez dans votre centre.

DCNL 5 : *On croule sous les demandes. C'est même affolant.*

D : C'est pas étonnant.

DCNL 5 : *C'est pas affolant mais on est surpris chaque année du nombre de candidats qui viennent.*

D : C'est pas étonnant, surtout que bon, d'un point de vue politique, les gens qui veulent la nationalité française s'affolent plus qu'avant ; parce que malheureusement, ils dépendent aussi de lois qui peuvent changer. Là, ils demandent le B1, c'est ça, actuellement.

DCNL 5 : *Oui.*

D : Oui, est-ce que dans cinq ans, on demandera pas le B2 ?

DCNL 5 : *Je sais pas. C'est vrai qu'on a une demande qui, enfin chaque année, on augmente les sessions.*

D : Et oui, je m'en doute.

DCNL 5 : *Je sais que dans certains centres, ils sont passés à une session par semaine.*

D : Ah oui, oh la, la.

DCNL 5 : *Moi, je, il me faut des ressources humaines pour suivre, en tous les cas. Mais on a déjà décidé de faire une session en plus l'année prochaine. Et on reçoit, des collègues m'ont montré les mails, on reçoit des mails incendiaires des candidats qui.*

D : Qui ne peuvent pas s'inscrire.

DCNL 5 : *Qui peuvent pas s'inscrire parce qu'on ferme les inscriptions. C'est vrai qu'on met une date d'inscription et les gens ont l'habitude de venir le dernier jour.*

D : Bien sûr, bien sûr.

DCNL 5 : *Et le dernier jour, il n'y a plus de place.*

D : Non mais c'est sûr, c'est sûr. Nous allons passer au deuxième thème de notre entretien qui est intitulé la vérification de la qualité. Alors comme vous en avez plus ou moins parlé dans les questionnaires de satisfaction. Là je vais commencer plutôt par le début de la vérification de la qualité, à savoir depuis votre prise de fonction. Est-ce qu'un état des lieux de la qualité a-t-il été effectué, c'est-à-dire une mesure objective de la situation existante ?

DCNL 5 : *De la quoi ?*

D : Est-ce qu'un état des lieux de la qualité a-t-il été effectué, c'est-à-dire une mesure objective de la situation existante, les points forts, les points faibles ?

DCNL 5 : *Si, moi, je l'ai fait, ça. Moi, je l'ai fait dès mon arrivée parce que je travaillais déjà avec le XXX mais je dirai en tant que, en tant que chercheur, plus qu'en tant que responsable ; j'avais aucune responsabilité.*

D : Oui.

DCNL 5 : *Et à mon arrivée, j'ai souhaité mettre en place, pour comprendre un peu comment tout fonctionnait, j'ai rencontré l'ensemble des intervenants, j'ai rencontré l'ensemble de l'équipe administrative qui était réduite à l'époque à deux personnes à l'époque, avec des entretiens individuels. Suite à ça, j'ai défini, j'ai essayé de faire un organigramme, comment on appelle ça, un organigramme des, après que j'ai su que ça s'appelait comme ça, un organigramme des relations ou des missions partagées. Mais ça, ça a pas changé : on est toujours plusieurs à intervenir sur plusieurs missions. Et pour mieux comprendre l'organisation de l'équipe, et suite à ça, j'ai fait des, j'ai présenté un plan de propositions. Je vous cacherais pas que c'était plus informel que formel. Je l'ai pas écrit, la première année. Je l'ai plus dit et présenté à travers un power point à l'équipe réduite qui était à l'époque. Aujourd'hui, trois ans après, notre équipe a augmenté. On a toujours beaucoup d'intervenants extérieurs mais aujourd'hui on a une dizaine de titulaires, enfin titulaires, c'est un grand mot, entre CDD et titulaires.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Et c'est vrai, plus une vingtaine de vacataires. Mais je dirai que, après, encore une fois, je suis très hésitant sur l'usage du terme « qualité » mais effectivement j'ai réalisé ce travail. Ça n'avait pas été un audit par expert extérieur, mais voilà.*

D : D'après ce que vous avez connu, vous, du XXX, votre expérience de chercheur au XXX, ça vous a peut-être aidé aussi à élaborer ce diagnostic. Mais ça, ça a été avant. Vous, vous avez été élu ou vous avez été nommé ? Comment ça s'est passé ? Y'avait une élection ?

DCNL 5 : *En tant que directeur du XXX, j'ai été nommé.*

D : D'accord, vous n'avez pas au préalable élu par les collègues.

DCNL 5 : *Non, il n'y a pas d'élections dans les services centraux, ni dans nos services. Nous, on est un service, j'ai oublié, on était un service central, maintenant on est un service, je sais plus comment ça s'appelle, un autre type de service. En tous les cas, c'est pas les collègues qui élisent, non, c'est par nomination du président et c'est le CA qui vote oui ou non.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Ce n'est pas une élection interne.*

D : D'accord, et cette présentation en power point, c'était avant votre nomination ou après ? Le diagnostic.

DCNL 5 : *C'était après ma nomination.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Mais j'ai commencé les, il faut savoir que c'était un peu complexe parce que la personne qui était responsable, qui n'était pas directrice, qui était responsable, a été plus ou moins remerciée par la présidence, parce qu'elle était beaucoup absente.*

D : Oui, bon c'est le cas de beaucoup de centres.

DCNL 5 : *Et du coup, la présidence a pris sa responsabilité. Elle a été convoquée et on lui a expliqué que, et on m'a demandé de venir un peu en tant que, en sauvetage on va dire.*

D : Superman ZZZ arrive (rire).

DCNL 5 : *Disons que j'ai accepté, en disant qu'il fallait que je comprenne mieux comment ça travaillait et puis de faire des propositions.*

D : C'est bien parce que c'est une situation délicate, de récupérer un centre avec des difficultés, c'est une situation très délicate.

DCNL 5 : *J'ai plus l'impression d'être fireman que superman, dans le sens où je suis en train d'éteindre les feux tout le temps. Et pour l'instant, ça passe, les collègues me suivent, c'est ce qui permet d'avancer. Mais voilà. Mais ça passe aussi par le dialogue, je sais pas, quotidien, mais presque hebdomadaire avec la présidence de l'université.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Et en échangeant avec mes, lors de cette formation, j'ai compris que j'étais un des rares directeurs à avoir ce privilège, on va dire ça comme ça.*

D : Et ouais, et oui, oui, oui.

DCNL 5 : *D'échanger beaucoup avec la présidence, peut-être un peu trop, mais bon.*

D : Quand c'est constructif, c'est bénéfique de toute façon, les échanges.

DCNL 5 : *(...) C'est pas toujours facile. Mais je dirai que c'est aussi le privilège d'une petite structure, ça c'est sûr et un autre privilège, du fait que je sois enseignant chercheur. Je me posais vraiment la question pendant cette formation. C'est vrai que les autres services sont pilotés par des administratifs et peut-être que le fait d'être un enseignant chercheur fait que le président m'accueille plus facilement, je sais pas, je me pose des questions sur tout ça.*

D : Oui et puis vous avez cette situation de privilégié où vous faites quand même aussi le relai entre les enseignants et les étudiants. Vous êtes au cœur aussi de l'enseignement puisque vous pratiquez encore des cours. Donc c'est vrai que c'est pas le cas des administratifs qui sont, voilà, dans un bureau, enfermés géographiquement, ce qui n'est pas votre cas, donc c'est plutôt privilégié pour la présidence. Alors est-ce que vous pratiquez des évaluations internes de votre institution ? Alors, vous l'avez dit tout à l'heure que vous faites des questionnaires de satisfaction en fin de semestre et qu'il y a un retour par le biais de réunions.

DCNL 5 : *Oui.*

D : D'accord. Et est-ce que vous faites des tableaux de bord annuels avec des statistiques générales à partir de ces évaluations ou simplement c'est un résumé des points positifs ou négatifs.

DCNL 5 : *Je dirai plus des résumés qu'un tableau de bord.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Plus des résumés, un rapport final qu'on doit présenter au Conseil des Langues mais c'est la première année qu'on a tout ça.*

D : D'accord. Mais qui traite alors les questionnaires ? Qui en fait l'analyse quantitative et qualitative ?

DCNL 5 : *Le coordinateur.*

D : Le coordinateur de chaque niveau ?

DCNL 5 : *Oui.*

D : D'accord. Et le coordinateur élabore un rapport après ?

DCNL 5 : *Ce n'est pas un coordinateur de niveau ; c'est un coordinateur de dispositif.*

D : Ah oui, de dispositif, oui.

DCNL 5 : *Le coordinateur élabore, oui, un retour écrit sur chaque fin de session.*

D : D'accord. Et après, vous en faites une synthèse.

DCNL 5 : *Tout à fait.*

D : Et est-ce que ces résultats sont diffusés auprès du personnel ?

DCNL 5 : *Oui.*

D : Sous quelle forme ?

DCNL 5 : *Sous la forme d'un PDF.*

D : C'est-à-dire en version numérique. Par email, vous envoyez un email ou c'est en intranet ?

DCNL 5 : *Pour l'instant, on envoie un mail à l'ensemble des participants. Si c'est pour les enseignants, à tous les enseignants qui sont intervenus dans nos cours et voilà. On transmet pas au apprenants parce qu'on le fait pas pour l'instant mais c'est vrai qu'en échangeant avec une collègue qui travaille sur les compétences ; elle disait que les critiques qui revenaient des étudiants, c'est qu'ils répondaient à des enquêtes de satisfaction et qu'ils n'avaient pas de retour.*

D : Et oui, justement, c'était ma question.

DCNL 5 : *Je ne vous cache pas que je n'y avais pas pensé tout simplement. J'en ai parlé aux collègues qui étaient tous aussi, effectivement, on n'est pas contre ; mais on n'y a pas pensé.*

D : Oui après sans entrer dans les détails verbaux, ça peut être simplement des statistiques, un pourcentage de satisfaction ; sans rentrer dans les détails.

DCNL 5 : *Ça, c'est des choses à améliorer pour l'année prochaine.*

D : D'accord. La démarche qualité de votre centre, parce qu'elle ne s'appuie pas sur un référentiel, est-elle plus difficile à mettre en place en termes de suivi opérationnel des processus ?

DCNL 5 : *Je ne dirai pas qu'elle est difficile par le manque de référentiel. Je dirai plutôt qu'elle est difficile par le manque de temps. Déjà c'est la difficulté d'une petite équipe : on manque de temps pour tout faire. Et c'est vrai qu'on va dire, on met un peu plus de temps mais c'est comme ça, c'est la vie. Et peut-être que, je sais pas si c'est une bonne idée de désigner un responsable. Il faut que j'en parle en équipe pour voir ce qu'ils en pensent du responsable qualité. Je serai plus pour un partage de la mission entre les différents coordinateurs. Après, c'est à réfléchir.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Je pense que vraiment si aujourd'hui notre difficulté, c'est la jeunesse, je dirai, du centre, pas des membres. On a tous une expérience de plus de dix ans dans l'enseignement. Mais c'est vraiment, enfin y' a certains qui ont plus, certains qui ont moins. Mais bon je dirai une moyenne de dix ans d'expérience. Je pense que c'est vraiment un manque de temps.*

D : D'accord. C'est plus un manque de temps qu'un manque d'outils.

DCNL 5 : *Ça vient avec. Si on a du temps, on peut construire les outils. On peut les trouver, on peut se former, et cetera.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Et du coup je pense, j'en doute pas, l'équipe est soudée et cherche à faire un meilleur enseignement possible et le meilleur service possible. Je vois comment ils sont investis et comment ils travaillent. Je suis très fier de pouvoir les piloter, mais c'est vrai qu'on manque de temps et ça, c'est pas toujours entendu par leur direction. Je pense que c'est le cas dans beaucoup de centres.*

D : C'est vrai. Alors est-ce que vous établissez des actions correctives et préventives comme un système de réclamation clients ? Ou simplement l'écoute-client, elle se fait à travers les questionnaires de satisfaction.

DCNL 5 : *Alors les clients peuvent envoyer des mails quand ils veulent aux coordinateurs. En début de session, on leur donne bien les noms du coordinateur. Donc il y a une présentation générale auprès des étudiants puisqu'on fait les tests de niveau juste après mais on commence toujours par une présentation générale. Donc ils identifient qui est le coordinateur, à qui il faut envoyer un email s'il y a un problème. Et je dirai qu'on est à l'écoute. Là je dirai aujourd'hui pour les campus été, la coordinatrice est revenue me voir pour me dire qu'il y avait des étudiants qui voulaient changer de niveau. Et comme c'était justifié, on a validé ou pas. Hier on a refusé parce que c'était pas justifié. C'était juste qu'elle avait envie d'être avec sa copine.*

D : Vous êtes à combien en effectifs ? Vous, c'est juillet-août ou c'est juin-juillet ?

DCNL 5 : *Juin-juillet*

D : Ah, juin-juillet. Au mois de juin vous aviez beaucoup d'étudiants ?

DCNL 5 : *On en a eu cinquante-six. (...)*

D : Ça a toujours été ces chiffres-là ou il y a aussi une baisse comme à l'année ?

DCNL 5 : *On dépasse pas les soixante.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *On ne souhaite pas dépasser les soixante pour différentes raisons, principalement en rapport avec les moyens de déplacement ; parce qu'il y a des sorties organisées et c'est vrai que si on dépassait les soixante, il faut prendre un deuxième bus.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Donc on est, pour l'instant on a toujours mis la limite des soixante. Cette année on les a pas atteints. L'année dernière, on est arrivés à soixante-deux. C'est là où on a bloqué.*

D : Alors, comment ils ont fait les deux (rire) ?

DCNL 5 : *Comment ?*

D : Qu'est-ce qui s'est passé avec les deux apprenants supplémentaires ?

DCNL 5 : *On en a trouvé des bus. Il y a eu moins d'accompagnateurs, c'est juste ça. Il y a eu deux accompagnateurs pour soixante-deux. Bon c'est des adultes en même temps. Et puis dans les faits, tout le monde ne vient pas.*

D : Oui c'est vrai, c'est vrai.

DCNL 5 : *Puisque parfois nos étudiants coréens n'ont pas envie de se réveiller le week-end ou ils ont envie de partir à Paris. Et c'est vrai que l'année dernière, c'est la première fois que ça arrivait, on a refusé du monde, parce qu'on voulait pas aller au-delà des soixante-deux. Trois apprenants chypriotes qui ont candidaté au dernier jour, encore une fois, et on a dit qu'on avait atteint nos quotas, on les a dirigés vers les gros centres.*

D : D'accord. Alors selon vous, quels sont les impacts de la non-labellisation de votre centre auprès des clients-apprenants ? Est-ce que vous pensez que les apprenants ont une conscience de ce que c'est que la labellisation FLE d'un centre universitaire ?

DCNL 5 : *Je dirai, notre public actuel, non. Notre public des DU, ce qui l'intéresse, c'est par exemple des questions de, ce qui l'intéresse chez nous, c'est surtout, je vais dire, si on parle des chinois, c'est qu'on ait des enseignants qui parlent chinois, donc avec qui ils peuvent échanger.*

D : Ce qui est le cas dans votre équipe ?

DCNL 5 : *Dans mon équipe, oui.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *On a plusieurs enseignants qui parlent chinois. Après, moi, ce que je dis aux collègues, c'est que ça nous limite dans la diversité du public. Et après, je ne sais pas, je sais pas quel impact a cette labellisation en dehors de la France. C'est vrai que j'ai l'impression, tout le monde l'affiche, c'est le fer de lance du CIEP. Tout le monde l'affiche comme étant très importante. Après, nous, aujourd'hui, notre principal, enfin, nos troupes, nos troupes d'apprenants, je dirai, viennent surtout grâce à nos contacts avec des agences, des universités qui ont des échanges. On a peu de personnes qui viennent comme ça.*

D : D'accord.

PS : *On en a quelques unes. C'est vrai que du coup l'impact d'une labellisation sur ce public est inexistant, parce qu'aussi non, ils seraient pas venus. Mais je pense que l'intérêt d'une labellisation, c'est d'avoir des nouveaux publics et donc des nouveaux défis.*

D : D'accord. Justement, c'est l'intérêt de ma question suivante. Est-ce que justement l'inscription de votre démarche qualité dans un système non certifié, est-ce qu'elle ne restreindrait pas votre stratégie commerciale en quête de nouveaux marchés ?

DCNL 5 : *Je pense que oui, mais c'est une supposition.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *On n'est pas, certes, c'est pour ça que je préfère parler de soutenabilité que rentabilité. L'objectif n'est pas de devenir une boîte de FLE. Non, c'est pas notre objectif. Y'en a en France et tant mieux. On n'est pas dans l'objectif d'un XXX ou d'un XXX ou je sais pas quoi. Notre objectif est de vraiment garder une marge de manœuvre pour mettre en place des projets, pour suivre des projets. Après ça peut changer, ça peut évoluer mais pour l'instant, c'est de pouvoir accueillir des étudiants réfugiés, de mettre en place des projets plus artistiques. Donc on restera, on fournit un petit centre, on restera un petit centre.*

D : C'est une soutenabilité assez honorable. Nous allons passer au dernier thème qui est le positionnement par rapport au référentiel Qualité FLE. Est-ce que vous connaissez ce référentiel ? Est-ce que vous l'avez déjà eu entre les mains ?

DCNL 5 : *Alors là je l'ai lu une fois, mais là, je l'ai pas en tête, je sais pas.*

D : Pas de souci, de toute façon ce sera des questions assez génériques. Alors.

DCNL 5 : *Je savais pas que l'entretien serait aussi long.*

D : Oui mais ça va être assez rapide, parce que là, c'est vraiment des questions assez génériques. Quels sont les principaux aspects contraignants, puisque de toute façon vous avez plus ou moins répondu aux questions, sans que je les ai posées, donc je vais aller assez vite. Quels sont les principaux aspects contraignants de la labellisation qui vous ont dissuadé de passer par ce type de certification ?

DCNL 5 : *Alors je dirai le type d'apprenants.*

D : D'accord.

PS : *Le deuxième élément c'est le coût de la labellisation. Un petit centre comme le nôtre, il faut faire des choix. Et j'étais pas sûr que c'était, je pense, je ne sais plus combien ça coûtait, on en a déjà discuté, mais j'ai trouvé ça assez important.*

D : Et oui parce qu'ils n'ont aucune visibilité à l'international donc ça a un coût la communication.

DCNL 5 : *Oui, mais en même temps, ça, ça serait intéressant quand l'équipe sera prête à accueillir des publics autres. Et comme je vous le disais, nous, on n'est pas encore dans cette démarche.*

D : D'accord. Un référentiel conçu par l'organisme lui-même, à votre avis, est-il plus efficace qu'un référentiel connu, reconnu ?

DCNL 5 : *Un référentiel qualité ou un référentiel compétences ?*

D : Oui, un référentiel qualité, un référentiel qualité que l'organisme aurait créé lui-même ; c'est-à-dire qu'il se donne un nombre d'indicateurs à respecter, à valider. Est-ce que, à votre avis, c'est plus pertinent qu'un référentiel reconnu ?

DCNL 5 : *Je pense que c'est plus impliquant pour l'équipe, c'est plus fédérateur pour l'équipe. Mais est-ce que c'est plus lisible pour l'extérieur, je ne pense pas.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Je pense que ce qui est plus lisible pour l'extérieur, c'est les petits logos label FLE, et cetera. Je parle pour l'extérieur mais je pense qu'en interne, ce qui est le plus intéressant, c'est une charte de qualité.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Je pense que les collègues seraient plus engagés dans quelque chose qu'on construit ensemble.*

D : D'accord. La spécificité universitaire n'apparaît pas explicitement dans les items du référentiel, hormis l'item sur le FOU, le Français sur Objectifs Universitaires, F21. Le rajout d'un item, vous qui êtes enseignant chercheur, donc elle va peut-être vous intéresser cette question. Le rajout d'un item sur la valorisation de la recherche scientifique pour un centre ou un groupement universitaire, vous semblerait-il être pertinent ?

DCNL 5 : *Oui.*

D : Pourquoi ?

DCNL 5 : *Oui, je pense. Je pense parce que ça montre aussi que ce centre s'adosse sur la recherche, ce qui est le cas de notre centre. Et c'est vrai que l'adossement sur la recherche peut amener d'aller plus au loin que la simple boîte de FLE, je dirai. Et ça permettrait aussi de valoriser l'intervention, l'implication des collègues parce que tous, enfin moi je suis enseignant chercheur, tous ne sont pas enseignants-chercheurs mais font de la recherche. Tous mes collègues s'investissent dans la recherche ; après, ils font pas, enfin moi non plus. On ne fait pas de la recherche de pointe ; on fait de la recherche en didactique.*

D : Bien sûr.

DCNL 5 : *Et c'est vrai que l'intégration de ça permettrait de mieux valoriser le centre et ne pas être, c'est pas dévalorisant ce que je vais dire, ne pas être simplement un service de l'université qui est là pour faire beau.*

D : Bien sûr.

DCNL 5 : *Parce que ça, c'est important auprès de nos instances, et dans le projet de la XXX, dans le projet de la construction de la XXX, j'ai insisté fortement sur le lien que la recherche doit être maintenu.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Et que ce soit le président ou le CA, quand ils ont validé le projet, ils ont eu quelques questions sur ça, tout le monde est allé dans mon sens.*

D : C'est plutôt positif.

DCNL 5 : *Oui, tout à fait.*

D : Par ailleurs, de nombreux centres proposent des stages pédagogiques pour se perfectionner en didactique, justement. Je sais pas si c'est mis en place dans votre centre. Or, aucun item ne prend en compte ce type de programme. Le rajout d'un item sur ces formations pédagogiques et méthodologiques de FLE destinées aux enseignants vous semblerait-il plus, enfin vous semblerait-il pertinent ? Est-ce que vous les proposez, vous, dans votre centre, les stages pédagogiques ?

DCNL 5 : *Nous, on le propose. Enfin, nous, la XXX ne propose pas de stage pédagogique.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *C'est le département en didactique de langues qui en propose.*

D : A l'année ou l'été ? Pendant l'année ?

DCNL 5 : *Dans les masters, les DU, et cetera. Y'a un DU et un master. Et puis à partir de cette année, on travaille avec le SFC. Ils vont proposer les cours en modularisé, c'est-à-dire que certains enseignants pourront, je vais utiliser un terme très commercial, acheter certains cours et suivre uniquement ces cours en formation, on appelle ça qualifiante et non pas diplômante. Donc c'est un nouveau chantier que découvrent nos collègues de didactique. Enfin, j'en fais partie, puisque 'un de mes cours du séminaire d'été va être proposé en modularisé. Après, pour l'instant, ça n'a pas déplacé les foules non plus.*

D : C'est le début.

DCNL 5 : *Je pense que c'est une question de communication. Après nous avons essayé de mettre en place des formations auprès du personnel, et cetera. Pour l'instant ça a été, ça a été une grande réussite. Mais cette année une collègue qui était en formation, a souhaité faire son stage chez nous sur, et je lui ai proposé de travailler sur l'accompagnement des enseignants et elle a mis en place un programme de formation hybride auprès des enseignants de la XXX et qui a pas mal de succès. Elle-même est surprise du succès de ce programme. Ce qui fait que l'année prochaine mais là c'est vraiment en interne, l'année prochaine, j'ai décidé de dédier le mois de mai pour la formation.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Donc nous n'avons pas de formation, nous n'avons pas de cours au mois de mai mais ce sera un mois de formation pour les collègues.*

D : Sur tout un mois ?

DCNL 5 : *Ce sera pas tout le mois parce que mais presque parce qu'il y a les examens, les jury, et cetera.*

D : Ah les rattrapages.

DCNL 5 : *Mais l'idée c'est qu'on ait pendant ce mois-ci des réunions, des constructions mais vraiment dans l'objectif d'une formation continue des collègues.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Et ils auront pas de cours pendant cette période. Il faut que les collègues jouent le jeu et qu'ils pensent pas qu'aux vacances ce mois-ci.*

D : Et vous pensez justement que ce serait bien à valoriser ce système de formation dans le référentiel qualité FLE ?

DCNL 5 : *Oui, ce serait bien.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Je pense que c'est bien de montrer que certains centres sont engagés dans une politique de formation continue des équipes puisque j'ai senti aussi à l'ADCUEFE que tous les directeurs n'étaient pas sur la même longueur d'onde.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *J'étais assez surpris de découvrir par exemple que lors de la journée de formation qui a été organisée par l'ADCUEFE. Moi j'ai été très favorable à cette journée et je trouve que c'était une très bonne idée de proposer cette journée.*

D : Bien sûr.

DCNL 5 : *J'étais assez surpris que certains centres n'avaient pas financé le déplacement de leurs collègues et n'ont pas incité plus que d'envoyer un mail. Bon, après il y a 57 collègues qui se sont déplacés quand même.*

D : C'est bien, c'est bien.

DCNL 5 : *Mais pour moi, uniquement les libérer des cours, c'est pas un encouragement.*

D : Tout à fait.

DCNL 5 : *L'encouragement, c'est vraiment de financer le déplacement. Nous, on a financé le déplacement de quatre personnes. Il a fallu forcer la porte du service de formation pour qu'ils en prennent en charge deux. Et là j'ai bénéficié de l'appui de la présidence pour ça. Nous, on en a pris en charge deux mais je pense que c'est important quelque part.*

D : Beh vous voyez que c'est bénéfique, les échanges avec la présidence. Ça permet aussi de, effectivement.

DCNL 5 : *Ah oui c'est bénéfique mais parfois c'est lourd.*

D : Et cette formation, elle portait sur quoi ?

DCNL 5 : *Alors c'est journée, il y avait plusieurs thèmes. Chaque enseignant a choisi le thème ; il doit être encore affiché. Et l'idée, c'était, quand on a proposé ça à l'ADCUEFE de Aix, en octobre, je pense, ou en novembre, on avait dit que chaque centre proposait des formateurs. Des formateurs se sont présentés. Le CLA a pris en charge le déplacement et l'hébergement de ces collègues et chaque centre a envoyé les enseignants pour suivre les formations. Enfin, il y avait un peu de tout.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Il y avait du numérique, de l'ingénierie, de la pédagogie différenciée, de, enfin il y avait un mélange assez sympa de thématiques.*

D : D'accord, est-ce qu'il y avait quelque chose sur la qualité ?

DCNL 5 : *Comment ?*

D : Est-ce qu'il y avait une formation sur la qualité, ou une conférence ou un atelier ?

DCNL 5 : *Je ne suis pas, je ne pense pas.*

D : D'accord. Alors je vais vous faire l'économie des dernières questions sur ce thème, sur votre avis sur le référentiel puisque vous m'avez dit que vous l'avez eu qu'une seule fois dans vos mains, donc je vous fais l'économie des pistes d'amélioration du référentiel. Donc nous allons passer à la conclusion.

DCNL 5 : *Oui.*

D : Alors, qui vous concerne vous en tant que directeur. La standardisation des méthodes de travail calibrées par les indicateurs du référentiel label qualité FLE peut-elle restreindre la liberté managériale de la direction des centres universitaires ? C'est-à-dire, est-ce que la quête, la liberté managériale de la direction des centres universitaires ; c'est-à-dire est-ce que la quête d'une qualité uniformisée codifie-t-elle l'action des salariés au détriment de leur créativité ?

DCNL 5 : *(Silence).*

D : Est-ce que vous pensez que si on est labellisé, on est moins libre dans nos pratiques professionnelles ?

DCNL 5 : *Est-ce qu'on est moins libre quand on est labellisé ? C'est une bonne question. Je pense que certains des réfractaires vont utiliser ça comme un argument parce qu'effectivement, certaines personnes ont un peu peur de ces labels, et cetera, et qu'ils trouvent que ça va limiter leur créativité. Après, moi, personnellement, je ne pense pas que, parce que la créativité, c'est sur la méthode et non pas sur l'objectif. La créativité, elle s'exprime à travers la méthodologie de travail et l'organisation et ça, l'objectif, elle ne l'interdit pas. Après, tout dépend comment le label est pris par, enfin comment le référentiel est pris en main par les personnes ; parce que j'ai déjà travaillé dans ma carrière dans un institut qui utilise beaucoup les référentiels. Comme j'étais ingénieur pédagogique, j'ai travaillé dans un institut de formation paramédical et chez les paramédicaux, y'a, c'est-à-dire les infirmiers et aides-soignants, y'a des référentiels très précis.*

D : Effectivement.

DCNL 5 : *Peut-être trop précis même. Et on travaille avec l'humain, ils travaillent avec l'humain, y'a.*

D : Des protocoles à respecter.

DCNL 5 : *L'erreur n'est jamais très loin. Donc ils estiment qu'ils peuvent pas se permettre, ils estiment qu'ils peuvent pas se permettre de laisser. Et je trouve que même là-bas, il y avait des gens qui en arrivaient à faire un peu de, enfin exprimer la créativité à travers des pratiques, du moment que l'objectif était respecté, la direction validait. Donc c'est pour ça, moi personnellement, je ne pense pas que ça bloque, que ça puisse restreindre ni la créativité, ni la liberté ; à condition qu'on n'aille pas jusqu'à des dérives qui sont comme quoi, je sais que dans certaines formations, on leur donne carrément ce qu'ils doivent enseigner. Ça, je trouve, ça, je suis, ça me choque personnellement. Moi, je, même chez nous, je sais que dans certains DU, ça a été le cas, chez nous, dans nos DU, ça a été le cas, des DU qui travaillaient beaucoup avec des vacataires. On donnait le cours un peu à la chinoise, parce que c'est ce qui se fait en Chine aussi. Le cours était déjà préparé, avec des exercices, et cetera, et le vacataire n'avait qu'à faire la méthode. Moi je trouve ça, enfin je trouve ça tout à fait contre-productif.*

D : Et la labellisation « Bienvenue » dans laquelle vous vous engagez, est-ce qu'elle vous a un peu freiné dans vos pratiques pédagogiques ?

DCNL 5 : *Pas du tout.*

D : Pas du tout, d'accord.

DCNL 5 : *Au contraire.*

D : Mais c'est plutôt positif alors.

DCNL 5 : *Euh, nous, pour l'instant, Bienvenue en France », le seul, enfin, il faut dire, ce qui nous dérange dans « Bienvenue en France », c'est le fait qu'il y ait des frais différenciés. C'est pour ça qu'on s'y inscrit pas, et les frais différenciés ne sont pas si différenciés que ça parce qu'ils considèrent tous les étrangers de la même manière.*

D : Qu'est-ce que ça veut dire des frais différenciés ?

DCNL 5 : *C'est-à-dire que dans « Bienvenue en France », normalement les étudiants étrangers non-européens, non-communautaires, vont devoir payer deux-mille euros, trois-mille euros pour s'inscrire à l'université. Après, personnellement, je pense que les universités vont s'organiser pour mettre en place des systèmes de bourse.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Moi, c'est ce que je pense. Je sais que certains collègues crient au désastre et à la fin de l'arrivée des étudiants principalement africains qui ne pourront plus payer. Moi, personnellement, à l'école de management où je travaillais, c'est des formations à cinq mille euros, voire quinze-mille euros à l'année. J'avais des étudiants africains puisqu'il faut pas mettre tout le monde à la même enseigne. Y'a des riches un peu partout et y'a des pauvres un peu partout.*

D : Effectivement.

DCNL 5 : *Donc moi je pense qu'il faut qu'on soit vigilant sur comment vont être traités les dossiers. Mais sinon, « Bienvenue en France », à part ça, je le trouve, moi je le trouve très bien. Ça a permis de se poser des questions, de découvrir par exemple, nous ne proposons pas de version anglaise de notre site web et là, du coup le service com' s'est mis en quatre pour le faire et aujourd'hui on va avoir un site web en anglais. C'est un exemple entre autres mais.*

D : Et le label, il dure combien de temps pour ce.

DCNL 5 : *Alors c'est un label par étoile donc tout dépend de combien d'étoiles on obtient.*

D : Ah y'a des étoiles aussi dans ce label ?

DCNL 5 : *Oui.*

D : D'accord. Et la durée, l'octroi du label, il dure combien de temps ?

DCNL 5 : *Alors c'est pas très clair pour l'instant.*

D : Donc c'est pas très clair.

DCNL 5 : *On a cru comprendre que si on l'obtient une fois, une fois qu'on l'a obtenu, on peut monter dans le nombre d'étoiles, mais on le perd pas, donc, logiquement.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Parce que du moment où on l'a obtenu, c'est qu'on a réalisé les critères, à moins que, enfin, je pense, je vais reprendre l'exemple du site en anglais, si on abandonne le site en anglais, oui, peut-être qu'on va perdre une étoile.*

D : Et ça, vous le saurez quand, que vous serez labellisé ?

DCNL 5 : *C'est en cours.*

D : C'est en cours. D'accord. Et ça a un coût ?

DCNL 5 : *Oui, ça a un coût. Ça a un coût imposé par Campus France. Ce qui a fait réagir beaucoup de collègues aussi. Mais en même temps le Ministère nous a déversé des fonds pour (...) à toutes les universités, plus des fonds sur appel à projets. Donc, je pense que oui, on va, mais bon.*

D : D'accord. Et donc pour vous ?

DCNL 5 : *Ce sera pris en charge en centrale, ce ne sera pas pris par nous seulement.*

D : Je reviens à une question que je vous ai posée justement tout à l'heure. Pourquoi vous ne vous suffirez pas alors de ce label ? Puisque vous avez dit tout à l'heure dans l'entretien que le label Qualité FLE n'avait aucun impact sur les clients, ils ne savaient même pas d'ailleurs ce que c'était.

DCNL 5 : *Je sais pas aujourd'hui. Je ne sais pas si le label Qualité FLE apportera un plus. Je reste sur ma réponse.*

D : D'accord, d'accord.

DCNL 5 : *Ça dépend d'où voudra aller l'équipe. Si l'équipe souhaite aller vers le label qualité FLE, on ira. Si elle ne souhaite pas y aller, on n'ira pas. Mais il faudra qu'on en discute.*

D : D'accord.

DCNL 5 : *Moi je suis pas opposé, je suis pas contre. Pour l'instant je suis arrivé dans un centre qui n'était pas labellisé. J'ai trouvé que pour l'instant les conditions ne sont pas réunies pour demander le label. J'ose espérer que l'année prochaine les conditions seront réunies mais là, on se pose vraiment la question : est-ce que ça apporte un plus ou pas.*

D : D'accord. Dernière question de l'entretien. Y a-t-il des thèmes que nous n'avons pas abordés et qui vous semblent importants dans le champ de la qualité éducative ?

DCNL 5 : *Non, je ne pense pas.*

D : D'accord. Nous allons mettre fin à l'entretien. J'arrête l'enregistrement.

TRANSCRIPTION ENTRETIEN DU DCNL 6

02/07/19, 10h02, 57 minutes 03 secondes

D : Nous allons commencer par une phase introductive de cet entretien, avec une première question. Donc depuis combien de temps exercez-vous l'activité de directeur ?

DCNL 6 : *Je réfléchis très rapidement, six mois.*

D : D'accord. Quelle est la durée de votre mandat ?

DCNL 6 : *Y'a pas de durée précise.*

D : D'accord. Avez-vous d'autres fonctions au sein du centre ?

DCNL 6 : *Au sein du centre, non.*

D : D'accord. Alors quel est votre rapport avec le centre ? Comment vous êtes entré dans le centre alors, pour en prendre la direction ?

DCNL 6 : *Dans mon université, en ce moment, c'est le vice-président à l'international qui exerce la fonction de directeur, il n'y a pas de directeur spécifique pour le centre.*

D : Donc, pour l'instant, vous êtes vice-président à l'international.

DCNL 6 : *Oui, tout à fait.*

D : D'accord. Et vous exercez parallèlement la direction du centre.

DCNL 6 : *Oui, tout à fait.*

D : D'accord. Vous êtes enseignant ou vous avez une totale décharge ?

DCNL 6 : *Enseignant chercheur, plus une décharge.*

D : D'accord, ok, très bien. Quel est l'élément de votre parcours de formation ou, et d'expérience professionnelle qui vous a conduit à assumer ce poste ?

DCNL 6 : *Aucun, je suis pas du tout dans le milieu du FLE.*

D : D'accord, quelle est votre spécificité universitaire ?

DCNL 6 : *Moi je suis en sciences de gestion.*

D : D'accord, plutôt dans le management alors.

DCNL 6 : *Oui, oui, tout à fait.*

D : D'accord. C'est intéressant. Alors, en fait, la direction du centre, votre formation de management vous aide quand même.

DCNL 6 : *Oui, tout à fait, oui, de toute façon, de manière générale, dans les universités, votre profil est intéressant lorsque vous êtes sensible à des questions de l'organisation.*

D : D'accord. Avez-vous été formé à la mise en place de la qualité éducative ?

DCNL 6 : *Ah pas du tout.*

D : Même dans le cadre de formation du personnel, en interne.

DCNL 6 : *Non, c'est plutôt sur le tas, mais je me suis intéressé à la question puisque c'est un sujet qui nous préoccupe beaucoup en management.*

D : D'accord, donc nous allons passer au premier sous-thème qui est intitulé les modèles d'implémentation managériales de la qualité. Alors, est-ce que la recherche de la qualité est une des finalités de votre institution ?

DCNL 6 : *Euh, oui, oui, oui.*

D : Quelle est la qualité que vous recherchez ?

DCNL 6 : *C'est une question vaste. Pour moi, la qualité, c'est avant tout des procédures qu'on met en place pour vérifier que l'ensemble fonctionne assez bien. Nous, on le voit surtout par la mise en place de procédures, de règles, de normes, de dispositifs qui, après, donnent lieu à des validations, à des labels, plus en tant que système d'audit en fait, de contrôle interne.*

D : D'accord, ce qui n'est pas le cas dans votre structure actuellement.

DCNL 6 : *Non, non, non, on n'a pas le label Qualité FLE.*

D : D'accord. Alors, est-ce que donc ces procédures concernent l'ensemble de l'institution ou vous vous fixez des domaines précis, des priorités dans des domaines précis ?

DCNL 6 : *Vous voulez parler du.*

D : Des procédures que vous mettriez en place.

DCNL 6 : *Oui, ça doit être global. Moi j'ai en tête des référentiels qualité qu'on utilise notamment en management. C'est forcément une démarche globale, aussi bien au niveau de l'organisation qu'au niveau des pratiques.*

D : D'accord, alors à votre avis, quels sont les fondements qui fondent, les fondements qui priment dans l'assurance qualité ? L'évaluation de la qualité, la démarche qualité, le management de la qualité, ou la culture de la qualité ? Qu'est-ce qui est le plus important ?

DCNL 6 : *Un peu tout ça, c'est un ensemble, encore une fois, c'est systémique pour moi. On peut commencer par, donc on commence par des procédures, parce que c'est souvent des méthodes, avec des grilles de lecture, on se constitue des grilles de lecture selon le domaine.*

D : Est-ce qu'à votre avis, une démarche qualité a-t-elle plus d'impact qu'une labellisation, en termes d'impact sur la culture qualité de votre organisme ?

DCNL 6 : *Oui, la démarche a un impact très fort, je pense.*

D : Pourquoi, à quel niveau ?

DCNL 6 : *Ça change la culture interne, et les pratiques. Dans un premier temps, ça paraît artificiel et puis après les personnes s'acculturent aux procédures. Moi je l'ai vu dans d'autres thèmes, donc c'est pour ça que je connais bien.*

D : Nous allons en reparler justement après parce que c'est intéressant, comme vous venez de prendre vos fonctions il y a six mois, ce sera important de voir justement comment vous avez pu mettre en place tout cela. Est-ce que vous prenez en considération les besoins des clients, des salariés ?

DCNL 6 : *Ah oui, oui, c'est même essentiel je pense, ça part, surtout dans le milieu universitaire, ça doit partir du terrain et des gens qui travaillent.*

D : Et concrètement, comment ça peut se faire alors, à l'université ?

DCNL 6 : *C'est par la mise en place de groupes de travail. Ça peut pas être juste un consultant externe qui va être mettre en place une démarche ; c'est forcément quelque chose qui se fait en interne.*

D : D'accord. Alors dans la mesure où vous n'utilisez pas de dispositif normatif d'évaluation institutionnel, externe ou interne, tel qu'un audit, avez-vous mis en place ou élaboré des outils qualité pour tendre à un esprit qualité ?

DCNL 6 : (...) *mais on le travaille dans une logique institutionnelle. Si vous voulez des exemples, au service de formation continue, on a été labellisé, y'a une norme ISO des activités de formation. Et c'est quelque chose qui était très long.*

D : Des activités, vous avez dit, des activités de formation ?

DCNL 6 : *De formation, de formation continue. Y'a une norme qui permet de valider des services de formation continue. Mais ça, c'est pas un organisme qui nous aidé. On l'a fait en interne. On peut se faire aider à un certain moment mais ça doit être une démarche interne. Mais après y'a un audit, forcément, mais c'est pas le plus important.*

D : En fait, c'est que le service de formation qui a été audité ?

DCNL 6 : *Ah beh nous, on audite des morceaux en fait. On a audité le service de formation continue, on a audité l'IUT de YYY, on a audité l'IAE, prochainement on va auditer une école d'ingénieur, on le fait par petits bouts ; on peut pas faire ça pour une université, ça peut pas être global. A mon avis, c'est pas possible.*

D : Alors à quand la labellisation du centre, alors ?

DCNL 6 : *Et beh c'est le prochain projet justement. Donc on recrute quelqu'un à la rentrée. Elle aura notamment un rôle à jouer dans ce domaine, parce que pour l'instant on manque de personne. Ça repose pas sur une personne Il faut une personne qui puisse structurer la démarche parce qu'aussi non, ça peut pas fonctionner. De toute façon, il faut un référent qualité dans la structure qui entame la démarche.*

D : Pour vous, c'est une obligation ?

DCNL 6 : *Ah oui, oui, oui, oui, oui, oui. Nous, ça peut pas être quelqu'un, ça peut pas être un enseignant chercheur. Il faut autre chose par ailleurs, il faut vraiment quelqu'un qui est dédié à ça, à mon avis.*

D : Donc, vous, vous allez vous lancer prochainement dans la labellisation parce que vous allez vous appuyer sur un référent responsable de la qualité ?

DCNL 6 : *Tout à fait.*

D : D'accord. Pensez-vous que la labellisation constitue un argument de poids en interne pour la présidence de votre université ?

DCNL 6 : *Oui, oui, parce que c'est une démarche d'amélioration, d'amélioration continue. Donc ça, maintenant, les gens comprennent bien. Il y a encore des personnes qui trouvent pas ça important mais ça rentre progressivement dans la culture progressivement.*

D : D'accord.

DCNL 6 : *C'est nouveau mais ça se développe.*

D : Votre centre n'a jamais été labellisé depuis la création du label en 2006 ?

DCNL 6 : *Non, non, jamais parce que c'est un centre qui n'a pas recruté, qui est resté avec une culture assez classique ; même y'a jamais eu même un début de réflexion là-dessus. Maintenant on voit bien que ça pèse sur la réputation du centre. Donc on voit bien que c'est important. Autrefois ça pouvait paraître comme un élément parmi d'autres, maintenant ça semble vraiment important.*

D : D'accord. Alors justement, vous qui venez d'arriver il y a six mois dans la structure, et vous ne faisiez pas partie intégralement du personnel du centre, comment une démarche participative est-elle mise en place pour fédérer les énergies individuelles au projet collectif de la qualité, sans l'appui d'un référentiel qualité au niveau de votre personnel, les enseignants, le personnel administratif ? Comment ça peut émerger ?

DCNL 6 : *Nous, c'est une petite équipe, on est un petit centre. Ça passe essentiellement par de la cohésion d'équipe, des travaux, des actions de formation. C'est ce qu'il y avait pas jusqu'à présent.*

Enfin, c'est un ensemble à un niveau où on est vraiment une petite équipe. Y'a que dix enseignants FLE, si vous voulez.

D : Titulaires ?

DCNL 6 : *Titulaires et je dirai en personnel administratif, ils sont cinq.*

D : Et l'équipe est plutôt positive, favorable.

DCNL 6 : *Ah oui, tout à fait, tout à fait, aussi parce qu'ils comprennent (...) des résistances professionnelles parce qu'on voit bien qu'on commence à avoir des difficultés à recruter. Y'a pas forcément de très bons résultats en termes du volume étudiants, c'est stagnant ; alors qu'on devrait être dans une dynamique parce que c'est quand même, je pense que globalement, en France, les effectifs doivent augmenter parce qu'il y a de plus en plus de besoins du français. Nous, c'est plutôt stagnant.*

D : Et vous pensez que la non-labellisation est un non-argument qui justifie ces sous-effectifs ou ces stagnations.

DCNL 6 : *Disons que c'est quand même une variable qui entre en compte parce que ça accompagne tout un tas de choses ; le fait de ne pas être dans une démarche qualité fait qu'on va pas se remettre en question, on reste ancré dans nos habitudes, les procédures, alors que le monde a changé autour de nous.*

D : Vous, qui êtes formé dans le management, justement, c'est votre spécialité, et ça s'entend dans votre discours, bâtissez-vous un système de management de la qualité dans votre centre ? Vous venez d'arriver, certes.

DCNL 6 : *On essaie, on essaie. Ça peut passer par d'abord la pédagogie, par exemple le fait que les collègues travaillent peu ensemble et ont des habitudes de travail qui se sont forgées au fil du temps. Et beh ça, ça a changé. Ça fait partie de la démarche.*

D : Est-ce qu'il y a des processus qui ont été identifiés avec une cartographie par exemple ?

DCNL 6 : *On n'a pas de cartographie encore mais on a quelques processus comme par exemple la mise en place des cours, des plannings d'une année sur l'autre sur les niveaux, selon les niveaux. Ça, c'est quelque chose qui n'était pas fait, chacun gardant son niveau en fait. Donc ça, on a décidé de le changer en mettant en place une cellule de discussion en fait sur les niveaux, et comment assurer une rotation des équipes selon les niveaux, du A1 à C2, si vous voulez.*

D : Vous proposez quoi dans votre centre, du DUEF, du DALF aussi ?

DCNL 6 : *Oui, oui, on fait de tout, on a deux sessions.*

D : Vous proposez des cours d'été aussi ?

DCNL 6 : *Oui, oui. On a une summer school. Ça c'est quelque chose qui fonctionne assez bien. Ça passe surtout par des partenariats relations internationales, des partenaires aux Etats-Unis. Ça fait venir beaucoup de vacataires aussi. Donc je dirai que la problématique d'été est un peu différente. C'est plus l'année régulière qui me préoccupe.*

D : Il manque, c'est-à-dire que ce serait, qu'il y aurait des lacunes au niveau des partenaires universitaires pendant l'année ?

DCNL 6 : *Non, non, c'est pas ça. C'est plus au niveau de la façon de travailler quoi, de la pédagogie, de la mise en place, de l'accompagnement.*

D : D'accord.

DCNL 6 : *C'est plus sur le comment se déroule l'année régulière.*

D : Donc vous insinuez que l'été, les cours seraient peut-être mieux gérés parce qu'il y aurait plus de vacataires ou ça n'a rien à voir (rire) ?

DCNL 6 : *Non, ça n'a rien à voir.*

D : D'accord.

DCNL 6 : *C'est que les formules sont totalement différentes. L'été, c'est plus décontracté. Les gens viennent pour un mois, ou pour la semaine.*

D : C'est vrai.

DCNL 6 : *Souvent ils viennent avec leurs équipes, (...) c'est historique. On en a plusieurs qui viennent des Etats-Unis. C'est totalement différent. Ils viennent avec leurs profs. Nous on est plus là pour plus l'animation. Mais dans le concret, ça se passe bien.*

D : Est-ce qu'un engagement de la direction est-il pris en termes de qualité, comme une charte de qualité ?

DCNL 6 : *Non, faut qu'on la construise, c'est à faire.*

D : D'accord. Et pourquoi vous ne vous appuyez pas sur celle de l'ADCUEFE justement qui est mise à la disposition de tous les centres ?

DCNL 6 : *Oui, oui, on est, ils la connaissent. On l'a déjà, on l'a déjà étudiée ensemble. Mais il reste les étapes de validation et surtout d'appropriation par les équipes. Jusqu'à présent, notre participation à l'ADCUEFE était dormante en quelque sorte, et là, pour la première fois depuis longtemps, on a deux personnes qui ont participé à un séminaire de formation. Donc c'est pour vous dire qu'on est au début d'un processus.*

D : Oui, c'est bien. Donc pour l'instant la politique qualité n'est pas encore définie stratégiquement.

DCNL 6 : *Non, l'idée c'est plus de montrer au personnel qu'on va, qu'on est en train de faire bouger les choses.*

D : D'accord. Est-ce qu'un plan hiérarchisé, un calendrier est-il mis en place pour corriger par exemple des défauts de performance, ou pas encore ?

DCNL 6 : *Non pas encore, pas encore.*

D : Dans la future, dans les futures priorités de votre démarche qualité, à votre avis, de ce que vous avez pu voir depuis votre prise de fonction, quels seraient les obstacles et les atouts de cette démarche qualité ? Je parle au conditionnel parce que vous êtes dans un projet, là, effectivement.

DCNL 6 : *Mon analyse, pour moi, les obstacles, c'est le fait qu'on est sur une équipe qui est très ancienne, qui était peu renouvelée au cours des dernières années. Et les atouts, je pense que c'est ce qui se passe autour, les collègues et les enjeux en fait ; ça, ils l'ont bien compris.*

D : Vous recrutez, c'est évident, des enseignants vacataires pendant l'année universitaire.

DCNL 6 : *Oui.*

D : Est-ce qu'ils viennent de centres, de centres privés qui sont labellisés ?

DCNL 6 : *Je n'ai pas trop bien compris la question.*

D : Oui, est-ce qu'ils proviennent de centres de langues qui seraient labellisés ?

DCNL 6 : *Oui, parce qu'en fait ça tourne beaucoup, notamment y'a le XXX à YYY qui est aussi une référence et comme on n'est pas loin, y'a des vacataires qui peuvent venir de là, et de la région YYY. C'est surtout des questions de distance en fait.*

D : Bien sûr.

DCNL 6 : *Pour eux, c'est intéressant de faire des interventions.*

D : Et vous pensez que c'est une plus-value pour votre centre le fait de recruter des enseignants vacataires qui proviennent de centres labellisés, d'un point de vue de la culture qualité ?

DCNL 6 : *Oui, oui, oui. Bien sûr, bien sûr. D'ailleurs on préfère recruter des vacataires qu'on a l'habitude de recruter, qui ont de l'expérience, que quelqu'un qu'on ne connaît pas.*

D : Très bien. Nous allons passer au deuxième thème de l'entretien intitulé la vérification de la qualité. Est-ce qu'un état des lieux, à votre prise de fonction, est-ce qu'un état des lieux de la qualité a-t-il été effectué ?

DCNL 6 : *Non.*

D : Une mesure de la situation, points faibles, points forts.

DCNL 6 : *Non, pas formellement.*

D : Vous n'avez pas eu le temps ou vous n'y avez pas songé, ou vous êtes en cours de peut-être ?

DCNL 6 : *C'était pas la culture donc la question n'était même pas là. La question était plutôt de voir qu'est-ce qu'on peut faire pour restaurer le lien social. C'est plus des questions RH qui se posaient dans le centre, des questions de (...), c'est plus ça qu'on a travaillé au début.*

D : D'accord, d'accord. Et vous avez fait une auto-évaluation ou pas, alors ?

DCNL 6 : *De la qualité ?*

D : Oui, oui, de la qualité.

DCNL 6 : *Non. Non, non, c'était purement informel. J'ai bien vu comment les gens travaillent.*

D : D'accord. Vous avez été le bienvenu ? Vous avez été élu ? Comment ça s'est passé ?

DCNL 6 : *J'ai été désigné par, en fait, le président de l'université, dans notre système, est président du Conseil d'administration du XXX. Et c'est ce conseil d'administration qui nomme un directeur. Mais les statuts ont été récemment changés et désormais le directeur du centre est vice-président des relations internationales.*

D : D'accord.

DCNL 6 : *Donc la question ne se pose même pas en fait.*

D : Et ça a été assez bien accueilli ce changement par l'équipe pédagogique ?

DCNL 6 : *Oui, oui, oui, oui, oui parce qu'on avait un directeur historique qui était là depuis très longtemps et ça se passait pas très bien sur la fin.*

D : Ok, est-ce que vous établissez des tableaux de bord de l'activité de votre centre d'un point de vue de la qualité ? Par exemple, est-ce que vous faisiez, avant votre arrivée, est-ce qu'il y avait par exemple des questionnaires de satisfaction que pouvaient compléter les apprenants ?

DCNL 6 : *Oui, ça, on en a, tout à fait. Je dirai qu'ils sont pas ou peu exploités en fait, mais voilà le problème.*

D : D'accord. Donc on leur faisait passer aux apprenants, ça restait dans un coin sans qu'il y ait des pistes d'amélioration continue de la qualité.

DCNL 6 : *C'est un peu ça ou c'était contesté. Enfin disons que c'était pas procéduré pour être utilisé.*

D : D'accord. Et est-ce qu'ils étaient diffusés auprès du personnel ?

DCNL 6 : *Oui, oui. Et d'ailleurs ça donnait lieu à des problèmes.*

D : D'accord. Donc c'était plutôt négatif que constructif ?

DCNL 6 : *Oui, oui, c'était perçu négativement.*

D : D'accord. La démarche qualité de votre centre, parce qu'elle ne s'appuie pas sur un référentiel, est-elle plus difficile à mettre en place en termes de suivi opérationnel des processus ?

DCNL 6 : *Oui, je pense, il faut un référentiel, oui, oui, tout à fait.*

D : Alors, est-ce que des réunions de direction sont-elles réalisées au service d'un système de management de la qualité ?

DCNL 6 : *Oui, ça fait partie des ordres du jour. On se réunit une fois par mois et donc c'est à chaque fois à l'ordre du jour.*

D : D'accord. Et les conclusions étaient lesquelles ? Qu'il fallait s'inscrire dans un processus de labellisation ?

DCNL 6 : *Oui, oui, tout à fait.*

D : Donc là, toute l'équipe est intimement convaincue des bienfaits ?

DCNL 6 : *Ah oui, oui, oui, ils sont tous partants.*

D : C'est une bonne chose d'avoir l'adhésion.

DCNL 6 : *Oui, c'est ça, oui (rire).*

D : D'accord. Alors, actuellement, je pense pas, mais est-ce que vous établissez des actions correctives ou préventives actuellement ?

DCNL 6 : *Non, non, pas vraiment.*

D : Donc là, les enquêtes de satisfaction, depuis votre prise de fonction, il n'y en avait pas cette année, des réclamations ?

DCNL 6 : *Si, si, toute l'équipe était mobilisée pour regarder quels sont les problèmes.*

D : Mais concrètement comment ça se passait en fait ? Les enseignants faisaient compléter les enquêtes pendant la classe ?

DCNL 6 : *A la fin, à la fin de chaque session. On a deux sessions principalement par semestre. Par semestre, on n'a pas beaucoup de groupes, nous. Ça va être un maximum de dix groupes et donc à la fin, on a les questionnaires. Les questionnaires sont remis aux enseignants. Alors, nous, on a des enseignants répartis par niveau, A1, A2. Ça, on veut le casser, ça. Et donc chacun avait ses questionnaires, mais si vous voulez, les problèmes transparaisaient, on les connaissait. Des fois, on avait même, quand il y avait de gros problèmes, y'a des étudiants qui nous écrivaient directement.*

D : Des réclamations.

DCNL 6 : *Voilà. Donc on sait où il y a des problèmes.*

D : Mais est-ce qu'ils étaient résolus à la fin, grâce à ces enquêtes de satisfaction ?

DCNL 6 : *Non, non, non.*

D : Ils étaient simplement identifiés.

DCNL 6 : *Simplement identifiés.*

D : D'accord. Quel était l'objectif alors en fait ?

DCNL 6 : *Des questionnaires ?*

D : Oui, vous n'aviez pas de réunion de retour, par exemple, par rapport à ces questionnaires ?

DCNL 6 : *Oui mais c'est pas accepté par les collègues. Alors on est quand même une petite équipe donc forcément si y'a personne du A1 ou et que cette personne ne fait pas cours, on n'est pas pertinent. La discussion s'arrête vite.*

D : Qu'est-ce qui était évalué dans ces enquêtes ? L'enseignement, l'accueil, les locaux ?

DCNL 6 : *Tout, oui. Sur l'enseignement, mais sur les locaux, l'accueil.*

D : D'accord. Donc les apprenants complétaient les enquêtes en classe, le responsable de niveau les recueillait et vous les transmettait. Vous les lisez, vous pouvez identifier les problèmes ou les choses positives. Et ça s'arrêtait là parce qu'il y avait pas d'amélioration continue de la qualité.

DCNL 6 : *Pour les aspects hors enseignement. Pour les locaux, l'organisation, les activités extra-scolaires ; on a aussi, on fait des choses par rapport aux questionnaires.*

D : D'accord. Vous dites que vous fonctionnez avec dix groupes, tous niveaux confondus par semestre ?

DCNL 6 : *Oui, oui, oui.*

D : Ça vous fait un effectif de combien ? A peu près de cent par semestre ?

DCNL 6 : *Oui, oui. Oui, je dirai un peu plus quand même. On est plutôt, je dirai qu'on est plutôt environ au niveau de quatre-cents par semestre. Donc je dirai même plus parce qu'on a la session d'été et là, sur le mois de juin, ils étaient dix groupes. Pendant le semestre, en semestre, ils devraient être plus.*

D : D'accord. Est-ce que l'inscription de votre démarche qualité dans un système non-certifié, est-ce qu'elle restreint, alors la question est orientée, est-ce qu'elle ne restreindrait pas votre stratégie commerciale en termes de conquête de nouveaux marchés ?

DCNL 6 : *Oh je pense pas.*

D : C'est-à-dire que pour vous, le fait de ne pas être labellisé, ça n'engage pas, enfin ça ne restreint pas la conquête de nouveaux marchés.

DCNL 6 : *Ah pardon, j'avais compris la question à l'envers.*

D : Oui parce que la question était posée.

DCNL 6 : *Oui, c'est un frein, c'est un frein, je pense.*

D : National, international ?

DCNL 6 : *Euh tout, tous les niveaux. Je pense que ça devient de plus en plus important et les gens réclament des labels. Je le vois dans le domaine du management et je pense que c'est pas que dans le domaine du FLE.*

D : Vous pensez que cette non-labellisation détériore en quelque sorte l'image de marque de votre institution universitaire ?

DCNL 6 : *Je pense, oui.*

D : D'accord. Est-ce que vous avez entendu, alors c'est une question qui ne fait pas partie du protocole, mais que je mets en lumière suite à plusieurs questionnaires que j'ai pu avoir avec des directeurs de centres labellisés, est-ce que vous connaissez le label qualité, enfin le label Bienvenue en France ?

DCNL 6 : *Oui, tout à fait.*

D : Et ce label, il ne vous intéresserait pas ?

DCNL 6 : *On est dedans.*

D : Ah, vous êtes dedans ?

DCNL 6 : *Parce que, on a déposé, le résultat va être annoncé mi-juillet d'ailleurs, par la ministre et Campus France. Mais si voulez, c'est différent du label qualité FLE, mais ça n'empêche pas parce que comme c'est porté par l'université. Du coup, ça va englober également l'activité du XXX. Donc dans un certain sens, on pourra (...). C'est pas suffisant mais le label Bienvenue en France est différent, je connais ça un petit peu ; et ça va être un système d'étoiles. Donc on espère avoir deux étoiles, je pense.*

D : Le maximum, c'est combien ?

DCNL 6 : *C'est trois.*

D : C'est trois.

DCNL 6 : *Deux et trois. Mais on est bien placés sur ce référentiel. C'est différent et le FLE, c'est vraiment une toute petite partie, une partie importante mais c'est pas, je sais pas, peut-être 20 %, mais pas plus.*

D : Ça ne vous suffirait pas d'afficher les étoiles pour votre centre ?

DCNL 6 : *C'est difficile de dire quel impact ça aura. J'ai du mal encore à estimer la chose parce que c'est vraiment un outil qui vient du ministère, donc c'est différent des certifications classiques. Mais c'est vrai que si on peut en tirer un bénéfice, on le fera, c'est sûr.*

D : Alors quand vous dites impact, c'est auprès des clients internes, les salariés ou des clients externes, les apprenants ?

DCNL 6 : *Les deux.*

D : Les deux, oui.

DCNL 6 : *Les deux parce qu'en interne, ils sont contents d'avoir le label Bienvenue en France. D'ailleurs, le ministère donne de l'argent pour ça. Donc y'a une enveloppe qui a été donnée pour le FLE qu'on pourra utiliser. On n'a pas eu grand-chose mais on a eu, je crois, 50 000 euros, quelque chose comme ça.*

D : Vous avez été audité dans le cadre de ce label Bienvenue ?

DCNL 6 : *Y'a pas d'audit, c'est purement dans un premier temps, c'est purement administratif, déclaratif et c'est l'équipe de Campus France qui va dépouiller cet auto-contrôle en ligne en fait. Ce que fait le ministère, c'est qu'après qu'on a l'étoile, a posteriori, il y a un système de contrôle. Comment il va être mis en place, c'est pas défini.*

D : Vous, vous avez simplement complété un dossier d'auto-évaluation.

DCNL 6 : *Tout à fait, comme tout le monde.*

D : D'accord. Et donc, vous, votre objectif, c'est d'avoir les deux.

DCNL 6 : *Oui, parce qu'il y a des choses pour la troisième étoile qui sont encore très loin. C'est par exemple avoir in extenso tous les syllabus de cours en ligne au niveau de l'université américaine, tout traduit en anglais. Ça, c'est un saut, le saut entre la deuxième et la troisième est très important. Après, y'aura que des universités. A trois étoiles, y'aura que des écoles.*

D : D'accord, parce que les écoles peuvent avoir accès à ce label ?

DCNL 6 : *Ah bien sûr, je pense que massivement toutes les écoles de commerce, tous les (...) de Campus France, les écoles d'ingénieur ont y accès.*

D : D'accord. Donc effectivement c'est très large.

DCNL 6 : *Oui, oui, c'est très, très large.*

D : D'accord, nous allons passer au dernier sous-thème de notre entretien, alors qui est intitulé le positionnement par rapport au référentiel qualité FLE. Alors tout d'abord, est-ce que vous le connaissez ce référentiel ? Est-ce que vous y avez déjà accès ?

DCNL 6 : *J'avoue, je l'ai lu très rapidement. Je ne le connais pas vraiment. Je ne l'ai pas trop étudié.*

D : Quelle a été votre impression ? Quelles ont été vos impressions quand vous l'avez lu très rapidement ?

DCNL 6 : *J'étais pas surpris. J'ai déjà vu d'autres référentiels donc j'ai trouvé ça, j'ai trouvé ça, peut-être, peut-être qu'aujourd'hui, alors je sais pas de quand il date mais.*

D : Il date de 2006 mais y'a eu beaucoup de versions. Y'a eu trois versions depuis.

DCNL 6 : *Peut-être qu'aujourd'hui, les nouveaux référentiels sont davantage orientés sur les processus clé. J'avoue que je l'ai pas assez étudié pour dire. Quand je parle des référentiels en management, ils sont un peu plus orientés processus.*

D : C'est vrai, c'est vrai alors que c'est vrai que le référentiel, il est plutôt sur les résultats, c'est vrai. Alors, justement, quand vous l'avez lu, vous l'aviez lu quand vous étiez en poste, vous le connaissiez déjà ?

DCNL 6 : *(rire) Je l'ai lu très rapidement.*

D : Alors justement, quelle a été votre impression par rapport à votre équipe ? Vous vous êtes dit : c'est possible ?

DCNL 6 : *Oui tout à fait.*

D : Bon c'est bien.

DCNL 6 : *De toute façon, de manière générale, pour moi, tous les référentiels sont assez critiques.*

D : D'accord.

DCNL 6 : *Le référentiel, c'est pas le résultat qui compte, c'est la démarche.*

D : C'est vrai. Alors l'évaluation sans référence à un standard auquel se comparer, tel que le référentiel existant label qualité FLE, rend-il plus difficile la mise en place de la démarche qualité. Vous avez pu plus ou moins répondu tout à l'heure. Vous avez dit que c'était nécessaire.

DCNL 6 : *Oui, oui, je pense, oui, oui. Je pense que se construire soi-même un référentiel, c'est plus compliqué.*

D : L'utilisation du référentiel FLE permet-il de déboucher sur un système qualité qui fonctionne efficacement au sein du centre ou est-ce que ce référentiel n'est-il qu'un guide, auquel se sent à l'extérieur le personnel ? Est-ce que vous, à votre avis, votre personnel, vos équipes enseignantes, administratives, ont déjà eu accès à ce référentiel et qu'est-ce qu'ils en ont pensé ? Est-ce que vous avez eu déjà une discussion ?

DCNL 6 : *Oui, oui. Disons que tout le monde est conscient que c'est nécessaire. Mais nous, encore une fois, c'était des problèmes RH à résoudre, qui bloquaient le système. Mais ils sont tous conscients de la pertinence du référentiel.*

D : D'accord. Alors, vous avez-vous-même posé la question tout à l'heure en disant, la question est la suivante : un référentiel conçu par l'organisme lui-même est-il plus efficace qu'un référentiel connu, reconnu ?

DCNL 6 : *Non, non, non, moins efficace.*

D : D'accord. Pourquoi ?

DCNL 6 : *Parce que c'est des structures simples, on n'a pas la force d'une organisation. Vous voyez, on se posait la question pour le label Bienvenue en France, et là c'est l'Etat français et donc là, on peut se dire l'Etat français a déjà plus de poids qu'une organisation et encore, on se pose la question par rapport à un référentiel établi.*

D : Selon vous, quelles améliorations pourraient être apportées au référentiel pour renforcer la spécificité universitaire des centres de langues ?

DCNL 6 : *Là, je peux pas répondre, franchement.*

D : Alors je vais vous donner des exemples, justement, qui vont vous aider peut-être à répondre. Donc, en fait, dans le référentiel, la spécificité, parce que ce référentiel, il est également utilisé par les écoles privées. Donc, les centres universitaires, à chaque fois qu'il y a eu des commissions pédagogiques avec les membres de l'ADCUEFE, souvent, ce qui était reproché, c'était que c'était pas trop adapté aux centres universitaires. C'est l'enjeu de mon doctorat en fait.

DCNL 6 : *D'accord.*

D : En fait, c'est ça, bon les résultats après que je veux mettre en exergue, donc en fait la spécificité universitaire dans ce référentiel, elle n'apparaît pas explicitement dans les items du référentiel, hormis l'item sur le FOU, c'est-à-dire le français sur objectifs universitaires F21. Alors, moi, ce que je propose, par exemple, est-ce que le rajout d'un item sur la valorisation de la recherche scientifique pour un centre ou un groupement universitaire, vous semblerait-il pertinent ?

DCNL 6 : *Oui, oui, effectivement, c'est un point essentiel parce que dans les autres référentiels que je connais, y'a toujours cette dimension-là, même si c'est pour des organismes privés. Donc, oui, tout à fait, sur, y'a pas de dimension, j'avais plus ça en tête, y'a pas de dimension recherche, de la valorisation de la recherche, c'est un manque absolu. Tous les référentiels que moi je connais, les référentiels en management, y'a une dimension recherche qui est fondamentale.*

D : Et vous pensez que c'est très lacunaire par rapport à ça.

DCNL 6 : *Ah oui, oui. Oui, oui, autant pour moi, je l'avais pas en tête ça, mais le fait est que, je vois que le problème, c'est que souvent la recherche n'est pas faite dans le centre. Elle est faite dans un autre département. Souvent les deux travaillent bien ensemble. Chez Nous, la recherche en FLE, elle est faite au sein de l'UFR, Lettres et Philosophie, je dirai que les personnes se connaissent bien, ça ne pose pas de problème.*

D : Après c'est vrai que l'ADCUEFE propose souvent des colloques et invitent les membres de l'ADCUEFE à publier des articles, à participer à des conférences. Donc, c'est vrai que ça, ce n'est pris en compte nullement part dans le référentiel. Alors, deuxième piste, par ailleurs, de nombreux centres universitaires, je sais pas si c'est le cas dans votre centre, proposent des stages pédagogiques pour se perfectionner en didactique. Or, aucun item ne prend en compte l'évaluation de ce type de programme. Est-ce que vous pensez que le rajout sur ces formations ?

DCNL 6 : *Oui, tout à fait, c'est vrai que pour la didactique du FLE, c'est fait dans l'UFR Lettres et Philosophie, on a un département FLE qui fait de la recherche là-dessus. On a un collègue qui est vraiment un chercheur en didactique du FLE, mais qui n'est pas au XXX, mais c'est pas un problème. Et effectivement, ça pose un problème de périmètre après. Et d'ailleurs, nous, dans la réforme, c'est un aparté, dans l'évolution du centre, nous, on le fait rapprocher de l'UFR Lettres et Philo, clairement.*

D : C'est dans le cadre de la recherche ou vous proposez des stages spécifiques aux enseignants pour les perfectionner.

DCNL 6 : *Non, c'est uniquement dans le cadre de la recherche.*

D : Et votre centre, dans le cadre de votre Summer School, ne propose pas de stages pour les formateurs de formateurs par exemple.

DCNL 6 : *Non, on n'a pas ça.*

D : D'accord. Pourquoi ? Ça n'a jamais été proposé par l'équipe enseignante ?

DCNL 6 : *Non, ça ne me dit rien. Je ne pense pas que ce soit été proposé.*

D : Parce que de nombreux centres les mettent en place dans leurs centres.

DCNL 6 : *Nous, on n'a pas. On a vraiment plus une activité recherche-colloque au sein du département FLE, mais c'est tout.*

D : Voilà, donc en fait et c'est vrai que ça aurait été peut-être bien que le référentiel puisse évaluer ce genre de stage quand les centres qui le proposent.

DCNL 6 : *Oh oui, je pense.*

D : Est-ce que vous proposez des cours en distanciel, ou pas ? Tout est en présentiel ?

DCNL 6 : *Je réfléchis parce que là, le distanciel, il est fait justement au sein de l'UFR Lettres Philosophie qui est une grosse partie en distanciel. Oui, oui, y'a du FLE en distanciel mais encore une fois, chez nous, on a distancié le FLE en termes de pratique de la didactique du FLE et effectivement la didactique du FLE est en distanciel aussi chez nous.*

D : D'accord. Vous avez un centre de ressources en langues ?

DCNL 6 : *Oui, tout à fait.*

D : Ok, très bien. Alors, plus globalement, c'est vrai que vous avez eu une lecture assez en diagonale du référentiel, mais est-ce que des items vous sembleraient-ils lacunaires dans le référentiel ?

DCNL 6 : *Honnêtement, je ne peux pas répondre.*

D : Ou quel item rajouteriez-vous peut-être, pareillement ?

DCNL 6 : *Non, non, je peux pas (rire). Je n'ai pas de suggestions.*

D : Oui, pas de souci. Alors, nous allons passer à la phase conclusive de notre entretien. Avec un premier questionnement. La standardisation des méthodes de travail, calibrées par les items du référentiel label Qualité FLE, peut-elle restreindre, alors là je parle à un manager, peut-elle restreindre la liberté managériale des directeurs de centres universitaires ?

DCNL 6 : *Je ne pense pas.*

D : A aucun moment.

DCNL 6 : *Non, non, non, c'est juste un outil, c'est tout.*

D : D'accord, donc à ce propos, est-ce que la quête uniformisée codifie-t-elle l'action des salariés au détriment de leur créativité ?

DCNL 6 : *Non, je ne pense pas.*

D : D'accord. Questionnement numéro deux. Est-ce que l'évaluation externe, alors vous savez que c'est le CIEP, le Centre International d'Etudes Pédagogiques, qui évalue les écoles, les centres qui prétendent avoir ce label, donc est-ce que l'évaluation externe par le CIEP, sous la forme de l'audit, qu'on appelle la MASS. Alors je sais pas si vous avez remarqué que le référentiel avait des indicateurs critiques. Est-ce que vous avez fait attention ?

DCNL 6 : *Euh oui, oui, oui, des indicateurs obligatoires.*

D : Oui c'est ça. Ça veut dire que s'ils ne sont pas validés, le label serait difficilement octroyé. Alors, est-ce que par exemple, alors ce sont des indicateurs qui portent vraiment sur des choses obligatoires ; tout ce qui est par rapport à l'enseignement, la sécurité, la gestion, mais vraiment les plus importants. Alors, est-ce qu'à votre avis, est-ce que pour les centres universitaires qui, souvent pensent que ce référentiel est plutôt adapté aux écoles privées, notamment par rapport aux salles, par rapport aux locaux,

aux bâtiments qui ne sont pas les mêmes que dans les universités ; est-ce que l'évaluation externe par le CIEP, sous la forme de l'audit, ne peut-elle porter que sur les indicateurs critiques, ou alors ?

DCNL 6 : *Non, je ne pense pas.*

D : Vous pensez qu'elle doit être globale.

DCNL 6 : *Ça doit global, oui, même plutôt aussi les indicateurs critiques.*

D : Vous pensez qu'il faut les supprimer.

DCNL 6 : *Moi je suis pas trop favorable à ce qu'il y ait des indicateurs critiques. Je pense que ça doit être une évaluation globale, c'est une démarche qu'on évalue. Pour moi, l'objectif d'une certification, c'est plus d'emmener les centres à la certification. Encore une fois, c'est pas une procédure de contrôle à faire, c'est un accompagnement. Donc c'est pour ça que je suis plutôt sur les standards où y'a pas d'indicateurs critiques et on accompagne l'établissement jusqu'à la certification. Alors des fois, ça met, ça peut mettre cinq ans, ça peut mettre dix ans. Je suis plus dans cette logique-là.*

D : Donc vous serez plutôt pour mettre tous les indicateurs au même niveau.

DCNL 6 : *Oui, oui, oui.*

D : Alors, qu'est-ce que vous pensez du système des étoiles, parce que vous savez que les centres et les écoles peuvent être labellisés avec aussi un système d'étoiles. Y'a des notes, y'a un rapport avec des recommandations.

DCNL 6 : *Ça, c'est pas mal, oui. Ça n'enlève pas la certification, c'est juste qu'il y a plusieurs niveaux de certification.*

D : Et vous pensez que c'est positif, ce système-là ?

DCNL 6 : *C'est plutôt positif, oui.*

D : D'accord. Donc nous allons passer à la dernière question de notre entretien. Y a-t-il des questions que nous n'avons pas abordées et qui vous semblent, vous, spécialiste du management de la qualité, ça s'entend très bien, importantes dans le champ de la qualité éducative ?

DCNL 6 : *Là, j'avoue là vous me prenez de court.*

D : Des choses auxquelles je n'aurai pas pensé.

DCNL 6 : *Des choses qu'on n'a pas abordées.*

D : Alors c'est une ouverture, ça peut être sur tout : sur le référentiel, sur la démarche, sur la culture, sur le distinguo entre les écoles privées et les centres universitaires

DCNL 6 : *Oui, je sais pas, sur le périmètre, je sais si le périmètre est abordé dans la démarche, quel est le périmètre ? Ça, je sais qu'on pourrait avoir, travailler sur une démarche pour l'XXX; la question du périmètre, c'est vraiment la première question.*

D : C'est-à-dire les domaines sur lesquels sont évalués. Qu'est-ce que vous appelez par périmètre ?

DCNL 6 : *Le fait de pouvoir désigner avec l'accord de l'organisme qui certifie, de désigner le périmètre, soit en enlevant des choses, soit en rajoutant, enfin de ne pas être sur un périmètre administratif uniquement. Typiquement, nous, pour moi, en vous écoutant, on auditaient juste le XXX, ça n'aurait pas de sens si on n'élargit pas le périmètre à d'autres activités qui sont à l'université et qui relèvent du FLE. Je sais pas si c'est possible, je ne le connais pas.*

D : Par exemple, ce serait vous dans le département Philosophie et Didactique.

DCNL 6 : *Nous on a un département FLE qui, à mon avis, peut intégrer dans le périmètre, en vous écoutant, pour être plus pertinent, et je sais que c'est des choses qu'on peut faire avec certains référentiels et avec celui-là, je ne sais pas.*

D : Eh beh justement, c'est ce qui est lacunaire dans le référentiel, c'est la spécificité des centres universitaires, justement, qui travaillent avec des départements de recherche, de didactique, et bien ça, ce n'est pas pris en compte.

DCNL 6 : *Alors que dans des référentiels par exemple en management, c'est une unité de base, c'est pas la structure administrative, c'est l'unité de base. Elle se construit, on peut décider d'enlever des diplômes, d'en rajouter, de prendre des diplômes qui sont dans d'autres départements, parce qu'il y a des liens. Enfin, on se met d'accord au départ sur le périmètre et après on démarre la procédure.*

D : C'est une belle piste d'amélioration continue du référentiel qualité, effectivement, parce que comme le référentiel est très adapté aux écoles privées qui n'ont pas le même fonctionnement, c'est vrai que c'est une belle conclusion pour l'amélioration.

DCNL 6 : *Oui, oui, tout à fait. Moi, je le vois, effectivement, dans le domaine des référentiels en management, c'est la première chose. Est-ce qu'on a des structures, par exemple une Business School, donc là, y'a pas de problème mais une faculté de gestion, d'économie, beh là, la question se pose. Aux Etats-Unis, c'est des questions qui se sont posées et donc là, typiquement, là-bas, y'a tout un premier, un premier, un premier volet : la démarche qui s'appelle Business Unit et consiste à justement périmétrer la base d'évaluation. Et ça, ça, je trouve ça très intéressant.*

D : Mais ça, vous le choisissez de vous-mêmes ou vous le faites en partenariat avec l'évaluateur.

DCNL 6 : *Ah non, non, non, c'est avec l'évaluateur, il faut qu'il accepte, il faut pas qu'on mette n'importe quoi, alors, voilà, le danger, c'est par exemple d'enlever tout ce qui nous embête, alors ça, ils veulent pas ou de rajouter des choses qui sont pas forcément pertinentes. Non, non, il faut qu'ils valident. Donc très clairement, pour connaître, pour une IAE, si on avait une formation par exemple en droit fiscal et beh ça, peut-être, on peut l'enlever. Si du management, du tourisme, ou de la culture ou un autre département avec qui on s'entend bien, qui forment une unité, et beh ça, on peut le rajouter. Mais ça doit être, ça doit être validé par l'auditeur et ça implique aussi partiellement de bien connaître la formation et les circuits administratifs aussi. Donc, il faut bien être sûr de soi au départ.*

D : Pourquoi pas, ça peut être une piste de réflexion, c'est intéressant.

DCNL 6 : *Pour nous, pour le centre de FLE, effectivement, parce que nous, on a le XXX en tant que tel. Mais à côté, on a un centre de langues où il y a du FLE, on a appelé ça XXX. On a le département de FLE de l'UFR Lettres et Philo. On a un labo de recherche qui traitent des questions de FLE. Enfin, vous voyez, c'est un périmètre beaucoup plus large. Là, par exemple, on a récemment dans le projet DU migrants ; on a un DU migrants qui marche très bien et qu'il y a une convention qui a été signée au niveau national, qui ne fait pas partie du XXX; c'est le département FLE Lettres et Philo qui s'en occupe. Donc ça, celui-là, est-ce qu'il faut l'évaluer ou est-ce qu'il ne faut pas l'évaluer ? Vous voyez, nous, c'est notre projet qui marche le mieux actuellement. On a vraiment beaucoup investi là-dessus*

D : Tout cela, vous l'avez valorisé pour le label Bienvenue en France ?

DCNL 6 : *Oui, oui, tout à fait, ça c'est, parce que le label Bienvenue en France est global.*

D : C'est vrai que le label Bienvenue en France est beaucoup plus adapté, dans ce cas-là, aux centres universitaires parce qu'il permet justement d'élargir le périmètre.

DCNL 6 : *Tout à fait, oui, oui, oui, alors là, vous avez raison, oui. Donc là est-ce que ça va avoir des retombées positives sur notre centre, alors là, je ne sais pas. Il faut voir, il faut voir ce que ça donne. En tout cas, à la mi-juillet, aux Rencontres Campus-France, ce sera la première chose, dès le matin, à neuf heures, la ministre l'a annoncé, les établissements labellisés.*

D : Lors d'une conférence. Elle le fera lors d'une conférence ?

DCNL 6 : *Oui, oui, disons que le 8, 9, 10 juillet, y'a les rencontres Campus France, ça c'est annuel, à Paris, c'est à la Villette. C'est à neuf heures, c'est la ministre qui ouvre ces rencontres-là et on a été invités avec le mot d'ordre que c'est à ce moment-là qu'elle allait annoncer les résultats du label Bienvenue en France.*

D : D'accord. Et après, donc y'a un affichage, une publicité ou pas, de la promotion de toutes ces universités à l'étranger, grâce à ce label ?

DCNL 6 : *J'imagine que le ministère va faire une communication. Après, quel en sera l'impact, c'est difficile à dire, surtout que c'est antinomique qu'un label soit porté par un gouvernement.*

D : Alors le label Qualité FLE est également porté par le ministère des Affaires Etrangères et de l'Education nationale, donc c'est également étatique.

DCNL 6 : *C'est pas du tout la philosophie, je dirai, des systèmes d'accréditation anglo-saxons. D'ailleurs, ça vient de là. C'est plus un modèle français, ça.*

D : Et vous, vous pensez justement que pour le label Qualité FLE, il aurait fallu que ce soit une autre entité, privée peut-être ?

DCNL 6 : *Ah oui, oui, oui. Pour moi, alors, bien sûr, on est dans un système français donc forcément, toutes ces choses-là, ça se comprend mais pour moi, ça ne peut pas être une structure codique, c'est pas possible.*

D : Alors pourquoi voulez-vous vous engager alors ? J'ai l'impression que vous êtes convaincu que le label va vous apporter beaucoup de choses mais quand même vous avez des petites réticences à ce niveau-là qui sont quand même, je ne dirai pas morales, mais éthiques.

DCNL 6 : *Parce que tout le monde, tout le monde, enfin y'a beaucoup d'établissements qui y sont, c'est tout. C'est purement un effet de masse.*

D : Vous pensez vraiment que c'est un effet de masse ? Moi, dans votre discours, je ne l'ai pas encore analysé, mais j'ai vraiment l'impression que vous êtes convaincu qu'au niveau de la culture qualité, ça peut avoir un impact auprès de votre personnel. Donc est-ce que vous serez pas tiraillé un peu ?

DCNL 6 : *Non, non, pas du tout, c'est juste qu'on sait qu'il faut de toute façon faire quelque chose, donc autant utiliser les outils qui sont à notre disposition. Et pour l'instant, il n'en existe pas d'autres vraiment installés dans le paysage et pour moi, le label Bienvenue en France, c'est trop tôt pour dire si ça peut le remplacer mais s'il y avait un autre outil. Après y'a les normes ISO ; c'est-à-dire que nous, on a certifié ISO des structures à l'université mais pour moi, c'est pas adapté, les normes ISO à un centre de FLE. C'est trop, c'est trop compliqué, c'est trop compliqué.*

D : Ah bon ? A quel niveau ?

DCNL 6 : *C'est très, très procédure, c'est très administratif, c'est bien adapté soit pour une structure administrative suffisamment puissante avec des ressources, soit pour une unité, mais qui a vraiment une structure administrative très, très solide, comme un IUT. L'IUT, nous, y'a cinquante personnels administratifs donc c'est vraiment très, très procédurier. Le label qualité FLE, c'est léger à côté.*

D : Donc la norme ISO, par exemple, vous aurez pu la faire valider dans votre centre ? Légalement, ça aurait pu être possible administrativement ?

DCNL 6 : *Dans le centre, dans les universités, non, on est une structure trop petite.*

D : Trop petite, d'accord.

DCNL 6 : *Impossible, impossible à gérer.*

D : D'accord, une dernière question par rapport au responsable qualité que vous allez recruter, vous l'avez déjà recruté ?

DCNL 6 : *Non, l'annonce, l'annonce est en cours de rédaction. On veut, on veut le recruter à la rentrée, par contre.*

D : Mais là, ce serait plutôt une personne qui va travailler pour le service ou pour toute l'université ?

DCNL 6 : *Pour toute l'université.*

D : D'accord.

DCNL 6 : *Parce que, nous, on a un service qualité, on a une personne qui est en charge de la qualité, et qui a des correspondants qualité avec, dans certains départements et des personnes dédiées. On a une personne dédiée à l'XXX et qui va travailler aussi pour une école d'ingénieur. On a une personne dédiée dans une école à l'XXX, enfin et donc on a pas mal de choses comme ça et donc on recruterait une personne qui serait dans le pôle. On a un pôle qui s'appelle qualité vie étudiante, où il y a différentes personnes qui travaillent, dont certaines sont dédiées à la qualité.*

D : D'accord. En fait, vous, cette responsable qualité, ou ce responsable, ça va être surtout vous aider à mettre les process qui manquent peut-être dans votre centre.

DCNL 6 : *Tout à fait, tout à fait, oui, oui, c'est vraiment, nous, les procédures qualité qu'on met en place pour l'université, c'est ça. C'est une approche très process, donc après à voir comment ça s'enclenche avec le label. Mais c'est, voilà on est une équipe assez professionnelle, qui sait maintenant faire la démarche qualité, mais sur tous les domaines. Nous, on l'a fait par exemple sur les démarches qu'on a à l'université. Donc c'est quelqu'un qui peut adapter n'importe quel label et démarrer avec son expérience. Et donc si on recrute quelqu'un, cette personne-là, elle va être drivée par les services. Et donc je dirai que le label qualité FLE, ce sera un support d'action, mais je veux dire, la personne, elle peut démarrer sans ; parce qu'elle va démarrer déjà par les processus, les processus RH.*

D : D'accord, très bien, bon écoutez.

DCNL 6 : *Encore une fois, nous, on est vraiment au démarrage, mais comme c'est plus un travail doctoral, donc je pense que c'est intéressant dans ce sens-là.*

D : Alors justement je vais éteindre l'enregistrement pour pourvoir vous remercier.

TRANSCRIPTION ENTRETIEN DU DCNL 7

16/07/19, 10h46, 14 minutes 50 secondes

D : Alors nous allons commencer avec première une phase introductive de cet entretien, avec une première question. Donc depuis combien de temps exercez-vous l'activité de directeur ?

DCNL 7 : Là, cette fois-ci, depuis deux ans mais j'ai déjà fait trois ans et demi il y a six ans.

D : D'accord. Et pourquoi cette coupure ?

DCNL 7 : Parce que chez nous, c'est une responsabilité tournante, avec des élections tous les quatre ans normalement.

D : D'accord. Donc la durée du mandat, c'est quatre ans.

DCNL 7 : Ouais.

D : Renouvelable, ou bien ?

DCNL 7 : Renouvelable, oui. Mais en général, les gens arrêtent, arrêtent en cours de mandat, ce qui est légitime, ce qui est légitime.

D : A cause de la lourdeur de la tâche.

DCNL 7 : Oui, parce que souvent ils font plusieurs choses, en l'occurrence la recherche, l'enseignement et l'administration.

D : Avez-vous d'autres fonctions au sein du centre ?

DCNL 7 : Chez moi, c'est pas un centre, c'est un département universitaire intégré à la faculté des langues ou à l'UFR des langues, si vous voulez. Qu'est-ce que j'ai comme fonction ? Je suis directrice et en même temps, oui, je m'occupe de certains programmes spécifiques, dont des programmes courts : par exemple un programme de cinq mois qui est en février-mars, sinon je suis responsable d'un diplôme, et sinon qu'est-ce que je fais d'autre, et voilà je fais la coordination de tout ça.

D : Et vous accueillez des étudiants étrangers alors, pour des cours de FLE ?

DCNL 7 : Oui.

D : D'Accord. Et c'est vous qui vous occupez aussi de ça ?

DCNL 7 : De quoi ?

D : De ces cours de FLE pour les étrangers.

DCNL 7 : Alors je m'occupe en tant que directrice du centre de FLE de coordonner toutes ces actions de mes collègues du département de FLE. On est treize. Donc y'a un certain nombre de collègues qui sont tous responsables d'un niveau, d'une mise en place particulière, d'un programme particulier, voilà.

D : D'accord. Quel est l'élément de votre parcours de formation ou d'expérience professionnelle qui vous a conduit à assumer ce poste ?

DCNL 7 : Pour le poste de direction ?

D : Oui, pour le poste de direction.

DCNL 7 : Y'a six maîtres de conf' et sept personnes détachées de l'enseignement secondaire, et ensuite chacun est censé prendre à son tour la direction du département. Sur les six maîtres de conf', les collègues PRCE, les collègues du second degré assument la fonction de directeur adjoint.

D : Avez-vous été formée à la mise en place de la démarche qualité éducative et si oui, de quel type de formation ?

DCNL 7 : ... Non.

D : D'accord. Par volonté, ou ?

DCNL 7 : *C'est pas directement dans l'institution de la fac', dans ce qu'on nous propose, ça existe pas en tant que formation spécifique.*

D : D'accord, dans le service de formation professionnelle, de formation continue.

DCNL 7 : *La démarche qualité, pour moi, c'est quelque chose de privé, voilà de privé, qui n'a rien à voir avec l'éducation comme approche.*

D : D'accord, donc nous allons passer au premier thème intitulé les modèles d'implémentation managériale de la qualité. Est-ce que la recherche de la qualité est-elle une des finalités de votre institution ?

DCNL 7 : *Oui, avec l'étiquette qualité qui émane du système qualité et pas avec l'étiquette managériale, s'il vous plaît, ces termes-là, pour moi, appartiennent à un autre domaine que le mien.*

D : D'accord. A ce titre, quelle est la qualité que vous recherchez, alors ?

DCNL 7 : *L'envie de bien faire son travail.*

D : Alors, est-ce qu'elle concerne, la qualité, l'ensemble de l'institution ou vous vous fixez des priorités dans des domaines précis, que ce soit l'accueil, l'enseignement ?

DCNL 7 : *A vrai dire, dans nos cours, on n'a pas attendu l'existence du système qualité pour se poser des questions sur notre enseignement et de notre accueil avec les étudiants.*

D : D'accord. Alors, cette question, je sais pas, peut-être que vous allez ... Quels sont les fondements qui priment dans l'assurance qualité pour vous ? Vous, c'est l'évaluation de la qualité, la démarche qualité, le management de la qualité ou la culture de la qualité ?

DCNL 7 : *Tous ces termes ne correspondent pas à ma manière, à mon référent.*

D : D'accord. Alors quels seraient vos termes alors ?

DCNL 7 : *Eh bien je ne reprends pas mon compte ce vocabulaire de l'entreprise privée pour décrire un système à l'université.*

D : Donc c'est très intéressant ce que vous dites, vous avez un avis très tranché et c'est très bien.

DCNL 7 : *Parfaitement, voilà (rire).*

D : On va essayer quand même d'avancer dans le protocole. Alors, bon, je connais déjà la réponse parce que vous l'avez déjà souligné. Est-ce que la démarche qualité a-t-elle plus d'impact qu'une labellisation en termes d'impact sur la culture qualité de votre organisme ?

DCNL 7 : *Je ne comprends pas votre question.*

D : Oui, est-ce qu'une démarche qualité a-t-elle plus d'impact qu'une labellisation ?

DCNL 7 : *Qu'une labellisation ?*

D : Une labellisation, un label qualité, sur la culture qualité.

DCNL 7 : *Pour vous, le label, ça veut dire la même chose, démarche qualité et labellisation, de toute façon c'est pareil. Si nous avons refusé il y a treize ans, quand il en était question dans mon département, j'étais déjà là, il y a treize ou il y a dix ans, je ne sais plus exactement quand, c'est parce qu'on estimait qu'on était déjà sous tutelle de l'université, qu'on était soumis à l'évaluation de notre institution, et*

qu'en conséquent, on n'avait pas besoin d'une labellisation externe et d'un nouveau référentiel. On est déjà sous les fourches caudines de l'HCRES, vous voyez, donc on n'a pas besoin d'autre chose pour être dans une démarche de progrès continu, vous voyez. On est dans une démarche où on se remet en question tout le temps, parce qu'on a besoin de se remettre en question tout le temps, parce que les politiques du gouvernement arrivent, parce que les politiques de l'université arrivent, et donc voilà, donc, on n'a pas besoin d'un référentiel externe, payant de surcroît, et pour moi, c'est juste superflu, ou juste superfétatoire.

D : Et cette opinion n'a pas évolué depuis treize ans au sein de l'équipe ?

DCNL 7 : *Non. De toute façon, on n'est pas dans cette démarche de faire de la publicité pour avoir plus de clients puisque nous avons assez largement d'étudiants, trop d'étudiants, que l'institution universitaire dans laquelle nous sommes ne nous permet pas d'ouvrir des postes pour ouvrir des groupes supplémentaires. En conséquent, on n'a pas besoin d'afficher le label qualité, voilà, de faire du marketing de notre offre de formation. Nous avons largement, largement d'étudiants. Nous avons un numerus clausus pour à peu près, nous avons à peu près huit-cents demandes par an, nous en prenons deux-cents.*

D : D'accord, effectivement.

DCNL 7 : *Donc, enfin, on est assez différent des autres centres universitaires de FLE, parce qu'on est financé différemment. On est financé par notre institution et on dépend moins du financement par l'étudiant lui-même. Donc moyennant quoi, on est dans une toute autre relation à, à, par exemple, voilà le système qualité ou le label ; ce que le label pourrait nous apporter en termes de marketing.*

D : Est-ce que vous prenez en considération les besoins des apprenants, donc les clients externes ou des salariés ?

DCNL 7 : *(Rire).*

D : Oui, je sais que ça peut vous heurter ce genre de vocabulaire. Oui, les apprenants qu'on appelle les clients externes dans le système de management de la qualité et ceux des salariés, qu'on appelle clients internes.

DCNL 7 : *Et beh justement, en fait, comme on n'est pas dans le paradigme du système qualité, c'est pas notre vocabulaire, madame. Quand on dit les besoins des apprenants, ça, c'est un terme qui n'appartient pas au système qualité du tout. C'est un terme qui est, comment dire, qui appartient à la didactique, donc au sein de l'éducation, donc bien sûr que nous prenons en compte les besoins des apprenants, bien sûr que nous avons, moi, en tant que directrice, j'ai le souci de l'équipe et du fait que chaque membre de l'équipe ait trouvé sa place et être bien dans le fonctionnement, et donner le meilleur de lui-même à la bonne place, mais pour ça, c'est pas le vocabulaire du système qualité qui nous permet d'évoluer. On est une petite équipe, c'est pas dû à tout ça, voilà.*

D : Alors comment vous faites pour prendre en considération les besoins des apprenants, alors, d'un point de vue didactique ? Vous les testez, vous les positionnez selon un niveau ? Comment ça se passe concrètement ?

DCNL 7 : *Comme tout le monde, ouais, bien sûr. Les centres labellisés ou les centres non- labellisés font exactement la même chose. En début de stage, c'est-à-dire qu'ils font des tests de positionnement des étudiants, pour savoir quels sont leurs niveaux et pour les répartir dans des groupes. Ça n'a rien à voir avec le système qualité, c'est le minimum.*

D : On en reparlera après justement de l'évaluation de la qualité.

DCNL 7 : *L'évaluation de la qualité fait partie de la roue, n'est-ce pas, avant ça ou en dehors de ça, sans avoir besoin de payer le label et de demander à quelqu'un de venir nous auditer. On est aussi capable de travailler, voilà. On a de toute façon des audits internes à la fac et qui sont internes à l'université, et ce type de cadre, qui nous donne des repères pour avancer, faire avancer notre travail.*

D : Qui les prend en compte, ces audits qualité ? Qui les prend en charge, ces audits qualité internes ?

DCNL 7 : *On n'a pas d'audit qualité à proprement parler, madame, on a un système intégré, c'est-à-dire qu'on fait partie d'une UFR. Donc on a des comptes à rendre à l'UFR ou un certain nombre de choses à faire pour eux.*

D : D'accord. Et c'est dans le cadre d'une évaluation interne que vous faites vous-même, c'est ça ?

DCNL 7 : *Vous n'avez jamais entendu de l'HCERES ?*

D : Oui, bien sûr.

DCNL 7 : *On aura une évaluation des formations par l'HCERES l'année prochaine, donc voilà.*

D : Et vous, ça vous suffit. Justement pour vous, c'est un gage de qualité.

DCNL 7 : *Oui, c'est suffisant, oui, pour moi, ça suffit.*

D : D'accord, est-ce que vous pensez que la labellisation constitue un argument de poids en interne pour la présidence de votre université ?

DCNL 7 : *(Rire). Parce que non, voilà. C'est pas une école de langues commerciale. Donc ça constitue pas un argument pour nous.*

D : D'accord. Comment une démarche participative est-elle mise en place pour fédérer les énergies individuelles au projet collectif de la qualité, sans l'appui d'un référentiel ? Comment vous faites concrètement pour fédérer les énergies ?

DCNL 7 : *Je crois que votre questionnaire n'est pas du tout adapté. Donc je pourrai donner des réponses que négatives à rien puisque votre phrase, votre question, elle est déjà beaucoup sophistiquée. Je vous dis que je n'utilise pas de système qualité ou de référentiel qualité, donc je peux pas répondre à votre question.*

D : Alors, justement, comment vous faites ?

DCNL 7 : *Vos questions sont trop sophistiquées. Si on reconnaît que la démarche qualité n'est pas dans nos recherches, toutes vos questions ultérieures deviennent inutiles.*

D : D'accord. Est-ce qu'un engagement de la direction est-il pris en termes de qualité ? Vous avez le droit de répondre tout simplement non.

DCNL 7 : *Un engagement de quoi ?*

D : Un engagement de la direction est pris en termes de qualité, comme une charte de qualité, par exemple.

DCNL 7 : *Non, madame.*

D : D'accord.

D : Et vous n'utilisez pas celle de l'ADCUEFE, puisque vous êtes membre de l'ADCUEFE.

DCNL 7 : *Absolument pas.*

D : D'accord. Alors je vais aller rapidement et directement sur le deuxième thème qui s'appelle la vérification de la qualité. Est-ce qu'un état des lieux de la qualité est-il effectué ? Alors vous avez plus ou moins répondu oui dans le cadre de l'auto-évaluation, puisque vous rendez des comptes auprès de l'HCERES.

DCNL 7 : *Oh la, la, la, je ne vais pas répondre à toutes ces questions. Elles ne sont pas pertinentes pour, pour notre centre, voilà.*

D : D'accord. Donc je vais aller un peu plus vite. Ok, est-ce que vous connaissez le référentiel Qualité FLE ?

DCNL 7 : *Non.*

D : Vous n'avez jamais cherché à le ?

DCNL 7 : *Si, bien sûr que j'ai regardé mais puisque je vous dis que je ne vais pas l'utiliser parce que j'estime que je n'en ai pas besoin, voilà.*

D : D'accord.

DCNL 7 : *Bon beh je crois que mes amis arrivent alors il va falloir arrêter l'entretien.*

D : Bon, je vous remercie de votre franchise, de la franchise des réponses.

DCNL 7 : *A la fin, je pouvais pas être plus franche, je vous remercie beaucoup, au revoir.*

D : Merci Madame, au revoir.

TRANSCRIPTION ENTRETIEN DU DCL 1

27/02/19, 11h58, 44 minutes 08 secondes

D : Nous allons commencer question par question. Alors nom du centre.

DCL 1 : *Donc oui, le XXX.*

D : Votre âge ?

DCL 1 : *41 ans.*

D : Presque comme moi. Alors, le sexe, je suppose, homme (rire).

DCL 1 : *Mais vous êtes de quelle université, vous ? Vous travaillez dans quelle université ?*

D : Alors, en fait, moi, je suis enseignante au CUEFLE de Nice.

DCL 1 : *On s'est déjà rencontrés, non, à Besançon, non, vous n'étiez pas venue une année à Besançon.*

D : Oui, oui, effectivement, quand j'étais responsable pédagogique du CUEFLE. A l'époque, j'étais responsable pédagogique.

DCL 1 : *Oui, d'accord, bon beh, on a déjà bu en café ensemble.*

D : Ah d'accord, ok, voilà. J'étais effectivement responsable pédagogique. Alors après j'ai arrêté. Après, j'ai été directrice d'université pendant trois ans, il me semble et après j'ai un peu arrêté pour pouvoir justement m'atteler correctement à la thèse de doctorat puisque voilà, je connais un peu les missions du directeur. C'est vrai que c'est pas facile parce que c'est chronophage. Y'a toujours quelque chose à régler donc voilà, moi, j'ai mis un peu de côté toutes les responsabilités administratives pour pouvoir justement terminer parce qu'aussi non, c'est plus possible.

DCL 1 : *Et oui.*

D : Le plus haut niveau d'étude atteint.

DCL 1 : *Pardon ? Oui, master 2 du coup, j'ai pas fini ma thèse, moi, par manque de temps.*

D : Oui, mais c'est ça, de toute façon, c'est des choix, je comprends parce que je passe par là.

DCL 1 : *De toute façon, chez nous, c'est compliqué d'en faire quelque chose après, donc.*

D : Ici aussi, parce qu'il y a pas grand, y'a plus trop de poste en fait mais moi, voilà, je voulais vraiment finir le travail. Mais ça m'empêche pas d'être enseignante à temps complet, de faire des heures sup' en plus, quand même.

DCL 1 : *Vous n'avez pas d'aménagement de service ?*

D : Ah rien du tout, rien du tout. Donc domaine disciplinaire des études pour votre master 2 ?

DCL 1 : *C'est DEA du coup. C'était Linguistique et didactique des langues, en fait. A l'époque, ça s'appelait pas comme ça mais ça revient à ça.*

D : Ancienneté dans le poste.

DCL 1 : *Dans le poste de directeur, c'est un peu compliqué. J'ai fait directeur adjoint pendant longtemps, j'ai fait, en fait j'ai fait deux d'intérim, non, un an en tout, deux semestres d'intérim pendant que j'étais directeur adjoint mais l'ancienneté à proprement parler, je suis directeur pour de vrai, disons, depuis septembre 2017. Donc ça fait un an et demi.*

D : D'accord. L'année de la première labellisation de votre centre.

DCL 1 : *C'était en 2005.*

D : 2005, d'accord.

DCL 1 : *Non, c'est quatre ans, 2004, 2004, je pense, la toute première, j'ai pas vérifié la date exacte. Je sais qu'il y en a une en.*

D : Il me semble que le label a été créé un peu plus tard.

DCL 1 : *Non. C'est 2008, 2008, 2008, 2008. C'est 2008, 2012, 2017.*

D : D'accord. Ah, la dernière, c'est 2017, d'accord. C'est très bien parce que vous l'avez vécue alors. Vous allez pouvoir bien, voilà, apporter pleins de choses intéressantes.

DCL 1 : *J'ai assisté à celle de 2012 et à celle de 2017 en fait. J'étais directeur adjoint en 2012 et directeur adjoint en 2017 d'ailleurs.*

D : Et parallèlement, vous êtes enseignant dans le centre ?

DCL 1 : *Oui, là, j'ai plus une grosse charge d'enseignement du coup,*

D : D'accord. Y a-t-il eu un arrêt du label Qualité FLE entre la première et la dernière ?

DCL 1 : *On a fait 2012 et 2017. Y'a eu un an, on a eu, disons, une facilité d'un an avec le CIEP, mais y'a pas eu d'arrêt à proprement parler. En fait, ils nous ont permis de retarder d'un an le renouvellement.*

D : Pour mieux préparer la labellisation, c'est ça ?

DCL 1 : *Oui, on peut dire ça.*

D : D'accord. Avez-vous déjà pris en charge la labellisation de votre centre. Alors oui ?

DCL 1 : *Beh du coup oui comme directeur adjoint. Comme j'avais en charge quand même les DUEF qui sont le cœur de notre activité, donc oui, je vais vous dire oui.*

D : Avez-vous déjà été sensibilisé à la mise en place d'une démarche qualité ?

DCL 1 : *Alors, qu'est-ce que vous appelez sensibilisé ?*

D : Une formation, par exemple.

DCL 1 : *Non.*

D : Aucun stage par rapport à la démarche qualité ?

DCL 1 : *Non, la démarche qualité est venue avec la labellisation, avec la deuxième vague d'ailleurs, pas avec la première. Ça devait pas être dû assez explicite en 2008 parce que je sais qu'on a dû créer des choses en 2012 pour mettre en place une démarche qualité.*

D : D'accord. Et par exemple vous n'avez jamais intéressé par suivre une formation par le CIEP qui offre ce genre de prestation ?

DCL 1 : *Non, non.*

D : D'accord. La charge de travail qui incombe à la labellisation vous est-elle rémunérée ?

DCL 1 : *Non.*

D : D'accord. Donc ça fait partie de vos missions de directeur ?

DCL 1 : *C'est ça.*

D : D'accord. Est-ce que vous consultez les supports de communication du CIEP sur le label Qualité FLE ? Le site internet ?

DCL 1 : *Alors le site internet, je ne le consulte que pour mettre à jour les informations qui nous concernent. Le reste, je vois pas trop.*

D : Alors parfois.

DCL 1 : *Ouais parfois.*

D : Les lettres d'information.

DCL 1 : *Les lettres d'information, jamais. Les réseaux sociaux, jamais. Et les brochures, je ne sais pas ce que vous appelez brochures.*

D : Le répertoire, par exemple, le répertoire des centres labellisés.

DCL 1 : *Non, non plus. Il faut vérifier une fois par an pour vérifier les informations mais c'est rarement.*

D : D'accord, alors si vous avez répondu au moins une fois *Très souvent/Parfois/Rarement* à la question précédente, comment jugez-vous les moyens de communication du CIEP sur le label qualité FLE ? Alors le site internet, puisque vous le consultez.

DCL 1 : *Alors le site internet, il n'est pas terrible mais.*

D : Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ? Un peu plus de dynamisme peut-être ?

DCL 1 : *En fait c'est difficile de, je me rends pas bien compte à qui vraiment, parce que les étudiants, ça m'étonnerait qu'ils passent vraiment puisque eux, ils ont des procédures enfin pour beaucoup, c'est plutôt Campus France qui leur donne des informations plutôt via ce canal-là. Ce serait plutôt oui, à des universités, à des écoles qui chercheraient des centres pour créer des accords mais du coup, c'est pas forcément, je sais pas, du coup, je me demande un petit peu quelle place il occupe dans, parmi les sites qui proposent des informations sur nos centres, voilà.*

D : Vous pensez que les centres ont une visibilité ou pas, grâce à ce site. C'est quand même un peu l'objectif aussi, ou pas. Vous pensez que quand on se connecte au site, les centres ont une visibilité.

DCL 1 : *Alors oui, enfin, ça permet effectivement de voir dans une région par la carte ce qu'il y a comme centre et ce qu'il propose comme cours. Mais il faut vraiment faire une recherche déjà sur cette offre labellisée. Ce qui n'est pas forcément le cas de tous les étudiants. Enfin, j'ai pas eu, j'ai jamais eu de retour des étudiants qui seraient passés par là pour chercher des informations, pour chercher un centre pour venir étudier.*

D : D'accord. Et vous, en tant que directeur, donc vous, vous l'avez consulté essentiellement pour mettre à jour les informations de votre centre et non pas pour chercher des explications.

DCL 1 : *Dernièrement, je l'ai consulté pour consulter la carte des centres labellisés parce que dans le cadre du label Bienvenue en France, y'a un paragraphe, enfin, sur la contractualisation des écoles avec des centres labellisés Qualité FLE et donc du coup, je voulais voir si on était vraiment le seul dans la région ou s'il y avait d'autres centres labellisés. Donc voilà, c'était pour vérifier entre guillemets la concurrence au niveau de la labellisation. Mais c'est le seul cas où j'ai eu à l'utiliser vraiment pour une recherche, on va dire.*

D : D'accord. Et en fait je connais pas trop ce dont vous parlez, la contractualisation avec des centres, avec le label Bienvenue. En quoi ça consiste, par curiosité intellectuelle ?

DCL 1 : *Dans le label Bienvenue en France, je vais retrouver l'article, il est pas loin, l'enseignement du FLE, voilà. L'établissement ou le centre de FLE de l'établissement, ça c'est pour obtenir le label Bienvenue en France qui est le label qualité accueil, qui comprend trois, quatre, les enseignements de FLE. L'établissement ou le centre de FLE de l'établissement est labellisé par le CIEP, membre de l'ADCUEFE, ou éventuellement du forum Campus France. A défaut les enseignements du FLE sont contractualisés avec un établissement labellisé sur le même site. Donc c'est vrai que moi je le comprenais dans un premier temps comme une obligation pour les établissements supérieurs, de passer par les centres labellisés pour l'enseignement du FLE, ce qui conduisait de fait tous les établissements*

de la métropole à contracter pour leur enseignement du FLE à terme. C'est vrai que c'était très intéressant pour moi, pour savoir à quoi m'attendre, voilà.

D : D'accord. Quels sont les 5 objectifs principaux d'avoir recours à une certification évaluative labellisée ? Voilà, y'a plusieurs possibilités, y'en a cinq. Si vous devez les hiérarchiser, alors je sais pas si vous avez déjà répondu.

DCL 1 : *Alors c'est un argument de stratégie, alors de stratégie commerciale. C'est un argument auprès de la présidence de l'université. J'aurai dit ces deux-là en premier. Le rayonnement à l'international en trois. Quatre, aide au pilotage et cinq, garantie du soutien d'un opérateur parce que je vois pas bien quelle garantie de soutien en fait, je vois mal.*

D : Un soutien promotionnel en fait du répertoire qui fait la promotion des centres labellisés.

DCL 1 : *Ok je l'avais pas vu dans ce sens-là. Oui, là, c'est vrai que c'est vraiment de l'affichage commercial et c'est vrai que le fait d'être labellisé, ça nous permet un affichage interne plus intéressant comme qualité de pistage d'offre de cours, et cetera.*

D : Et à YYY, il y a beaucoup d'écoles de langues privées qui sont labellisées ?

DCL 1 : *Aucune.*

D : Donc le centre universitaire de YYY est le seul centre de langues labellisé dans la ville ?

DCL 1 : *Ah oui dans la ville, et même y'en a pas beaucoup, y'en a un par, à YYY, un à YYY et un à YYY.*

D : Et vous pensez que c'est dû à quoi, ça ? Vous pensez que c'est dû aux directeurs des écoles de langues qui ne veulent pas passer par ce processus ?

DCL 1 : *Je sais pas. Je me suis demandé. J'étais étonné en fait que l'XXX de YYY ne soit pas labellisée. J'ai trouvé ça étonnant, mais alors soit c'est la carte qui n'est pas à jour, et auquel cas, c'est un outil médiocre, soit effectivement y'a pas de. Alors y'a un centre privé à YYY qui est l'organisme de XXX de YYY, mais bon, voilà sur la métropole YYY, en YYY orientale, on est les seuls.*

D : D'accord. Et vous pensez que justement, puisque vous parlez d'argument, de stratégie commerciale, vous pensez que le label vous apporte des étudiants, des effectifs supplémentaires, ou pas ?

DCL 1 : *Alors, je suis un peu partagé, bon enfin je pense pas que ce soit notre principal argument commercial dans la mesure où on a une offre qui n'est pas chère du tout par rapport aux autres centres et puis à mon avis, c'est ça le principal argument. YYY est assez attractive et on a bénéficié d'un bouche à oreille auprès du public colombien notamment, et iranien aussi. Voilà, c'est vrai que c'est les deux arguments principaux. Je ne suis pas sûr que les étudiants se préoccupent beaucoup du label, si ce n'est s'il est rendu obligatoire dans la démarche de demandes de visa et c'est le cas pour certains.*

D : D'accord. OK, donnez cinq synonymes du concept de qualité, s'il vous plaît.

DCL 1 : *Alors je réfléchis.*

D : Je peux vous aider. Ça peut être.

DCL 1 : *Ça demande un peu de réflexion.*

D : A quoi ça vous fait penser la qualité ? Ça peut être la qualité par rapport à quelque chose. Ça peut être des mots, voilà, qui font partie du même champ lexical.

DCL 1 : *Eh bien, eh bien, eh bien, je dirai.*

D : Ça peut toucher à l'humain, ça peut toucher au service, ça peut toucher au produit, sans donner trop de détail parce que j'ai pas trop envie de vous orienter.

DCL 1 : *Ouais, ouais, ouais. On peut faire un retour après ?*

D : Oui, bien sûr. Je mets la feuille de côté. Alors peut-être pour les antonymes. Qu'est-ce qui fait que voilà, un centre universitaire n'offrirait pas des cours de qualité par exemple ? A cause de quoi, ou pourquoi ? Ou les conséquences, les conséquences de quelque chose qui ne serait pas de qualité.

DCL 1 : *Alors dans ce cas-là, pour la qualité, effectivement, on peut parler de la mise en service.*

D : Si vous voulez, on peut les faire à la fin, ces deux questions. Peut-être qu'on aura avancé, voilà, dans la réflexion, peut-être qu'on aura plus de mots à associer ou à dissocier. Alors on passe à la question numéro dix-sept. Qu'est-ce qui représente au mieux la qualité d'une formation ? Alors plusieurs possibilités, en hiérarchisant, si possible.

DCL 1 : *Oui, euh, alors.*

D : C'est vrai que tout est lié, oui, tout est lié.

DCL 1 : *Oui, allez on va mettre*

D : Qu'est-ce qui fait qu'un étudiant, quand il sort d'un cours, il dit ouah c'est un cours de qualité. Par quoi il va être le plus.

DCL 1 : *Je vais quand même garder le contenu en 1, 2 conduite, 3 matériel et 4 structure.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Enfin, je suis pas très satisfait (rire).*

D : D'accord. Vous avez de beaux équipements dans votre centre, oui ? Vous êtes bien équipé en termes de ?

DCL 1 : *Oui, on est bien équipé. Bien équipé, on a des tableaux blancs numériques dans toutes les salles. Bon après on n'a rien de véritablement innovant de supplémentaire, c'est déjà bien.*

D : Le centre est intégré dans les locaux de l'université ?

DCL 1 : *Oui.*

D : D'accord. Et vous êtes regroupés ? Les salles sont regroupées sur un même étage, ou alors ce sont vraiment des salles partagées ?

DCL 1 : *On a deux étages, deux étages propres et l'université, le reste de l'université les utilise sur les créneaux qu'on n'utilise pas.*

D : D'accord. Et toutes les salles sont équipées ?

DCL 1 : *Toutes les salles, oui.*

D : Vous êtes combien d'inscrits par exemple au second semestre 2019, à titre indicatif ?

DCL 1 : *En cours intensif, on a cinq-cents étudiants.*

D : D'accord, et les cinq-cents occupent toutes les salles, systématiquement ?

DCL 1 : *Par sur tous les créneaux. Sur les créneaux extrêmes, enfin, en fin de journée, c'est pas occupé. Et le soir, par contre, on a besoin de salles supplémentaires équipées pour les cours du soir.*

D : De soutien linguistique.

DCL 1 : *Oui, de soutien linguistique.*

D : D'accord, le renouvellement du label vous semble-t-il pertinent dans une ville où la majorité des centres de langue sont labellisés ? Alors vous, c'est vrai que c'est pas le cas, puisqu'apparemment vous êtes tout seul.

DCL 1 : *Mais j'imagine que oui, du coup.*

D : Pourquoi ? Toujours en termes de marché concurrentiel ?

DCL 1 : *Beh oui, quand c'est concurrentiel, j'imagine qu'il vaut mieux, peut-être qu'alors, ça dépend si on est capable d'afficher aussi un maximum d'étoiles ou pas, c'est ça le problème. Soit, ça va dépendre un petit peu des centres et des capacités, des moyens ; que si on a une école de langues qui a des gros, gros moyens et qui est capable d'afficher des étoiles partout et un centre universitaire auquel l'université donne peu de moyens et ne peut satisfaire à tous les critères, ça peut être dangereux de demander une labellisation absolument, alors qu'il faudrait plutôt faire reconnaître le centre universitaire comme une qualité universitaire et donc enfin bon bref.*

D : Je sais bien. Et oui, et d'ailleurs, quand j'étais venue à Besançon, on avait parlé de ça d'ailleurs. Y'avait un point justement sur la labellisation des centres universitaires, oui, non, pourquoi et c'est vrai que finalement, la problématique principale qui émergeait, c'était la spécificité universitaire des centres qui n'était pas trop prise en considération. Donc c'est vrai que c'est un problème récurrent mais le problème, c'est que cette récurrence, elle n'est pas systématiquement résolue, on en parle, on en parle, mais sans en fait, sans prendre de décision réelle.

DCL 1 : *Alors après l'ADCUEFE arrive à peser un peu sur la définition des critères, c'est un arrangement.*

D : Oui, certes, mais dans la dernière version. Parce que la dernière version de 2017, le référentiel ne prend pas plus en compte la spécificité universitaire des centres.

DCL 1 : *Non, non, non, sur cet aspect, non. Après, je sais que je n'assiste pas à toutes les commissions pédagogiques, mais je me souviens qu'il a été discuté de la formulation de certains critères, de la possibilité de demander de faire exception sur certains critères pour les centres universitaires. Je sais qu'on arrive à peser là-dessus. Dans certains cas, si on voit que ça va poser problème pour les centres universitaires, notamment je me souviens, c'était pour, y'a les visites des enseignants, ça pose problème pour les centres universitaires parce qu'on n'a pas à évaluer le cours d'un enseignant titulaire, c'est pas possible. Donc, là, effectivement, ça causait un problème parce que c'était un critère obligatoire et que, voilà, on peut peser sur certains aspects comme ça mais bon.*

D : D'accord. Le label Qualité FLE, attribué à un centre de langue aux divers statuts (public, privé, associatif), rend-il le label moins prestigieux pour votre centre, à la spécificité universitaire ?

DCL 1 : *Beh, c'est ce qu'on disait. On devrait de toute façon être reconnu différemment par notre qualité d'établissement universitaire.*

D : Et est-ce que ça le rend moins prestigieux par rapport à une école, la labellisation d'un centre ? Parce que justement on avait commencé l'entretien, j'avais pas encore commencé l'enregistrement, on avait évoqué justement l'affichage des étoiles. C'est vrai que c'est souvent les écoles de langues qui affichent, les écoles de langues privées qui affichent les étoiles, et pas trop les centres.

DCL 1 : *Pour être honnête, enfin, voilà, on a trois étoiles partout donc ça cause pas de problème mais j'imagine, enfin, mais fondamentalement c'est problématique quand même parce que c'est vrai que le jour où on sera privé de tout et on n'aura rien, je risque de vous faire la réponse inverse. Donc pour moi je pense effectivement qu'on devrait pas être évalué de la même manière.*

D : Alors par exemple si vous aviez eu moins, excusez-moi, allez-y.

DCL 1 : *Non, je vous en prie.*

D : Si vous aviez eu moins d'étoiles par exemple, vous les auriez affichées, si c'était une étoile, par exemple, ou pas ?

DCL 1 : *Ah beh non je sais qu'avant on n'avait pas trois étoiles partout et on n'affichait pas.*

D : D'accord, d'accord, OK. Alors justement c'était la dernière question. On y a déjà plus ou moins répondu. Le système des étoiles vous semble-t-il pertinent pour un centre universitaire, les centres privés étant largement étoilés par rapport aux centres universitaires ?

DCL 1 : *Il faudrait qu'il y ait vraiment un signe distinctif qui montre qu'on est un centre universitaire, voilà, il faudrait un critère supplémentaire qui montre notre spécificité.*

D : D'accord. Alors, est-ce que c'est pertinent, ou pas, pour un centre universitaire les étoiles, pour résumer, oui ou non ? Est-ce que par exemple les étoiles, si elles n'étaient consacrées, je reformule la question autrement, si elles n'étaient consacrées qu'aux écoles privées, est-ce que ce serait justement légitime par rapport aux centres universitaires qui n'auraient pas besoin par exemple d'afficher les étoiles ?

DCL 1 : *Pour moi c'est pertinent quand même dans la mesure, tel que le label est fait, ça permet d'évaluer des services supplémentaires que les universités effectivement peuvent proposer. Peut-être que tous les critères ne sont pas applicables à l'université mais c'est vrai que si on veut, si on veut évaluer des services, c'est vrai que c'est pertinent.*

D : Vous, par exemple, lors de votre dernière labellisation, ça a été un challenge d'avoir les trois étoiles ?

DCL 1 : *Pas sur certains points, oui, sur le logement, sur, enfin y'a quelques points comme ça qui, qui posaient problème et auxquels on a réussi à remédier dans cette dernière labellisation, ce qui n'était pas évident dans notre fonctionnement.*

D : Vous proposez les logements aux étudiants, c'est ça ?

DCL 1 : *On a, on le faisait pas, là, on a, on commence à faire l'intermédiaire, on les propose pas directement mais on joue le rôle d'intermédiaire dans certains cas, ouais, voilà, donc, ceux qui offrent en fait.*

D : D'accord. Alors, quand vous dites intermédiaire.

DCL 1 : *On propose des pistes et là on commence à faire l'intermédiaire pour les établissements privés qui sont sous convention avec l'université et je pense que l'année prochaine, si tout se passe bien, on aura une cinquantaine de chambres.*

D : D'accord, c'est bien. Nous allons passer à la deuxième partie du questionnaire, le pilotage de la qualité. Question numéro 21, vers quel objet est orientée en priorité votre démarche qualité ? Une seule réponse possible. Qu'est-ce qui est prioritaire dans votre quête de la qualité, au quotidien ?

DCL 1 : *Alors, au quotidien, nous, c'est la satisfaction des étudiants.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Motivation du personnel, moins. On est quand même très, même un petit peu trop sur la satisfaction des étudiants.*

D : C'est intéressant ce que vous dites, ce trop, pourquoi ?

DCL 1 : *Un peu trop, parce que ça nous prend, ça nous prend beaucoup de temps. Par exemple, on a un public d'étudiants qui travaillent, qui est relativement pauvre et qui a besoin de travailler. Et du coup, on fait des emplois du temps sur mesure pour peut-être vingt % de nos étudiants.*

D : D'accord. C'est appréciable fortement, je suppose, par les étudiants.

DCL 1 : *Oui, bah oui, oui, oui, c'est très appréciable mais c'est chronophage (rire).*

D : C'est un choix, bien sûr.

DCL 1 : *C'est vrai qu'on leur propose une offre culturelle de, on les accompagne dans les sorties, et cetera.*

D : D'accord, pendant toute l'année, et l'été, et l'année.

DCL 1 : *Ouais.*

D : Ça fait partie du prix de l'inscription, les sorties culturelles ou ils doivent, ou elles sont tarifées.

DCL 1 : *Elles sont subventionnées. Donc ce qui fait partie du prix, c'est de l'accompagnement de toute façon et on subventionne une partie du tarif à un prix préférentiel.*

D : Dans votre structure, à quoi sert le pilotage de la qualité ? Alors cinq propositions hiérarchisées si possible. Si vous en voyez d'autres, vous pouvez les mettre.

DCL 1 : *Alors.*

D : En première position.

DCL 1 : *Améliorer l'efficacité des moyens d'apprentissage. Enrichir les compétences des enseignants, deux. Rendre efficient le secrétariat, trois. Communication externe, quatre, et externe, cinq.*

D : D'accord, vous en voyez d'autres, ou pas, qui ne sont pas inscrits, qui ne sont pas proposés ?

DCL 1 : *Non, alors il y aurait plusieurs niveaux, dans interne et externe, ce serait peut-être pas suffisant, c'est-à-dire qu'on a d'autres niveaux. On a interne dans l'université, on a un entre-deux au niveau de la métropole, c'est-à-dire avec qui on travaille et des communications externes avec l'international. Donc, voilà, y'a un peu des trois. C'est vrai que sur la communication, on va beaucoup avoir besoin de communiquer avec les autres établissements supérieurs à l'année pour maintenir l'offre de soutien linguistique.*

D : D'accord, sensibilisez-vous en interne votre personnel à la démarche qualité ?

DCL 1 : *Non, mais on devrait. Ça fait partie des priorités.*

D : D'accord, votre centre fonctionne avec beaucoup de titulaires ou essentiellement des vacataires ?

DCL 1 : *Alors, on est, alors on est, permanents, enseignants permanents, on est vingt-deux.*

D : Ah oui, quand même.

DCL 1 : *Et dedans y'a quinze titulaires et sept CDD.*

D : D'accord. Dedans, y'a quinze titulaires, c'est-à-dire PRAG ou PRCE, et cinq CDD.

DCL 1 : *Sept, sept.*

D : Sept CDD. D'accord. Et le reste, c'est des vacataires. Effectivement, c'est un centre fort en personnel. Alors, vous avez répondu non, c'est ça, pour la sensibilisation de votre personnel ?

DCL 1 : *Oui, oui, oui, oui.*

D : Même pas pendant les réunions. Y'a pas peut-être des échanges ou.

DCL 1 : *Après on fait des choses mais on peut pas dire qu'on les sensibilise à une démarche qualité. Après, oui, on donne des consignes par rapport au public, et cetera, effectivement on a des pratiques qui orientent un petit peu les bases de fonctionnement avec les étudiants, ce qu'il faut faire, ce qu'il ne faudrait pas faire, et cetera.*

D : Oui, ça fait partie de la démarche qualité.

DCL 1 : *La démarche qualité, oui, mais pas en tant que tel. On va pas leur parler de démarche qualité.*

D : D'accord, le terme « qualité » n'est pas utilisé, d'accord.

DCL 1 : *Si, oui, on les forme, on fait des réunions d'information pour les nouveaux, pour qu'ils appréhendent mieux les publics, et cetera.*

D : Et les vacataires, à l'embauche, par exemple, ils sont conscients que le centre est labellisé.

DCL 1 : *Non.*

D : Non, d'accord. Ok. Rédigez-vous une charte de qualité qui énonce les points principaux de votre institution ?

DCL 1 : *Alors, en toute honnêteté, on l'a fait pour le label.*

D : C'est demandé ; c'est vrai que c'est demandé dans le référentiel.

DCL 1 : *Je l'ai oubliée dans un coin quelque part.*

D : D'accord. Elle n'est pas affichée ?

DCL 1 : *Non, elle n'est plus affichée. Ça fait partie, comme je vous disais, du chantier. Il faut qu'on la rerédige et qu'on l'affiche. Ça va pas avoir quelques effets. C'est vrai que le label nous a poussés à créer des outils temporaires qui ont été utilisés pour certains que pour la labellisation donc ça va pas du tout parce que c'est des outils qui sont intéressants et en fait qui ont été mal, mal reçus ou mal utilisés par les collègues. Ils sont vite tombés en désuétude donc il faudrait qu'on retravaille tous ces aspects-là. Donc elle est rédigée mais elle n'a pas été retravaillée depuis sa première rédaction et nécessite un dépoussiérage.*

D : Qui l'avait élaborée ?

DCL 1 : *C'était la direction de l'époque, au moment de la deuxième labellisation.*

D : En 2012.

DCL 1 : *En 2012.*

D : Et après, vous l'avez présentée en 2017, alors.

DCL 1 : *Oui, elle est restée telle quelle. Elle a dû être affichée pendant quelques années, je pense, devant la salle des enseignants à l'époque. Et puis on a déménagé, elle n'a pas été remise dans la nouvelle donc on aurait dû le faire. Mais il faudrait la réécrire avant. Et c'est vrai que l'équipe de direction est un peu submergée puisqu'on est quand même un centre un peu important et en fait on manque de temps pour tout faire. Et c'est vrai que c'est des choses qui passent un petit peu plus facilement à l'attrape, oui.*

D : Vous fonctionnez avec un directeur adjoint ou.

DCL 1 : *Oui, j'ai deux directrices adjointes.*

D : Ah oui, d'accord. Quelle est la ligne directrice de votre politique qualité ?

DCL 1 : *Alors, l'amélioration continue des résultats, là, c'est la politique de l'établissement qui a pris le relai maintenant là-dessus.*

D : D'accord, qui a pris le relai, excusez-moi ?

DCL 1 : *En fait, y'a une démarche, y'a un responsable au sein de l'université, alors je sais plus la formulation, mais d'amélioration continue.*

D : D'accord. Pour toute l'université ou pour le centre ?

DCL 1 : *Oui, pour toute l'université.*

D : D'accord, et qui gère l'amélioration continue de votre centre, aussi.

DCL 1 : *Oui, oui, de tous les services, les départements et cetera. Ça, ça avait été mis en place cette année universitaire, donc du coup c'est la ligne directrice. C'est vrai que comme on est labellisés, déjà, ils s'occupent moins de notre centre parce qu'ils se disent que du coup on doit avoir une politique qualité mais enfin voilà, ça s'inscrit dans une démarche collective.*

D : Vous l'avez rencontré physiquement ?

DCL 1 : *Oui, oui, oui, oui.*

D : D'accord. Il y a eu un projet qui a été mis ensemble ou pas ?

DCL 1 : *Y'a tellement de choses à faire sur le reste à l'université.*

D : Le XXX n'est pas la priorité.

DCL 1 : *Voilà, c'est ça.*

D : D'accord. Alors, comment diffusez-vous la politique qualité de votre institution, à l'époque, vous m'aviez dit, c'était un panneau d'affichage.

DCL 1 : *Oui, c'est ça, c'est un panneau d'affichage et ce n'est pas sur notre site WEB de l'université.*

D : C'est dommage, parce que comme je vous ai dit en introduction, vous avez un très beau site internet et c'est vrai qu'intégrer.

DCL 1 : *Il nous manque la démarche qualité, les politiques d'inscription, de remboursement, il nous manque beaucoup de choses, ouais.*

D : Ouais. Votre politique qualité, alors à l'époque, est-ce qu'elle ne renvoie pas explicitement aux items du référentiel ou est-ce qu'elle était bâtie en fonction de ses items ?

DCL 1 : *Elle était bâtie en fonction des items.*

D : D'accord, c'est-à-dire qu'il y avait des items principaux que vous mettez en exergue et que vous vous engagez à respecter.

DCL 1 : *Oui.*

D : D'accord. Comment utilisiez-vous le référentiel label Qualité FLE ? Un outil de vérification ou de projection ? C'est-à-dire que vous l'utilisez pendant l'audit, c'est-à-dire pendant l'archivage ou tout au long du processus de la labellisation pendant les quatre ans ? Ou les deux ?

DCL 1 : *Pendant la labellisation, vérification surtout.*

D : D'accord, au moment de l'archivage ?

DCL 1 : *Comme c'est, comme c'est général, ça s'est fait comme ça en tout cas. Les dernières labellisations ont été faites par les équipes qui devaient durer encore. C'est vrai qu'ayant fait une labellisation, on a quand même des critères en tête. Enfin, on sait, ça a quand même, ça pourrait, ça permet de se dire, ah oui, c'est vrai que l'équipe, il faut qu'elle fasse attention à ça. C'est quelque chose d'important. Si c'était pas planifié, si l'équipe n'avait pas ce point-là en considération, c'est vrai que ça permet de se les remettre en mémoire et de les garder le temps d'une direction et donc à peu-près d'une labellisation. Donc quelque part, y'a quand même un peu de projection aussi.*

D : D'accord. A partir de quelle base construisez-vous principalement votre système de management de la qualité ? Les besoins des apprenants ou le référentiel qualité ?

DCL 1 : *Le management de la qualité, au jour le jour, c'est quand même les besoins des apprenants.*

D : Oui, au vu de ce que vous avez dit, sur l'adaptabilité des emplois du temps en fonction des apprenants, effectivement.

DCL 1 : *Ça, c'est dans nos critères.*

D : D'accord. Pensez-vous que s'appuyer sur le référentiel label Qualité FLE, est véritablement indispensable à la mise en place d'une démarche qualité éducative ? Est-ce que vous, par exemple, si vous n'aviez pas le référentiel, vous n'auriez pas de démarche qualité ?

DCL 1 : *On n'a pas attendu le référentiel pour mettre en place des choses.*

D : D'accord. Pourquoi ? Parce que vous étiez déjà sensibilisé ?

DCL 1 : *Oui, on a toujours été sensibilisés aux besoins des apprenants et, voilà, et à ce qu'il fallait mettre en place, même de périphérique à l'apprentissage du français pour une immersion vraiment.*

C'est vrai qu'on a mis en place par exemple une équipe d'animateurs culturels dès 2003, bien avant le label pour s'occuper des étudiants et voilà.

D : Vous étiez alors avant la labellisation, vous étiez déjà dans le centre.

DCL 1 : *Oui, oui, oui.*

D : Et vous avez vu une différence flagrante entre l'avant et l'après labellisation, justement, en termes de démarche qualité éducative ?

DCL 1 : *Non.*

D : D'accord. Quel est le modèle de management sur lequel vous appuyez votre système de management de la qualité ? Alors, le management de la qualité totale, pour résumer, c'est tout ce qui est en fait la mise en place de processus, l'amélioration continue de la qualité, l'implication du personnel, voilà c'est ça. Ou alors vous réorganisez l'institution dans son ensemble. Ou alors vous faites une étude comparative du marché concurrentiel. Ou alors, au moment d'avoir récupéré le centre, vous avez fait un diagnostic qualité. Ou alors tout simplement l'intuition. Ou alors aucun.

DCL 1 : *Oui, ça se rapprocherait plus de la qualité totale. En fait, on réfléchit quand même pas mal en équipe aux choses à apporter, à améliorer. C'est vrai qu'on a un fonctionnement collectif qui s'occupe un petit peu de tous les aspects et si l'équipe de direction oublie quelque chose, y'a toujours un collègue pour rappeler ou pour pointer quelque chose qui fonctionne, qui pourrait fonctionner mieux, une manière de fonctionner qui pourrait être plus intéressante pour les apprenants. Donc c'est plutôt le management de la qualité totale, à mon avis.*

D : C'est dû à quoi cette implication du personnel ?

DCL 1 : *Je crois qu'on est une équipe de titulaires qui sont très attachés au service. Enfin, moi, depuis que je suis là, c'est comme ça. Et voilà, c'est une équipe qui dure. Y'a très peu de mouvements. Et donc des gens qui sont attachés, installés depuis longtemps.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Donc du coup, ils tiennent vraiment à l'outil de travail et au bien-être des étudiants.*

D : C'est vrai que vous avez la chance de pérenniser par les titulaires le personnel. Ce n'est pas la chance de tous les centres.

DCL 1 : *Et on a la chance d'avoir les moyens donnés par l'université ; ça revient justement aux titulaires.*

06/03/19, 11h09, 1 heure 4 minutes 15 secondes

D : Alors définissez-vous des indicateurs qualité liés aux objectifs définis ?

DCL 1 : *Euh.*

D : Dans votre politique qualité, par exemple, est-ce que vous avez un objectif d'effectifs, un objectif d'amélioration sur un point ?

DCL 1 : *Alors, on a plusieurs objectifs d'amélioration organisationnelle, et cetera.*

D : Oui, ZZZ, vous pouvez parler un petit peu plus fort s'il vous plaît pour l'enregistrement parce qu'après je vais avoir du mal à retranscrire.

DCL 1 : *Voilà, comme ça ?*

D : C'est parfait.

DCL 1 : *C'est plutôt qualitatif en fait. Pour l'évolution du nombre d'étudiants et du nombre d'enseignants dans les classes, effectivement, ça va plutôt être un suivi à l'aide de bases de données, ah non tableaux plutôt d'ailleurs. On est plus en tableaux excel. Mais c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses qui ne sont pas vraiment quantifiables, notamment les services d'amélioration des services, de ce qu'on dit aux étudiants et aux enseignants qui sont difficilement chiffrables. Donc, ça, ça on n'a pas. Alors outils d'aide à la gestion, je vois mal le type d'outil ou alors je ne les connais pas, mais on n'a pas ça, on n'a pas ça. On a probablement une organisation propre qui, enfin des tableaux, des modes de fonctionnement qui ont été établis depuis relativement longtemps, et qui perdurent, je pense, voilà.*

D : Les tableaux excel, c'est bien aussi, ça permet aussi de voir l'évolution, de semestre en semestre.

DCL 1 : *Oui, pour les données, ça va, ça fonctionne. Après c'est vrai que pour le suivi des données qualitatives, ça fonctionne pas, donc voilà. Ouais, on n'a pas d'outil fiable pour ça.*

D : D'accord. Est-ce que vous procédez à un calendrier précis des opérations de la démarche qualité (qui ? quoi ? comment ? où ? quand ?) ?

DCL 1 : *De la démarche qualité à proprement parler, non. On n'a pas un calendrier affecté à la démarche qualité. Mais on a un calendrier des opérations de réactualisation de nos procédures, de ce qu'on fait et de notre mode de fonctionnement, qui sont régulières, à des moments de chaque semestre.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Je sais pas si ça répond à la question.*

D : Oui, oui. Et au moment de la labellisation, vous mettez en place un calendrier, pendant l'année par exemple du renouvellement ?

DCL 1 : *Alors on a un calendrier de ce qu'on fait à quelle époque de l'année, mais c'est pas ciblé démarche qualité.*

D : D'accord. OK.

DCL 1 : *Elle est intégrée dedans en fait.*

D : Mais elle est pas propre à la démarche qualité.

DCL 1 : *Non.*

D : D'accord. Est-ce que vous organisez des réunions de démarche qualité, en dehors de la dernière année où se déroule l'audit, c'est-à-dire pendant les trois premières années ?

DCL 1 : *Toujours la même réponse. On n'a pas de réunions de démarche qualité. Par contre, là, si vous voyez par exemple, avec mes directrices adjointes, hier encore, on a fait une réunion pour réfléchir à comment mieux accueillir les nouveaux enseignants qui sont un peu perdus dans l'université, quel circuit leur faire suivre. Donc ça, typiquement, c'est quelque chose qui pourrait être intitulé démarche qualité basé sur un volet enseignant. Donc, on en fait. Après, c'est pas, on les cible pas avec cet intitulé. Donc ça perturbe un peu mais c'est vrai que ça fait partie d'une démarche qualité.*

D : D'accord. Entre les audits de renouvellement du label, quelle est la fréquence de l'évaluation interne de la qualité ? Une seule fois, l'année de l'audit, lors de l'auto-évaluation ? Chaque année, soit quatre fois, entre chaque audit externe, ou autre ?

DCL 1 : *Silence.*

D : Disons, que la première réponse, elle est plus ou moins obligatoire, vous savez, puisque, pour le renouvellement.

DCL 1 : *C'est plutôt, puisque ça revient fréquemment en réunions de service. Je dirai quand même au moins deux fois par an.*

D : Deux fois par an.

DCL 1 : *Pas de manière globale, en fait, c'est sur des items, voilà, c'est item après item, pas une démarche globale dans une réunion, tout ça. Mais je dirai qu'en préparation, à chaque semestre, y'a une évaluation de la démarche qualité dans la mesure où l'équipe, dans son ensemble, s'interroge sur ce qu'il y a à modifier dans les procédures d'accueil, de placement, et cetera, sur notre organisation.*

D : Tout le personnel est impliqué ? Même les vacataires, ou les titulaires.

DCL 1 : *Non, pas les vacataires, les personnels titulaires.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Ça fait déjà en titulaires bien assez, les enseignants, ça fait déjà une trentaine, avec les permanents, bien une trentaine de personnes.*

D : D'accord. Quels outils utilisez-vous justement pour pratiquer l'auto-évaluation interne alors ? Vous avez parlé de réunion peut-être avec des relevés de conclusions.

DCL 1 : *Des réunions avec relevés de conclusion.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Des indicateurs de fonctionnement, et on a des enquêtes de satisfaction personnels et étudiants. On est en train de se réinterroger à leur utilisation d'ailleurs possible. C'est vrai que les enquêtes, ça fonctionne de moins en moins parce que les gens sont saturés d'enquêtes, pour le moindre petit achat, pour la moindre petite chose. C'est vrai que c'est quelque chose à réinventer à mon avis ; mais bon on en a pour les personnels et pour les étudiants.*

D : D'accord. Et pour le personnel, c'est le personnel enseignant, administratif, ou que personnel.

DCL 1 : *Les enseignants.*

D : Les enseignants. Et après, c'est traité, c'est diffusé.

DCL 1 : *Alors, c'est traité, c'est diffusé en réunion de service. C'est pas diffusé, on l'affiche pas dans la salle des profs, ni sur notre ENT. Par contre, enfin, disons que c'est diffusé en réunion de service et les procès-verbaux des réunions de service sont publics donc voilà.*

D : D'accord. Et même les questionnaires qui sont à destination des étudiants, ils sont traités et diffusés en réunion de service ?

DCL 1 : *Ouais.*

D : D'accord. Et qui les traite ? Y'a une personne, un référent spécifique ?

DCL 1 : *Pour les étudiants, c'est les responsables de programmes. Et pour les personnels, c'est un peu la direction.*

D : Dans un souci d'amélioration de la qualité, auprès de qui diffusez-vous justement les conclusions du rapport d'audit, cette fois-ci de la labellisation ? Donc le corps administratif, le corps enseignant, les RP, la gouvernance de l'université ?

DCL 1 : *Alors les conclusions, alors la gouvernance de l'université, on leur a jamais envoyé les conclusions finales, enfin, ils savent qu'on est labellisés.*

D : Sans chercher à comprendre

DCL 1 : *Ouais. Voilà. Mais enfin, voilà, c'est un détail, je pense. Ils s'en fichent. Par contre, le corps administratif, oui, le corps professoral oui. Responsables pédagogiques aussi, ils font partie du corps professoral. Donc, enfin, les trois premiers oui.*

D : Et vous les diffusez de quelle sorte ?

DCL 1 : *Pardon ?*

D : Vous les diffusez de quelle sorte ? Par exemple, question 38.

DCL 1 : *Alors réunions de service en fait. On a des réunions de service très régulières donc ça permet de diffuser des informations. Les collègues préfèrent quand c'est, quand on peut anticiper de manière systématique.*

D : Elles sont planifiées à l'avance, ces réunions de service ?

DCL 1 : *Oui.*

D : En début de semestre. Vous avez un calendrier de ces réunions ?

DCL 1 : *Oui, on diffuse le calendrier en début de semestre.*

D : C'est bien, ça. Et tous les enseignants titulaires y sont conviés.

DCL 1 : *Tous les permanents, oui.*

D : Tous les permanents, d'accord. D'accord, la réunion de remise du rapport de la labellisation est-elle suivie d'une réunion de pilotage de la qualité, cette fois-ci alors ? Vous parlez vous, d'une réunion de service mais est-ce qu'il y a une réunion spécifique à l'issue de la labellisation dédiée à ce rapport ?

DCL 1 : *Une spécifique, non. Mais comme je vous dis, on discute, alors, je me souviens, y'avait pas beaucoup de choses à revoir mais je me souviens de la précédente, en 2012, c'est vrai qu'on nous avait fait quelques recommandations et on avait fait une réunion pour remédier aux petites, aux remarques qui nous avaient été faites. Donc oui, quand elle a eu lieu, là c'est vrai que le rapport en fait était plutôt très bon.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Du coup, y'avait rien à revoir. Y'avait pas de conclusion négative qui impliquait une nécessaire remise en cause de quoi que ce soit. Y'avait pas de réunion spécifique.*

D : D'accord, quand c'est nécessaire en fait. OK. Alors, vous avez déjà répondu à la question précédemment, un responsable qualité est-il explicitement nommé pour le pilotage de la qualité, de la démarche qualité ? Vous avez évoqué la dernière fois un responsable, un référent au sein de l'université.

DCL 1 : *Alors, oui, y'a un référent au sein de l'université, oui, de l'amélioration continue de l'administration. Après, au sein du service, c'est le directeur qui s'en occupe. Y'a pas de responsable différent du directeur ou de la directrice.*

D : C'est le directeur aussi qui s'occupe de l'archivage ou c'est un peu tout le monde. L'archivage des documents attendus.

DCL 1 : *Alors, l'archivage, c'est l'équipe de direction. On avait mis à contribution les collègues pour les documents didactiques. Mais sinon, c'est la direction.*

D : D'accord, et pour les documents didactiques, je sors un peu du questionnaire, ce sont des documents didactiques que vous demandiez à chaque semestre, ou simplement pour la labellisation.

DCL 1 : *Ah non, à chaque semestre. Alors, ça dépend lesquels. Mais on avait mis des exemples de séquence. Donc, ça, on les demande pas systématiquement. Par contre, les syllabus de cours, ça, on les demande de manière systématique, tous les semestres. Ça, de toute façon, c'est archivé. On les retire pas.*

D : D'accord. Et pour tout ce qui est documents attendus de l'administration et de la gestion, c'est aussi le directeur.

DCL 1 : *Le directeur, et le responsable pédagogique, euh, administratif, pardon.*

D : D'accord. Et le personnel administratif, on lui octroie une prime à ce niveau-là.

DCL 1 : *Non*

D : Ça fait partie de ses missions.

DCL 1 : *Ça fait partie de son travail.*

D : D'accord. Alors, question 40. Dans le cadre de la labellisation d'un pôle FLE, c'est-à-dire deux structures au sein de l'institution du type centre universitaire, université, avez-vous déjà été confronté à des problématiques ?

DCL 1 : *Euh, des problématiques, c'est-à-dire ?*

D : Vous, vous avez l'université d'été aussi.

DCL 1 : *Oui, on a une université d'été.*

D : C'est une autre direction.

DCL 1 : *Non, c'est, alors, c'est la même direction, mais y'a une responsabilité pédagogique propre. Donc, y'a en quelque sorte y'a sous mon autorité, y'a un directeur de chaque programme d'été.*

D : D'accord. Et donc, vous, vous êtes là toute l'année alors ? L'année et l'été.

DCL 1 : *Rire.*

D : C'est une question.

DCL 1 : *Je ne suis pas là toute l'année mais je suis d'astreinte toute l'année.*

D : Ah oui. Bon j'ai vécu ça donc c'est pour ça que je vous pose la question. Moi aussi j'ai vécu ça et l'année et l'été. D'accord.

DCL 1 : *J'ai jamais été rappelé physiquement sur mes congés, pas encore (rire).*

D : Ah d'accord, vous étiez d'astreinte mais physiquement, vous n'aviez pas à être là en fait.

DCL 1 : *C'est ça.*

D : D'accord. Alors que moi, c'était l'inverse. J'étais là et l'été et l'année. C'est vrai que c'était un peu lourd quoi.

DCL 1 : *Enfin, là c'est pas possible, enfin c'est pas possible, c'est pas souhaitable du tout.*

D : D'accord.

DCL 1 : *C'est pas normal.*

D : Et alors, justement, vous n'avez pas été confronté à des problématiques puisque justement vous étiez le même référent.

DCL 1 : *Ouais.*

D : Et vous vous occupiez aussi de l'archivage des documents de l'été, ou c'est les responsables pédagogiques.

DCL 1 : *Alors, l'archivage, en fait, des documents, c'est le pôle administratif donc eux.*

D : Qui est là toute l'année.

DCL 1 : *Ils sont en rotation beaucoup plus. Toute l'année, non, c'est vrai qu'en août, autant, on a deux programmes d'été. On a un cours d'été en juin, juillet, août, ça cause pas de problème, tout le monde est là. Par contre, on en a un en août. Pour nous, on a une université d'été mais l'université est fermée donc là effectivement, on est obligés de recruter un administratif spécialement pour ce mois-là et d'ouvrir notre bâtiment avec une sécurité à nos frais, et cetera. Donc là, c'est un peu plus complexe. L'archivage est géré dans ce cas-là par l'administratif qui est recruté sur cette période-là, et le responsable pédagogique de l'université d'été.*

D : D'accord. Donc en fait, y'a jamais eu de problématique par rapport à la labellisation.

DCL 1 : *Non.*

D : Parce qu'effectivement, vous étiez le référent. Et lors des réunions d'ouverture et de clôture de la MASS, c'est-à-dire de l'audit, est-ce que les directions des deux structures sont-elles systématiquement convoquées ? C'est-à-dire les RP qui sont l'été et les RP l'année et vous qui faites.

DCL 1 : *Oui, c'est les mêmes, c'est les mêmes donc y'a.*

D : Ah même pour les RP, c'est les mêmes.

DCL 1 : *Les cours d'été ?*

D : Oui, les cours d'été sont les mêmes que l'hiver, que ceux des cours d'hiver.

DCL 1 : *Non, mais c'est la même direction.*

D : D'accord. Mais qui est convoqué alors ? Vous, la direction et les adjoints.

DCL 1 : *Alors oui, pour la MASS, oui, c'est l'équipe. Alors on n'a jamais, disons, l'équipe me semble pas, non, ils ont, les responsables pédagogiques des cours d'été n'ont jamais été convoqués. C'est toujours la direction, direction et direction adjointe du centre qui ont été convoqués. Et puis on est administrativement, de toute façon, c'est le directeur qui est responsable des programmes d'hiver et d'été en fait.*

D : D'accord, OK. Alors maintenant, nous allons passer aux impacts organisationnels de la labellisation sur les méthodologies de travail. La labellisation vous incite-elle davantage à : alors deux réponses possibles au choix. Renforcer un encadrement pédagogique, améliorer la communication interne, développer la formation du personnel, valoriser l'ensemble du personnel.

DCL 1 : *Euh, deux réponses possibles au choix. Alors, est-ce que dans le sens de votre question, est-ce que c'est sous-entendu, est-ce que ça nous a poussé plus que d'habitude à faire certains, à faire attention à certaines choses, ou est-ce que c'est.*

D : Exactement, ouais, c'est ça.

DCL 1 : *Tout à fait. Y'a des choses qu'on faisait sans labellisation, qu'on faisait déjà. Qu'est-ce que vous entendez par valoriser l'ensemble du personnel ?*

D : Fédérer l'équipe. Mettre à contribution tout le monde parce que c'est vrai que par exemple dans l'archivage, presque tout le monde est à contribution donc ça permet alors de fédérer.

DCL 1 : *De valoriser l'ensemble du personnel, non.*

D : Est-ce que ça vous a incité à former davantage le personnel, ou vous le faisiez déjà ?

DCL 1 : *Oui, former, on le faisait déjà. Peut-être renforcer l'encadrement pédagogique. Ça nous a poussé à mettre en place notamment un cahier de textes en ligne, ou des outils comme ça, plutôt cet aspect-là, je pense.*

D : D'accord. La labellisation de votre établissement répond-elle aux objectifs que vous lui fixez ? On va dire, est-ce qu'elle correspond à l'esprit qualité que vous avez de votre centre ?

DCL 1 : *Oui.*

D : Oui.

DCL 1 : *Oui, oui.*

D : Totalemment ?

DCL 1 : *Oh, oui.*

D : D'accord. Avez-vous identifié l'ensemble des processus qualité de votre institution ? Alors, ça peut-être les processus du service, les processus de la gestion.

DCL 1 : *Oui, on n'en a pas énormément. Dans l'ensemble, oui.*

D : Global, au niveau global.

DCL 1 : *Globalement, oui. Globalement, oui.*

D : D'accord, vous en avez réalisé une cartographie ?

DCL 1 : *Alors, la cartographie, du coup, c'est pas de notre ressort. C'est la personne en charge sur l'université.*

D : D'accord. Elle l'a fait, vous pensez.

DCL 1 : *Elle est en train.*

D : Elle est en train.

DCL 1 : *Elle est en train. Mais comme y'a de plus en plus de labellisations des services, notamment le service de formation continue est labellisé, là, y'a l'histoire du label Bienvenue en France. Y'a pleins de labels qui sont en train de se mettre en place, donc elle est un peu dans la démarche. Mais oui, elle est en train de cartographier tout ça, mais elle y est pas encore parce que c'est un vaste chantier, quand même.*

D : D'accord, existe-il des dispositifs d'écoute des clients en dehors de l'année de l'audit de labellisation ; c'est-à-dire que dans les trois premières années de l'octroi du label, est-ce que vous poursuivez ce travail d'enquête de satisfaction auprès des apprenants ?

DCL 1 : *Oui, oui.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Oui, tout à fait.*

D : A quel moment ? Pendant les sessions des cours ou à la fin de chaque session ?

DCL 1 : *Les deux. On a une enquête de mi-, alors, on en a trois en fait. Une enquête accueil sur les processus d'inscription, et cetera, une enquête de mi-semester pour s'assurer que tout fonctionne bien dans les classes et à la fin de chaque session.*

D : Elle se fait en ligne ou en version papier, les enquêtes ?

DCL 1 : *Mi-semester en papier parce que c'est directement à destination des enseignants. C'est anonyme mais à destination des enseignants de chaque cours.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Donc, en fait, c'est eux qui les prennent directement. Par contre, les enquêtes accueil et les enquêtes finales sont en ligne.*

D : D'accord. OK. Quels principaux indicateurs sont vérifiés dans les enquêtes de satisfaction données aux clients externes ? Alors, ça peut être l'aspect pédagogique, l'aspect service, l'aspect accueil.

DCL 1 : *Alors, ouais, comme y'en a deux, on va vérifier globalement. Donc la facilité de l'inscription au centre, la qualité de l'accueil, la qualité des locaux, la qualité des cours. Alors, on détaille plusieurs parties des cours. Et la qualité des, d'activités culturelles proposées.*

D : D'accord. Parfait. Les résultats des enquêtes de satisfaction des clients externes, c'est-à-dire les apprenants, sont-ils analysés ?

DCL 1 : *Oui.*

D : Par les RP, vous avez dit tout à l'heure.

DCL 1 : *Oui, c'est ça.*

D : Les enseignants ont-ils accès aux appréciations des étudiants sur leurs propres pratiques pédagogiques, si l'indicateur est évalué, c'est-à-dire sur la qualité de leurs cours ?

DCL 1 : *Non. Alors dans l'enquête de mi-semestre, ils ont accès directement, ah oui, mais c'est pas vraiment une enquête de, si, c'est une enquête de satisfaction, mais ils ont pas de, y'a pas d'évaluation finale par cours, sur les enseignants.*

D : Pourquoi ? C'est voulu ?

DCL 1 : *Parce que, je suis pas sûr, enfin.*

D : C'est pas votre priorité.

DCL 1 : *On n'a pas, ouais, et puis on n'a pas, c'est pas dans la culture de l'université, en tous cas, chez nous, on n'évalue pas les enseignants, on ne fait de choses nominatives comme ça. Après, on a un espace, dans l'enquête de satisfaction, on a un espace de liberté laissé aux étudiants puisqu'on a à la fin des champs libres : au XXX j'ai aimé, au XXX, j'ai pas aimé. Et donc quelque fois, ressortent de là, des problèmes qui sont apparus au niveau pédagogique des enseignants. Mais on n'a pas d'enquêtes spécifiques sur la pédagogie des enseignants, non.*

D : D'accord. Les résultats des enquêtes de satisfaction des clients externes, c'est-à-dire des apprenants, sont-ils publiés ? Vous m'aviez dit non, il me semble.

DCL 1 : *Oui, par l'intermédiaire des PV des réunions de service, du coup.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Mais pas sur le site internet, ni dans les brochures.*

D : D'accord. Vous voudriez le faire prochainement ou c'est quelque chose qui, pour vous, n'a aucune utilité.

DCL 1 : *On pourrait, c'est vrai que. On n'est pas, on n'est pas vraiment dans une optique promotionnelle, à vrai dire, puisqu'on est plutôt en saturation de nos capacités d'accueil (rire).*

D : Comme beaucoup de centres.

DCL 1 : *C'est vrai que, ouais.*

D : Vous n'en avez pas la nécessité sur le marché concurrentiel.

DCL 1 : *On ne recherche pas des étudiants, là.*

D : Oui, tout à fait. Avez-vous le temps nécessaire pour vérifier la qualité de votre système de management ?

DCL 1 : *(rire). Pas complètement, non.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Ça manque un peu, ouais.*

D : Avez-vous les outils nécessaires pour vérifier la qualité de votre travail ?

DCL 1 : *Probablement pas.*

D : D'accord. L'évaluation certifiante permet-elle de régler les dysfonctionnements de la démarche qualité mise en place ?

DCL 1 : *Alors, certains, ouais. Oui, en partie.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Probablement pas tous parce que ça pointe pas des problèmes plus d'organisation interne, mais bon. Y'a d'autres choses qui permettent de les repérer.*

D : D'accord. Quels sont les principaux freins au processus de la labellisation ? Alors, plusieurs réponses possibles. L'application stricte des items du référentiel, l'appropriation d'une représentation figée de la qualité, la labellisation de deux structures regroupées au sein d'un même pôle FLE, aucun ou autre. Et s'il y a des freins, quels sont ces freins ?

DCL 1 : *Le trois, ça me concerne pas.*

D : Ça peut être autre aussi, si y'a pas.

DCL 1 : *L'application stricte, c'est vrai qu'il y a des items effectivement, notamment en discipline sur l'évaluation des enseignants, qui ne sont pas appropriés pour l'université. Donc c'est vrai que on peut pas, dans certains cas, on est obligés de contourner un petit peu les items parce que c'est un petit peu compliqué d'appliquer strictement à un centre universitaire. Après, l'appropriation d'une représentation figée de la qualité, euh beh là, c'est quand même notre troisième labellisation, le personnel n'a pas beaucoup tourné, je vous dirai qu'on s'est quand même bien approprié la démarche. Donc, là, en fait, le principal frein, alors il ne serait pas lié au processus, mais à l'engagement dans la démarche de la labellisation. Voilà, et l'intérêt pour le centre, je dirai, c'est vrai que ça a un intérêt pour s'interroger sur notre propre fonctionnement. Et au-delà, c'est vrai, c'est ce qu'on disait en début de questionnaire la semaine dernière, oui, ça donne une image de bon élève au sein de l'université. Oui, on a trois étoiles, on nous demande de les afficher mais bon, au-delà, on reste assez sceptique, voilà.*

D : Donc, le frein, ce serait vraiment, comment dirai-je, comment résumer ça en un mot ? Ce serait la crédibilité, ou enfin la recherche de crédibilité auprès de la gouvernance ou, j'essaie de résumer votre pensée sur le frein. L'intérêt, en fait, le réel intérêt pour le centre, ce serait ça en fait le frein.

DCL 1 : *Oui, je dirai pour le centre, le réel intérêt pour un centre universitaire.*

D : D'accord, comment avez-vous ressenti l'expérience de votre dernier audit qualité ? Plusieurs réponses possibles. Un jugement, un contrôle, une évaluation, une reconnaissance, une souffrance ou autre ?

DCL 1 : *Plutôt une reconnaissance puisque ça s'est vraiment très, très, très bien passé. Donc ça s'est fait simplement, ouais, non, c'était.*

D : Une reconnaissance de votre travail, de la qualité de votre travail.

DCL 1 : *Oui, une reconnaissance du travail, de la qualité de notre travail et du centre, oui.*

D : Donc une reconnaissance du CIEP, ça peut être aussi une reconnaissance de la part de la gouvernance après, au niveau de l'impact.

DCL 1 : *Non, au niveau de la gouvernance de l'université, non, non, non, de la part du CIEP, non.*

D : D'accord, l'intervalle des quatre années entre les procédures de labellisation provoque-t-il un essoufflement de la dynamique de la démarche d'amélioration continue de la qualité ?

DCL 1 : *Non, parce que c'est des réflexes qu'on a de notre côté donc je pense pas. La labellisation, ça permet de faire un point sur ce à quoi on fait déjà attention, de vérifier qu'on n'oublie rien. Donc c'est peut-être intéressant dans ce sens-là. Mais ça, je pense pas que, si, alors y'a quelques petites choses peut-être qui s'arrêtent, le cahier de textes, là, j'en parlé tout à l'heure. Y'a quelques petites choses qu'on met en place mais on voit que ça fonctionne pas bien, c'est que les gens ne se l'approprient pas ou que l'intérêt n'est pas si grand. Et on revient dessus mais je parlerai pas d'essoufflement à proprement parler.*

D : L'exemple du cahier de textes, par exemple, s'il n'y avait pas la labellisation, vous le maintiendrez, est-ce qu'il a un réel intérêt, à l'université, dans le centre ?

DCL 1 : *Tel qu'on l'a mis en place, non, parce que les enseignants arrivent, ils arrivent à se coordonner autrement.*

D : Bien sûr.

DCL 1 : *Et dans la mesure où on n'a pas, on est revenu sur l'accès aux étudiants, ça n'a pas vraiment d'intérêt en fait.*

D : D'accord. Donc c'est vraiment un outil par rapport à la labellisation.

DCL 1 : *Par rapport à la labellisation. Ouais, oui, ça, ça a été fait typiquement pour la labellisation et qui a périclité.*

D : D'accord, les quatre ans, ça vous semble correct, ça vous semble légitime les quatre ans entre les ? C'est long, c'est pas long ?

DCL 1 : *Ouais, c'est toujours, c'est toujours, ouais c'est plutôt court. C'est vrai que l'avis des directeurs de centres est un peu le même partout, c'est-à-dire que ça revient vite, quoi. Après, si on se place dans la perspective de votre question, est-ce que ça provoque un essoufflement, je dirai que quatre ans, c'est, c'est peut-être long du coup si on veut faire un contrôle de tout ce qu'on fait en matière de démarche qualité. Donc, effectivement, si on se place dans la perspective de la démarche qualité, c'est peut-être trop long, mais pour une direction de centre, c'est trop court parce que ça revient trop vite et c'est beaucoup de travail. C'est ça en fait.*

D : Le recueil, justement la question 56, le recueil de l'archivage des documents attendus, c'est vrai, vise le produit fini plutôt que les processus par rapport aux items du référentiel ; c'est-à-dire qu'on archive, on contrôle les documents attendus mais sans voir réellement les processus. Pensez-vous qu'un processus de labellisation étalé sur quatre ans serait-il plus judicieux, c'est-à-dire qu'on ne vise pas que la quatrième année, mais on regarde un peu le processus, pour éviter notamment de n'envisager la labellisation qu'à travers le recueil des documents attendus ? Parce que c'est souvent le danger de la labellisation, c'est qu'on ne fait rien pendant les trois ans, et arrivée la quatrième année, tout le monde s'excite pour pouvoir archiver les documents attendus. Donc moi, voilà je propose un processus chronologique et méthodologique sur quatre ans. Donc une première année, ce serait une perspective normative, c'est-à-dire qu'on élabore la cartographie des processus, c'est ce que vous êtes en train de faire avec votre référent qualité au sein de l'université. Une deuxième année, ce serait une perspective politique, c'est-à-dire qu'on rédige et on diffuse la politique qualité parce que souvent, ce qui manque dans les centres, c'est la rédaction d'une charte qualité qui permet justement d'avoir une stratégie à mener pour améliorer la qualité. Une troisième année, ce serait justement une perspective un peu évaluative, c'est-à-dire qu'on recueille un peu de la documentation et pas que la dernière année. On peut faire un audit blanc en interne et faire des réajustements. Et une quatrième année, ce serait réellement la perspective certificative avec un recueil de la documentation, l'auto-évaluation qui est préconisée par le CIEP et l'audit externe, la MASS. Qu'est-ce que vous pensez de cette tentative de ce processus ?

DCL 1 : *Eh beh, si je devais, si je devais réfléchir au processus de la labellisation en tant qu'auditeur, je dirai très bien. En tant que directeur, ça fait un petit peu peur quand même d'être en permanence dans cette perspective de labellisation, mais c'est vrai qu'idéalement, idéalement, vous avez raison. On devrait faire, enfin, une évaluation constante des processus. Ce serait plus intéressant que ponctuellement un recueil massif de données, et puis plus rien pendant quatre ans.*

D : C'est ce qui est fait malheureusement, souvent, si on se réfère aux items.

DCL 1 : *Oui, clairement, et puis on montre un petit peu ce qu'on veut aux auditeurs aussi.*

D : Exactement, c'est un petit peu biaisé en fait. Alors que si c'est un processus, c'est moins biaisé parce que là, on s'attache à la démarche d'amélioration de la qualité. Alors que là, c'est plutôt résultatif et, bon. Donc, d'un point de vue l'audit, pour vous, ce serait idéal, mais d'un point de vue du directeur, ce serait chronophage, ce serait difficile à mettre en place.

DCL 1 : *J'ai, peur, j'ai peur que ce soit chronophage. Ça demande une organisation différente, en tous les cas, et des habitudes de travail différentes. C'est vrai que, je pense, que chacun, j'imagine que chacun a déjà des, des habitudes de travail, d'amélioration constante, et cetera, mais ça voudrait dire se conformer à des règles de fonctionnement uniques données par le CIEP dans cette perspective et là je pense que ça poserait des problèmes.*

D : Oui, c'est vrai, oui, oui, mais quand on parle de la deuxième année par exemple, perspective politique, rédaction et diffusion de la politique qualité, c'est propre à chaque centre, c'est pas. Définir une stratégie, c'est en fonction de ses apprenants, de son personnel, de la région où on habite aussi. Ça, comment dirai-je, ça ne prive pas la liberté du centre de pouvoir exprimer justement une stratégie. D'accord, question 57. La labellisation de votre centre vous a-t-elle permis de gagner en qualité de vie, c'est un mot que l'on entend beaucoup en ce moment, en qualité de vie au travail ? Alors j'ai pas dit qualité du travail, j'ai vraiment dit qualité de vie au travail. Oui ou non.

DCL 1 : *Je crois pas que ça ce soit dessus qu'on ait gagné, puisqu'on était, on avait la chance de bénéficier déjà d'une belle qualité de vie au travail.*

D : Qui était due à quoi d'ailleurs ? A quoi était due cette qualité de vie ? Comment vous la définiriez ?

DCL 1 : *Beh, on a, je le dis toujours aux collègues, on a quand même des conditions de travail quand même exceptionnelles. On est très bien lotis, à la fois en nombre d'enseignants présents et d'agents administratifs. En matière de moyens, de liberté qu'on nous donne, voilà, on a un cadre de travail en or. Donc du coup, c'est vrai que comme on a de la liberté, et que les gens sont relativement libres à fonctionner quand même, on est très attachés à la formation, on a des ateliers de formation pour tous les collègues nouveaux, en permanence toute l'année. On a, on a même, pour tout vous dire, ça, c'est un peu pousser le bouchon, on a même des agents administratifs qui préparent les trousseaux avec les crayons en début de semestre pour tout le monde.*

D : Oh la, la. Effectivement

DCL 1 : *(Rire). Voilà, donc, bon.*

D : Ouais, vous avez déjà un cadre de vie idyllique, un cadre de vie au travail idyllique.

DCL 1 : *Idyllique, je sais pas, mais je, enfin, bon, je sais pas.*

D : Positif.

DCL 1 : *Mais je pense qu'après, y'a des problèmes comme partout.*

D : C'est normal.

DCL 1 : *Y'a des choses à améliorer.*

D : Bien sûr. Vous avez parlé aussi des locaux.

DCL 1 : *Je ne pense pas, pour répondre à la question, je ne pense pas que ce soit la labellisation qui ait apporté ça parce que y'avait déjà un souci quand même de l'accueil et du bien-être du personnel. Je pense que ceux qui ont bénéficié le plus de la labellisation, c'est peut-être plutôt les étudiants parce que ça a recadré certains modes de fonctionnement et de communication des, des curriculum, et cetera.*

D : D'accord. Très bien. Nous allons passer à la quatrième partie, Perspectives de modification du référentiel label qualité FLE. Alors, au niveau du glossaire, donc, pensez vous que ces termes sont à retirer du glossaire ? Curriculum. Alors, il n'a pas de définition propre mais il est synonyme quand même de « référentiel de formation » qui est déjà défini dans le glossaire. Est-ce que vous pensez qu'ils sont redondants ?

DCL 1 : *Alors les, les enseignants qui, qui sont dans notre centre, suite à un début de carrière à l'étranger, sont tout à fait habitués de ce terme-là*

D : Curriculum ?

DCL 1 : *Ouais.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Alors, c'est les anciens peut-être, bon, après, nous.*

D : Qu'est-ce que vous utilisez, vous, comme terme dans votre centre ?

DCL 1 : *Nous, on utilise syllabus plutôt. Mais c'est pas tout à fait la même chose parce que le syllabus, c'est plutôt pour un cours, alors que le curriculum, c'est pour l'ensemble de la, de la formation. Voilà, donc, du coup, on l'utilise pas vraiment ce terme, effectivement, au quotidien. Alors que le terme de syllabus est utilisé au quotidien.*

D : Alors que peut-être dans la question des termes à rajouter, on pourra peut-être y revenir. Donc pour vous, c'est oui ou non ou, par rapport à l'utilité... ?

DCL 1 : *Référentiel de formation, c'est aussi (...), on est d'accord.*

D : Donc, vous mettriez quoi, alors ? Oui ou non ? Est-ce que curriculum, ce serait pour vous pertinent de le retirer ?

DCL 1 : *Ce serait plus clair pour les collègues de le retirer et de mettre référentiel de formation. Donc, oui.*

D : Procédure, qui est redondant aussi avec « procédure informelle ».

DCL 1 : *Ça, j'ai plus en tête comment c'est les formulations.*

D : Je vais vérifier, moi aussi j'ai plus en tête, je vérifie. Comme ça, je l'ai sous les yeux. Alors, « procédure formelle » : manière d'effectuer formalisée dans un document écrit. « Procédure informelle » : manière d'effectuer une activité qui est connue de certains ou tous les personnels mais non formalisés d'un document écrit. Y'a également « procédure » : manière de réaliser une activité qui permet d'atteindre un résultat. Donc y'a procédure, procédure informelle et procédure.

DCL 1 : *Oui, on peut retirer procédure.*

D : D'accord, support d'apprentissage. Moi je pensais qu'il était redondant avec matériel pédagogique, alors je vais vous lire les définitions. « Support d'apprentissage » : document ou objet sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique. Et « matériel pédagogique » : tout support, donc on reprend le mot support, tout support destiné à l'enseignement d'une langue étrangère.

DCL 1 : *Ouais, je pense que c'est, je suis pas sûr qu'il faille l'enlever dans la mesure où c'est pas la même chose. Par contre, la définition de matériel pédagogique n'est pas bonne, à mon avis. Il faudrait enlever support dans la deuxième définition, et trouver autre chose.*

D : Donc, il faudrait enlever support de matériel pédagogique.

DCL 1 : *Oui.*

D : D'accord. Tout outil peut-être

DCL 1 : *Ouais, parler d'outil plutôt que de support. Ça permettrait d'élargir un peu et que, voilà.*

D : Moi aussi, ça me paraissait un peu, le mot support. Ok, pensez-vous à d'autres termes qu'il conviendrait de retirer du glossaire ?

DCL 1 : *Ouais, j'ai pas.*

D : Oui, vous ne l'avez pas en tête. Il y a un sigle « COMUE », communauté d'université d'établissement.

DCL 1 : *Ouais.*

D : Il vous semble pertinent dans le référentiel ?

DCL 1 : *Alors dans le référentiel, non, dans le référentiel, il n'y a pas de trop d'intérêt, parce que je ne pense pas qu'il y ait d'items qui comporte le sigle COMUE, parce que ça concerne les universités (...).*

D : Non, exactement.

DCL 1 : *Je pense pas que ça soit, honnêtement.*

D : Donc COMUE peut-être aussi à analyser. Et oui, je reviens sur le mot support parce qu'également il y a l'expression « Outil pédagogique » : ensemble pédagogique constitué par au moins un support d'apprentissage et une activité d'apprentissage. Vous voyez, y'a beaucoup de redondances.

DCL 1 : *Oui, ça veut dire qu'un outil pédagogique comprend une activité d'apprentissage, ça n'a pas de sens.*

D : « Outil pédagogique » : ensemble constitué par au moins un support d'apprentissage et une activité d'apprentissage.

DCL 1 : *Un projet d'activité alors.*

D : Bon, c'est vrai qu'il y a quelque chose qui ne va pas là-dedans. (Rire) Je crois qu'il y a eu beaucoup de redondances en fait.

DCL 1 : *Oui.*

D : Tout comme « Projet éducatif ». Moi, le terme de projet éducatif, je sais pas pour une école de langues, le projet éducatif doit être clairement défini, explicité. Il définit les axes et les orientations voulues par la direction. Il permet de répondre aux questions les plus importantes que se posent les familles et les apprenants avant le séjour. Ouais, ça c'est plutôt pour les écoles de langues. Il servira aussi de base au projet pédagogique propre à chaque centre. Sauf, qu'il est jamais attendu dans les documents attendus.

DCL 1 : *Oui, il peut y avoir des projets pédagogiques sur les groupes effectivement, quand on a des excursions ou alors un programme spécifique pour les étudiants en exil, des choses comme ça.*

D : Oui, pour les adolescents dans les écoles de langues peut-être.

DCL 1 : *Ouais.*

D : D'accord. Maintenant, on va passer, on va voir les termes peut-être à rajouter. Pensez-vous que ces termes sont à rajouter dans le glossaire ? Apprenant.

DCL 1 : *Alors, est-ce qu'il y a besoin que ce soit dans le glossaire pour que les gens, les personnes qui font la démarche de faire la labellisation, non, je ne pense pas quand même.*

D : Ou alors, c'est une question parce que dans l'item, l'apprenant, il est nommé de la sorte : l'apprenant, il est nommé aussi client.

DCL 1 : *Alors, oui, là, par contre, moi, si c'était moi, je serai partisan de retirer client partout.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Il est peut-être apprenant dans la classe, mais.*

D : C'est les deux manières dont l'apprenant est nommé. D'accord, donc c'est pas la peine, ok.

DCL 1 : *Dans le cadre de la labellisation, on n'évalue pas l'apprenant sur le plan commercial, donc je ne vois pas ce que fait le terme de client.*

D : Peut-être qu'il est nommé quand on parle de service. Mais bon ça fait partie aussi de l'encadrement pédagogique, donc. Archivage documentaire. Est-ce qu'il y a besoin de l'intégrer dans le glossaire ?

DCL 1 : *Oui c'est pas toujours clair ce que c'est, au niveau de l'archivage, est-ce que c'est une simple consignation, une publication.*

D : Exactement, un procès-verbal de réunion, ou quelque chose de numérisé ou une trace d'email, effectivement. Charte de qualité qui n'apparaît pas, pourtant qui est le fondement de la politique qualité.

DCL 1 : *Oui, oui, effectivement une définition claire.*

D : Parce que c'est un document attendu.

DCL 1 : *Ouais, peut-être même un exemple de document (...).*

D : Oui, d'accord. Didactique, le terme didactique n'apparaît pas.

DCL 1 : *Alors, il faut définir didactique, pédagogie, et cetera. Dans ce cas-là, il va falloir définir beaucoup de choses si on se met à définir des choses quand même essentielles dans ces mots comme ça. Je suis pas sûr, non, je dirai plutôt non. Je dirai plutôt non, là.*

D : D'accord. Alors, moi, j'avais pensé à ça par rapport aux stages pédagogiques et finalement qu'on nomme souvent pendant l'été, on forme les enseignants, enfin les futurs formateurs même à prendre en charge des, moi, c'est des modules que j'avais pris en charge d'ailleurs, parce que je suis formatrice et je suis également enseignante également en master.

DCL 1 : *A indiquer qu'on est plus dans le cadre de la formation de formateurs.*

D : Exactement.

DCL 1 : *Dans ce cas-là, à associer à autre chose et pas le mot seul de didactique.*

D : D'accord. Vous l'associez à quoi alors ? Au stage pédagogique ou ?

DCL 1 : *Euh, non c'est pas le mot didactique en soit. C'est vrai que ça va, à la limite, c'est moins limpide, à mon avis, que formation de formateurs. Mais il faudrait revoir dans quel contexte ça apparaît et à chaque fois pour voir si c'est, si c'est vraiment de manière expliquée qu'on est dans la formation de formateurs, autant dire formation de formateurs, ça évite de réessayer de redéfinir ce que c'est que didactique et pédagogie. Si on en ajoute.*

D : Excellente remarque. Oui, je corrobore. D'ailleurs, je vérifie dans le glossaire. Le terme de formation est explicité dans le glossaire. Ensemble structuré de prestations pédagogiques concernant la langue et la culture française. Alors, c'est vrai que formation de formateurs n'apparaît pas puisque ce n'est pas un élément qui est vérifié lors de la labellisation. Peut-être, oui, à intégrer, formation de formateurs. Différenciation pédagogique. Est-ce que vous pensez que ?

DCL 1 : *Oui, parce que ça, ça intervient par contre dans la labellisation.*

D : Oui, dans la prise en charge de l'hétérogénéité par exemple de la classe. Ça, c'est vrai que c'est un peu. Alors, y'a les deux termes, « Dimension interculturelle », « Dimension multiculturelle ». Est-ce que le terme de « Dimension transculturelle » vous paraît à bien escient être intégré dans le glossaire ?

DCL 1 : *Alors là, c'est pas mon domaine. Je saurai même pas le définir moi-même, à froid, comme ça, non. Alors, si c'est mentionné, il faut le définir.*

D : En fait, dimension interculturelle, favoriser les échanges entre les étudiants de culture différente en lien avec la culture française. Dimension multiculturelle, ensemble de faits culturels associés à la langue-cible et à la culture des apprenants. Dimension transculturelle, ça voudrait dire vraiment un échange, mais, comment dirai-je, de constructif en fait. C'est que l'étudiant est capable de s'approprier des référents culturels d'une autre culture et peut-être aussi de les utiliser dans sa culture. Ça voudrait dire ça en fait, et c'est vrai quand on est dans une perspective actionnelle, on demande à l'étudiant de pouvoir justement s'intégrer à la culture, j'aime pas trop le mot s'intégrer, s'approprier des faits culturels de la langue française et de les réinvestir peut-être dans sa culture à lui quand il retourne chez lui ou quand il retourne dans son pays. Ça voudrait dire ça la dimension transculturelle. Alors c'est vraiment une

nourriture entre deux cultures, un échange, mais constructif. Bon, moi j'ai souligné ça parce qu'il y avait interculturel et multiculturel. Transculturel, c'était vraiment la, la, comment dirai-je, l'élan de ces deux concepts. Ok, le terme d'efficace. Efficace, alors je propose parce qu'il y a efficace.

DCL 1 : *Je me souviens qu'ils en font un usage récurrent qui n'est pas toujours très clair.*

D : D'autant plus qu'il y a le terme d'efficace. Et c'est vrai quand il y a le terme d'efficace, il faut qu'il y ait efficace.

DCL 1 : *C'est toujours bien de rappeler les différences.*

D : Ok, évaluation diagnostique. Alors pourquoi je propose ça, parce qu'il y a évaluation sommative externe, évaluation sommative externe. Il n'y a pas le terme d'évaluation diagnostique.

DCL 1 : *Oui, dans ce cas-là, oui.*

D : D'accord, et il y a le terme d'évaluation formative aussi. Management de la qualité. Il n'apparaît nulle part.

DCL 1 : *Euh, oui, aussi, oui.*

D : Outil de gestion de la qualité.

DCL 1 : *Alors oui pour la définition, pour donner des exemples.*

D : Pour donner des exemples effectivement. D'accord. Perspective actionnelle, que quasiment tout le monde utilise.

DCL 1 : *Oui, normalement, on devrait pouvoir s'en passer peut-être.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Les gens savent ce que c'est, enfin, normalement.*

D : Oui (rire). Référentiel de management de la qualité.

DCL 1 : *Il faut espérer, quand même, prof de langue (rire).*

D : Oui, de toute façon, c'est quelque chose qui se vit, la perspective actionnelle, en classe de toute façon. Référentiel de management de la qualité. Y apparaît le terme de référentiel de formation, mais en aucun cas n'est explicité le terme de référentiel de management de la qualité. C'est-à-dire que c'est l'outil qu'on utilise au quotidien pour la labellisation.

DCL 1 : *C'est vrai que si on cible cet aspect-là, oui.*

D : Système de management de la qualité. Alors, quand on parle de système, c'est, on se réfère surtout à la norme ISO 9001 sur, voilà, fédérer une équipe, l'orientation-client, la cartographie des processus, impliquer le personnel. C'est vrai que.

DCL 1 : *Ouais, je sais pas, parce qu'après ça va devenir très technique et je suis pas sûr, ouais, faut voir.*

D : D'accord. Qu'est-ce que vous pensez, vous, oui, non ? Vous pouvez dire non.

DCL 1 : *Ouais, plutôt non.*

D : D'accord. Pensez-vous à d'autres termes à rajouter ? Si oui, lesquels ?

DCL 1 : *Non, pas vraiment.*

D : D'accord. Y a-t-il un item à valider qui cause problème, en raison de concepts mal ou pas du tout définis dans le glossaire ? Donc, là, on est toujours par rapport au glossaire.

DCL 1 : *Je l'ai plus vraiment en mémoire, pour être honnête.*

D : Il n'y a pas eu de termes sur lesquels vous auriez pu buter, pour justement valider un item ?

DCL 1 : *Non, je crois que cela ne m'est jamais arrivé. Comme je suis plus dedans.*

D : Oui, c'est un peu normal. D'accord. Bon, très bien, on va dire non, ok. Alors, maintenant, on va passer aux items. Alors, j'ai le référentiel sous les yeux. A chaque fois que je cite un item, je vous le lis assez brièvement. Dans le domaine *Formations, enseignement*, donnez votre opinion sur la proposition suivante : fusionner F1 et F5. Alors, je lis le F1. La conception des formations est fondée sur des référentiels, curricula, programmes, qui décrivent de façon précise les objectifs d'apprentissage, les moyens mis en œuvre pour les atteindre et le dispositif d'évaluation. F5. Les enseignants se fondent sur les référentiels de formations, curricula, programmes, pour planifier le niveau et le contenu, euh, le contenu de leurs cours. Est-ce que vous pensez qu'ils sont redondants ?

DCL 1 : *Euh, alors, nous, on avait considéré du coup que c'était pas le même niveau, c'est-à-dire que y'a la conception des formations en F1, les maquettes de formations, et que en F1, c'était justement nos syllabi, c'est-à-dire les planifications de cours de chaque enseignant, à partir du référentiel. Donc, ça nous a pas causé de problème.*

D : Donc en fait, pour le F1, vous avez donné des exemples de syllabus, c'est ça ?

DCL 1 : *Non. En F1, on a donné nos référentiels, nos maquettes de formation avec les objectifs qui sont définis, et en F5, on a donné leur traduction par les enseignants avec les documents donnés en début de session.*

D : D'accord, référentiel. Voilà, parce qu'en fait, dans les documents attendus, F1, ils demandaient référentiels de formation, curricula, programmes, et F5, référentiels de formation, curricula, programmes, donc la même chose, et exemples de préparations de cours. Et en fait, moi, je proposais effectivement de synthétiser les deux, et de rajouter pour le F1 des exemples de préparations de cours. Mais, vous, ça vous a pas causé problème.

DCL 1 : *Ouais, on a réussi à distinguer les deux mais oui, ça.*

D : En fait, c'était pour éliminer certains items du référentiel, histoire d'être un peu plus.

DCL 1 : *C'est vrai que c'est proche quand même.*

D : Surtout que c'est les mêmes documents attendus.

DCL 1 : *Mais du coup, on était partis sur les préparations de cours justement par la traduction par les enseignants de ces maquettes, quoi.*

D : D'accord. Ok, donc, non. Dans le domaine *Enseignants*, donnez votre opinion sur les propositions suivantes. Alors, modifier E9. Je prends le référentiel.

DCL 1 : *Les procédures de remplacement.*

D : Oui. E9. Il existe une procédure de remplacement des enseignants absents, en rajoutant « formelle » à procédure. E9, effectivement, pour le document attendu, attendez, oui, j'aurai voulu, voilà, qu'on rajoute procédure formelle.

DCL 1 : *Oui.*

D : En référence au glossaire, qui fait le distinguo entre la procédure, procédure formelle et procédure informelle. D'accord, fusionner E10 et E11. Alors, E10, il existe des réunions de concertation pédagogique, dont les compte - rendus sont diffusés au personnel concerné. E11, les enseignants sont associés aux choix du centre, en qui concerne les approches méthodologiques. Le choix des supports et des activités d'apprentissage, les manuels par exemple, l'évaluation et la mise en œuvre pédagogique. Donc en fait, rajouter E11 au E10.

DCL 1 : *(Rire). C'est vrai que s'il y a des réunions, des échanges avec des enseignants, c'est qu'ils sont pas là pour décorer, donc oui.*

D : Oui, parce que c'est redondant.

DCL 1 : *J'ai regardé en même temps ce qu'on avait mis, c'est vrai que.*

D : Et beh le document attendu est le même. E10, compte – rendus de réunions, preuves de diffusion des compte – rendus. E11, compte – rendus de réunions.

DCL 1 : *Ce qu'on avait fait, du coup, c'est qu'on avait mis les compte – rendus de réunions en E10, les productions à l'issue des réunions en E11. Mais c'est.*

D : Un peu la même chose.

DCL 1 : *C'est vrai.*

D : C'est pour archiver. C'est vraiment, j'archive, je, oui, alors vous diriez.

DCL 1 : *Oui. E13, outils pédagogiques et mutualisation des pratiques pédagogiques et des outils*

D : Donc E11, E12, élaborent, les enseignants élaborent des outils pédagogiques. Exemples d'outils élaborés par les enseignants pour un usage personnel ou pour un usage partagé. E13, la mutualisation des pratiques et des outils pédagogiques qui est favorisée et effective.

DCL 1 : *Alors, oui et non. Elaboration, ça veut dire quand même, on se réunit, on en crée de nouveaux. Mutualisation, c'est qu'on échange, donc là, non, c'est pas tout à fait la même chose, ouais je pense.*

D : D'accord, ok alors non. Dans le domaine Accueil, accompagnement, donnez votre opinion sur les propositions suivantes. Alors fusionner A5 et A6. A5, le centre propose différentes modalités de paiement en ligne, par correspondance, sur place. A6, les procédures d'inscription et de paiement sur place sont conçues de manière à éviter les déplacements des apprenants entre les différents services concernés. Et moi je proposais en fait de supprimer A6, et de rajouter A5, de manière à éviter les déplacements.

DCL 1 : *Non, je pense que non.*

D : Alors, je vais regarder les documents attendus. A5, documents d'information décrivant pour les clients, vous voyez le terme de client, les procédures d'inscription et de paiement, par exemple brochure, bulletin d'inscription. A6, descriptif du processus d'inscription et de paiement.

DCL 1 : *Non, effectivement, on peut les.*

D : Fusionner.

DCL 1 : *Honnêtement, on a mis à peu près les mêmes documents, effectivement.*

D : C'est ça. Moi, quand j'ai rédigé, effectivement, le questionnaire, quand j'ai co-piloté la labellisation, c'était, on a été bloqué sur ça parce qu'en fait, on redonnait la même chose en fait. Modifier A9 en retirant, alors A9, l'accueil des apprenants et le traitement de leurs demandes sont organisés de façon efficace et rapide. Moi, je propose de retirer le propos introductif, pour son caractère subjectif et difficilement appuyé par un indicateur mesurable. L'accueil des apprenants et le traitement de leurs demandes sont organisés de façon efficace et rapide. On donne ce qu'on veut pour l'archivage.

DCL 1 : *Ça laisse un peu de latitude. Ça laisse un peu de latitude. Après, si on met quelque chose de chiffré, ça va causer problème à beaucoup de centres peut-être. Et le laisser comme ça, c'est vrai que ça veut rien dire.*

D : Ça veut rien dire et on donne ce qu'on veut pour l'archivage. On peut envoyer des emails deux jours après, qu'on a envoyés.

DCL 1 : *Après, ouais, essayer de dire que c'est annoncé à l'avance, ouais, que le délai de réponse est annoncé et respecté, quoi. Quelque chose comme ça.*

D : D'accord. A20. Pareil. Le service qui s'occupe du logement veille à séparer dans la mesure du possible les apprenants qui parlent la même langue afin de favoriser les échanges en français. Alors, moi, ce que je mets, c'est item non pertinent dans la vérification objective de l'utilisation de la langue française dans les logements. Les statistiques de l'année en cours sur le placement des apprenants par nationalités – documents attendus – ne prouvent en rien la facilitation de l'accès à la langue française. D'ailleurs, la plupart d'entre eux, souvent, même s'ils ne parlent pas, s'ils viennent d'un pays, d'une culture différente, et qui ne vont pas parler français, vont parler anglais, par exemple, vous voyez. Objectivement, comment on peut le vérifier. Je sais pas, au niveau de la langue, ça me paraissait un peu biscornu. Qu'est-ce que vous en pensez ?

DCL 1 : *Je suis d'accord avec vous. C'est vrai que même s'ils sont mélangés, enfin y'a rien qui prouve.*

D : Y'a rien.

DCL 1 : *On sait que ça incite mais bon, c'est pas.*

D : On peut pas le vérifier. Voilà, l'objectif, voilà, c'est de le vérifier. Pareil pour A26. Le centre facilite le contact des apprenants avec les francophones locaux : organismes, associations, familles.

DCL 1 : *Ouais, propose quoi ?*

D : Propose, mais est-ce qu'il vérifie ?

DCL 1 : *Beh, ouais, ouais.*

D : Vous voyez ce que je veux dire.

DCL 1 : *Nous, ce qu'on avait mis là en fait, c'est des choses qu'on organise, des rendez-vous qu'on organise pour, avec cet objectif-là. Donc, là, effectivement, ça peut avoir du sens. On avait mis par exemple, une, un événement qu'on organise une fois par mois, [...], c'est-à-dire qu'on fait venir des étudiants français et internationaux pour déjeuner et effectivement, y'a de l'animation en français*

D : D'accord. Oui, là, c'est pertinent alors.

DCL 1 : *Là, ça peut fonctionner sur des événements comme ça, je pense que ça a un sens.*

12/03/19, 10h28, 53 minutes 06 secondes

D : Alors, nous en étions à la question 66. Dans le domaine *Locaux, sécurité, équipement*, donnez votre opinion sur les propositions suivantes. Modifier L6. Alors, L6, je vous le lis. Les locaux sont bien éclairés, chauffés, bien insonorisés et ventilés. Euh, je proposais de rajouter : Chaque salle est équipée au moins de 4 prises électriques murales installées sur les murs distincts de la salle.

DCL 1 : *Oui, alors.*

D : J'ai proposé en fait cette modification parce que moi, par exemple, à Nice, dans le centre universitaire de Nice, je suis dans des salles de cours où il n'y a qu'une seule prise, du côté du professeur. J'ai des salles où je n'ai pas de prise. Donc c'est assez difficile quand les étudiants ont besoin d'apporter leurs ordinateurs, de pouvoir travailler sereinement puisque quand on n'a pas de multiprises ou de rallonge qui va jusqu'à la salle, jusqu'au fond de la salle, c'est pas possible.

DCL 1 : *Oui, oui, ça me paraît logique, oui.*

D : Oui.

DCL 1 : *Oui, oui.*

D : D'accord. Pour le L7, les locaux sont maintenus dans un bon état de propreté, notamment les sanitaires qui sont convenablement équipés. J'ai demandé pour les documents attendus de consulter les questionnaires de satisfaction.

DCL 1 : *Oui, dans les questionnaires de satisfaction. Oui, ils demandent les contrats de nettoyage, non ?*

D : Alors, qu'est-ce qu'ils demandent ? Contrats, plans de nettoyage de l'année en cours.

DCL 1 : *Oui, oui, oui. Oui, vérifier que dans les questionnaires de satisfaction, il y ait bien... ah, oui, c'est ça.*

D : Exactement. Alors, pour le L10, les enseignants disposent d'une salle pédagogique équipée pour se réunir, travailler en équipe, préparer leurs cours, consulter des informations professionnelles. Je voulais rajouter en fait « de casiers nominatifs » après les enseignants disposent d'une salle spécifique équipée de casiers nominatifs.

DCL 1 : *Euh, ouais, oui, oui.*

D : Alors, maintenant, pour la question 67. La spécificité universitaire n'apparaît pas explicitement dans les items du référentiel, hormis l'item sur le FOU (F21). Le rajout d'un item sur la valorisation de la recherche scientifique pour un centre ou un groupement universitaire vous semblerait-il pertinent ? Oui ou non ? Et pourquoi ?

DCL 1 : *Oui, c'est vrai que ça permettrait de mettre en avant nos spécificités, justement, cette activité-là, lorsqu'elle est présente dans le centre.*

D : Vous faites des articles dans votre groupe, dans votre centre universitaire, vous publiez ?

DCL 1 : *Oui, on essaie. On est essentiellement des PRAG, donc on fait ce qu'on peut. Oui, mais après on essaie. En fait, le département FLE et le centre sont séparés, on travaille un petit peu ensemble, donc on a des enseignants, qui suivent des séminaires de recherche, qui sont intégrés par le laboratoire, j'imagine (...).*

D : ZZZ, vous pouvez parler un petit peu plus clairement, s'il vous plaît, parce qu'après j'aurai du mal à retranscrire.

DCL 1 : *Oui, on a des enseignants qui sont associés à des laboratoires de recherche.*

D : D'accord. Et donc ce serait bien par exemple que les articles qu'ils publient soient peut-être valorisés dans le référentiel pour les centres universitaires, spécifiquement.

DCL 1 : *Oui, toutes les activités de publication et de communication. C'est vrai que ce serait pertinent.*

D : D'accord. C'est largement ressorti de toute façon dans les questionnaires. Vous savez, l'entretien que j'ai fait avec les centres non-labellisés. C'est vrai que les directeurs estimaient que c'était assez lacunaire à ce niveau-là.

DCL 1 : *Ouais.*

D : Dans la question 68, de nombreux centres universitaires proposent des stages pédagogiques pour se perfectionner en didactique. Or, aucun item ne prend en compte l'évaluation de ce type de programmes. Le rajout d'un item sur ces formations pédagogiques et méthodologiques de FLE destinées aux enseignants vous semblerait-il pertinent ? Oui ou non ? Et pourquoi ?

DCL 1 : *Oh oui, ça, c'est une bonne idée. Non, c'est effectivement une bonne idée, parce que y'a rien sur la formation de formateurs dans le questionnaire. C'est vrai que c'est une activité que nous, on est capables de faire, et c'est ce qui nous distingue des autres centres.*

D : Des écoles privées ?

DCL 1 : *Oui.*

D : D'accord. Le rajout d'un item relatif aux indicateurs de résultats des étudiants vous semblerait-il judicieux ? C'est-à-dire quel est le devenir de nos étudiants ?

DCL 1 : *Alors, ce serait intéressant de faire le petit suivi. Ça, c'est un, c'est une des choses que j'aimerais bien arriver à faire, mais c'est extrêmement difficile. Et rajouter un indicateur, euh, me semble un peu, bon parce que je suis pas sûr qu'il y ait beaucoup de centres qui soient capables de faire un suivi comme ça quand même pour l'instant. Ça peut pousser les centres à s'intéresser effectivement à ce devenir. C'est quelque chose qui me paraît très compliqué quand même, ce type de suivi.*

D : Alors, moi, je mettais comme, je proposais comme documents attendus : taux de réussite aux DUEF, taux de fidélisation des étudiants (d'un niveau à l'autre selon le CECRL). Bon, ça, c'est assez facile parce que c'est interne. Taux de redoublement, taux d'accès à l'université (statistiques post-DUEF des étudiants inscrits en Licence-Master-Doctorat).

DCL 1 : *Alors, ça, ça va, c'est des statistiques qu'on peut relativement, avoir relativement facilement, enfin surtout les taux de réussite aux DUEF, y'a pas de problème. Fidélisation, y'a pas de problème avec tous nos logiciels locaux. Taux de redoublement, aussi. C'est après, une fois qu'ils sortent du centre, dans l'université, alors dans notre université, ça va aller, s'ils vont ailleurs, après, on n'arrive pas à les suivre. Et c'est vrai qu'une fois, enfin nous, on a, on a deux-tiers à trois-quarts des étudiants qui s'inscrivent après à l'université, dans le supérieur, mais c'est loin d'être deux-tiers en local.*

D : Ah d'accord. Donc, c'est compliqué. Alors ce serait compliqué de vérifier tout ça.

DCL 1 : *C'est un peu compliqué. Mais bon après, enfin, le SCIO normalement a les outils pour le faire. C'est vrai qu'on n'a pas encore essayé de les suivre à plus long terme.*

D : D'accord. Ok.

DCL 1 : *Après, voilà, c'est intéressant de le faire. De là, rajouter un item, je sais pas trop parce que c'est vrai ça concernerait surtout les centres universitaires, du coup, et pas les écoles privées, a priori, parce que eux n'ont vraiment pas d'outils, enfin c'est pas dans leurs objectifs, je pense.*

D : Oui, là, ce serait surtout pour la spécificité universitaire. Les centres, oui, parce qu'en fait, les référentiels des universités, ils ont ce type d'indicateurs dans leurs référentiels.

DCL 1 : *Oui, ça fait partie effectivement, ça revient dans le label Bienvenue en France.*

D : Ah, ça revient dans le label, d'accord. Bon, à réfléchir alors.

DCL 1 : *Ouais.*

D : L'aspect écologique n'est pas abordé dans la dernière version du référentiel. Vous semblerait-il pertinent d'y accorder un item (avec comme document attendu, par exemple, la visite du campus, celle des points de collecte, de tris de déchets papiers et plastiques) ?

DCL 1 : *Alors, moi, ça me paraît intéressant. Après, oui, il faudrait (...), ça dépend vis-à-vis du label. Euh, on est dans le L Locaux.*

D : Oui, oui, oui.

DCL 1 : *Mais, alors, après sur le fait de savoir où aller sur le site, c'est vrai que.*

D : Oh, ça resterait que les points de collecte, visite du campus, je veux dire, y'a rien de.

DCL 1 : *C'est, enfin bon, moi, de mon point de vue, je dirai que c'est intéressant de la rajouter. Après, d'un point de vue des évaluateurs, là, je vais poser la question, voilà : comment évaluer ça ? Ça va pas être simple.*

D : Du point de vue des autres centres, vous avez dit ZZZ ?

DCL 1 : *Des auditeurs, des évaluateurs.*

D : Ah, des auditeurs. D'accord, ah, d'accord. Oui, les points de collecte, de tris de déchets, papiers, plastique. Vous avez ça dans votre centre ? Vous avez des points de collecte ?

DCL 1 : *Oui, oui, oui.*

D : Alors, qu'est-ce que vous diriez ? Oui ou non ?

DCL 1 : *Oui, oui, oui, oui.*

D : D'accord. Alors, question 71. L'aspect sécuritaire n'est pas matérialisé dans le centre de membres du personnel habilités aux premiers secours. Vous semblerait-il pertinent d'y accorder un item (avec comme documents attendus, par exemple, la copie d'attestation des premiers secours pour le personnel, le plan de formation continue qui peut proposer ce genre de formation) ?

DCL 1 : *Oui, oui, oui, d'autant que c'est une circulaire qui est parue y'a pas longtemps, parce que justement y'a 80% des fonctionnaires qui seront formés.*

D : Ah bon ? D'accord. C'est une circulaire ministérielle ?

DCL 1 : *Ministérielle.*

D : D'accord. Alors, oui, ok. Donc, l'accompagnement et l'intégration, alors, vous, c'est vrai que dans votre centre, vous le faites, je m'en souviens, vous en avez parlé la semaine dernière. L'accompagnement et l'intégration des nouveaux arrivants personnels dans le centre ne sont pas vérifiés par l'exigence d'un item. Vous semblerait-il pertinent d'y accorder un item (avec comme documents attendus, par exemple, un vade-mecum, une procédure d'accueil pour les nouveaux arrivants) ?

DCL 1 : *Euh, oui, oui, oui.*

D : Surtout que vous le faites dans votre centre, d'après ce que vous m'aviez dit.

DCL 1 : *Nous, on le fait, nous.*

D : Oui, je me souviens.

DCL 1 : *Ça fait partie du, oui, de l'ensemble du personnel et d'un accompagnement.*

D : Surtout que les centres universitaires fonctionnent avec beaucoup de vacataires, alors c'est vrai que bon.

DCL 1 : *C'est ça. Plus le centre est grand, plus ça devient nécessaire.*

D : Exactement.

DCL 1 : *On arrive dans un grand ensemble, effectivement.*

D : D'accord. Question 73. A contrario du Responsable pédagogique, aucun item n'est proposé pour la vérification de la formation / expérience du Directeur du centre. Vous semblerait-il pertinent d'y accorder un item dans le domaine de la Gestion cette fois-ci (du type : « Le directeur du Centre possède la qualification et l'expérience adéquates pour mener à bien des fonctions d'encadrement pédagogique et administratif » avec comme documents attendus, par exemple, les mêmes que ceux de l'item E2) ?

DCL 1 : *Alors, quels sont les documents attendus pour le E2 ?*

D : Alors E2, les documents attendus, c'est fiche de poste, alors pour le E2 du responsable pédagogique, CV réactualisé pour le responsable pédagogique, mentionnant ses diplômes, ses expériences, ses formations initiales et...

DCL 1 : *Alors, euh, oui et non. En fait, c'est vrai que le fonctionnement des centres universitaires est particulier, très différent d'un centre à un autre, car si les enseignants qui dirigent les centres, c'est difficile d'avoir schématiquement, c'est ça quand même une expérience ou une quelconque situation de la gestion, ne serait-ce par exemple que de la gestion financière du centre. C'est vrai qu'il doit y avoir des particularités des centres universitaires qui me semblent difficiles à évaluer. Après, votre remarque*

est tout à fait logique. C'est vrai qu'on l'attend d'un responsable pédagogique. Mais c'est vrai qu'on peut attendre d'un enseignant d'assumer des responsabilités pédagogiques. Par contre, c'est vrai que sur la direction d'un centre universitaire, la direction implique d'autres.

D : D'autres compétences.

DCL 1 : *Compétences. Et ça va pas être du tout des critères qui vont être en quelque sorte tolérés par les centres universitaires et par les centres privés. Là, je pense qu'on va être en face d'un problème, c'est-à-dire que ça va être très rare d'avoir un directeur. Y'a, y'a des grands centres, comme, je sais que par exemple, à Besançon, le directeur, c'est un poste avec le recrutement du centre à l'extérieur, alors que dans d'autres centres comme les nôtres, c'est des directions courantes, avec des mandats de trois ans et les enseignants passent les uns après les autres. Et du coup, on va pas avoir le même type de, voilà, le personnel va pas avoir le même type d'expérience sur ce type de poste, je pense. Donc sur l'évaluation, je suis un peu perplexe, mais c'est logique, je dirai plutôt oui, c'est logique, mais je vois que le problème, ça peut, par exemple, chez nous, je pense qu'on n'aura pas une bonne note au sens où, voilà, bon, moi, j'ai un parcours un peu atypique, oui donc j'ai fait un peu de formation, oui mais le jour où les collègues qui sont des profs de lettres, auront de la gestion administrative, théoriquement, ils ne sont pas formés, c'est ça que je pense, sauf en interne, avec de la formation à l'université, mais enfin, voilà.*

D : Est-ce que vous, ça vous a gêné dans votre prise de fonction, de ne pas être formé justement, alors, au début, parce qu'après, c'est vrai, y'a l'expérience qui, justement, déforme les mauvais gestes. Est-ce que vous, vous avez été, vous vous êtes senti un peu freiné dans votre démarche managériale, de ce manque de formation, parce que vous m'avez dit que vous n'avez pas été formé à la base.

DCL 1 : *Non. Alors, en général, moi, moi, je, bon, j'ai été directeur adjoint pendant quelques années avant, donc j'ai eu le temps de.*

D : Ah, vous avez eu l'expérience avant quand même.

DCL 1 : *C'est vrai que c'est une expérience.*

D : Et oui.

DCL 1 : *Je sais que, enfin, je remets pas, enfin, les gens n'ont pas toujours une expérience toujours d'adjoint avant d'être directeur. Ceux qui arrivent comme ça directement ne sont pas forcément formés. En même temps, c'est vrai. Je dirai plutôt oui.*

D : D'accord. La question 74. La nomination d'un responsable qualité, acteur central du dispositif assurantiel de la qualité, vous semblerait-il un item à rajouter, au même titre que l'item G1 (du type : « Un responsable qualité est explicitement nommé pour mettre en œuvre une stratégie qualité (auto-évaluation, analyse des écarts, plan d'amélioration). » Cet item remplacerait l'item G5 qui précise qu'il s'agit de la direction qui prend en charge cette mission, tout en conservant les documents attendus de G5) ?

DCL 1 : *Alors ? moi, je suis pour avoir un supplément de personnel.*

D : D'accord. Ça vous aiderait au quotidien ?

DCL 1 : *Euh, disons que là, quand on est un centre un peu en surcharge, on fait les choses (...). Donc, je dirai oui.*

D : D'accord. 75. La prise en charge du statut de l'erreur chez l'apprenant dans son processus d'apprentissage n'est pas vérifiée par l'exigence d'un item (avec comme documents attendus par exemple, des exemples de mises en œuvre pédagogiques, des pratiques de classe qui rendent compte de la prise en charge positive de l'erreur) ?

DCL 1 : *Euh, alors, là, on va rentrer dans.*

D : Dans la pédagogie.

DCL 1 : *Ouais, non, un petit trop dans la pratique de classe, sans être inspecteur de l'éducation nationale, donc après, après. Autant quand on s'arrête (...).*

D : Je n'ai pas entendu, ZZZ, excusez-moi, je n'ai pas bien compris.

DCL 1 : *Ouais, c'est mon téléphone. Tant qu'on est dans les maquettes, dans les programmes des cours, ça marche. Quand on rentre un petit peu à l'intérieur de la classe, euh, je pense que ça va poser problème parce qu'on va rentrer dans l'évaluation des enseignants et dans leurs enseignements, et autant dans le privé, ça va, autant dans un centre universitaire, ça va causer problème.*

D : D'accord. Moi, j'avais proposé en fait parce que je crois qu'il y a un item sur la prise en compte de l'hétérogénéité en classe. Alors, attendez, je me souviens plus c'était quel.

DCL 1 : *Ouais, l'hétérogénéité, on peut, on peut arriver à montrer que les parcours des apprenants sont différenciés, qu'on les change de classe, sur une certaine compétence, des choses comme ça. Alors que là, la prise en compte de l'erreur, il va falloir montrer, il va falloir vraiment s'immiscer dans la classe.*

D : D'accord. Y'a le F9 aussi, la dimension interculturelle est intégrée dans les activités d'apprentissage et les documents attendus : référentiels de formation et exemples de préparations de cours. Alors si je suis votre logique, ZZZ, il faudrait aussi supprimer : la dimension interculturelle est intégrée dans les activités d'apprentissage et exemples de cours.

DCL 1 : *Les exemples de cours, ouais, ouais, on est à la limite.*

D : Ouais, on est à la limite.

DCL 1 : *Alors, autant sur la maquette, on peut montrer. Bon, après, je sais que ça n'a pas gêné les enseignants à mettre un ou deux documents pour montrer, en fait on va montrer qu'il y a un enseignant qui le prend en compte dans un document et ça va passer, on sait comment ça se passe.*

D : On montre ce qu'on veut aussi.

DCL 1 : *Ouais, c'est ça. Et c'est vrai que, voilà, on entre, on entre dans la pratique des classes et l'évaluation des enseignants ne peut pas, ça ne doit pas être fait par un directeur de centre dans un centre universitaire, donc, voilà.*

D : Donc, pour vous, c'est plutôt non alors par rapport à nos missions.

DCL 1 : *Pédagogiquement, ça a du sens, je dirai pas le contraire. Mais c'est vrai qu'au niveau administratif, au niveau de la hiérarchie, dans le sens universitaire, ça va causer des problèmes.*

D : D'accord. Question 76. Le référentiel vous semble-t-il lacunaire sur d'autres items manquants ?

DCL 1 : *Euh.*

D : Est-ce qu'il y a un élément que vous auriez voulu voir évalué dans votre centre, et qui ne l'est pas dans le référentiel ?

DCL 1 : *Euh, alors, la question aurait pu se poser peut-être, mais là, on n'est pas dans le centre lui-même, mais de donner des indications sur l'environnement, beh on peut imaginer, la desserte des locaux, et cetera.*

D : D'accord. Tout ce qui est au niveau commodités.

DCL 1 : *Qu'on aurait pu imaginer. Voilà, c'est ça.*

D : D'accord, très bien. Des items du référentiel vous semblent-ils artificiels, redondants, à part ceux qu'on a vus déjà ?

DCL 1 : *(Rire). Ça fait partie des impressions, ouais, qu'on avait en faisant l'audit de notre centre. Alors, je refais pas vraiment.*

D : Oui, globalement, après, moi, je retrouverai les items.

DCL 1 : *C'était surtout dans, c'était surtout dans le F, je crois.*

D : Dans le F.

DCL 1 : *Je me souviens qu'on avait mis plusieurs fois les mêmes documents à des endroits différents, mais on en a parlé déjà, je crois.*

D : Exactement. On les avait déjà évoqués.

DCL 1 : *Ouais, ouais.*

D : D'accord, très bien. Quels items vous semblent-ils les plus difficiles à évaluer ? Question 78.

DCL 1 : *Du point de vue d'un auditeur ou.*

D : Non, de.

DCL 1 : *Pour quelqu'un qui vient faire l'évaluation ?*

D : Non, par exemple pour le directeur qui va devoir archiver les documents.

DCL 1 : *Oh la, la, la.*

D : Voilà. Quels sont les items qui vous ont semblé les plus difficiles à prendre en compte, à archiver du point de vue des documents attendus ? L'aspect culturel ?

DCL 1 : *C'est plutôt pour les documents produits par les enseignants. C'est pas toujours évident à, voilà, à produire par l'autre personne.*

D : Pourquoi c'est difficile justement, j'avais pas pensé à ça ? Au niveau du référentiel ? Au niveau des exemples de cours ou ?

DCL 1 : *Sur le, en fait, y'a des critères qui demandaient les types de documents. Y'avait pas un document qui suffisait à le démontrer. Il fallait la présence de plusieurs documents, enfin.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Et puis, je me souviens, un item qui avait soulevé des productions des évaluations des étudiants.*

D : Oui, les évaluations formatives. Attendez, parce que je n'entends pas grand-chose, les évaluations formatives, sommatives ?

DCL 1 : *Oui, formatives, sommatives. Et les planifications de séquences avaient été un peu difficiles d'avoir les bons documents. C'était pas forcément extra, assez explicite dans les pratiques. Bon, ça permet de recadrer l'outil.*

D : D'accord, d'accord. Le F13, vous le mettez en place dans votre centre ? Un dispositif de suivi de l'assiduité des apprenants existe. C'est un item qui est nouveau dans la dernière version. Il n'existait pas à proprement dit.

DCL 1 : *Ouais, l'assiduité des apprenants, non, parce que ce n'est pas, en fait, il faut, il faudrait qu'on le mette en place, qu'on le fasse voter dans une nouvelle maquette en CEVU.*

D : Ah, parce que l'assiduité n'est pas obligatoire dans votre centre ?

DCL 1 : *Alors, l'assiduité en cours est obligatoire pour le contrôle continu en fait. Les examens en contrôle continu est obligatoire. Par contre, l'assiduité en cours n'est pas évaluée en tant que telle pour le moment. On est en train de se pencher sur la question parce qu'en fait, la dernière fois qu'on a fait passer nos maquettes en CEVU, on nous a dit que c'était pas possible au niveau du droit et là, justement y'a d'autres formations qui le font donc on va essayer de le remettre à l'ordre du jour.*

D : Surtout que ça apparaît dans la nouvelle version.

DCL 1 : *Beh oui.*

D : D'accord. Oui, ça peut être un item difficile à évaluer pour vous par rapport justement à la juridiction

DCL 1 : *Oui, pour l'instant, oui.*

D : D'accord. D'accord. Actuellement, question 79, 30 items sont critiques. Alors, pensez-vous qu'il faille rendre critique l'item F4 ? L'item F4. Le programme de formation proposé prend en compte les besoins des apprenants et leur niveau initial, qui sont évalués systématiquement de façon précise et évaluée. Cette procédure s'applique aussi aux apprenants qui intègrent une formation en cours.

DCL 1 : *Euh, ça paraît, ça paraît quelque chose d'obligatoire, ouais.*

D : Oui, parce que le F12, il est obligatoire. Des évaluations externes sommatives sont proposées, tests et diplômes. Pourquoi alors les évaluations diagnostiques, elles ne le seraient pas ?

DCL 1 : *Oui.*

D : La question, alors le F10 aussi. L'évaluation, alors, pareil, parce que c'est : l'évaluation formative est décrite dans les référentiels de formation et elle est mise en œuvre. Ses résultats sont pris en compte pour proposer une remédiation. Est-ce que vous pensez qu'il faut le rendre critique ?

DCL 1 : *Oui, alors, ça fait partie.*

D : Oui. D'accord. Pensez-vous qu'il faille rendre critique le F11 ? Il existe un dispositif d'évaluation sommative interne, calibré de manière fiable sur le cadre européen commun de référence pour les langues. Il donne lieu à la délivrance d'attestations certificats ou diplômes.

DCL 1 : *Oui. Bien sûr.*

D : D'accord. Alors, moi, c'est le contraire maintenant que je vais poser comme question. Pensez-vous qu'il faille retirer la criticité de l'item F12 ? Alors, c'est toujours l'évaluation. Mais là, c'est : des évaluations sommatives externes sont proposées : tests ou diplômes. Alors, pourquoi je propose ça ? Parce que le prestataire qui propose les évaluations sommatives externes, TCF, DELF, bon...

DCL 1 : *On est d'accord.*

D : C'est l'opérateur qui est en charge de la labellisation.

DCL 1 : *Oui, on est d'accord. Je pense que c'est dans leur intérêt.*

D : Oui, mais, et le problème, pourquoi le rendre critique et ne pas rendre critique des autres évaluations qui seraient dans l'intérêt de l'apprenant ? La criticité d'autres items vous semblerait-elle dispensable ?

DCL 1 : *Ouais, je l'ai moins, moins en tête.*

D : Alors y'a la procédure de recrutement, l'équipe des enseignants comprend des permanents.

DCL 1 : *Autant (...).*

D : Comment ? Je n'ai pas entendu.

DCL 1 : *Autant le placement et l'évaluation, c'est critique. La procédure de remplacement des enseignants absents.*

D : Surtout qu'il n'y a pas de procédure formelle, et c'est vraiment le terme de procédure, bon. Je me suis posé la question. Et qu'est-ce qu'ils demandent, d'autant plus. Ils demandent comme documents attendus : procédure de remplacement des enseignants, note de procédure, entretien avec le RP. Au cours de l'entretien, il sera demandé un exemple de mise en œuvre de la procédure et les documents relatifs à cet exemple. CVthèque. Oui, non ? Vous pensez.

DCL 1 : *Non, non. Non, non.*

D : ... ou la maintenir.

DCL 1 : *Sur le remplacement, l'enlever.*

D : Donc ensuite, le A1, c'est évident qu'il soit critique, c'est l'accueil des étudiants. Bon l'accueil téléphonique aussi. Alors le A11, le centre s'attache à offrir un accueil aimable et courtois. Comment peut-on le vérifier ? Quel est le document attendu ? Procédure d'accueil, ou consignes de travail, questionnaires de satisfaction.

DCL 1 : *Ça, c'est le A11 ?*

D : A11, ouais. On peut montrer ce qu'on veut aussi, toujours pareil.

DCL 1 : *Voilà, bon, ouais, en même temps, le rendre critique, c'est (...).*

D : Qu'est-ce qu'ils demandent comme documents attendus, A11 ? Procédure d'accueil et consignes de travail. On peut avoir des procédures, et après, au final, elles ne sont pas respectées. Enfin, vous voyez ce que je veux dire.

DCL 1 : *Oui.*

D : Bon, y'a les questionnaires de satisfaction.

DCL 1 : *Ouais. Celui-là, effectivement. Par contre, celui sur le traitement des demandes.*

D : Oui, oui. qu'est-ce que vous en pensez ?

DCL 1 : *Ça me va.*

D : C'est-à-dire le maintenir ?

DCL 1 : *Ouais.*

D : *Oui. Alors, dans les locaux, locaux : est en conformité avec les normes de sécurité et d'accessibilité. Les procédures en cas de danger sont connues de tout le personnel et des apprenants. Les locaux sont en bon état général.*

DCL 1 : Bon état général et (...). Ils sont redondants ces deux-là.

D : Lesquels qui sont redondants ?

DCL 1 : *Alors, moi, je les ai en L 4. Les locaux sont en bon état général.*

D : Oui, c'est redondant. Au niveau de la criticité ou de l'item ?

DCL 1 : *Non, de l'item.*

D : De l'item, d'accord.

DCL 1 : *Que les locaux soient en bon état général, c'est normal qu'ils le soient.*

D : Et puis après, je pense pas, quand y'a les auditeurs qui arrivent, on laisse les toilettes dans un mauvais état, aussi, toujours pareil. On montre ce qu'on veut. On met du savon, parce qu'il n'y en a pas l'année, enfin, bon. (Rire). Alors, en gestion, en G4, il existe un document décrivant les objectifs stratégiques et d'engagement dans une démarche qualité et connue de tout le personnel, à savoir une charte de qualité.

DCL 1 : *Dans l'objectif d'une labellisation, c'est logique.*

D : D'accord. Bon, la direction du centre veille au respect du droit des personnes et des auteurs, preuves de la conformité avec le règlement général sur la protection des données. Indications des sources des copies.

DCL 1 : *C'est bien.*

D : Ouais, c'est bien.

D : Il existe une procédure simple et connue de tous les apprenants pour déposer une réclamation.

DCL 1 : (...).

D : Je n'entends pas très bien. Excusez-moi.

DCL 1 : *Oui, que ce soit critique, c'est peut-être pas nécessaire.*

D : Ouais, c'est pas nécessaire, puisque que y'a les questionnaires de satisfaction. Y'a, on peut utiliser les documents attendus : document informant du processus d'accueil, formulaires de renseignement renseignés, relevés des réclamations en cas de procédures orales, documents établissant le traitement des réclamations écrites et orales. Toujours pareil, on montre ce qu'on veut. D'accord. Est-ce qu'il y aurait à l'inverse des items qui vous sembleraient critiques et qui ne le sont pas ?

DCL 1 : *C'est vrai que ça dépend dans quelle optique on est. Est-ce qu'on est dans l'optique du CIEP, on délivre le label ou non ? Si on évalue, voilà, est-ce que le label est plus accessible après ?*

D : ZZZ, vous pouvez parler un peu plus, après, parce que j'ai du mal à entendre. Après, ce sera difficile pour la transcription.

DCL 1 : *Oui, la question est de savoir si c'est des étoiles qui départagent les centres du coup ou si c'est le fait d'avoir le label, ou non. Si c'est le fait d'avoir le label ou non, effectivement, il faut enlever plus de choses critiques, ou alors en rendre plus accessibles. Mais on départage en fonction du nombre d'étoiles dans les items.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Voilà, c'est des activités différentes et là, c'est vrai que je suis pas spécialement pour. Moi, je serai plus pour qu'on puisse communiquer plus sur les étoiles et qu'il y ait moins d'items critiques, à la limite.*

D : D'accord. L'archivage documentaire, question 80, privilégie les comptes rendus de réunions physiques. Des copies de conversations électroniques, reprenant l'ordre du jour des réunions, vous sembleraient-elles aussi pertinentes quand les réunions physiques qui n'ont pas eu lieu par exemple ?

DCL 1 : *Euh, je comprends pas la question.*

D : Alors, je répète. En fait, il y a des réunions physiques, des fois, qu'on ne peut pas faire parce que y'a beaucoup de vacataires, qu'on peut pas mobiliser tout le monde dans la même journée, au même moment. Est-ce que vous pensez que des conversations électroniques pourraient remplacer parfois l'archivage, au niveau de l'archivage, d'un compte rendu de réunion physique ? Beaucoup de personnes communiquent par email.

DCL 1 : *Ouais, mais dans ce cas-là, il faudrait, c'est-à-dire qu'il faudrait archiver.*

D : Pour les documents attendus.

DCL 1 : *Pour moi, c'est pas exactement la même chose, ou alors, c'est des réunions de personne à personne.*

D : Voilà, c'est ça. Ou pour vous, c'est important de continuer à se réunir physiquement et de produire des comptes rendus.

DCL 1 : *C'est un peu compliqué d'archiver des emails quand même, ou alors il faudrait synthétiser.*

D : Synthétiser les copies de conversations électroniques, par exemple.

DCL 1 : *Si y'a quelque chose d'important.*

D : D'accord, donc plutôt pour la synthèse de copies de conversations. D'accord, là, on va passer aux questions ouvertes. Question 81. La fixation d'objectifs qualité à atteindre dans le cadre d'une

planification est-elle plus importante que sa vérification ultime dans le cadre d'une certification ? En fait, qu'est-ce qui est le plus important, la planification ?

DCL 1 : *Alors, effectivement, c'est, enfin, alors, la labellisation, la certification, c'est bien de nous aider justement à pointer avec un cadre complet, mais c'est vrai que l'objectif ultime, c'est que le centre fonctionne bien, c'est que les personnels soient établis, que les gens soient contents.*

D : D'accord. Pour développer une culture qualité, comment dépassez-vous justement la conformité à un référentiel ? Comment vous parvenez à oublier le référentiel et à développer cet esprit qualité de votre centre ?

DCL 1 : *Beh, euh, en réunion, avec les personnels, on discute, on discute beaucoup euh, sur les conditions de travail, les conditions d'apprentissage, et les locaux aussi d'ailleurs, régulièrement. Et c'est vrai qu'on ne s'arrête pas aux critères du référentiel. On va souvent au-delà. C'est vrai qu'on développe des choses, des facilités qui ne sont pas forcément évaluées dans le référentiel.*

D : D'accord. L'évaluation externe par le CIEP, sous la forme de l'audit (MASS), ne devrait-elle porter que sur les indicateurs critiques (les autres indicateurs fournissant un modèle de dispositif assurantiel de la qualité pour les centres) ? Ou alors, elle devrait, la labellisation devrait continuer.

DCL 1 : *Ouais, c'est la même réponse que tout à l'heure. Moi, je suis plutôt partisan de tout évaluer et d'évaluer avec un nombre d'étoiles, effectivement, comme c'est le cas, plutôt que de donner (...).*

D : D'accord. Donc, vous serez plutôt pour des étoiles plutôt que, j'ai pas entendu la fin, plutôt que.

DCL 1 : *Plutôt que simplement une distinction sur la délivrance ou non de la certification, du label.*

D : D'accord. Donc vous, vous serez pour toujours une évaluation, toujours l'octroi du label.

DCL 1 : *Disons que je suis pas, disons qu'elle ne devrait pas porter que sur les indicateurs critiques.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Elle doit porter sur tous les indicateurs avec, en assurant une évaluation graduée.*

D : Et les centres qui ne mériteraient pas le label, alors, justement, ils n'auraient pas d'étoiles, c'est ça et ils continueraient à avoir le label.

DCL 1 : *Oui, ils l'auraient pas quand même, oui. Enfin, il faut quand même qu'il y ait des indicateurs critiques, et qui doivent pas porter seulement sur ça.*

D : D'accord, sur tout l'ensemble. Ceux qui ne mériteraient pas le label, ils ne seraient pas renouvelés, par exemple.

DCL 1 : *Oui.*

D : Et les étoiles continueraient à faire ce distinguo entre ceux qui.

DCL 1 : *En l'état, en l'état, moi, ça me convient comme méthode d'évaluation.*

D : D'accord, donc le système des étoiles, ça permet effectivement de voir le degré de qualité des centres.

DCL 1 : *Oui.*

D : D'accord. Pour rappel, vous avez trois étoiles de partout ?

DCL 1 : *Oui.*

D : Ah, c'est pour ça, d'accord (rire).

DCL 1 : *(Rire).*

D : Je rigole.

DCL 1 : *(Rires). Si on peut aller jusqu'à cinq, ça me dérange pas.*

D : Ah, les étoiles pour les hôtels, c'est cinq, c'est ça ?

DCL 1 : *Un peu plus s'il le faut, pardon ?*

D : Les hôtels, c'est cinq ? C'est ça, en France ? C'est cinq, il me semble.

DCL 1 : *Je crois que ça va à cinq, maintenant.*

D : Ouais, d'accord. Alors, on devrait suggérer au CIEP de mettre cinq étoiles. (Rire).

DCL 1 : *Voilà. (Rire).*

D : Et pas trois. (Rire). Mais attention, parce qu'après, ils vont demander le restaurant universitaire étoilé.

DCL 1 : *C'est ça, ouais.*

D : Après, y'aura plus de limites. (Rire).

DCL 1 : *Ouais, j'imagine.*

D : Et ils demanderont après les chambres universitaires avec des étoiles. Donc, y'aura plus de limites au système.

DCL 1 : *Ça va être compliqué, ça.*

D : On aurait tous la tête dans les étoiles après. Donc question 84. La Charte de qualité de l'ADCUEFE pourrait-elle suffire à garantir la démarche qualité des centres universitaires, sans passer par la labellisation ? Est-ce qu'il suffirait justement d'afficher cette charte qualité devant le secrétariat ?

DCL 1 : *Oui, la garantir, oui. Après, je sais pas si à l'étranger, ça aurait vraiment, ce serait un gage de qualité. Là, c'est vrai qu'actuellement, le CIEP a quand même, a quand même profité sur les recrutements des étudiants via les réseaux de Campus France, et cetera, via les labels qui apparaissent et ça nous semble compliqué de simplement garantir à côté de ce label, la qualité des centres universitaires. Je ne pense pas que les étudiants qui cherchent à venir en France, vont faire le lien. C'est vrai que, là, en l'état, ça permet quand même de faire, enfin, c'est pas la même démarche.*

D : Comment, je n'ai pas entendu, ce n'est pas la même démarche.

DCL 1 : *Pour ceux qui, enfin, ceux qui veulent faire des études, vont aller dans le centre universitaire et faire des études par la suite. Mais ceux qui veulent juste apprendre le français, je ne suis pas sûr qu'ils fassent la différence entre une alliance française en France et un centre universitaire.*

D : D'accord. Vous, vous parlez vraiment sur le plan international, alors, cette histoire de label.

DCL 1 : *Je parle de quelqu'un qui vient en France, qui fait sa recherche, la plupart du temps sur internet, je sais pas si avoir d'un côté des centres labellisés ADCUEFE et de l'autre côté des centres labellisés FLE, va le pousser à venir dans notre centres. Je ne pense pas.*

D : En fait, vous, le label vous fait venir des étudiants, alors, de l'étranger. Des partenaires universitaires ou des inscriptions individuelles ?

DCL 1 : *De fait, actuellement, des étudiants ne peuvent pas, un certain nombre d'étudiants ne peuvent partir que dans un centre labellisé, sinon ils n'ont pas de visa donc.*

D : Oui, Oui. Alors vous pensez que ça vous fait apporter, ça vous fait inscrire des étudiants, ce label.

DCL 1 : *Ah oui, beaucoup.*

D : D'accord. Quels conseils formuleriez-vous aux centres universitaires non engagés (ou désengagés du, ou futurement désengagés du) dans ce processus de labellisation de la qualité ? Qu'est-ce que vous formuleriez-vous comme argument pour convaincre ? C'est dur.

DCL 1 : *Ouais, c'est pas évident. Pour convaincre, je sais pas. Euh, après, c'est extrêmement chronophage, prenant, tout ce que vous voulez.*

D : Alors, vous, vous commencez par les inconvénients. (Rire). Oui, bonne stratégie argumentative. (Rire).

DCL 1 : *(Rire). Ça permet quand même d'avoir un regard qui est, enfin, voilà, le nombre d'items fait que de toute façon, on a un regard complet sur son propre centre et que ça permet éventuellement de lever des petites incohérences, des petits problèmes, voilà, de s'inscrire dans une démarche d'amélioration du centre, ça peut être bénéfique. Après, c'est vrai qu'on n'a pas, tout le monde n'a pas besoin forcément de ce label. On va pouvoir se faire remarquer, oui, on est capable tout seul. Là, ça permet quand même de pointer un certain nombre de critères quand même importants et de voir si au fond sans, sans, sans contrainte après pour le centre quand même. Ça permet de faire un tour d'horizon complet, effectivement, qui est chronophage et qui est très contraignant (...) d'efficience, de documents spécifiques, et cetera.*

D : Le label a un coût financier. Vous pensez justement qu'il y a un retour sur investissement par rapport à ce coût ?

DCL 1 : *Alors, pour un centre comme le nôtre, ce retour sur investissement, ça n'a pas de sens parce que le centre est déficitaire au tarif auquel on fait.*

D : Qu'est-ce que ça signifie quand vous dites déficitaire ?

DCL 1 : *C'est-à-dire que le tarif payé par les étudiants ne suffit pas à faire tourner le centre. Si le centre n'était pas subventionné, c'est-à-dire par l'université, par l'Etat.*

D : D'accord. Je vais revenir aux questions 15 et 16, pour après terminer le questionnaire. Donnez cinq synonymes du concept de qualité. Ça peut être des expressions, des verbes, des substantifs.

DCL 1 : (...).

D : Comment ? Cinq, cinq synonymes.

DCL 1 : *Avec le mot qualité dedans.*

D : Vous pouvez mettre des mots accompagnés du mot qualité, des expressions avec le terme de qualité à l'intérieur.

DCL 1 : *Euh.*

D : Pardon, je n'ai pas entendu

DCL 1 : *Qualité du service.*

D : Service, ok.

DCL 1 : *Qualité du service rendu.*

D : D'accord.

DCL 1 : *Si c'est appliqué, si c'est appliqué à un centre, service du personnel, obtention de la satisfaction.*

D : Oui, personnel. Donc, service rendu, personnel.

DCL 1 : *Usager.*

D : Oui, satisfaction de l'utilisateur. Encore deux synonymes.

DCL 1 : *Un bon fonctionnement.*

D : Comment ? Oui, un bon fonctionnement.

D : Alors, moi, je n'ai pas vous influencer, mais y'a un mot que vous avez beaucoup prononcé dans l'entretien.

DCL 1 : *(Rire).*

D : Ça commence par un a, et après, je vous dis plus rien. Bon, c'est pas grave, dites-moi un autre mot et puis après je vous donnerai le mot que vous avez beaucoup prononcé dans l'entretien.

DCL 1 : *La qualité de l'apprentissage, mais. C'est appliqué à un centre. Le devenir.*

D : D'accord, le mot, bon, c'était, donc là, j'ai les cinq synonymes. Mais vous avez beaucoup utilisé le terme d'amélioration. Et c'est vrai que l'amélioration de la qualité est un des principes majeurs de la qualité. Effectivement, il fait partie des sept principes et c'est vrai l'un des plus importants, justement. Mais c'est bien, vous l'avez beaucoup cité sans y penser en fait explicitement. Donc c'est plutôt positif. Et donnez cinq antonymes du coup, du concept de qualité. Vous les avez plus ou moins évoqués dernièrement quand vous avez évoqué les inconvénients pour argumenter.

DCL 1 : *Euh, les inconvénients.*

D : Comment ? Alors, je n'ai pas entendu, excusez-moi.

DCL 1 : *Euh, ah oui, les antonymes.*

D : *Oui, les antonymes, ou les freins si vous voulez. Qu'est-ce qui ferait ?*

DCL 1 : *C'est chronophage et contraignant, hein.*

D : D'accord. Contraignant, chronophage.

DCL 1 : *Euh, antonyme de qualité, alors c'est un peu le renfermement sur des acquis.*

D : Oui, renfermement sur des acquis, oui.

DCL 1 : *Oui, stagnation.*

D : Comment ? Oui, stagnation, encore un dernier.

DCL 1 : *Ça induit une baisse de fréquentation aussi, en fait.*

D : Baisse de fréquentation. D'accord.

DCL 1 : *Oui.*

D : D'accord, très bien, ok. Alors, dernière question. Avez-vous des commentaires ou, et des suggestions d'amélioration, justement, un mot très important, concernant ce questionnaire ?

DCL 1 : *Euh.*

D : N'hésitez pas. Moi, je suis dans une démarche d'amélioration continue de la qualité, alors tout est constructif.

DCL 1 : *Il est long.*

D : Oui, il est long, c'est vrai.

DCL 1 : *C'est son premier défaut.*

D : C'est vrai, il est long.

DCL 1 : *Cela dit, il est complet.*

D : Mais est-ce qu'il est redondant. Parce que moi, quand j'en ai parlé à mon directeur de thèse, il m'a dit attention, ça va dissuader, il est long. J'ai dit, c'est vrai, mais je ne pense pas qu'il y ait des questions qui sont en fait redondantes.

DCL 1 : *Non, il n'est pas redondant. Il est complet et puis, après, ça fait quand même une synthèse. Vous auriez pu très bien demander à tout le monde de faire l'entretien et de valider tous les items.*

D : Ouais, c'est ça.

DCL 1 : *C'est vrai que là, ça fait des entrées quand même intéressantes. Ça permet au label de penser à nous et de se pencher sur la démarche qualité. C'est vrai qu'il y a des choses qu'on fait sans se, moi, vous m'avez fait repenser qu'on fait des choses sans qu'on pense forcément à ce que ce soit inscrit dans une démarche qualité. On le fait quand même. C'est rassurant.*

D : C'est vrai, justement, on n'y pense pas, parce qu'on n'est pas formé. Moi, ayant beaucoup travaillé justement dans tout ce qui est la théorie, en fait, on pense que la qualité est quelque chose d'inné, d'intuitif. En fait, c'est très procédural. Y'a beaucoup de processus.

TRANSCRIPTION ENTRETIEN DU DCL 8

31/07/19, 15h43, 1 heure 38 minutes 45 secondes

D : Très bien, ça marche. Alors, nom du centre.

DCL 8 : XXX.

D : Votre âge ?

DCL 8 : 42 ans.

D : Votre sexe, féminin, je suppose.

DCL 8 : Oui.

D : Le plus haut niveau d'étude atteint ? Alors je propose plusieurs, ouais, allez-y.

DCL 8 : *Un master maîtrise de la langue, un master FLE, maîtrise de la langue et politique d'intégration.*

D : Ancienneté dans le poste de directeur.

DCL 8 : *Presque un an, pas encore un an.*

D : D'accord. Quelle est l'année de la première labellisation de votre centre ?

DCL 8 : *Alors, c'était en 2017, me semble-t-il.*

D : La première année ?

DCL 8 : *De la labellisation oui.*

D : Il n'avait jamais été labellisé auparavant ?

DCL 8 : *Non.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Il y avait eu des demandes mais qui n'avaient pas abouti. Y'avait eu une demande qui n'avait pas été aboutie et donc la première année de labellisation est de 2017 et donc voilà elle est assez récente.*

D : Donc ça n'avait pas été abouti par rapport à des lacunes concernant le centre ?

DCL 8 : *Alors il me semble que c'était quelque chose qui était, qui n'était, qui n'avait aucun lien avec la qualité. Je suis embêtée parce que je ne saurai pas vous répondre.*

D : Par rapport aux locaux, peut-être ?

DCL 8 : *Mais je sais que j'ai lu des comptes rendus. J'ai pas eu de tuilage, moi. J'essaie de prendre un peu l'historique. J'ai compris que ça n'avait pas abouti et que ça n'avait pas de lien avec la qualité des cours.*

D : D'accord, une petite question hors questionnaire. Vous travaillez dans le XXX en tant qu'enseignante aussi, ou pas ?

DCL 8 : *Non, je suis uniquement directrice. J'ai en fait la responsabilité administrative et pédagogique.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Sachant que j'ai un peu la double casquette et que moi, j'ai été enseignante il y a longtemps. J'ai eu donc, j'ai fait une licence d'espagnol parcours FLE, enfin ça s'appelait Mention FLE, donc. Je suis partie ensuite au Mexique pour enseigner pendant un an. J'ai passé ma maîtrise de FLE en*

parallèle. Je suis revenue et je suis repartie donc pendant deux ans au Pérou en alliance française ? au Pérou en tant que prof. J'ai fait tous les niveaux, j'ai fait de la formation de formateur et je suis revenue à Saint-Etienne pour finaliser mon master. Donc j'ai fait un master de maîtrise de la langue et de politique d'intégration qui était plus sur la spécialisation dans l'illettrisme, l'alphabétisation et le FLE bien sûr. Et ensuite, j'ai été coordinatrice pédagogique pendant quatre ans.

D : Dans ce centre ?

DCL 8 : *Non, pas dans ce centre, alors. Je l'ai fait à l'XXX. C'était une association de formation linguistique et professionnelle. Mais on avait, on a obtenu des appels à projets, on travaillait avec la région, l'Etat, le département. Donc on a fait à la fois de l'illettrisme, de l'alpha, du FLE. C'était beaucoup développé. On avait un seul projet. Et puis il y en avait sept quand je suis partie, effectivement, sept gros projets.*

D : D'accord. Et comment avez-vous atterri alors au XXX ?

DCL 8 : *Alors je suis arrivée à l'université en fait pour faire de la validation des acquis d'expérience et de la reprise d'études. J'étais responsable pendant neuf ans en formation continue, et j'ai voulu revenir à mes premiers amours en fait. Donc j'ai postulé, quand il est parti, avec mon parcours sept ans dans le FLE et neuf ans dans la formation continue, sachant qu'on a beaucoup de profils formation continue au XXX. Et beh, écoutez, j'ai été retenue.*

D : D'accord. Et donc vous n'occupez que la direction. Vous n'êtes pas enseignante dans ce centre.

DCL 8 : Non, non.

D : Vous êtes à plein temps, voilà, sur ce poste-là.

DCL 8 : *Oui, tout à fait.*

D : D'accord. Donc là, c'est la première fois, le premier profil dans mes enquêtes qui apparaît de la sorte. C'est vrai que d'habitude, ils sont tous enseignants à côté et avec ou pas, une décharge. Donc, c'est intéressant. Donc quelle est l'année de la dernière labellisation ? Donc c'est la même que la première, puisque c'est 2017 et qu'un label dure quatre ans. Alors, il n'y a pas d'arrêt parce que c'était la question suivante. Alors, avez-vous déjà pris en charge la labellisation de votre centre ?

DCL 8 : *Non.*

D : Vous avez dit non, ok. Avez-vous été sensibilisée à la mise en place d'une démarche qualité ? Oui, ou non ?

DCL 8 : *Je sais pas comment dire. Je dirai, je dirai oui, enfin. Sincèrement, sincèrement, quand je suis arrivée, y'avait personne. La directrice d'été, c'était celle qui avait participé à la labellisation, qui avait été en charge du projet de la mission de la labellisation. Et du coup, moi, elle m'a montré où se trouvaient les documents. Donc j'ai regardé surtout l'audit qui avait été fait, avec tous les points d'amélioration, quand je suis arrivée.*

D : D'accord, la sensibilisation que vous avez eue, c'était par le biais de l'archivage.

DCL 8 : *On va dire ça.*

D : D'accord. Alors question 11. La charge de travail incombant à la labellisation, donc, ce sera, euh, quelle est la durée de votre mandat ? C'est un CDI ou bien c'est un mandat d'une durée fixe ?

DCL 8 : *Je suis titulaire, euh, depuis un an et du coup, on va dire que c'est un CDI.*

D : D'accord, donc vous allez prochainement, comment ?

DCL 8 : *Ils ont fait le choix de prendre une fonctionnaire, effectivement titulaire.*

D : C'est bien.

DCL 8 : *Très bien. Le but, c'était de pérenniser effectivement.*

D : Et oui. Donc ça voudrait dire que dans trois ans, vous serez à mène de renouveler le label.

DCL 8 : *Complètement.*

D : D'accord. Alors, justement...

DCL 8 : *J'ai grande conscience qu'il faut que je m'y intéresse de beaucoup plus près.*

D : Oui, on en discutera après, si vous voulez mais vous verrez, voilà, c'est vraiment une question de culture aussi, et pas que de résultats.

DCL 8 : *C'est pour ça que je pense avoir une culture qualité.*

D : Voilà, donc c'est le plus important. Alors, justement, alors, la charge incombant à la future labellisation, je rajoute le mot « future », je m'adapte à votre profil, à la future labellisation, vous sera-t-elle rémunérée, ou alors ça fait partie de votre travail ?

DCL 8 : *Non, ça fera partie de mon poste, ça fera partie de mon poste.*

D : Consultez-vous, alors question 12, consultez-vous les supports de communication du CIEP sur le label Qualité ? Après support, le site internet. Très souvent, parfois, rarement, jamais.

DCL 8 : *Jamais. Je ne savais même pas qu'il existait.*

D : D'accord. Alors, c'est un, c'est un site qui justement, est destiné non seulement aux particuliers, aux apprenants, aux clients externes donc, mais également aux centres labellisés, avec beaucoup d'informations. Alors, est-ce que vous consultez les lettres d'information, que l'on reçoit, que l'on reçoit normalement.

DCL 8 : *Oui, oui. Oui, oui, normalement, elles me sont redistribuées par ma directrice, oui.*

D : Très souvent, parfois, rarement, jamais.

DCL 8 : *Beh, elles sont mensuelles.*

D : Oui, elles sont mensuelles.

DCL 8 : *Oui, oui, parfois, on va dire parfois. Mais là, j'ai même, normalement, on a été, on m'a consultée mais j'ai jamais eu le retour, euh, pour être, enfin pour écrire du coup, pour répondre à un questionnaire et pour passer dans la dernière lettre d'information, que je n'ai jamais reçue.*

D : Alors, moi, je l'ai lue. Je vous l'enverrai par email si vous voulez.

DCL 8 : *Et beh je suis prenante.*

D : Je finis l'enquête, et je vous l'envoie. (Rire). Et je l'ai lue avec intérêt, pour vous dire.

DCL 8 : *Oui, bon, beh, j'ai fait ce que j'ai pu.*

D : Oui, y'avait deux, trois questions, il me semble, à peu près, oui, c'est bien.

DCL 8 : *Y'avait deux, trois questions et j'ai fait avec ce que je savais, en fait.*

D : Oui, c'est bien, c'est bien. Moi, je trouve que c'est toujours très bien, voilà de participer à, voilà, des enquêtes, c'est bien. Alors, les réseaux sociaux, très souvent, parfois, rarement, jamais.

DCL 8 : *Parfois.*

D : Les brochures de la labellisation, par exemple le répertoire, avec les derniers labellisés par exemple. Très souvent, parfois, rarement, jamais.

DCL 8 : *Jamais.*

D : D'accord. Alors, si vous avez répondu au moins une fois *Très souvent/Parfois/Rarement* à la question précédente, ce qui est votre cas, comment jugez-vous les moyens de communication du CIEP sur le label qualité ? Alors le site internet, vous ne l'avez jamais fait. Les lettres d'information, c'est ça que vous avez consulté.

DCL 8 : *Non, il m'arrive. Je pense que je ne suis pas destinataire en fait. Normalement, je pense que je ne suis pas destinataire. Je me demande par quel réseau je les ai eues à chaque fois. Quand j'en ai eue, c'était ma directrice, je pense.*

D : Moi, je les reçois encore parce que j'étais responsable pédagogique et directrice. Et je les reçois encore. C'est pour ça, voilà, je pense.

DCL 8 : *Ah non, je les reçois pas en fait, c'est ce que je suis en train de me dire. Je reçois bien fle.fr mais pas.*

D : Je pense qu'il suffit de contacter le CIEP et il vous abonne. Après, c'est possible aussi de se désabonner. Moi, je pense que, voilà, je les reçois par ce biais-là. Alors, comment vous les trouvez, les lettres d'information ? Très insatisfaisantes, plutôt insatisfaisantes, plutôt satisfaisantes, très satisfaisantes.

DCL 8 : *Sincèrement, pour ne pas l'avoir fait beaucoup, je pense que je ne suis pas en capacité d'en juger.*

D : Bon, vous le jugerez après avoir lu votre entretien, et peut-être que vous répondrez très satisfaisantes. (Rire).

DCL 8 : *Oh, je suis pas sûre. (Rire).*

D : Oh, je vous taquine. Alors, question 14, quels sont les 5 objectifs principaux d'avoir recours à une certification évaluative labellisée ? Alors, je propose cinq propositions. Et vous pouvez les mettre dans l'ordre d'importance, hein, croissant. Aide au pilotage de l'établissement, argument de stratégie commerciale, argument de poids en interne auprès de la présidence de l'université, garantie du soutien d'un opérateur solide (le CIEP), rayonnement à l'international. Vous pouvez proposer autre chose. Je répète, aide au pilotage de l'établissement, argument de stratégie commerciale, argument de poids en interne auprès de la présidence de l'université, garantie du soutien d'un opérateur solide (le CIEP), rayonnement à l'international, ou autres. Vous pouvez en nommer quatre, au maximum, par ordre croissant d'importance.

DCL 8 : *Je trouve que la deux et le cinq se rejoignent un peu mais, j'aurai dit déjà argument de stratégie commerciale, pareil, argument en interne auprès de la présidence, à faire valoir notamment pour pas mal de chantiers. Et pour moi, enfin j'en ai pas besoin pour aide au pilotage parce que pour moi, le pilotage, j'ai aucun souci avec le pilotage. Par contre, j'aurais mis aussi soutien d'un opérateur. En même temps, j'ai pas l'impression qu'il y a déjà eu, c'est-à-dire qu'avec du recul, le label a été fait, à mon avis, c'était quand même une stratégie commerciale pour avoir de nouveaux, pour être visibles, pour être visibles et a priori, y'a pas eu vraiment de, y'a rien qui a découlé, y'a eu aucune action qu'on a eue suite à l'obtention de ce label. On n'a pas été forcément contactés par Campus France ou autres. J'ai pas l'impression qu'on soit plus visibles. Mais j'ai un petit peu de recul alors.*

D : D'accord.

DCL 8 : *De nouvelles actions ? Non. Là, on a candidaté à Bienvenue en France, donc on va avoir des projets, mais ça n'a rien à voir avec le label.*

D : D'accord. Vous avez candidaté quand à Bienvenue en France ?

DCL 8 : *Eh beh, on a candidaté en mai, le 2 mai.*

D : Ah d'accord, pour l'année prochaine alors. Ça serait pour l'année prochaine ?

DCL 8 : *Bah, ça sera pour le 26 août, je suis en train de communiquer.*

D : Ah, le 26 août, d'accord, le 26 août.

DCL 8 : *Ouais, comment dirai-je ? On commence par une semaine de méthodologie universitaire intégrale.*

D : D'accord. Et les résultats, vous les aurez quand ?

DCL 8 : *On a déjà eu le retour du coup. Donc, on sait qu'on a été, qu'on a obtenu l'appel à projet à hauteur de 50 000 euros. Donc là, on est dans la mise en œuvre.*

D : D'accord.

DCL 8 : *J'ai soumis les propositions avec le budget-là, c'est dans la mise en œuvre.*

D : Eh beh, c'est bien, félicitations, c'est bien.

DCL 8 : *Merci.*

D : Est-ce que vous avez eu, parce que justement vous dites que vous n'aviez eu aucun impact à l'international. Est-ce que vous pensez que vous n'avez pas eu un surcroît d'inscriptions d'étudiants ?

DCL 8 : *Non, au contraire. Ce que je pense, c'est qu'on s'en est pas servi pour l'instant en fait, je pense qu'on s'en est pas encore saisi. C'est-à-dire que le XXX doit vraiment faire de la pub. Je pense qu'on est très mal. On ne se sert pas des réseaux et qu'on n'est pas du tout à jour sur les différents sites, donc on a un gros déficit de communication, et ça va faire partie de mes actions, je dirai, sur l'année universitaire à venir.*

D : D'accord.

DCL 8 : *J'ai dû faire le tour du poste, comprendre, palier à l'absence de la scolarité. Donc effectivement, c'était une année extrêmement riche dans l'apprentissage. Mais du coup je me rends compte des, des lacunes, notamment sur la com', sur le fait que les effectifs sont, au contraire, en baisse. Et qu'à mon avis, c'est par défaut de communication, et notamment de mise en valeur du label.*

D : Oui, parce que c'est vrai, par curiosité, j'ai regardé le site du XXX avant l'entretien, ce n'est pas affiché le fait que vous avez eu le label, et que vous êtes membre de l'ADCUEFE.

DCL 8 : *D'accord, il me semblait que ça y était dessus.*

D : J'ai cherché un peu de partout. J'ai vu nulle part que vous étiez membre de l'ADCUEFE, et que, ah oui, membre de l'ADCUEFE, oui, il y a le logo Campus France, mais pas pour le label. Ce n'est pas indiqué sur le site.

DCL 8 : *Ouais, c'est ce que je trouve étrange, mais, effectivement.*

D : Bon, je l'ai fait par curiosité intellectuelle.

DCL 8 : *Mais je vais, mais vous avez bien raison et c'est un problème, je vais me le noter. Je vais demander à celle qui s'occupe de la com' de s'en occuper au plus tôt.*

D : Vous voyez que ça sert toujours les petits entretiens parfois et ça permet de discuter, d'échanger.

DCL 8 : *Ça permet de réfléchir aussi, de prendre un peu de recul.*

D : Bien sûr, mais bien sûr.

DCL 8 : *C'est pratique.*

D : Alors, question numéro 15. Donnez cinq synonymes du concept de qualité. Ce qui vous vient en tête. Ça peut être un substantif, un adjectif, un verbe, un adverbe.

DCL 8 : *Synonyme du concept de qualité.*

D : Oui, oui.

DCL 8 : *Je serai sur, je crois que c'est en deux mots. C'est Amélioration continue.*

D : Oui.

DCL 8 : Ce qui me vient, je fais ce qui me vient.

D : Bien sûr, bien sûr.

DCL 8 : *Donc, process, traçabilité. Enfin, c'est plutôt des mots que j'associe.*

D : Oui, oui, allez-y.

DCL 8 : *Qu'est-ce que j'ai dit donc ? Amélioration continue, process, traçabilité, euh, euh, communication, je sais pas comment dire mais.*

D : Et le dernier ?

DCL 8 : *Je vais pas dire communication, je vais dire qu'entre les deux, voilà.*

D : Promotion, non ?

DCL 8 : *Transparence dans les process. Pour moi, ça emmène beaucoup plus de communication. Euh, voilà, je sais pas s'il en manque un.*

D : Oui, il en manque un, parce que vous avez dit amélioration continue, traçabilité, process, communication.

DCL 8 : *Euh, qu'est-ce que je peux vous dire ?*

D : Ce qui vous vient en tête, ç'est pas.

DCL 8 : *Oui, oui, oui. Là, tout de suite, je n'ai pas d'idée.*

D : Ça peut revenir au cours de l'entretien.

DCL 8 : *Oui, ça pourra revenir.*

D : Oui, si vous voulez, oui, si vous voulez.

DCL 8 : *Ok.*

D : Moi, je pensais que vous alliez me dire pilotage parce que vous m'aviez dit tout à l'heure que vous n'aviez aucun problème avec ce mot.

DCL 8 : *Oui, pilotage, complètement, complètement. Non, mais, c'est ça, complètement, pilotage, ouais.*

D : Alors, question 16, vous voyez que je vous écoute. Donnez cinq antonymes du concept de qualité. Alors cette fois-ci, c'est le contraire, c'est-à-dire pour vous, qu'est-ce qui fait qui n'est pas de la qualité ? Ou qu'est-ce qui concourt à ce qui fait qu'on n'a pas de qualité éducative, par exemple ?

DCL 8 : *Comment dire, comment dire, justement, la non-traçabilité.*

D : Oui, oui, pourquoi pas, la non-traçabilité.

DCL 8 : *La non-communication, le manque de procédure.*

D : Oui.

DCL 8 : Le manque d'organisation, de pilotage, justement.

D : Oui, oui, et le dernier mot ?

DCL 8 : *Je suis désolée, c'est un peu, mais en même temps.*

D : Pas de souci, pas de souci, au contraire.

DCL 8 : *A mon avis, ce qui concourt à la non-qualité, c'est qu'on ne communique pas, on trace pas, on, euh, c'est comment dire, le fait de prendre, vous voyez, d'avoir ce recul, le manque de recul, finalement, ça permet de prendre du recul, le fait d'écrire, de réfléchir dans notre tête, ça permet cette prise de recul, et le fait de ne, de ne pas prendre de temps justement, pour réfléchir à ça.*

D : D'accord, le manque de.

DCL 8 : *Sur notre pratique, le manque de réflexion sur notre pratique, quoi.*

D : D'accord. Très bien, parfait.

DCL 8 : *C'est pas très clair, je suis désolée.*

D : Non, non, c'est parfaitement clair. Question 17. Qu'est-ce qui représente au mieux la qualité d'une formation ? Donc, pareil, je propose quatre propositions. Merci de les mettre dans l'ordre croissant d'importance. Alors, la qualité d'une formation donc, le contenu de la formation, ou bien la conduite des cours, ou bien la structure et l'organisation des cours, ou bien le matériel et les moyens pédagogiques utilisés. Dons, je répète, 1 la qualité d'une formation donc, le contenu de la formation, 2 la conduite des cours, 3 la structure et l'organisation des cours, 4 le matériel et les moyens pédagogiques utilisés.

DCL 8 : *C'est tellement important, tout.*

D : Oui, voilà, qu'est-ce qui vous semble le plus important en premier ? Est-ce que c'est plutôt le contenu, le matériel ?

DCL 8 : *Non, non, moi, j'aurai dit déjà le contenu, forcément, mais la structure et l'organisation, je pense que c'est très souvent sous-estimé, notamment, j'aurai dit dans l'ordre, ça aurait été 1, 3, 2 et 4.*

D : Parfait, donc, 18. Le renouvellement du label, donc là, vous êtes pas encore concerné mais dans trois ans, mais ça va très, très vite, sans vouloir vous donner un coup de stress. Donc le renouvellement du label vous semble-t-il pertinent dans une ville où la majorité des centres, publics et privés confondus, sont labellisés ? Alors, vous, vous êtes de Saint-Etienne. Il y a des écoles privées ?

DCL 8 : *On est tous seuls.*

D : Ah, vous êtes tous seuls ?

DCL 8 : *Nous sommes tous seuls. Sinon, il faut partir à Lyon et personne n'a envie d'y aller. On n'a pas de concurrent, vraiment.*

D : D'accord. Il n'y a pas d'école privée.

DCL 8 : *Alors, après je trouve que le renouvellement est pertinent dans le sens, je ne connais pas encore le périmètre de travail qu'il faudra faire, dans le cadre du renouvellement, j'avoue. Ce que je trouve bien, c'est qu'effectivement, il peut y avoir un contrôle, parce que bien entendu, les équipes changent et que les pratiques se perdent. Ce qui est difficile, c'est pas de l'obtenir, c'est de le conserver, à mon avis. Pour avoir fait un autre, voilà, j'étais dans plusieurs démarches de labellisation et c'est super de mettre pleins de choses en place, mais le plus dur, c'est de faire en sorte que les gens l'utilisent et que ça perdure dans le temps, et que les gens l'améliorent de manière continue.*

D : C'est vrai.

DCL 8 : *Alors, voilà, et qu'ils gardent cette culture. Moi, je suis arrivée plutôt, je pense que j'ai une culture qualité, parce que je suis beaucoup dans la traçabilité. Je suis arrivée, j'ai rédigé les process qui, bon, n'étaient pas forcément rédigés. Après, ce qui est dur, effectivement, c'est que, il faut que ce soit, que ça perdure, que les gens fassent le lien et qu'on peut tout à fait le perdre. Comment je vois comment on fonctionne l'université, nous, on n'a pas forcément de tuilage avec celui qui part, et cetera. Il me semble que c'est quand même important pour celui qui délivre le label, de faire un renouvellement. Alors, je sais pas encore quel périmètre il a. Si c'est plus de voir si c'est bien continué, s'il y a eu de l'amélioration continue, et cetera, ou si c'est plus de refaire la même chose. Là, je trouve que c'est pas pertinent, mais, voilà.*

D : D'accord. Et à YYY, il n'y a pas de centre privé qui est labellisé ?

DCL 8 : *Non.*

D : Comment ça se fait ? Enfin, moi, je connais pas YYY mais ça me paraît un peu.

DCL 8 : *On a, en fait, nous, on a très peu, personne ne fait de formations intensives, à part le XXX.*

D : D'accord, c'est dû à quoi ?

DCL 8 : *Et le XXX est reconnu, donc les gens qui viennent, moi, oui, le XXX, c'est le seul centre où voilà, on sait que c'est de la qualité, qu'on a, qu'on...je n'ai eu que des bons retours et les gens qui viennent, parce que c'est du bouche à oreille qui fonctionne et qu'on sait que c'est un bon centre, voilà, c'est le seul moyen d'apprendre, d'avoir des cours intensifs, c'est l'université, quoi.*

D : Eh beh, c'est bien, question 19. Le label Qualité FLE, attribué à un centre de langues aux divers statuts (public, privé, associatif), rend-il le label moins prestigieux pour votre centre, à la spécificité universitaire ? Et là, je vais rajouter ça, parce que vous me l'aviez dit tout à l'heure, ce qui était pas dans le protocole, d'autant plus que vous, vous avez postulé, enfin vous avez candidaté pour le label Bienvenue en France.

DCL 8 : *Et obtenu d'ailleurs, on vient d'obtenir le label Bienvenue en France.*

D : Félicitations. Ah oui, c'était quand les résultats, c'était mi-juillet, il me semble ?

DCL 8 : *Oui, c'était mi-juillet. Euh, ça, effectivement, on a obtenu, j'ai envie de dire oui. Le fait qu'effectivement, ce soit pas que pour les universités, disons que ça aurait souligné la spécificité. Après, y'a des centres privés qui sont tout aussi, autant de qualité que l'université, j'ai envie de dire. Mais c'est compliqué parce que déjà, j'ai pas assez de recul et je vois bien que la différence, c'est notre spécificité, c'est bien de préparer aux études universitaires, notamment à partir du B2, C1.*

D : Effectivement.

DCL 8 : *Et ça, je ne connais pas nos concurrents, parce qu'on en a pas, on n'a pas de concurrent ici, mais je suis pas certaine que ce soit fait. Et ça aurait été bien de le mettre en relief, via ce label.*

D : C'est vrai.

DCL 8 : *Après, le CIEP, c'est pas non plus sa vocation première. Le CIEP, enfin le label qualité, c'est pas forcément pour des universités dans lesquelles on va vers, enfin, sauf si je me trompe mais.*

D : Non, vous avez parfaitement raison.

DCL 8 : *Du DELF et du DALF, du privé, du public, donc il est logique aussi qu'il le délivre à ce type de centre.*

D : Oui, surtout que les DUEF.

DCL 8 : *Dans la logique de ce qu'ils font.*

D : Bien sûr.

DCL 8 : *Et de leurs missions, je dirai.*

D : Question 20. Le système des étoiles vous semble-t-il pertinent pour un centre universitaire, les centres privés étant largement étoilés par rapport aux centres universitaires ? Alors, je sais pas si vous savez, mais vous voyez, quand on a le label, justement, on a des, on a un système d'étoiles par domaine.

DCL 8 : *Oui, alors oui, je ne sais d'ailleurs même pas, je crois qu'on est trois étoiles ?*

D : Pour tous les domaines ?

DCL 8 : *On a trois étoiles, mais je ne sais pas sur combien, d'ailleurs.*

D : C'est sur quatre.

DCL 8 : *D'accord, donc on trois étoiles, pareil pour le label Bienvenue en France, d'ailleurs ?*

D : Ah bon ? Eh beh, c'est bien parce que je crois que c'est le maximum, Bienvenue en France, trois étoiles.

DCL 8 : *Non, je crois que c'est trois sur quatre aussi.*

D : Ah, c'est trois sur quatre, d'accord. Et donc là, là, pour le label, y'a trois étoiles, mais pour chaque domaine, pour le label, pour le label qualité.

DCL 8 : *Et bien je ne sais pas, je vous avoue que je ne sais pas.*

D : Est-ce qu'il vous semble pertinent pour les centres universitaires, par rapport aux centres privés, ce système d'étoiles ?

DCL 8 : *Si on est tous logés à la même enseigne, oui. Après, on n'a pas du tout les mêmes moyens.*

D : Et c'est ça. C'est pour ça que je pose la question. (Rire).

DCL 8 : *Oui, donc, je sais pas trop. Je pense qu'on a le label ou on ne l'a pas, quoi.*

D : Ouais, c'est vrai.

DCL 8 : *Alors je suis pas tout à fait, je trouve ça un peu étrange. Moi, je préférerais qu'on ait le label ou qu'on ne l'ait pas.*

D : D'accord, question 21. Vers quel objet est orientée en priorité votre démarche qualité ? Alors, une seule réponse possible. Alors, là, y'a pas d'ordre croissant, donc c'est plus facile, donc l'objet, en priorité de votre démarche qualité ? Première possibilité, amélioration du fonctionnement de votre institution universitaire. Deuxième possibilité, motivation du personnel, des clients internes, ou alors satisfaction des étudiants, les clients externes.

DCL 8 : *Moi, je dirai satisfaction externe, à la limite. C'est difficile parce que j'hésite entre la première et la troisième, bien qu'on essaie de tout faire, toutes les trois. Répétez la question s'il vous plaît.*

D : Oui. Vers quel objet est orientée en priorité votre démarche qualité ?

DCL 8 : *Je dirai que c'est la satisfaction client, et que pour cela, de toute façon, il faut que le fonctionnement soit nickel, il faut motiver son personnel, mais c'est la satisfaction client.*

D : Moi, j'ai bien compris, dans votre site internet, c'est la première fois que je vois ça de tous les sites internet des centres universitaires, c'est le formulaire réclamations, suggestions en ligne.

DCL 8 : *Oui.*

D : Alors, ça, bravo, c'est la première fois que je vois ça.

DCL 8 : *Là, du coup, là, j'ai fait une enquête satisfactions et du coup, c'est pas juste pour le faire, quoi. C'est clair que les objectifs par exemple de la personne en charge de l'animation, ou celle en charge de la médiathèque, ça a été de, un des objectifs, effectivement, ça a été de les épilucher et de voir quels sont les points d'amélioration qui ressortent et de travailler là-dessus pour l'année prochaine.*

D : D'accord. De toute façon, on va en reparler en cours de l'enquête. Mais c'est vrai que je tenais à le souligner. C'est parfaitement bien fait sur le site et vous êtes le premier centre à le faire en ligne. Ça, c'est très positif, je voulais vous le faire souligner en aparté.

DCL 8 : *Merci.*

D : Dans votre structure, à quoi sert le pilotage, alors c'est un mot que vous avez utilisé de vous-même tout à l'heure, à quoi sert le pilotage de la qualité ? Donc, voilà, je propose cinq possibilités. Vous pouvez les mettre par ordre croissant, et s'ils ne vous conviennent pas, vous pouvez en rajouter d'autres. Alors

1, enrichir les compétences des enseignants, 2 améliorer l'efficacité des moyens d'apprentissage, 3 rendre efficient le secrétariat, 4 améliorer la communication interne, 5 améliorer la communication externe. Je répète, 1, enrichir les compétences des enseignants, 2 améliorer l'efficacité des moyens d'apprentissage, 3 rendre efficient le secrétariat, 4 améliorer la communication interne, 5 améliorer la communication externe, ou autres.

DCL 8 : *Alors, ça va vous paraître étrange et c'est là qu'on voit que j'ai un profil différent des autres, puisqu'en 3, c'est le secrétariat.*

D : Oui.

DCL 8 : *En premier, je veux dire, pardon. Je dirai, c'est le secrétariat, tout simplement. En deux, c'est la com' interne. Trois, c'est la compétence des enseignants. Quatre, ce serait les moyens d'apprentissage, et cinq, la com' externe.*

D : D'accord. Pourquoi le secrétariat ? Par rapport à l'accueil des étudiants ?

DCL 8 : *Oui, parce que déjà, sans secrétariat, beh, en fait, y'a personne. Donc en fait, tant qu'il y ait cette gestion de pré-inscription, et cetera, y'a personne qui viendrait. Et du coup, si on n'est pas bon là-dessus, alors, en fait, j'aurai dû commencer par la com' externe alors. C'est-à-dire que si on n'est pas bon là-dessus, y'a personne déjà à qui enseigner, d'accord. Et moi, comme il y avait une personne qui s'occupait de tout ça et qui n'était pas là, et qu'il a fallu que j'y mette beaucoup mon nez dedans, beh justement j'ai trouvé que le pilotage, il a été nécessaire. Mais c'est plus une histoire par rapport à mon année passée, là. Donc améliorer tout ce qui était secrétariat et fonctionnement. Ensuite, com' interne, y'en avait pas, pas assez en tout cas et du coup, ça manquait socialement. Et ensuite, là, on a remis en place la réunion pédagogique, donc, améliorer les compétences d'enseignement, mais surtout en adéquation avec les besoins, les, voilà. Et les moyens d'apprentissage, on essaie de faire justement un peu de, comment dire, des échanges de pratiques, c'est pas mal. Et la com' externe, je l'ai pas mis mais parce que j'ai pas eu le temps de m'en occuper. A mon avis, c'est presque le numéro un que j'aurai dû mettre, parce que c'est un petit peu pour moi, si on n'a pas de com' externe et qu'on n'a pas déjà l'administratif, et beh, on (...). Donc, après, on peut améliorer les compétences d'enseignement, améliorer la communication interne et améliorer les moyens d'apprentissage. Ce n'est que ma vision.*

D : Très bien. C'est parfait, c'est parfait. Question 23. Sensibilisez-vous en interne votre personnel à la démarche qualité ? Oui ou non ? Alors, vous m'avez dit que.

DCL 8 : *Je me sers beaucoup du label (rire).*

D : C'est-à-dire (rire) ?

DCL 8 : *Je ne sais pas si on peut appeler ça une sensibilisation. En fait, je me suis servi du label pour faire changer tout un tas de choses. Et notamment, je me suis servie du rapport de l'audit pour dire, voilà, les points d'amélioration qui ont été soulevés et je suis surprise que cela n'existe pas par exemple.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Les documents à destination des, les livrets pédagogiques à destination des apprenants, voilà. Je m'en suis beaucoup servi pour faire évoluer les pratiques et créer des nouveaux documents.*

D : Et est-ce que ça a marché ?

DCL 8 : *Et en m'appuyant dessus, j'avais aussi la légitimité de dire, oui, effectivement, il faut qu'on aille vers ça.*

D : D'accord. Parce que sans l'appui de ce rapport, par exemple, ça aurait été difficile d'impacter sur l'esprit qualité du personnel ?

DCL 8 : *Chacun travaille beaucoup dans son coin en fait, ça manque beaucoup de communication selon moi et alors, elles sont absolument parfaites, notamment les profs. Ce sont d'excellentes pédagogues, voilà. Par contre, sur le travail en équipe, les échanges, et cetera, c'est pas ça et sur la traçabilité, non plus, voilà. J'ai vraiment insisté sur la traçabilité, sur ce qui est fait. On a réfléchi, on a trouvé que*

c'était contraignant ce qui avait été imposé par le label pour faire le suivi pédagogique. Donc, on a utilisé un autre outil, voilà, je me suis servi quand même de ce qui s'est fait, de ce qui m'est revenu par rapport à elles, donc oui, par exemple le suivi pédagogique, c'est un document très lourd à compléter. Je me rends compte que c'est pas forcément fait. Donc du coup, je me suis dit comment on fait en sorte à la fois de faciliter les choses pour les profs et d'avoir un suivi. Je leur ai expliqué, la chaîne, pourquoi est-ce que j'en ai besoin. J'ai besoin de le justifier, à la fin de l'année notamment pour le pôle emploi, et cetera, de ce qui a été fait, comment c'est important parce que ça fait le pont d'un point à l'autre et que du coup, le prof qui vient après, a besoin de savoir. Voilà, je me suis appuyée un petit peu sur le label qualité, j'ai vu les outils et j'ai dit que si c'est ça qui fonctionne, comment est-ce qu'on peut faire en sorte à ce que ce soit plus facile pour vous mais à la fois, voilà.

D : D'accord. Et ça se faisait à quel moment ? Pendant des réunions d'information ?

DCL 8 : *Beh oui, j'ai mis en place des réunions pédagogiques.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Et à tous les points qui me sont revenus, vous savez, quand il y a quelqu'un qui arrive, on dit ce qui va pas.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Donc j'ai noté pleins de choses, j'ai regardé aussi ce qui était en cohérence et j'ai essayé de m'attacher aux points d'amélioration de ce qui avait été trouvé dans ce label.*

D : Tout le monde est convoqué lors de ces réunions ?

DCL 8 : *Alors, non. On se limite à l'équipe enseignante, parce que j'ai fait, entre guillemets, l'erreur de convoquer au départ toute l'équipe, vacataires et enseignantes, et apparemment, c'était très choquant. Mais cette année, par exemple, on met en place les DUEF et moi, j'ai donc fait des lettres de mission pour tout le monde, tout le monde a le même en tête, une réunion, la première réunion pédagogique cadrante, c'est avec toute l'équipe, parce que toute l'équipe contribue, et toute l'équipe doit avoir les mêmes niveaux d'information sur certains points.*

D : Bien sûr.

DCL 8 : *On a travaillé avec l'équipe permanente sur les outils, enfin tout ce qu'on allait donner, le cadre, le périmètre en fait, pour l'étudiant, pour tout ce qui doit avoir pour le même niveau. Donc ça, je l'ai fait avec toute l'équipe permanente. Ensuite, je l'ai diffusé à l'ensemble de l'équipe qui est donc vacataire et permanente.*

D : D'accord, l'équipe permanente vous aide ? Est-ce qu'ils sont aussi responsables pédagogiques ou coordinateurs d'un niveau, ou alors vous prenez en charge ?

DCL 8 : *Non, on n'a pas ça, donc c'est très lourd en fait, justement, c'est un double poste et, j'ai eu des difficultés. Mon prédécesseur a fait une dépression et moi je suis partie cinq semaines en arrêt.*

D : Et ouais, ouais, ouais.

DCL 8 : *Et c'est en train d'être remonté à l'université, comme quoi c'est une casquette un peu lourde à porter sur la tête.*

D : Ah oui, oui, oui. Moi, je vous comprends parfaitement. Je suis passée par là aussi. Donc, je ne juge pas, mais c'est vrai que c'est pas facile. C'est pour ça que je vous pose la question, si vous étiez aidée par vos collègues administrativement.

DCL 8 : *Non, c'est pas facile. Non mais je suis en train de déléguer. J'ai commencé à faire des missions pour chacune parce que je me rends compte que je m'en sors pas et que si je ne fais pas ça, soit on perd en qualité, soit.*

D : On perd en santé.

DCL 8 : *Voilà, soit on se perd soi-même.*

D : Et c'est ça.

DCL 8 : *Et du coup, on est en train de réfléchir. Et la structure, l'organisation a compris sa remise en question, et l'institution est en train de réfléchir.*

D : Et beh c'est très bien. Question.

DCL 8 : *Le.*

D : Allez-y, excusez-moi.

DCL 8 : *Le message a l'air de passer.*

D : C'est parfait.

DCL 8 : *En plus, je pense que l'équipe des permanents est réduite, donc on n'est plus que cinq personnes pour vingt vacataires. Et du coup, elles se retrouvent très sollicitées et elles se disent aussi qu'elles peuvent pas être partout donc.*

D : C'est sûr.

DCL 8 : *Donc voilà, elles sont toutes syndiquées, elles montent un peu au syndicat pour dire qu'il manque une prof qui pourrait faire un peu de responsabilité pédagogique. Donc, moi, j'essaie également de voir comment, là j'ai demandé pour le Bienvenue en France d'avoir une coordinatrice pédagogique pour cette action spécifique. On a travaillé en collaboration mais je vais déléguer un peu cette partie pour m'attacher à la mise en place du DUEF. On peut pas être partout si on veut faire les choses un peu bien, quoi.*

D : Alors, quand vous dites mise en place des DUEF, ils n'étaient pas mis en place les DUEF au XXX ?

DCL 8 : *Non. Nous, on est sur le DULCF. Et on met en place le DUEF pour la première année.*

D : D'accord. Alors quelle est la différence entre.

DCL 8 : *On a les DULCF depuis plusieurs années et avant de partir, mon prédécesseur a fait voter, elle avait travaillé sur les maquettes pédagogiques, sauf qu'on pouvait pas les mettre en place parce qu'au niveau administratif, rien n'avait été fait. Donc je ne pouvais pas payer les enseignants. J'ai dû revenir en arrière, ça a été très dur.*

D : Et les DUEL, vous faisiez quoi avant, le DUEL.

DCL 8 : *DULCF, c'est le diplôme universitaire de langue et de civilisation française.*

D : D'accord. Grosso modo, quelle est la différence ? Parce que je ne connais pas le diplôme, la différence entre les deux, entre le DULCF et le DUEF.

DCL 8 : *Juste le nom, on va dire, c'était juste le nom, et la modalité du contrôle de connaissances avec le poids des UE. C'est-à-dire qu'ils avaient le fonctionnement du contrôle final. Donc, y'avait des DULCF par niveau, A1, A2, A1. Et c'était en contrôle final. Donc il y avait plusieurs groupes A1, y'avait un contrôle final, un examen final. Là, avec le DUEF, on va, on a changé le poids des unités d'enseignement obligatoires, on va dire et des unités d'enseignement optionnelles. On a réduit en fait nettement les unités d'enseignements optionnels, puisque certains arrivaient à avoir leurs diplômes grâce aux options.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Enfin, aux modules, c'est pas aux options. Ce sont des modules optionnels, où il y avait le choix entre plusieurs modules. Euh donc, là, on a réduit, on a vraiment donné plus d'importance sur tout ce qui est compréhension écrite, compréhension orale, les quatre compétences et le travail personnel. Et on, on a, comment dire, on est passé au contrôle continu donc avec l'idée, effectivement, on a travaillé*

à tous les axes de langage par niveau et on s'est dit, il faut avoir évalué les quatre compétences, en fonction de ces actes de langage. Voilà, on a travaillé ensemble à un autre contenu, et pour essayer d'harmoniser tous nos niveaux, et que tout le monde parte avec le même DUEF B2.

D : Et c'est vous aussi qui êtes responsable de ces diplômes, au niveau de l'organisation ?

DCL 8 : *Complètement, oui.*

D : D'accord. Alors question 24. Rédigez-vous une charte de qualité qui énonce les points principaux de la politique qualité de votre institution ?

DCL 8 : *Non, je n'ai pas rédigé de charte qualité. On a déjà une charte qualité au sein de l'université. Euh, non, après, par exemple, sur le DUEF, moi, je fais plutôt des lettres de mission et tous les documents cadres pour les vacataires et un document cadre pour les élèves, les étudiants. Après, j'ai pas une charte qualité, non.*

D : Et la charte qualité de l'université, elle est généralisée à tous les départements ?

DCL 8 : *Oui, on est, tout le monde, tous les services sont en train de faire des démarches. Moi, j'étais en formation continue, donc là, on était sur le lablael FCU, formation continue universitaire. Y'a le service RH. On a un chef de projet qualité maintenant, voilà, c'est, tout est en cours.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Et voilà, on travaille avec l'XXX, puisque 'on vise à fusionner avec l'université de YYY, XXX et l'XXX, où on a des chartes qualité qui ont été rédigées en commun.*

D : D'accord. Et pourquoi, vous n'utilisez pas celle de l'ADCUEFE, qui est mise à la disposition de tous les directeurs membres, qui est assez simple et assez efficace ?

DCL 8 : *Je n'en ai pas connaissance.*

D : D'accord, elle est disponible sur le site de Campus France, au cas où et elle est vraiment à la disposition des centres labellisés en fait.

DCL 8 : *Et bien j'irai la voir. Et bien voilà. Je savais que l'entretien pourrait servir.*

D : Si ça peut vous éviter de la rédiger. [...]

DCL 8 : *Mais je veux que ce soit un outil à travailler avec l'équipe, quoi. Pour pas faire quelque chose toute seule, pour faire joli, le mettre sur le site. L'idée, c'est que l'on se l'approprie.*

D : Alors, quelle est la ligne directrice ?

DCL 8 : *L'idée...*

D : Comment ? Excusez-moi ?

DCL 8 : *L'idée d'avoir plusieurs exemples, ça va être, comment dire, une excuse pour travailler sur ça, avec les enseignants, et pour dire, tiens, quelles sont nos valeurs, qu'est-ce qu'on a d'autres.*

D : Bien sûr. Oui, c'est vrai que moi j'avais fait une formation justement sur la démarche qualité. C'est vrai que c'était la première chose qu'on avait apprise à faire, une charte qualité parce que ça représente l'institution en fait. Quelles sont nos valeurs ? Quels sont nos objectifs, avec quels moyens, tout simplement ?

DCL 8 : *Tout à fait.*

D : Alors question vingt-cinq. Quelle est la ligne directrice de votre politique qualité ? Alors trois propositions avec une seule réponse, ou alors si ça vous convient pas, vous pouvez dire autre chose. Donc la maîtrise des processus, l'amélioration continue des résultats, la performance de l'institution en termes d'efficacité et d'efficience. C'est vrai que vous avez déjà parlé de tout ça tout à l'heure, avec ces termes-là, avec ces mêmes termes.

DCL 8 : *Je serai dans la maîtrise des processus parce que je n'en suis que là, vous voyez. Mais voilà, donc pour moi, c'est maîtrise des processus mais c'est juste parce que je suis en apprentissage, je pense que si je les maîtrisais, la réponse aurait été la performance de l'institution.*

D : D'accord. Oui, mais ça dépend effectivement du stade où on en est. La réponse est pertinente.

DCL 8 : *Oui, voilà, c'est ça. Aujourd'hui, j'avoue que c'est la maîtrise des processus.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Et de tous les décrire. Mais effectivement, la visée, c'est l'amélioration continue, rien n'est figé, quoi.*

D : Bien sûr. Alors, comment diffusez-vous la politique qualité de votre institution ? Alors, par exemple, vous avez parlé tout à l'heure de la charte qui est en train de se faire, de l'université par exemple, ça pourrait être quoi, si vous la diffusiez ? Un panneau d'affichage, messagerie électronique, intranet, le site web de l'institution ou autre.

DCL 8 : *En fait, je pense qu'il y aurait effectivement le site web, et je pense que c'est quelque chose qu'il faut qu'on affiche, pour tous nos documents, quoi.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Les documents à destination, je crois qu'on a, non, je l'ai pas d'ailleurs, je devrai même le mettre dans ma signature électronique. Il faut que je le mette partout ce logo en fait.*

D : Et oui.

DCL 8 : *Je pense qu'il est complètement sous-exploité.*

D : Oui, mais voilà, un échange comme ça aussi, ça permet de voilà, de recadrer certaines choses, de prioriser certaines choses. Vous voyez, c'est un échange.

DCL 8 : *Oui, complètement.*

D : Moi, c'est du qualitatif que je vais un petit peu, comment dirai-je, analyser mais moi, je, pareil, je suis toujours dans cette démarche continue d'amélioration de la qualité, aussi non, je ferai pas ce doctorat-là, avec ce thème-là, je ferai autre chose. A la base, je suis spécialiste en littérature française, alors, vous voyez. Mais comme c'est quelque chose qui m'a pris à cœur, voilà, moi, si je fais ces entretiens-là aussi, c'est vrai qu'à la fin, il faut que ce soit positif. Il faut que l'amélioration continue, elle ait eu lieu aussi dans l'entretien. L'objectif, il est là en fait. C'est pas, c'est pas que doctoral.

DCL 8 : *Complètement. C'est bien qu'on ait un échange maintenant, moi, je crois.*

D : Oui, c'est bien aussi. Vous voyez, de toute façon.

DCL 8 : *Parce que j'aurai pas pu.*

D : Non, mais vous n'auriez pas pu, j'ai bien compris.

DCL 8 : *Ah non, mais je pense qu'en arrivant, que c'était tellement difficile que j'aurai vraiment pas pu.*

D : Non, mais vous avez vu que j'ai pas insisté de toute façon. Je suis passée par là aussi donc.

DCL 8 : *C'est gentil, merci. Ah non là, je me suis dit une troisième ou une quatrième fois.*

D : J'aurai persévéré à la rentrée alors (rire).

DCL 8 : *C'est bien, c'est bien (rire).*

D : (Rire). Alors, votre politique qualité, est-ce qu'elle renvoie explicitement aux items du référentiel qualité, ou est-ce qu'elle est bâtie, enfin, je veux dire, est-ce qu'elle ne renvoie pas explicitement aux

items du référentiel, ou est-ce qu'elle est bâtie en fonction de ces derniers, le jour où vous allez la faire ? Est-ce que vous allez par exemple, le jour où vous allez bâtir votre charte qualité, ou votre politique qualité, est-ce que vous allez ouvrir le référentiel qualité et vous référer aux items du référentiel ?

DCL 8 : *Oui, je suis assez scolaire, je crois.*

D : D'accord.

DCL 8 : *C'est ce que je vais faire effectivement, le lien est plus pratique. Oui, je vais regarder le référentiel et voir comment on y a répondu à l'époque et qu'est-ce qui est amélioré depuis.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Je vais me baser sur le référentiel. Après, je pense qu'il n'y a pas tout dans le référentiel. Ça n'empêchera pas d'avoir une culture qualité sur d'autres points qui peut-être n'apparaissent pas.*

D : Alors, comment utilisez-vous le référentiel label qualité FLE ? Vous l'avez déjà lu ou pas, au fait ?

DCL 8 : *Alors, beh, le référentiel qui est dans notre, pour moi ; tous les points étaient dans le compte rendu, quoi.*

D : D'accord. Vous l'avez lu qu'à travers.

DCL 8 : *Je l'ai lu qu'à travers, en gros, les résultats en fait.*

D : D'accord. Bon, c'est déjà une bonne chose. Alors,

DCL 8 : *Je suis allée à l'essentiel, j'avoue.*

D : De toute façon, vous avez encore le temps.

DCL 8 : *J'ai aussi interrogé celles qui ont été présentes. J'ai essayé effectivement de les interroger pour voir comment ça s'est construit. Euh, voilà, les profs me disent, beh voilà comment ça s'est passé quand on a eu l'audit, donc c'est moi qu'ils ont vu. Donc, voilà, j'essaie d'interroger à travers les acteurs, les différents acteurs. Et puis, je l'ai lu, surtout à travers le résultat de l'audit.*

D : D'accord. Alors comment vous l'utiliseriez-vous, le référentiel label qualité ? Comme un outil de vérification ou de projection ?

DCL 8 : *Pour l'instant, de projection. Disons que ça a été les deux parce que je me suis dit : tiens, ils parlent de ça, j'ai cherché où est-ce qu'ils étaient, comment ils les utilisaient, puis je me suis rendu compte que par exemple, ça manquait notamment de suivi, de pédagogie. Voilà, quand j'en ai pris connaissance, j'ai un peu cherché les éléments et les documents, où ils ont été trouvés, pour voir. Je les ai diffusés aux profs. Tiens, il va peut-être faire ça, pour toutes les actions, le suivi, et cetera. Et après, j'ai été à l'écoute des retours.*

D : D'accord. A partir de quelle base construisez-vous votre système de management de la qualité ? Alors, quand je dis système de management de la qualité, c'est vraiment votre système qualité, c'est-à-dire comment vous impactez la qualité au sein de l'équipe ? Donc vous vous basez à partir des besoins des apprenants, du référentiel qualité, ou autre chose ? Une seule réponse possible.

DCL 8 : *J'aurai dit des besoins de mes apprenants, mais en même temps, on est bien dans le management de la qualité. Oui, la logique, c'est après de voir ce qui ressort des enquêtes de satisfaction. Bien entendu, elles ont souvent un lien avec le référentiel. Mais la logique est de partir des apprenants, plutôt.*

D : D'accord, juste une petite question. Qu'est-ce que vous appelez besoins des apprenants ? Qu'est-ce qui se cache derrière le mot besoins pour vous ?

DCL 8 : *Ça va être plus ce qui m'est retourné de manière à la fois informelle et puis dans les enquêtes de satisfaction.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Alors que bien entendu, elles sont cohérentes avec, avec nos missions, et cetera.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Je me dis, je sais pas, par exemple, ce qui est ressorti, c'est vous qui n'avez pas, enfin ce que je ne comprends pas, c'est quand on n'a pas clairement les objectifs qu'on doit atteindre à la fin d'un truc, on sait pas trop où on va, bon je dis ça par exemple. Ça apparaît, je sais que ça apparaît sans le référentiel, comme quoi on est obligé de leur donner un livret avec des objectifs. Nous, on a créé des notes d'intention pédagogiques que je trouvais pas claires du tout. Il faut se mettre à la place des étudiants.*

D : Bien sûr.

DCL 8 : *Et de leur lecture. Et du coup, bah, là, on a beaucoup travaillé là-dessus. On avait vraiment un document à destination, utile, le document, mais voilà, ce que vous saurez faire, les compétences à acquérir à la fin de chacun des niveaux. Et ça, ils l'avaient pas. C'est quelque chose de simple mais ça n'existait pas.*

D : Bien sûr, bien sûr. D'accord. Question trente. Pensez-vous que s'appuyer sur le référentiel qualité label qualité FLE est véritablement indispensable à la mise en place d'une démarche qualité éducative ? Oui ou non ? Pourquoi ? Pourquoi ?

DCL 8 : *Non, c'est un bon guide quand, je pense que ça peut être un bon guide. Je pense que tout le monde n'a pas justement cette culture-là, mais après, est-ce que c'est indispensable ?*

D : D'accord. Quel est le modèle de management sur lequel vous appuyez votre système de management de la qualité ? Alors, plusieurs possibilités. Vous en choisissez un ou plusieurs, vous êtes libre. Le management de la qualité totale, la réorganisation de l'institution dans son ensemble (alors c'est quand vous êtes arrivée), l'étude comparative du marché concurrentiel, le diagnostic qualité, l'intuition, aucun ou bien autre.

DCL 8 : *J'aurai dit le diagnostic qualité.*

D : Ouais. D'accord.

DCL 8 : *Je sais pas trop ou totale, parce que je vois pas trop bien, totale, qu'est-ce que ça veut dire, totale ?*

D : Ah, le management de la qualité totale.

DCL 8 : *Oui, mais je suis pas sûre.*

D : Alors, c'est, en économie, y'a eu une perméabilité avec l'éducation et le service public. Le management de la qualité totale, c'est que ça touche toute l'institution, toutes les équipes de travail, avec une orientation client, une amélioration continue.

DCL 8 : *Ce serait plutôt là - dessus, alors.*

D : Oui, vous serez plus là – dessus alors. Et puis j'ai l'impression aussi que vous avez un peu réorganisé l'institution dans son ensemble, quand vous êtes arrivée.

DCL 8 : *Oui, complètement, oui, complètement. Mais même mon travail avec toutes les, y'a au sein du XXX, effectivement, on a réorganisé. On a, j'ai essayé de décroisonner des choses, pour qu'ils comprennent bien qu'on est tous une chaîne et qu'on est à un moment donné tous un maillon de la chaîne, dans laquelle circulent pleins d'informations, et on est tous importants, au même titre.*

D : Bien sûr.

DCL 8 : *C'était un peu choquant, notamment pour les profs. Mais bon, voilà. Et c'était important parce qu'elles ont bien compris, notamment parce qu'il y avait des absences, et je leur ai vraiment expliqué*

ce qu'il y avait à faire avant qu'ils arrivent ici, et pourquoi ça va vite fonctionner, et pourquoi on organise un examen. Si on n'a pas ça, ou si on n'a pas cette personne, voilà ce qui coince, voilà.

D : Bien sûr, bien sûr.

DCL 8 : *Donc on essaie d'avoir tous un peu notre rôle et qu'on comprenne bien quel est leur rôle là-dedans, et qu'au moins elles se font comme ça, au moins elle se fasse la chaîne, et comme quoi, effectivement, y'a des choses qui doivent se faire faire en ce moment, ça va leur paraître peut-être très tôt, mais voilà pourquoi.*

D : Très bien.

DCL 8 : *Dans la réorganisation, y'avait la réorganisation interne, le fonctionnement interne qui, apparemment en plus est très différent de ce que je fais par rapport à celui qui était là avant. Donc on a des fonctionnements très différents. Il a fallu s'y faire. Et puis ce fonctionnement avec, ils comprennent pas que le XXX, ce n'est qu'une partie de l'université, qu'on travaille avec l'agence comptable, avec le service des inspections, avec, voilà.*

D : Bien sûr.

DCL 8 : *Et comme du coup, moi, j'avais beaucoup de liens dans mon, en formation continue, parce que j'ai travaillé avec la reprise d'étude et la VAE, avec toutes les composantes de l'université. J'avais déjà une bonne connaissance, et j'avais déjà mis en place, moi, des projets avec des process, donc j'ai continué à mettre en place. Ça a dysfonctionné, ils sont jamais contents, donc on s'est toutes mises autour de la table, en faisant un état des lieux de ce qui fonctionnait, comment on fonctionne, ce qui fonctionne moins bien, pas moins bien, qu'est-ce qu'on a droit de faire ou pas, avec la DRH, avec l'agent comptable, le DGS. Et on en train de faire des process et de voir ce qu'il faut changer. Et avec le service inscription, donc on est en train de travailler sur un projet, on va dire interservices, avec le DGS.*

D : Et vous avez été bien accueillie par l'équipe, ou pas, quand vous avez essayé de réorganiser tout ça ?

DCL 8 : *Oui.*

D : Beh, c'est bien. Bravo. (Rire).

DCL 8 : *Je travaille en toute transparence.*

D : Et beh bravo.

DCL 8 : *Ça fait du bien de dire, alors, écoutez, je sais pas. En fait, j'ai été beaucoup à l'écoute, avant de dire quoi que ce soit. J'ai surtout essayé de comprendre ce qui se passait, quelles étaient les envies. Après je suis arrivée, et j'ai dit, beh écoutez, moi, voilà ce que j'ai ressenti et est-ce qu'on travaillerait là – dessus, et ça s'est plutôt bien passé. Et j'ai été très transparente du coup. Chacun a eu le même niveau d'information. Je travaille pas en clan, enfin voilà.*

D : D'accord. Très bien.

DCL 8 : *Et j'ai eu l'impression que c'est ce qu'elles voulaient, donc du coup, oui, j'ai été bien accueillie, j'ai pas eu de problème, c'est bon.*

D : Vous avez réussi à les cerner, c'est bien.

DCL 8 : *Mais les gens, j'ai réussi en tous les cas à les faire adhérer a minima et ça a été productif.*

D : Tant mieux. Alors, question trente-deux. Définissez-vous des indicateurs qualité liés aux objectifs définis ? Oui ou non ?

DCL 8 : *Non, mais y'en a déjà dans le référentiel des indicateurs, il me semble.*

D : Mais vous, vous en bâtissez ou pas, par exemple, je sais pas ?

DCL 8 : *Pas encore, mais ça va venir. Après on a des indicateurs qualité. Bon, y'a quand même, on est d'accord qu'il y a quand même les taux de réussite,*

D : Oui, les taux de réussite.

DCL 8 : *Les taux de réclamations, enfin voilà, pour moi, ce sont des indicateurs qualité, quoi*

D : Oui, vous avez parlé des livrets pédagogiques tout à l'heure, effectivement.

DCL 8 : *Oui, effectivement.*

D : Est-ce que vous procédez à un calendrier des opérations de la démarche qualité ou pas encore ? C'est-à-dire qui, quoi, comment, où, quand ?

DCL 8 : *Non, non. Dans tous nos procédures, y'a qui, quoi, comment, quels supports, et cetera, dans toutes nos formations.*

D : D'accord. Donc, c'est quelque chose que vous mettez en place, alors.

DCL 8 : *C'est quelque chose que je fais, moi. Je mets toujours quoi, qui, des commentaires explicatifs, quels supports. C'est comme ça que je les bâtis, je les bâtis en équipe. Je leur dis, voilà, on met ça dans la chaîne, pour qu'ils comprennent tous qu'on est une partie de la chaîne, justement. Qui, fait quoi, machin. Et après, on a fait ensemble un calendrier de charge de travail, en fait. Voilà, on s'est dit, pour anticiper et ne pas être trop en difficulté, telle période, il va falloir faire ça, ça, ça, ça. On est en train de, on a finalisé quasiment sur l'année le planning des activités, en fait.*

D : C'est bien, c'est très bien.

DCL 8 : *Surtout sur l'administratif. Mais de la même manière, je leur crée un calendrier, mais attention, il va falloir que j'aie (...) de l'équipe, parce que le jury, il va falloir à telle date, qu'il va falloir saisir, y'a du travail à faire. Donc je sais pas si ça répond vraiment à la question.*

D : Oui, oui. C'est le secrétariat qui saisit les notes ?

DCL 8 : *Non, c'est les profs.*

D : Ah, c'est les profs, c'est les profs, d'accord.

DCL 8 : *C'est les profs via.*

D : Un logiciel.

DCL 8 : *Via Webnote. Mais il faut quand même les cadrer sur le calendrier, les dates, voilà pourquoi ? Parce que si on leur dit, c'est à telle date, il faut justifier toujours pourquoi ici.*

D : Bien sûr.

DCL 8 : *Parce que nous, en fait, on a dix-huit tâches à faire derrière, pour pouvoir nous fournir le procès-verbal qui devrait être, enfin, au jury. Et oui, je veux savoir qui va participer, parce que je dois faire un arrêt de nomination, dans les délais convenus. Enfin, voilà. Ici, il faut savoir tout expliquer.*

D : Bon, apparemment, ça marche, alors continuons. C'est vrai que quand ça marche. C'est vrai que c'est fatigant mais après une fois qu'il y a les process.

DCL 8 : *C'est du temps, c'est, il faut tout justifier, mais après, voilà, ils en sont convaincus. Ils sont contactés souvent un par un.*

D : Après c'est votre première année. C'est vrai que la première année, c'est encore tôt pour. Après, peut-être que d'ici un ou deux ans, parce que vous aurez moins besoin de justifier. Tout sera mis en place.

DCL 8 : *Oui, et puis je pense qu'il faut faire ses preuves, aussi.*

D : Oui. Voilà, c'est ça aussi.

DCL 8 : *Ça s'apprend aussi, la confiance. Au niveau de mes compétences, je vois qu'effectivement je suis plutôt reconnue pour l'instant et c'est bien.*

D : C'est le plus important. C'est ça, c'est être reconnu pour ses compétences et c'est vrai qu'après, grâce à ça, beh, on arrive à avancer.

DCL 8 : *Oui, je suis tout à fait, je leur ai dit dès le début. Moi j'ai été pendant trois ans, j'ai été responsable pédagogique pendant quatre ans. J'ai rien à vous apprendre en pédagogie mais y'a rien, comptez pas là – dessus sur moi, quoi, et de toute façon, j'ai des pointures, ils ont pas besoin de moi, quoi.*

D : Bien sûr.

DCL 8 : *Elles ont besoin de moi sur mes compétences de pilotage, justement. S'intéresser à faire le lien entre l'administratif et la pédagogie, sur ma double compétence quand même pour faire de la constitution de groupes, voilà, je sais bien qu'on mélange pas les profils, voilà. Mais elles ont pas besoin de moi sur des responsabilités pédagogiques.*

D : Bien sûr.

DCL 8 : *Si, elles ont besoin de moi pour fixer un cadre, voilà le diffuser, mais après, elles sont, comment dire ?*

D : Elles sont compétentes.

DCL 8 : *Elles sont complètement compétentes. Elles ont pas, elles sont vraiment des personnes ressources. Justement, on est assez complémentaires, je trouve.*

D : C'est le plus important, la complémentarité.

DCL 8 : *Oui, voilà, moi, je leur laisse tout à fait ça. Donc du coup, là-dessus, j'ai été tout de suite très claire, donc, on n'est pas venu me chercher là – dessus mais on est conscient qu'effectivement, la bonne coordination, oui, beh, les examens se passent toujours très bien. Y'a pas de problème, tout a toujours, enfin voilà, ça se passe très bien dans les cours. On sait qui y ira, on a nos fiches de présences. On a tout ce dont on a besoin pour travailler dans de bonnes conditions, pour qu'elles n'aient à s'occuper que de la pédagogie.*

D : De leurs cours, ouais.

DCL 8 : *Voilà.*

D : Et puis l'air de rien, vous allez gagner beaucoup quand il y aura le renouvellement du label, quand tout sera mis en place. Et beh, tout le monde sera content parce que tout aura été fait pour faciliter l'archivage qui est chronophage.

DCL 8 : *Vous savez ce que je me dis. Moi, je me dis, tout ce qui est mis en place, là, après, de toute manière, ce sera pas redondant.*

D : C'est gagné.

DCL 8 : *Et je pense que ce sera dire ce qu'on fait, si ça n'a pas été écrit, parce qu'il y a quand même beaucoup de procédures à écrire en un an, déjà. Et que, du coup, peut-être effectivement, voir quels sont les points d'amélioration. Voilà, j'espère que ce sera pas trop fastidieux parce qu'effectivement, enfin, je pense, j'espérais que ce soit un peu plus de la mise à jour de ce que l'on fait maintenant, quoi. Voilà, effectivement, on était parti là-dessus mais au final, on s'est rendu compte que c'était, avec l'évolution, je veux dire, si on n'évolue pas et que ça reste rigide, c'est complètement débile, quoi. C'est pas adapté.*

D : Non comme je vous dis, là, de ce que j'entends de votre entretien, l'année de la labellisation, ce sera juste une piqûre de rappel, je veux dire, parce que vous êtes en train de mettre tous les process. Tous les centres n'ont pas une cartographie précise de process et une fois qu'on l'a, après, tout est facile. Souvent, les centres, ils oublient ça. Ils foncent direct dans le label. Ils n'ont pas de cartographie, ils n'ont pas de méthode donc après, c'est sûr que c'est difficile, c'est fatigant. Mais une fois qu'il y a la cartographie des processus, c'est plus facile.

DCL 8 : *Complètement.*

D : Alors question 34. Est-ce que vous organisez des réunions de démarches qualité en dehors de la dernière année où se déroule d'audit ?

DCL 8 : *Non.*

D : Non, pas encore. D'accord. C'est vrai que là, elle vous concerne pas trop puisque la question 35, c'est sur le renouvellement du label, donc, je la pose pas. C'était entre les audits de renouvellement du label. Quelle est la fréquence de l'évaluation ? Eh beh si, puisque vous faites des questionnaires de satisfaction, une évaluation interne de la qualité. Vous le faites chaque année ?

DCL 8 : *Non.*

D : Ou une seule fois.

DCL 8 : *Deux fois.*

D : Deux fois par an.

DCL 8 : *On fait, à chaque fois, mais pour toutes nos formations, en fin de formation, on a cinquante groupes.*

D : Ah oui.

DCL 8 : *Et on le fait pour toutes nos formations, on évalue. Là, je le fais l'été par exemple, mais pas tellement à la fin de l'été, je le fais pour ceux qui partent.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Donc y'a les enquêtes de satisfaction en fin de semestre pour le DUEFCL. Et pour l'été, beh, en fin de, à chaque fois que quelqu'un part, on l'a fait pour les ERASMUS par exemple aussi. Et là on va faire la semaine prep' sup', ils vont avoir un questionnaire de satisfaction, pour voir si on peut l'améliorer, sur l'année prochaine ou sur le mois d'octobre.*

D : Alors, justement, la question trente-six. Quels outils utilisez-vous pour pratiquer l'auto-évaluation interne ? Des entretiens, des réunions avec des relevés de conclusions, des méthodes de résolution de problèmes, des indicateurs de fonctionnement, des enquêtes de satisfaction à destination des personnels ou des étudiants.

DCL 8 : *Des étudiants.*

D : Des étudiants, à destination des étudiants ?

DCL 8 : *Oui.*

D : Y'avait autres aussi, d'accord.

DCL 8 : *Y'a énormément de choses dedans, donc. On évalue tout ce qui est administratif, accompagnement au logement, animation, médiathèque, formation, y'a un gros pavé formation.*

D : C'est intéressant.

DCL 8 : *On se met en danger. C'est pas juste des questions, des petites questions, quoi.*

D : Mais qu'est-ce que vous en faites, justement ? Qui les analyse ?

DCL 8 : *Donc, l'analyse, c'est qu'après, on compile tous les résultats, pour voir qui, là, là, c'est mes premières, donc on a, on a vu par exemple que j'ai demandé aux équipes, en animation, on vient juste de finir la compil'. En animation, vous allez me repérer tous les points d'amélioration qu'il faut faire et voir s'ils sont réalisables. Pareil pour la partie médiathèque. Et sur la formation, par exemple, je n'ai pas reconduit le contrat d'une vacataire. J'ai rencontré, j'ai demandé à voir toutes, ça m'a permis aussi de creuser, c'est-à-dire que là, il y avait une vacataire pour lequel il y avait des difficultés. On en avait parlé une première fois, j'avais donc vu la personne pour lui dire, voilà, c'est important de, ça fonctionne pas, il faut améliorer, il faut changer, et ça a été, et puis je lui ai dit, je suis désolée, mais par rapport à tout ce qui est ressorti sur les enquêtes, on va pas pouvoir reconduire ton contrat, quoi. Il faut que tu t'améliores sur certains points.*

D : D'accord, donc ça sert également à ça. Et est-ce que les résultats sont diffusés aux étudiants sous la forme de statistiques.

DCL 8 : *Non.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Non, je ne l'ai pas fait. Ça pourrait être intéressant. D'ailleurs, je pense que oui, je m'en servais souvent comme ça, notamment, au moins sur la note de satisfaction globale, elle pourrait apparaître.*

D : C'est demandé dans le référentiel, la diffusion des résultats.

DCL 8 : *D'accord, il faudrait que je me le note d'ailleurs.*

D : Pour info.

DCL 8 : *C'est vrai qu'on vient juste de finir de les compiler, hier, y'a deux jours, je crois.*

D : Oui, puis après, ça peut être, voilà, sous la forme d'un résultat global, d'une statistique, d'une piste à améliorer. En fait, pour signifier que, voilà, comme vous avez dit, on fait passer des enquêtes, ce qui est assez chronophage, mais y'a quand même un travail dessus pour l'ensemble de l'équipe et des étudiants.

DCL 8 : *Oui, j'avais même édité, pour ceux qui n'étaient pas contents, de faire un geste commercial sur ce groupe-là pour dire, prenez les cours d'été, je peux vous offrir une semaine de cours d'été. Et puis bon, finalement, à part, voilà, y'a pas grand chose qui a été demandé. Les gens sont partis, donc je l'ai pas fait mais ça peut servir à ça aussi.*

D : Bien sûr. Alors question trente-sept.

DCL 8 : *Après.*

D : Oui, allez-y.

DCL 8 : *Après, sincèrement, je préfère pas découvrir ça dans une enquête de satisfaction. Ça veut dire qu'il n'y a pas eu de communication entre temps. Généralement, on est suffisamment disponible pour que ça me soit revenu aux oreilles avant. Donc, ça j'en avais eu écho avant et ça a été traité en fin de semestre, parce que j'avais été absente pendant cinq semaines.*

D : Vous n'avez pas rien à vous reprocher, parce que je vous le dis, sur votre site internet, vous avez un formulaire réclamations, suggestions, c'est très simple à faire, il suffit vraiment, c'est une problématique de la signaler, ce qui n'est pas le cas dans tous les centres.

DCL 8 : *Oui.*

D : Donc parfois, les étudiants n'ont pas le réflexe d'aller peut-être sur le site, ou de prendre le temps de, en plus, il est en bilingue, même pas.

DCL 8 : *Oui, oui.*

D : Il est en bilingue, sans taper sur le, la traduction english.

DCL 8 : *Il est en version papier chez nous aussi.*

D : Donc voilà, il faut dire, bon si ça apparaît dans une enquête, voilà, c'est pas de votre faute. C'est pas, ou parfois les étudiants aussi, ils ont du mal aussi à critiquer le professeur, des fois culturellement, moi, j'ai connu ça.

DCL 8 : *Oui, c'est la culture. Mais c'est vrai que c'est pas la culture de dire, ça va, ça va pas. Culturellement, c'est compliqué.*

D : Alors question trente-sept. Dans un souci d'amélioration de la qualité, auprès de qui, alors vous n'étiez pas là quand il y avait eu le label, auprès de qui diffusez-vous les conclusions du rapport d'audit de la labellisation ? Le corps administratif, le corps professoral, les responsables pédagogiques, s'il y en a, la Gouvernance de l'université. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

DCL 8 : *Donc, je vais vous dire la vérité.*

D : Oui, oui, bien sûr.

DCL 8 : *Quand, je suis arrivée, personne n'avait lu le rapport, parce qu'il avait été envoyé directement au directeur qui gardait toujours toutes les informations pour lui. Il n'avait rien diffusé à personne. Ça avait été un gros, une grosse frustration, de la part de l'équipe. Donc, moi, je l'ai diffusé à l'équipe permanente qui me l'a demandé.*

D : Par email ?

DCL 8 : *Comment ?*

D : Par email ou lors d'une formation ?

DCL 8 : *Par email.*

D : Par email, d'accord.

DCL 8 : *Par email, on en a reparlé en fait lors des réunions pédagogiques pour dire, beh, voilà, moi j'ai repéré ce qui était ressorti. Je leur en avais parlé, moi, voilà, je l'avais emporté chez moi, à Noël, ou je sais pas quand, je sais plus. Et j'ai dit, voilà ce que j'avais repéré, les points d'amélioration. J'avais dit que de toute façon, régulièrement, ça pourrait faire l'objet de nos travaux. Parce que ce qui était ressorti, ça pouvait faire l'objet de nos travaux. On était d'accord parce que souvent elles étaient d'accord avec ce qui était ressorti, je crois.*

D : D'accord. Et vous l'avez remis à la gouvernance de l'université aussi, ou pas ?

DCL 8 : *Absolument pas. Je l'ai remis à ma directrice.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Qui, bon, voilà, l'a remonté après à la gouvernance. Mais après, on est resté sans vice-président, parce qu'après, il est décédé. Ça a été très compliqué mon arrivée.*

D : D'accord, oui, effectivement.

DCL 8 : *Le vice-président est décédé et était fort aimé de toute l'équipe. Et on n'en a pas eu pendant plusieurs mois. Donc, moi, je l'ai donné à la directrice, voilà, qui avait le loisir ou pas de le faire remonter ensuite, mais comme on n'avait pas de politique. Et je l'ai pas forcément planqué, faut dire qu'ils y étaient pas forcément intéressés au XXX.*

D : Oui, oui, bien sûr, bon la réponse est très claire. Alors 38, je sais que c'est non. Alors, la remise du rapport de labellisation est-elle suivie d'une réunion de pilotage de la qualité ? Ça été non.

DCL 8 : *Non.*

D : Ok. Donc 39. Un responsable qualité est-il explicitement nommé pour le pilotage de la démarche qualité ?

DCL 8 : *Je ne sais pas si c'est moi.*

D : Oui, c'est vous, c'est ça ?

DCL 8 : *Oui, c'est moi, c'est ça.*

D : Alors ok, alors oui, donc, c'est vous ou l'intégralité de l'équipe, l'intégralité de l'équipe ?

DCL 8 : *Je ne sais pas. Moi, on m'a dit, enfin, voilà, faudra prendre en charge la qualité, c'était vraiment aussi, j'avais vraiment envie de ça.*

D : D'accord, eh beh c'est bien, c'est bien.

DCL 8 : *Oui, voilà, quand je le savais, j'avais envie de m'orienter vers la qualité.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Donc, du coup, c'est vrai, j'étais contente.*

D : D'accord, très bien.

DCL 8 : *On m'avait dit, vous aurez en charge. Donc, j'avoue je me suis toujours dit c'est moi et bon, de toute façon ici, le responsable ici est responsable de tout.*

D : Oui, alors dans le cadre de la labellisation d'un pôle FLE, c'est-à-dire deux structures au sein de l'institution type : centre universitaire/université d'été, c'est ce qui est le cas aussi pour votre centre, avez-vous déjà été confronté à des problématiques ? Ou alors, est-ce qu'il y a eu des problématiques lors de la dernière labellisation, entre les cours d'été et le centre universitaire, non ?

DCL 8 : *Pas à ma connaissance, mais je ne sais pas.*

D : D'accord. Ce sont deux directions différentes, les cours d'été et l'hiver ?

DCL 8 : *Euh ? alors, non.*

D : Ne me dites pas que c'est vous (rire).

DCL 8 : *Non parce que jusqu'à présent, effectivement, les directeurs précédents prenaient leurs vacances à différentes périodes et travaillent tout l'été. Mais l'année dernière, comme il est parti en plein été, le directeur, et que j'étais pas encore recrutée, il y a eu une directrice d'été.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Cette année, moi, j'ai des enfants, ça m'intéresse pas de ne pas avoir de vacances l'été. Il fallait vraiment une directrice d'été, trois semaines en fait, que je parte trois semaines en vacances. Donc elle va me remplacer pendant un mois et on fera un peu de tuilage.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Voilà et après du coup, c'est très cadré, on a un référentiel d'été. Moi, voilà, je la cadre en disant : il faut faire ça au début au niveau des positionnements, ça à la fin, les enquêtes de satisfaction. On a des outils de pilotage très, enfin des outils de suivi, notamment sur les enquêtes, un gros tableau énorme de suivi où y'a tout, sur les paiements, sur les problèmes de logistique, sur les niveaux de régularisation.*

D : C'est quelqu'un qui fait partie du centre ?

DCL 8 : *Elle a fait partie du centre effectivement. Elle est intervenue à différentes reprises et elle a été donc en mission pour faire le label qualité.*

D : D'accord.

DCL 8 : *C'est elle qui, pendant l'absence du directeur, qui a été absent justement pendant le label qualité. C'est elle qui a pris en charge tous les documents. Donc elle ne voulait pas refaire uniquement.*

D : D'accord, mais un enseignant permanent pendant l'hiver, il n'était pas intéressé pour prendre la direction l'été ?

DCL 8 : *Eh beh non, ils n'étaient pas intéressés. Travailler l'été, non, prendre quatre mois de vacances, oui. Faire une réunion le cinq septembre, c'est un peu trop tôt, ils sont encore en vacances. Donc pour moi, ça marche pas comme ça. J'ai que trois semaines de vacances.*

D : Oui, oui, je m'en doute.

DCL 8 : *Je suis là du matin au soir jusqu'à 19h, donc il faut arrêter.*

D : Non mais je sais, je suis consciente de ça. Alors 42, la labellisation vous incite-elle davantage à, deux réponses possibles au choix : renforcer un encadrement pédagogique, améliorer la communication interne, développer la formation du personnel, valoriser l'ensemble du personnel.

DCL 8 : *Il y a plusieurs réponses au choix ?*

D : Oui, deux réponses, les plus importantes. Renforcer un encadrement pédagogique, améliorer la communication interne, développer la formation du personnel, valoriser l'ensemble du personnel. Là, c'est...

DCL 8 : *Je dirai un et deux pour le moment.*

D : D'accord. La labellisation...

DCL 8 : *Un et deux mais.*

D : Oui, excusez-moi.

DCL 8 : *C'est moi, c'est moi.*

D : La labellisation de votre établissement répond-elle aux objectifs que vous lui fixez ? Oui totalement, oui partiellement ou non. C'est peut-être encore trop tôt ?

DCL 8 : *Je ne les connais pas assez bien, donc j'aurai dit oui partiellement.*

D : D'accord. Avez-vous identifié l'ensemble des processus qualité de votre institution ?

DCL 8 : *Vous voulez dire l'ensemble de l'absence de processus.*

D : (Rire).

DCL 8 : *Non, il y en avait quelques - uns mais oui, je dirai oui.*

D : D'accord. Vous en avez réalisé une cartographie ?

DCL 8 : *J'ai une liste, oui, si on peut appeler ça une cartographie.*

D : Oui, oui, elle peut prendre plusieurs formes. Quarante-cinq, existe-il, alors vous m'avez déjà répondu, existe-il des dispositifs d'écoute des clients en dehors de l'année de l'audit de labellisation ?

DCL 8 : *Oui.*

D : Oui, vous m'avez dit, à la fin de chaque session de cours.

DCL 8 : *Oui, mais tout au long de l'année. Les profs sont très à l'écoute, l'administratif aussi, et moi aussi, j'ai, j'ai des possibilités de rendez-vous. Je garde des plages où on peut prendre rendez-vous avec moi.*

D : D'accord. Quels principaux indicateurs sont vérifiés justement dans les enquêtes de satisfaction destinées aux clients externes ? Alors, citez-en cinq au maximum par ordre de croissance d'importance.

Qu'est-ce qui est le plus important dans les enquêtes de satisfaction ? Tout ce qui est pédagogie, loisirs, activités, accueil ?

DCL 8 : *J'ai mis, nous, on a mis tout ce qui est accompagnement administratif. On appelle ça accompagnement administratif, parce que j'estime qu'avec les gens étrangers, c'est un vrai accompagnement administratif. Voilà, tout ce qui est évidemment formations, animations, et tout ce qui est en matière de locaux.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Locaux, matériels. Euh, y'a aussi médiathèque. Nous, on a un centre, voilà.*

D : Un centre de ressources.

DCL 8 : *Oui, voilà. Assez important.*

D : D'accord. Quarante-sept.

DCL 8 : *Dans la formation, y'a évidemment la pédagogie mais pas que, pas que. Y'a la disponibilité, comment, euh, est-ce qu'ils estiment qu'ils ont progressé ? Si oui, est-ce que c'est plutôt sur la qualité des cours, ça, ça, travailler en dehors, enfin.*

D : Ah, c'est assez compét.

DCL 8 : *Oui, oui.*

D : Oui, c'est assez complet, oui. Elle est sous version numérique, ou version papier, quand vous la remettez aux apprenants ?

DCL 8 : *Alors, pour l'instant, pour l'instant, effectivement, elle est en, on la distribue en version papier.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Mais l'idée, c'est de la mettre sur google form, ou je sais plus, ou la mettre sur, faire quelque chose qui serait en ligne, quoi.*

D : Ouais, d'accord.

DCL 8 : *D'un autre côté, le en ligne, c'est bien pour ceux qui sont niveaux B1, B2, C1, mais pour du A1, A2, j'essaie de leur faire faire en cours, parce que ne serait-ce que la compréhension des questions, enfin, c'est anonyme, c'est anonyme, c'est un choix aussi, mais du coup, c'est très difficile pour eux de le comprendre, quoi. Et puis on aurait un taux de retour très, enfin beaucoup moins important, je crois.*

D : C'est ça, c'est mieux.

DCL 8 : *Alors que là, on le fait faire en classe. Pour le moment, c'est fait en classe. Le fait qu'il soit en papier, ça a cet avantage-là. Après c'est vrai que j'aime pas trop le gaspillage de papier et voilà. Et puis surtout que c'est très grand à compiler du coup. Alors qu'il y a des outils numériques qui nous permettront de.*

D : A l'avenir, oui, à l'avenir.

DCL 8 : *Faire différemment. Voilà, à creuser, c'est un point d'amélioration pour l'année prochaine.*

D : Donc, alors ça, je vous la repose pas, parce que vous avez dit oui tout à l'heure. Les résultats des enquêtes sont analysés, oui. Les enseignants ont-ils accès aux appréciations des étudiants sur leurs propres pratiques pédagogiques ?

DCL 8 : *Oui.*

D : D'accord. Les résultats des enquêtes de satisfaction des clients externes sont-ils publiés ? Vous m'avez dit non tout à l'heure.

DCL 8 : *Non.*

D : Avez-vous le temps nécessaire pour vérifier la qualité de votre système de management ? Oui ou non ?

DCL 8 : *Non.*

D : Avez-vous les outils nécessaires pour vérifier la qualité de votre travail ?

DCL 8 : *Non.*

D : L'évaluation certifiante permet-elle de réguler les dysfonctionnements de la démarche qualité mise en place ? Est-ce que pour vous, c'est la labellisation qui vous permet justement de, d'avoir une amélioration continue, ou s'il n'y avait pas le label ?

DCL 8 : *Sincèrement.*

D : Oui.

DCL 8 : *Je m'en fiche du label, moi, c'est ma façon de travailler.*

D : Bien sûr, bien sûr. Quels sont les principaux freins au processus de la prochaine labellisation alors, parce que vous n'avez pas connu la première ? Alors, ce serait quoi alors ?

DCL 8 : *Moi, je pense que ce serait même le manque de moyens humains parce que si ça nécessite un temps énorme, si on n'a pas de recrutement, ça veut dire que tout va tomber sur moi, en plus du reste, ça va être compliqué.*

D : On en parlera, si vous voulez, après l'entretien, je vous ferai, si vous voulez, un retour de mon expérience assez rapidement.

DCL 8 : *Je veux bien.*

D : Ouais, alors moi, j'avais proposé trois possibilités, enfin quatre justement, vous avez proposé autres. J'avais dit l'application stricte des items du référentiel, l'appropriation d'une représentation figée de la qualité, ou bien la labellisation de deux structures regroupées au sein d'un même pôle FLE, c'est-à-dire l'été et l'hiver, aucun ou autres. Alors, vous, c'est vraiment les ressources humaines, le manque de, il vous faudrait un responsable qualité attiré à votre centre. C'est ça ? C'est votre rêve ? (Rire).

DCL 8 : *C'est ça. C'est ça ou alors je dégage du temps, moi, pour avoir quelqu'un qui serait responsable pédagogique, et je dégagerai du temps là-dessus, parce que pour moi, c'est juste un, c'est juste un, un, un moyen énorme, enfin, c'est, c'est une vraie belle ressource, un bel outil pour, un beau support pour travailler en équipe, quoi. Tout sujet peut faire partie de la qualité, en fait.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Moi, je trouve que c'est, sincèrement, d'avoir le label qualité, c'est pour moi d'avoir une belle excuse pour les faire travailler sur pleins de choses.*

D : D'accord, donc il faut que ça reste dans le centre. (Rire). Il faut que le label reste. Pour ça, il faut que ça reste. Bon, écoutez.

DCL 8 : *Oui.*

D : Alors question cinquante-quatre. Oui, allez-y.

DCL 8 : *Même si au final, je pense qu'on n'a peut-être pas de retour, de retour concret, c'est-à-dire plus de personnes qui nous, on n'est pas très connu, j'ai pas l'impression qu'on soit plus visible en fait, vous voyez, c'est peut-être qu'une impression. Et c'est peut-être aussi parce que nous-mêmes, nous ne jouons pas le jeu de le diffuser, de le mettre en cours.*

D : Bien sûr.

DCL 8 : *Et puis voilà, nous, on n'a personne pour faire le commercial. C'est à moi de le faire et là, je n'y arrive pas non plus.*

D : Bien sûr.

DCL 8 : *Et je pense aussi que c'est vraiment quelque chose qui pourra nous servir dans le futur. Notamment, l'université compte bien le mettre en relief, puisqu'on va fusionner avec d'autres centres, et comptent, voilà notre centre labellisé, à YYY. Ils veulent vraiment qu'à YYY, on soit le centre de FLE de cette immense université qui va arriver. Donc on va avoir plutôt de beaux projets et du développement à la clef a priori dans les années à venir.*

D : Effectivement, effectivement, effectivement. Alors, comment avez-vous ressenti l'expérience de votre dernier audit qualité ? Alors, vous n'étiez pas là, mais vous allez peut-être vous faire l'écho de vos collègues, parce que moi, je propose plusieurs réponses. Un jugement, un contrôle, une évaluation, une reconnaissance, une souffrance, autre ? Comment est-ce qu'ils l'ont ressenti, les collègues ?

DCL 8 : *Je dirai quand même une reconnaissance.*

D : Une reconnaissance du travail.

DCL 8 : *Mais voilà ce que j'ai entendu, c'est qu'effectivement, ça a pris énormément, énormément de temps, qu'effectivement, il y a eu des inquiétudes. Y'a eu quand même beaucoup d'inquiétudes parce que tout le monde a envie de dire qu'on fait bien, parce qu'il manquait cruellement de traçabilité, justement, et que du coup, ça a été sincèrement de la création.*

D : Et ouais et ouais.

DCL 8 : *Ils ont dû tout créer quoi, c'est pas, moi, après, voilà, j'ai créé d'autres choses. Les process, c'est vraiment pour les faire fonctionner. Moi, je suis dans le pratico-pratique.*

D : Bien sûr. Alors, l'intervalle des quatre années entre les procédures de labellisation provoque-t-il, selon vous, un essoufflement de la dynamique de la démarche d'amélioration continue de la qualité ? Oui ou non ?

DCL 8 : *Non, non, il faudrait pas que ce soit plus court.*

D : Il faudrait pas que ce soit plus loin aussi.

DCL 8 : *Ouais, c'est pas mal, quatre ans.*

D : D'accord. Alors le recueil de l'archivage des documents attendus vise le produit fini plutôt que les processus. Vous l'avez rappelé vous-même en parlant de création. Pensez-vous qu'un processus de labellisation étalé, étalé sur quatre ans serait-il plus judicieux, pour éviter notamment de n'envisager la labellisation qu'à travers le recueil des documents attendus ? Par exemple, Année 1, ce serait une perspective normative, on élabore la cartographie des processus. Année 2, on rédige et on diffuse la politique qualité. Année 3, une perspective évaluative, on fait le recueil de la documentation, on peut faire un audit blanc en interne et des réajustements. Et l'année 4, une perspective certificative, recueil de la documentation, auto-évaluation et audit externe.

DCL 8 : *Alors, je trouve que ce serait plus confortable de faire de la manière dont vous l'avez dit, d'accord. Disons, ce qui m'inquiète un peu, c'est qu'on peut perdre les gens, parce que quatre ans, c'est long, les gens changent. Quand on, pour motiver et impliquer les gens, si on n'a pas quelque chose de régulièrement, de suivi régulièrement, mais quand je dis régulièrement, c'est, c'est. Enfin, nous, quand on l'a fait, là, cet été, je sais plus, par exemple, c'était une réunion par semaine pendant six semaines. On était sur un processus, enfin, ça demande beaucoup de temps et énormément de suivi et donc du coup, j'ai peur que sur une durée aussi longue, on arrive à perdre les gens et pas forcément à les impliquer. Donc fortement qu'on peut le faire sur une période plus courte. Idéalement, un an, c'est bien, un an pour faire un truc.*

D : D'accord, parfait. La labellisation de votre centre vous a-t-elle permis de gagner en qualité de vie au travail ? C'est important la qualité de vie au travail.

DCL 8 : *J'ai pas vécu, j'ai pas vécu l'avant, l'après.*

D : Les enseignants, vous pensez qu'ils ont gagné en qualité de vie, d'après leurs retours ?

DCL 8 : *Je vous avoue que.*

D : C'est vrai que vous n'avez pas connu l'audit.

DCL 8 : *Non, j'ai du mal à me prononcer sur cette réponse.*

D : D'accord. Pas de souci. Maintenant, on va s'intéresser au glossaire. Vous savez que le référentiel a un glossaire, avec un certain nombre de mots et moi, je propose peut-être de retirer certains mots. Alors, le mot curriculum. En fait, dans le glossaire, le mot curriculum n'a pas de définition propre et il est synonymique de référentiel de formation, qui est déjà défini dans le glossaire. Est-ce que vous pensez qu'il faut le retirer, ou pas ? Alors, c'est vraiment des questions fermées, oui, ou non.

DCL 8 : *Oui.*

D : Oui, ok. Procédure, en sachant qu'il y a déjà, il est redondant avec procédure informelle.

DCL 8 : *Ah bon, il est redondant avec procédure informelle ?*

D : Oui.

DCL 8 : *Il faudrait, et vous proposez d'enlever procédure.*

D : Oui, le mot procédure, effectivement.

DCL 8 : *Non.*

D : D'accord. Support d'apprentissage, peut-être qui est redondant avec matériel pédagogique.

DCL 8 : *Oui, oui, il faut arrêter de démultiplier les mots de vocabulaire.*

D : C'est ça. Pensez-vous à d'autres termes à retirer du glossaire ? Alors ? vous ne l'avez pas sous les yeux.

DCL 8 : *Non, je l'ai pas sous les yeux.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Je n'ai pas mais effectivement, je suis pour la simplification et l'utilisation d'un vocabulaire commun. Déjà que c'est assez compliqué de se l'approprier.*

D : Après, c'est vrai qu'il y a pas mal de termes qui sont manquants, à mon avis. Alors là, justement je propose, et vous me dites oui ou non, parce que c'est vrai qu'il y a certains mots dont on aimerait avoir une définition commune, tous, au sein, dans l'équipe et finalement qu'on n'a pas dans le référentiel et ça peut causer problème par expérience.

DCL 8 : *Ah oui.*

D : Le terme d'apprenant.

DCL 8 : *Oui.*

D : Archivage documentaire.

DCL 8 : *Oui.*

D : Charte de qualité.

DCL 8 : *Oui.*

D : Didactique.

DCL 8 : *Oui.*

D : Différenciation pédagogique.

DCL 8 : *Oui.*

D : Dimension transculturelle. Alors, y'a les deux termes, y'a les deux expressions dimension interculturelle, il y avait, oh je me souviens plus du deuxième, et dimension transculturelle n'apparaît pas.

DCL 8 : *Oui, beh oui.*

D : Oui. Efficace. Y'a le terme d'efficace, mais y'a pas efficient.

DCL 8 : *Oui, d'accord.*

D : Evaluation diagnostique. Y'a évaluation sommative mais pas diagnostique.

DCL 8 : *Oui, diagnostique.*

D : Management de la qualité.

DCL 8 : *Oui.*

D : Outil de gestion de la qualité.

DCL 8 : *Oui.*

D : Perspective actionnelle.

DCL 8 : *Oui.*

D : Référentiel de management de la qualité.

DCL 8 : *Non.*

D : Système de management de la qualité.

DCL 8 : *Oui.*

D : Pensez-vous à d'autres termes à rajouter ?

DCL 8 : *Non, parce que je ne vois pas le glossaire.*

D : Voilà, la 62 aussi. Est-ce que vous aurez un item à valider qui cause problème, ou pas. Bon, on passe la question. Alors, maintenant, c'est pour faire évoluer un peu le référentiel. Alors, je vais vous le lire assez rapidement, ce que je propose de modifier. Vous savez qu'il y a cinq domaines dans le référentiel. Y'a le domaine « Formations, enseignements » ; le domaine « Enseignants » ; le domaine « Accueil, accompagnement » ; le domaine « Locaux, sécurité, équipements » et le domaine « Sécurité », euh « Gestion », excusez-moi « Gestion ». C'est tout ce qui est la direction. D'ailleurs, c'est ce qui concerne fortement votre poste. Alors dans le domaine « Formations, enseignement », donnez votre opinion sur la proposition suivante : y'a deux items, F1 et F5, qui ont exactement la même définition, sauf que dans le F5, alors je vais vous le lire le F1, c'est la conception des formations est fondée sur des référentiels de formation, curricula, programmes, qui décrivent de façon détaillée, c'est ce qui manquait dans votre centre, apparemment, et c'est critique.

DCL 8 : *Absolument.*

D : Et c'est critique. Et qui décrivent de façon détaillée les objectifs d'apprentissage, les moyens, les mises en œuvre pour les atteindre et le dispositif d'évaluation. Et le F5, c'est les enseignants se fondent sur les référentiels de formation, curricula, programmes, pour planifier le niveau et le contenu de leurs

cours. Moi, en fait, ce que je proposais, c'était simplement fusionner le F1 et le F5 et mettre des exemples de préparations de cours. Qu'est-ce que vous en pensez ?

DCL 8 : *Oui, oui, oui.*

D : Dans le domaine « Enseignants », alors, donnez votre opinion sur les propositions suivantes. Alors, modifier E9. Donc le E9, c'est : il existe une procédure de remplacement des enseignants absents. Moi, j'aurai voulu rajouter « formelle » à procédure.

DCL 8 : *D'accord, oui.*

D : Oui. Fusionner E10 et E11. Alors, E10, il existe des réunions de concertation pédagogique, dont les compte - rendus sont diffusés au personnel concerné. Et E11, les enseignants sont associés aux choix du centre, en qui concerne les approches méthodologiques. Le choix des supports et des activités d'apprentissage, les manuels par exemple, l'évaluation et la mise en œuvre pédagogique.

DCL 8 : *Oui.*

D : Oui, c'est à peu près la même chose, surtout qu'on remet les mêmes documents après, entre parenthèses.

DCL 8 : *Oui, c'est ça.*

D : Fusionner E12 et E13. Alors, E12, les enseignants élaborent des outils pédagogiques. E13, la mutualisation des pratiques et des outils pédagogiques est favorisée et effective. En fait, moi, je voulais fusionner les deux, c'est-à-dire les enseignants élaborent des outils pédagogiques, et les mutualisent.

DCL 8 : *Alors ça, je serai moins d'accord parce que.*

D : Alors donne-moi votre avis.

DCL 8 : *Ce sont deux sujets différents. Et d'ailleurs, ça pose beaucoup de questions, nous, la mutualisation. Oui, y'en a qui refusent donc.*

D : Et comment vous faites alors pour les mutualiser, par exemple, comment ?

DCL 8 : *C'est leur propriété, à l'université, donc on ne peut pas les obliger.*

D : D'accord. Pour cet item, par exemple, y'aura pas d'archivage pour la mutualisation.

DCL 8 : *Je peux pas les obliger juridiquement.*

D : D'accord.

DCL 8 : *C'est leur propriété. Elles ont le droit de garder ce qu'elles ont fait et du coup, et du coup c'est un vrai problème, je trouve, pour moi.*

D : C'est pour ça que, moi, je proposais de les fusionner parce qu'en fait,

DCL 8 : *Oui, mais pour nous, y'a par exemple des gens qui ne veulent pas qu'on utilise, qu'on réutilise quelque chose qu'elles ont fait, même, même si ça a été entre guillemets travaillé en commun. Ça va être compliqué.*

D : D'accord. Très bien. Alors dans le domaine Accueil, accompagnement, donnez votre opinion sur les propositions suivantes. Alors fusionner A5 et A6.

DCL 8 : *Oui, oui, oui.*

D : Au niveau de l'archivage, on pouvait voir et la date et la proposition d'inscription en fait. En fait, tout ça, c'est dans un souci de facilitation aussi de l'archivage documentaire.

DCL 8 : *Je comprends bien, oui, oui, oui. Ok,*

D : Alors, modifier A9. En retirant le propos, moi, ce que je propose, c'est qu'il faut retirer le propos introductif de la définition de l'item, pour son caractère subjectif et difficilement appuyé par un indicateur mesurable. L'accueil des étudiants et le traitement de leurs demandes sont organisés de façon efficace et rapide.

DCL 8 : *Ah oui, donc oui.*

D : Pour moi, c'était trop subjectif. C'était pas appuyé par un, et puis, on peut montrer ce qu'on veut, dans ce cas-là, on peut.

DCL 8 : *Mais bien sûr.*

D : Alors supprimer A20. Le A20, effectivement le A20, c'est un item sur les statistiques de l'année en cours sur le placement des apprenants par nationalités, ne prouvent en rien la facilitation de l'accès à la langue française. En fait, le A20 précise, précise qu'on doit séparer les étudiants étrangers dans les logements.

DCL 8 : *Ah bon ?*

D : En fait, pour faciliter l'accès à la langue. En fait, ne pas mettre les mêmes nationalités dans les mêmes logements.

DCL 8 : *Oui.*

D : Et ils demandent des documents attendus sur les statistiques.

DCL 8 : *Mais je vois même pas comment les fournir.*

D : C'est ça et puis comment peut-on prouver ça en plus ?

DCL 8 : *Et puis, en plus, on fait ce qu'on peut dans les villes qu'on a.*

D : Oui, et puis on peut être dans un même logement, avec une même nationalité et parler une autre langue aussi.

DCL 8 : *Exactement. C'est pas parce qu'on est tout le temps, qu'on est forcément, non, ouais, je suis pas d'accord non plus.*

D : D'accord. Alors, il y a un item, je sais pas si vous travaillez avec des organismes ou des associations.

DCL 8 : *Non.*

D : Non. Voilà parce que cet item, qu'est-ce qu'il propose le A26 ? Il propose en fait de vérifier, de vérifier, il propose en fait que les organismes, enfin, il nous demande à nous de vérifier la pertinence de l'utilisation des associations, attendez, je m'exprime mal, je commence à avoir chaud.

DCL 8 : *Mais de toute façon, on n'est pas concerné.*

D : Le centre facilite le contact des apprenants avec les francophones locaux : organismes, associations, familles. C'est positif pour vous ?

DCL 8 : *Alors, oui, oui, on a vraiment une animation, une animatrice pour créer des liens avec des collègues, avec des associations. Mais voilà, après, on n'est pas tous les centres, quoi.*

D : Et après, comment on le vérifie, ça, après, parce que vous avez une animatrice ?

DCL 8 : *C'est compliqué, parce que, nous, après, on a des mails qui prouvent qu'on a organisé des choses mais c'est vrai que c'est compliqué.*

D : Alors, on le garde ou pas cet item ? Est-ce qu'il est valable ?

DCL 8 : *Dites oui ou non, de toute façon.*

DCL 8 : *Non, non, je trouve que c'est compliqué à justifier.*

D : Voilà, moi, c'est ça, c'est par rapport à l'archivage des documentaires.

DCL 8 : *Oui, c'est ça, il faut un peu se faciliter la vie.*

D : Alors, 66, dans le domaine *Locaux, sécurité, équipement*, alors modifier L6, c'est-à-dire...

DCL 8 : *Excusez-moi, est-ce qu'on en a encore pour longtemps, parce que j'ai mon rendez-vous qui est arrivé.*

D : Quinze minutes, ça vous va, quinze minutes, ou pas, c'est trop long ?

DCL 8 : *Attendez, je vais voir si elle peut attendre quinze minutes.*

D : Ça va être rapide après. Il est trente-deux, à quarante-sept, je vous libère, promis juré.

DCL 8 : *Allez, on y va.*

D : On va aller vite, de toute façon, c'est des questions fermées. Alors modifier L6, en rajoutant à la définition du L6, c'est-à-dire, que chaque salle, alors moi, je rajoute que chaque salle doit être équipée au moins de 4 prises électriques murales installées sur les murs distincts de la salle. Ça paraît comique ce que je dis, mais là où je bosse, j'ai qu'une prise dans mes salles.

DCL 8 : *Je ne suis même pas sûre d'avoir quatre prises non plus. On a un vieux projecteur, je pense pas qu'on ait quatre prises non plus.*

D : Nous, quand on travaille avec les ordinateurs, je vous dis.

DCL 8 : *C'est vrai que c'est compliqué, ouais. Alors, nous, on a une salle où on a des ordi en fait.*

D : Oui, mais dans les salles banales, dans les salles banales ?

DCL 8 : *Non.*

D : Moi, j'ai qu'une prise.

DCL 8 : *Oui, oui, oui. C'est difficile à mettre en œuvre mais.*

D : C'est vrai mais bon, après c'est un confort pédagogique.

DCL 8 : *Oui, oui, je comprends.*

D : Alors, modifier L7, je vais passer sur ces deux questions qui sont pas trop, voilà, L10, y'a quelque chose dans les salles. Les enseignants disposent d'une salle spécifique équipée. J'aurai voulu qu'on rajoute équipée de « de casiers nominatifs ». Je sais pas si c'est le cas dans tous les centres et dans toutes les écoles.

DCL 8 : *On n'en a pas chez nous.*

D : Ah, vous n'avez pas de casiers nominatifs ?

DCL 8 : *Ah ? pour les profs ou pour les étudiants.*

D : Non, non, pour les profs, pour les profs.

DCL 8 : *Ah si, pour les profs oui, je croyais pour les étudiants. Oui, oui, oui, d'accord.*

D : C'est pas la peine, alors de le rajouter. Qu'est-ce que vous en pensez, le casier nominatif ?

DCL 8 : *Comment c'est écrit à l'origine ? C'est écrit comment ?*

D : C'est écrit : les enseignants disposent d'une salle spécifique.

DCL 8 : *Ah d'une salle spécifique, oui, moi j'aurai mis de casiers, oui, de casiers nominatifs. Y'en a pas forcément pour tout le monde.*

D : C'est ça, c'est ça. Alors 67, ça, ça nous intéresse plus précisément pour les centres universitaires, la spécificité universitaire n'apparaît pas explicitement dans les items du référentiel, hormis l'item sur le FOU, le français sur objectifs universitaires (F21). Le rajout d'un item sur la valorisation de la recherche scientifique pour un centre ou un groupement universitaire vous semblerait-il pertinent ?

DCL 8 : *Ça, ça va, disons que ça concerne que nos centres, je dirai non, parce que eux dans leurs objectifs, ils peuvent pas. Comment voulez-vous que les centres privés justifient ça ?*

D : Ça, y'a plusieurs items justement qui ne concernent pas les centres universitaires dans le référentiel, qui concernent les écoles privées, par exemple les cours en distanciel, tout le monde ne le propose pas.

DCL 8 : *Oui, c'est vrai.*

D : C'est possible de mettre non pertinent quand on fait, comment dirai-je, l'auto-évaluation, c'est possible de dire que certains items ne sont pas pertinents pour nous.

DCL 8 : *D'accord, d'accord. Ah donc oui, c'est très bien, parce que ce serait un moyen de le mettre en valeur.*

D : D'accord. Est-ce que le rajout d'un item sur les formations pédagogiques pour les formateurs de formateurs serait-il pertinent dans le référentiel ?

DCL 8 : *Oui, ça pourrait mais on n'en fait pas.*

D : Alors, le rajout d'un item relatif aux indicateurs des résultats des étudiants vous semblerait-il judicieux ? Oui ou non ? Pour savoir un peu ce que deviennent les étudiants, les taux de réussite aux DUEF.

DCL 8 : *Ça, c'est un petit peu compliqué*

D : Oui, c'est un peu compliqué.

DCL 8 : *Parce qu'il y a des centres qui vont donner plus facilement les choses et c'est pas qu'on donne pas, qu'on n'est pas, qu'on ne fait pas des bons cours. Je trouve que c'est difficile à interpréter quand même.*

D : D'accord. L'aspect écologique n'est pas abordé dans la dernière version du référentiel. Est-ce qu'il vous semblerait d'y accorder un item ? Par exemple, la visite du campus.

DCL 8 : *L'aspect écologique, on a dit.*

D : La visite du campus, les points de collecte.

DCL 8 : *Oui, oui.*

D : L'aspect sécuritaire n'est pas matérialisé par la présence dans le centre de membres du personnel habilités aux premiers secours. Vous semblerait-il pertinent d'accorder un item ?

DCL 8 : *Oui, je pense qu'on en a un d'ailleurs.*

D : L'accompagnement et l'intégration des nouveaux arrivants personnels dans le centre ne sont pas vérifiés par l'exigence d'un item. Vous semblerait-il pertinent d'y accorder un item (par exemple, un vade-mecum, une procédure d'accueil pour les nouveaux arrivants) ?

DCL 8 : *Des personnels ?*

D : Oui, des personnels.

DCL 8 : *On n'en a pas.*

D : Mais c'est pas demandé dans le référentiel. Est-ce que vous pensez que c'est pertinent d'avoir ça en place ?

DCL 8 : *Je trouve que ce serait très pertinent parce que ça mériterait de le faire, franchement. Comment je vois que j'ai galéré.*

D : D'accord, j'imagine. A contrario du Responsable pédagogique, aucun item n'est proposé pour la vérification de la formation / expérience du Directeur du centre. Vous semblerait-il pertinent d'y accorder un item dans le domaine de la Gestion ?

DCL 8 : *Oui.*

D : La nomination d'un responsable qualité, acteur central du dispositif assurantiel de la qualité, vous semblerait-il un item à rajouter, au même titre que l'item G1 : « un responsable qualité est explicitement nommé ».

DCL 8 : *Oui.*

D : Oui. Pourquoi ? C'est important pour vous justement de pouvoir déléguer à une personne, à un référent.

DCL 8 : *Exactement. Et puis c'est quelque chose qui pourrait être à double sens en quelque sorte à demander là-haut, il faut qu'elle reste.*

D : Effectivement. La prise en compte du statut de l'erreur chez l'apprenant dans son processus d'apprentissage n'est pas vérifiée par l'exigence d'un item. Vous semblerait-il pertinent d'y accorder un item, avec des exemples.

DCL 8 : *Avec des exemples.*

D : Oui, voilà des pratiques de classe, prise en charge positive de l'erreur.

DCL 8 : *Oui.*

D : Le référentiel vous semble-t-il lacunaire sur d'autres items manquants ? Vous l'avez pas encore lu. Ta ta ta, je passe, ok. Aujourd'hui, il y a trente items qui sont critiques, c'est-à-dire que si ça fait défaut, vous risquez de, voilà, de ne pas trop avoir le label, voilà. Pensez-vous qu'il faille rendre critique l'item F4. Alors F4, c'est le programme de formation prend en compte les besoins des étudiants et leur niveau initial. Le diagnostic des étudiants, est-ce que vous pensez qu'il faut le rendre critique, ou pas ?

DCL 8 : *C'est pas simple, là.*

D : Oh, vous dites oui ou non.

DCL 8 : *Non.*

D : D'accord. L'évaluation formative, F10, vous pensez qu'il faut le rendre critique ?

DCL 8 : *Oui.*

D : Alors, pensez-vous qu'il faille retirer la criticité de l'item F12 ? Pourquoi ? Le F12, c'est des évaluations sommatives externes sont proposées. Le prestataire proposant les évaluations sommatives externes, c'est le CIEP. Et l'item est critique. Est-ce que vous pensez qu'il faille retirer la criticité ?

DCL 8 : *Oui, il faut la retirer.*

D : D'accord. Alors, l'archivage documentaire privilégie les comptes rendus de réunions physiques. Des copies de conversations électroniques, reprenant l'ordre du jour des réunions, vous sembleraient-elles aussi pertinentes quand les réunions physiques n'ont pas eu lieu ?

DCL 8 : *Quand les réunions n'ont pas eu lieu.*

D : Oui, c'est-à-dire par exemple, vous avez prévu une réunion. Finalement, la réunion n'a pas eu lieu parce que bon les vacataires absents, professeurs absents ou quoi. Est-ce que les copies de conversations électroniques, sous forme de rendus comme ça, ça peut.

DCL 8 : *Non.*

D : D'accord, la fixation, alors maintenant c'est des questions, alors il reste cinq questions ouvertes assez faciles. Alors, la fixation d'objectifs qualité à atteindre dans le cadre d'une planification est-elle plus importante que sa vérification ultime dans le cadre d'une certification ?

DCL 8 : *C'est plus important de fixer les objectifs que de les atteindre.*

D : Oui, oui, enfin dans le cadre d'une labellisation.

DCL 8 : *Une fixation d'objectifs qui serait fixée par d'autres. Pas ceux que l'on se fixe soi-même.*

D : Exactement.

DCL 8 : *Moi je trouve que déjà se fixer des objectifs, c'est bien, en fait. Si on les atteint pas, on peut déjà au moins avoir une première réponse. Et après évaluer pourquoi on peut pas les atteindre. Après, analyser surtout pourquoi.*

D : Pour développer une culture qualité, comment dépassez-vous la conformité à un référentiel ?

DCL 8 : *Avec du bon sens.*

D : Aves du bon sens. Oui, très bien (rires). L'évaluation externe par le CIEP, sous la forme de l'audit (MASS), est-ce qu'elle devrait porter finalement que sur le référentiel, que sur les indicateurs critiques ? Et les autres indicateurs pourraient fournir un modèle de dispositif assurantiel de la qualité pour les centres ? Ou alors, elle devrait justement, elle doit tout vérifier, tous les items.

DCL 8 : *Non, la vérification des éléments, ça devrait être que sur les éléments critiques.*

D : D'accord. Et après, le reste ? C'est juste pour aider.

DCL 8 : *Et beh le reste, c'est quand même, beh disons que ça peut faire pencher la balance après surtout, plus ou moins.*

D : D'accord, la Charte de Qualité de l'ADCUEFE pourrait-elle suffire à garantir la démarche qualité des centres universitaires, sans passer par la labellisation ?

DCL 8 : *Juste la charte qualité, genre on pose la charte et puis c'est bon.*

D : Exactement.

DCL 8 : *J'y crois pas trop, moi.*

D : D'accord. Quels conseils formuleriez-vous aux centres universitaires non engagés (ou désengagés du) dans ce processus de labellisation de la qualité ?

DCL 8 : *Moi, je leur dirai que c'est un bon moyen pour fédérer l'équipe, pour faire des projets communs, pour améliorer les process, parfois à les écrire.*

D : Parfait.

DCL 8 : *Je les encouragerai à aller vers la labellisation en étant très prudent sur le fait que ça prend trop de temps, qu'il faut se donner des moyens et qu'on n'a pas forcément de garantie sur le retour, quoi.*

D : D'accord.

DCL 8 : *Voilà, de bien voir aussi dans leur environnement si c'est nécessaire ou pas. Y'en a qui débordent de, y'a des centres universitaires qui débordent de demandes, le but c'est quand même de le faire. Pour eux, j'imagine que c'est stratégique, effectivement, pour avoir plus de monde, et cetera, ce qui est bien de le faire pour eux mais pas pour des centres qui débordent de demandent de personnes, quoi.*

D : Effectivement.

DCL 8 : *Après moi je trouve que c'est un vrai, c'est vraiment utile parce que ça permet de travailler avec l'équipe, d'améliorer les choses, de poser les choses, de se réinterroger. Je trouve ça très intéressant.*

D : Y a-t-il des questions non posées et qui vous semblent importantes pour cette enquête ? Si oui, lesquelles ?

DCL 8 : *Non, je pense que c'est assez complet (rire).*

D : Avez-vous des commentaires ou des suggestions d'amélioration concernant ce questionnaire ?

DCL 8 : *Je le trouve super long.*

D : Oui.

DCL 8 : *Je le trouve super long mais très intéressant, après y a pleins de questions qui interrogent, du coup. C'est vrai qu'on répond oui et non. Mais y'a beaucoup de questions qui vraiment, qui interrogent, qui mériteraient de se poser la question.*

D : Alors, le temps de travail pour avoir répondu à ce questionnaire. Alors, une heure trente-huit.