

**La démarche qualité comme levier de management
et de transformation d'une école de langues**

Résumé

Après avoir présenté notre terrain d'étude, nos missions ainsi que notre corpus, nous diviserons cette troisième partie de notre mémoire en trois axes. Dans un premier temps, nous analyserons notre corpus : nous décrirons les représentations que les acteurs interrogés dans le cadre de nos enquêtes se font sur le label et ferons un point sur les réticences qui en découlent. Nous y aborderons aussi la question de la motivation (et de son absence) tout en mettant en avant les différents aspects qui sont à son origine. Dans le deuxième axe, nous pencherons sur des suggestions d'amélioration d'accompagnement au changement qu'induit l'intégration d'un nouveau style de management par la qualité en faisant un parallèle avec le rôle que joue le responsable qualité dans le processus de la labellisation. Enfin, nous proposerons des éléments visant la pérennisation du management participatif au sein de l'école X.

Chapitre 1 : Analyse du corpus

1.1. Représentations des enseignants sur le label *Qualité FLE*

1.1.1. Point de vue négatif

Avant que nous nous penchions sur l'analyse des représentations des enseignants sur le label, il serait important de nous intéresser à la notion de *représentation*. En effet, le terme de « représentation » vient du mot latin *repraesentatio*, qui indique « une action de mettre quelque chose sous les yeux », et de même, une action d'observer et de construire une image, un savoir, une idée, un avis sur ce que l'on observe. L'image que nous nous forgeons de l'objet observé subit le processus de l'objectivation donc de la transformation de ce dernier en un objet réel. Aussi, il nous paraît important de prendre en compte la morphologie du mot « représentation ». Comme son préfixe 're-' indique, cette notion évoque une idée de répétition d'une action. Ainsi, l'image que nous avons élaborée et construite sur un objet observé et re-construite et re-présentée par la suite lors d'une interaction verbale. Enfin, la représentation vient du lien entre la pensée et la parole.

C'est dans la perspective d'échange et à partir de la représentation collective que naît aussi le concept de la « représentation sociale ». Certes, il est nécessaire de traverser d'abord l'histoire propre et unique à chaque membre du groupe donné, puisque c'est à travers son expérience et son vécu qu'il crée une image de l'objet qu'il questionne, néanmoins, la représentation sociale étant une sorte de connaissance, du savoir, de l'idée que l'on forge à propos de quelque chose, se transmet et est susceptible de connaître des modifications, puisque la coopération au sein d'un échange produit souvent des influences d'un locuteur à l'autre. La représentation sociale co-construite et partagée par l'ensemble du groupe donné permet à celui-ci de définir son identité et son comportement par rapport aux autres communautés. Cette image partagée peut être connotée positivement ou négativement, elle peut se baser sur des préjugés ou sur des stéréotypes et donc provoquer soit une fascination soit un rejet en ce qui concerne l'objet observé⁷³.

En effet, les entretiens que nous avons effectués avec les trois enseignants permanents, nous permettent de constater que le label revêt clairement une connotation négative dans leurs discours. Souvent, avant de répondre ils disent « ne pas connaître tous

⁷³Ces deux paragraphes ont été tirés de notre dossier final élaboré pour le cours de plurilinguisme que nous avons suivi au 2^{ème} semestre du Master 1 avec Mme Stratilaki.

les indicateurs » ou « connaître seulement les critères de l'enseignement un peu, de loin, via longtemps ». Bien qu'ils soient conscients du rôle que joue le label au niveau international, ils trouvent que le label, n'étant pas approprié à la pédagogie de l'école, a beaucoup changé leurs pratiques et est très contraignant pour la préparation de leurs cours, puisqu'il a amené le centre à mettre en place un syllabus (indicateur F1) et un système d'évaluation (F10), qui, selon eux, divergent de la pédagogie de l'école. Pour illustrer nos propos nous reprenons la réponse d'un des enseignants interviewés :

[...] Ce qui est curieux dans cette histoire du syllabus, comme dans cette histoire d'évaluation, comme dans beaucoup d'histoires, c'est qu'en fait il y est question de, c'est peut-être là que je vois la démarche qualité, mais il y a la question de labellisation, et moi la labellisation je trouve que c'est une fausse bonne idée en fait, je sais que c'est une nécessité pour la visibilité, pour la respectabilité, pour attirer des clients etc., mais le problème c'est que les critères de la labellisation, ils nous mettent des bâtons dans les roues, ils sont pas bons en fait. C'est des critères qui sont basés sur des pratiques de l'écrit, des pratiques traditionnelles, des pratiques, qui n'étaient pas une pratique de l'école en fait. c'était une école assez expérimentale qui a été obligée d'amputer en fait des sections expérimentales et intéressantes, à mon sens, pour rentrer dans les clous de critères de labellisation, et le syllabus c'est l'exemple parfait. Le syllabus, en fait, c'est, il faut suivre un syllabus, parce que si t'as pas de syllabus, tu peux pas être labellisé, c'est pas possible mais en fait, avant que le syllabus arrive on avait une idée parfaite de ce qu'on faisait et on était en autonomie parfaite, et personne nous disait de travailler sur tel thème, tel thème ou tel sujet, on était juste des profs compétents, on savait quel était le programme du A2, quel était le programme du B1, quel était le programme du B2 et on travaillait directement avec nos groupes et on était très libres de travailler avec nos groupes, pour une raison très simple, c'est que le fonctionnement économique de l'école il est lié aux rentrées hebdomadaires, suivre un syllabus sur des rentrées hebdomadaires ça devient très compliqué, parce que ce que t'as vu en semaine 1 les gens qui arrivent en semaine 2 ne voient pas, donc qu'est-ce que tu fais ? tu fais des révisions toutes les semaines constamment sur ce que t'as fait en semaine 1, tu le refais et tu le refais et tu le refais....⁷⁴

En outre, comme nous venons de le voir, la question de « l'oral » jouerait une grande importance dans le cadre de cette école, puisqu'elle constitue une valeur partagée par les enseignants. Soparnot (2013/4 : 29) avance, par ailleurs, qu'il existe, dans toute entreprise « une dimension symbolique, qui lui est propre et la différencie des autres ». Selon cet auteur « ces symboles forment la culture de l'entreprise, définie comme l'ensemble des valeurs grâce auxquelles les membres d'une organisation acquièrent une identité collective » (ibid.). Ainsi, ladite culture de l'entreprise aurait pour objectif d'« homogénéiser les attitudes et les

⁷⁴Cf. Annexe 23 (Rép34)

comportements des acteurs en forgeant leurs représentations, c'est-à-dire la manière dont ils signifient les situations et les actions » (ibid.), qui conditionneraient leur façon d'agir. C'est en effet cet aspect-là qui inciterait les acteurs à vouloir défendre la valeur culturelle de l'école et à avoir une représentation négative du label, car comme tout changement, il véhiculerait quelque chose de nouveau par rapport aux valeurs culturelles déjà établies.

Par ailleurs, d'après les enseignants, la labellisation aurait pour objectif de vérifier leurs pratiques et de remettre en cause leurs compétences. Un enseignant souligne que le « but du jeu » de la labellisation « c'est de faire semblant de remplir des critères et de réussir à faire ce qu'on faisait avant parce qu'on sait que c'est mieux que de respecter les critères ». Une enseignante, ajoute aussi que :

Le label et ses indicateurs n'ont rien ajouté dans les classes [...] si ce n'est que du point de vue institutionnel, voilà, l'école sait exactement, pour communiquer à un étudiant, ce qu'il va faire à l'avance⁷⁵.

Enfin, elle en conclut qu'elle « n'en avait pas besoin [...] pour savoir ce qu'elle allait faire dans ses groupes ». A la lumière de ces réponses, nous pourrions dire que les enseignants se voient frustrés en pensant à la labellisation et qu'ils la voient plutôt comme « la police linguistique » dont nous avons traité dans la première partie de ce travail. Ce terme semble important dans notre contexte, puisqu'au fil des années, la *démarche labellisation* de cette école semble ne se restreindre qu'au cadre administratif. En effet, les enseignants nous avouent qu'ils n'ont pas participé à l'élaboration du dernier syllabus. Voici un extrait d'un des entretiens pour illustrer nos propos⁷⁶ :

Enq	9	Le syllabus il n'a pas été coconstruit ?
Rép	9	Si, si on les construisait d'ailleurs un peu nous-mêmes, hein, les premiers syllabus on les a construits avec les responsables pédagogiques et directeurs pédagogiques. Et ensuite ils nous ont été un peu imposés et remodelés mais le travail initial on l'avait fait en équipe. [...]

Ainsi, le dernier gros changement, qu'est le syllabus a été reçu avec beaucoup de mécontentement et de réticence de la part des enseignants, puisqu'il n'est pas synonyme de la « liberté » à laquelle ils avaient l'habitude. Bien qu'il en ressorte de leurs réponses qu'une fois le syllabus testé, ils ont (nous avons) proposé des changements à y apporter lors d'une réunion pédagogique, qui a marié l'information avec la mutualisation des pratiques, nous

⁷⁵Cf. Annexe 24 (Rép10 et 41)

⁷⁶Cf. Annexe 24 (Rép9)

supposons que les enseignants se sentiraient menacés, car le label remettrait en cause leur pouvoir d'action. En effet, suivre un syllabus, signifie pour eux, ne plus pouvoir décider de ce qu'ils font dans leurs classes. Pour Soparnot ce phénomène porterait le nom de la résistance politique et cet auteur considère que les acteurs :

Ne perçoivent dans le changement un danger que lorsque celui-ci met en cause les conditions de leur jeu, leurs sources de pouvoir et leurs libertés d'action en modifiant ou en faisant apparaître les zones d'incertitude qu'ils contrôlent. (2013/4 : 28)

Ainsi, les enseignants n'ayant pas participé, dès le début, à l'élaboration du syllabus, ne savent pas réellement quels sont ses objectifs et fonctions du point de vue objectif. Soparnot soutient pour autant, que :

Les acteurs peuvent tout à fait accepter les objectifs de la réforme tant qu'elle ne remet pas en question ce qui leur permet de rester maîtres de leur comportement. (2013/4 : 28)

Enfin, il nous semble important de tenter de tirer des conclusions positives des discours des enseignants, puisqu'il paraîtrait dans ce qu'ils disent, qu'ils ont une vision au-delà de la labellisation. La pédagogie de l'école, telle qu'elle a été implantée dès sa création leur est très proche, et ils font tout pour qu'elle soit toujours pratiquée. Ainsi, on pourrait peut-être ajouter qu'ils tentent d'adapter, le référentiel et les outils proposés par le CIEP, à la structure et non pas la structure au référentiel et aux outils, aspect souligné à plusieurs reprises lors de la journée sur le référentiel, par la responsable du label Qualité FLE, Mouton-Muniz. Tout compte fait, la frustration des enseignants résiderait peut-être dans le fait, que personne ne leur avait communiqué quels étaient les vrais objectifs du label ? Il semble que les enseignants ne voient pas de sens dans les nouvelles tâches qui leur sont confiées (pour ne pas dire imposées) dans le cadre de la labellisation. Ils ne savent pas en quoi et de quelle manière ils contribuent à l'amélioration du fonctionnement de la structure. Nous pensons que cela est dû au manque de communication au sein de l'école ainsi qu'à la nostalgie des années passées que les enseignants ont évoquées de nombreuses fois durant nos entretiens. Nous préciserons leurs propos un peu plus tard.

Enfin, nous voyons bien qu'il s'agit ici d'une mauvaise interprétation de la fonction du label à leur égard, puisque le label est fait pour les accompagner dans une *démarche qualité* et n'a surtout pas pour objectif de vérifier leurs pratiques mais de vérifier en quoi et à quel point l'école et ses pratiques sont conformes à une norme, qu'est le référentiel. Beraud soutient que tout dépend de « la manière dont on perçoit le référentiel ». En effet, pour elle,

il s'agirait de « voir au-delà de l'aspect normatif, qui devient une contrainte ». Selon elle, le référentiel est « un recueil de bonnes pratiques », permettant d'assurer « la performance de son activité »⁷⁷. En effet, la complexité de notre contexte résiderait d'abord dans le fait que les enseignants n'ont pas assez de connaissances sur le label et puis dans le fait de se sentir experts et de ne pas actualiser leurs connaissances concernant la labellisation. Enfin, il semble que leur posture serait la cause de la résistance au changement, qui :

Pour autant n'est pas toujours négative, puisque certains auteurs attribuent à ce comportement une fonction essentielle dans l'entreprise, celle d'éviter les changements superflus ou encore les éléments improductifs dans la conduite du processus. (Soparnot, 2013/4 : 26).

1.1.2. Identité d'experts

Il nous semble important de mettre en valeur le terme *d'identité d'expert*, puisqu'il est apparu dans les discours des trois enseignants interrogés. En effet, les enseignants insistent non seulement sur le fait qu'ils savaient ce qu'il fallait faire dans les classes avant que le label n'apparaisse, mais aussi sur leur savoir. Ils pensent avoir bien été formés à l'université et arriver sur le terrain avec de bonnes pratiques. Ils soutiennent que le label n'apporte rien de nouveau dans les classes, puisque tout ce qui serait demandé par le CIEP, aurait déjà existé. Voici une citation pour illustrer nos propos :

Le label qualité FLE c'est ce qu'on a toujours fait dans les formations initiales de didactique du français langue étrangère, rien de plus voilà, c'est exactement ce que les enseignants de l'université nous ont appris déjà, et on arrivait, je pense, déjà sur le terrain du travail avec ces représentations-là ; simplement c'est la pratique qui est importante et en rien le CIEP nous donne des outils pour l'instant de pratique de classes, par contre resserre de plus en plus des objectifs linguistiques⁷⁸.

D'après Soparnot (2013/4 : 29) cette attitude relèverait d'une résistance cognitive face au changement qu'induit le label. En effet, selon Crozier et Friedberg (dans Soparnot 2013/4 : 29) « tout processus de changement est un processus d'apprentissage c'est-à-dire de découverte voire de création et d'acquisition par les acteurs concernés de nouveaux modèles relationnels, de nouveaux modes de raisonnement, de nouvelles capacités collectives ». Or, changer de méthode et acquérir de nouvelles compétences ne va pas toujours de soi, puisque cela demanderait de remettre en cause ses propres compétences et avouer que l'on n'est plus « expert » dans tous les aspects du domaine.

⁷⁷Nous avons noté les propos de Valérie Beraud lors de notre conversation téléphonique.

⁷⁸Cf. Annexe 24 (Rép11)

Par ailleurs, il en ressort en effet une contradiction entre ce que les enseignants disent au début de notre entretien et entre ce qui se passe au cours de celui-ci. Au tout début de l'entretien, les enseignants disent « ne pas connaître tous les critères du label » et ensuite ils essaient d'asseoir leur savoir et leurs compétences en les appuyant sur leurs études et en soutenant que le label n'apporterait rien de nouveau. Enfin, comment peuvent-ils en être sûrs s'ils n'ont pas pris connaissance des critères ? Par ailleurs, le domaine du FLE ayant beaucoup évolué rien qu'au cours des dix années dernières, il serait important de vouloir actualiser ses pratiques / savoirs et de chercher à appréhender le regard des autres sur notre domaine de spécialité. Nous ressentons ainsi une tension dans la façon d'argumenter des enseignants. Pensant que le label ne servirait qu'à remettre en cause leurs pratiques, ils considèrent le label comme *une menace* et créent ainsi un climat d'insécurité et ne cherchent qu'à se défendre en critiquant le label. Ainsi, ils se dévoilent réticents aux changements et n'aimeraient peut-être pas le fait que ce soit quelqu'un d'autre qui leur « dicte » ce qu'il faut faire. Un enseignant soutient qu'il « sait que les profs considèrent qu'ils sont les seuls à savoir comment on enseigne et surtout ils veulent expliquer à tout le monde comment on fait »⁷⁹. A la fin, rajoutant « je suis prof hein ». Enfin il soutient que leur expertise est facile à défendre quand elle est soutenue par la structure dans laquelle ils exercent. Voici ses propos :

C'est intéressant mais par contre nous on est des experts en fait, c'est un peu le nœud du problème, car on se prend tous pour des experts, je ne sais pas si on est des experts, mais en tout cas on croit qu'on l'est et on a une expertise sur cette formation et elle est facile à défendre si la structure dans laquelle on se trouve nous considère comme tels [...] ⁸⁰.

Nous pourrions dire que les enseignants entretiennent une relation avec cette école, qui leur permet de « nourrir leurs représentations d'eux-mêmes et de se construire une identité et existence sociales à travers leur travail, leur appartenance à un monde et à une entreprise » (Soparnot 2013/4 : 27). Or, les changements induits par la labellisation tendent à la modifier puisque la vision des enseignants et celle de la direction sont susceptibles de diverger : les enseignants n'étant pas d'accord avec le caractère novateur porté par le label, la direction souhaitant se labelliser et étant prête à apporter des changements. Cette

⁷⁹Cf. Annexe 23 (Rép17)

⁸⁰Cf. Annexe 23 (Rép76)

résistance de la part des enseignants liée à la relation qu'ils entretiennent avec l'entreprise serait décrite par Soparnot comme une résistance identitaire. (2013/4 : 27).

Ainsi, nous notons également que les enseignants ne se sentent plus accompagnés dans le cadre de la labellisation, ni par la direction du centre en question ni par le CIEP. Il paraîtrait que le CIEP ne propose pas de journées sur le référentiel ou sur le label de manière globale pour les centres candidats au renouvellement. Les enseignants nous ont évoqué une formation sur le label à laquelle ils ont participé, toutefois la première labellisation a eu lieu en 2007. D'après notre expérience d'assistante de direction pédagogique et d'après nos observations, le CIEP jouerait un rôle d'accompagnateur mais seulement pour cette dernière dans le cadre de la préparation de la mission d'audit. Par ailleurs, aucun indicateur du référentiel ne s'adresse directement aux enseignants. Leur non implication pourrait donc se justifier, mais nous sommes consciente en dépit de tout qu'elle dépend du degré de motivation porté par la direction générale ainsi que pédagogique. Enfin, les enseignants reprochent au label d'universaliser les pratiques et de ne pas permettre à l'école de mettre en exergue sa pédagogie centrée sur l'oral. Nous développerons le besoin d'accompagnement un peu plus tard.

1.1.3. Apports du label

En dépit des points négatifs relevés par les enseignants, nous trouvons intéressant d'aborder les apports qu'ils ont, parfois inconsciemment, évoqués lors de nos entretiens.

Premièrement, dans leurs discours, l'introduction du syllabus s'avère très négative pour les pratiques de classe, puisqu'il semble très contraignant et très limitant. Cependant, en développant leur propos, ils soulignent que, grâce à lui, ils ont appris à travailler de façon plus pointue sur une thématique ou sur un acte de parole. Le renouvellement du syllabus a également été synonyme du renouvellement de leurs supports pédagogiques, qu'ils utilisent dans la classe. Un enseignant avoue que « ça demande beaucoup de travail et ça peut créer une petite colère sur le moment [...] » mais que finalement « c'est bien, il en est assez content », car « il a renouvelé pas mal de trucs »⁸¹. Finalement, grâce au syllabus ils « cherchent de nouveaux documents », ils cherchent « à rafraîchir leurs données et leurs pratiques et à s'inscrire dans un présent »⁸². Il souligne aussi, tout en espérant y participer plus souvent, que des moments de mutualisation ont été organisés lors des réunions

⁸¹Cf. Annexe 23 (Rép89)

⁸²Cf. Annexe 23 (Rép87)

pédagogiques. Enfin, la mise en place de la démarche qualité portée par le label, a aussi amené l'école à la mise en place du dispositif de l'évaluation formative. Bien qu'elle soit jugée inadéquate à la pédagogie de l'école centrée sur l'oral, elle permet, en effet, un meilleur suivi des apprenants et sert de moyen de communication entre enseignants.

En résumé, les enseignants interrogés ont un regard assez critique quant au label dû à une méconnaissance de sa fonction. Il paraît néanmoins intéressant de mettre en avant le fait que les indicateurs du label ont malgré tout apporté des actions et des pratiques, qui sans le label n'auraient peut-être pas eu leur place dans cette école. Enfin, nous considérons qu'il existe des pratiques, grâce à la mise en place de la *démarche labellisation*, qui permettent aux enseignants non permanents de reprendre leurs fonctions malgré le manque de communication avec les enseignants permanents. C'est par ailleurs ce qu'a tenté de démontrer la directrice pédagogique lors de notre entretien :

Je pense que c'est beaucoup plus simple avec le nouveau syllabus, ça a vraiment apporté une amélioration, du moins pour l'organisation du bureau et même pour les profs, alors ça se voit surtout avec les profs non permanents parce que ce sont eux, qui reprennent finalement les classes⁸³.

1.1.4. Label versus démarche qualité ?

Nous venons de voir ce que signifiait le label pour les enseignants et quels étaient, d'après eux, ses points positifs et négatifs. En revanche, en ce qui concerne la démarche qualité, il semblerait que parfois ce processus était plus difficile à définir que le processus de « la labellisation » lui-même. Voici un exemple :

La démarche, la démarche qualité, si tu veux pour moi, par contre là, mais dans les pratiques de classe des anciens, c'est tellement évident, c'est ce qu'on appelle la centration sur l'apprenant, c'est pas du tout la centration sur l'enseignant, c'est que toutes les approches vont être faites par une participation active, c'est donc de la grammaire action, c'est de la voilà, c'est de la stratégie permanente voilà ce que c'est la démarche qualité pour moi et c'est l'usage de documents authentiques, voilà, ça se réduirait à ça, mais y a tellement de choses bien sûr, des syllabus se renouveler, des sujets, des thèmes, des supports variés aussi, nos supports [...] ⁸⁴.

Il semble que l'enseignante tente de mettre en évidence une démarche qualité appliquée dans la classe alors que nous voudrions obtenir son avis au sujet de la structure de manière générale. Elle précise premièrement que la démarche qualité représente pour elle la

⁸³Cf. Annexe 25 (Rép6)

⁸⁴Cf. Annexe 24 (Rép17)

centration sur l'apprenant et non pas sur l'enseignant, or, si elle développe sa réponse, elle met en avant l'idée du renouvellement d'un syllabus, qui lui, dans l'absolu, s'adresse aux enseignants. Ainsi, nous avons l'impression que l'enseignante contredisait ses propos et que la notion de la démarche qualité ne lui était pas facile à définir. Nous tenons cependant à préciser que la définition de ce terme suscitait, malgré tout, moins de critiques négatives chez les personnes interrogées. Pour certains, la démarche qualité était synonyme d'une continuité et d'amélioration de la qualité de l'enseignement, parfois d'un travail collectif, pour d'autres, en revanche, elle résidait dans la centration sur l'apprenant et sur la satisfaction de celui-ci.

Enfin, d'après les réponses des enseignants, nous avons l'impression que la démarche qualité n'était pas directement liée au label, vu par eux comme une contrainte et que ses principes n'étaient pas partagés et pratiqués de la même façon au sein de la structure.

1.2. Manque de motivation – reflet du besoin d'accompagnement et de la prise en considération

Nous remarquons une certaine nostalgie des années passées dans les discours de nos interviewés. Les enseignants parlent souvent du passé et regrettent l'histoire du centre avec ses changements et ses évolutions qui ont mis fin à « un esprit très collégial »⁸⁵ qui dynamisait l'équipe d'enseignants. En effet, ceux-ci déplorent les cours de théâtre, les expositions, les formations, les journées sur la presse et sur la francophonie, qui aujourd'hui, n'ont plus lieu à l'école. Ils ne se sentent pas à l'aise avec le fait que depuis quelques années une grande place ait été accordée à une méthode traditionnelle à raison de trois ateliers d'écrit / grammaire par semaine. On pourrait en déduire que cela contribuerait aussi à la disparition de l'esprit collaboratif au sein de cette structure.

En effet, les enseignants se disent n'être motivés que dans leurs classes, en justifiant leurs propos par un engagement dans d'autres structures :

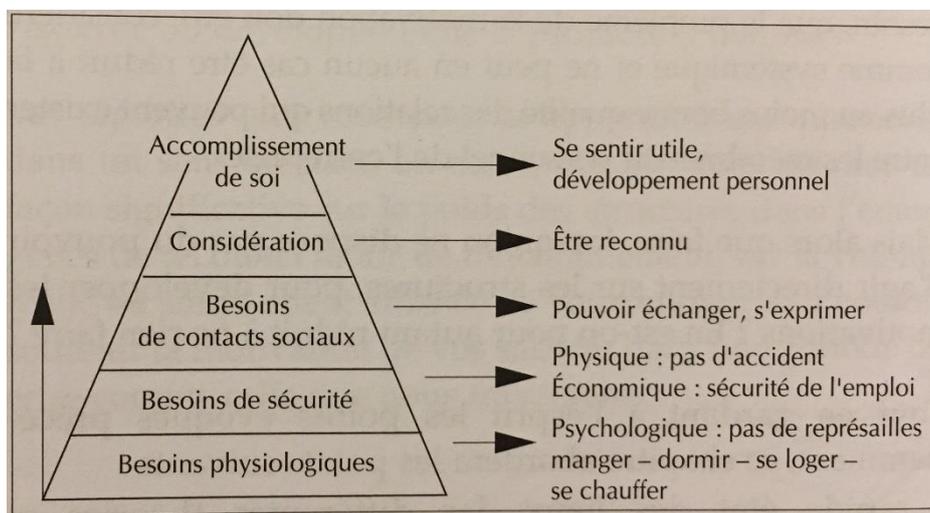
Nous, entre collègues, nous, on est dans notre monde, on prépare nos classes, on est dans nos préparations, on n'a pas besoin d'en rajouter, on voit jamais ce qui se passe trop chez les gens, on est fatigués, parce qu'on a 35 heures de cours, en ce qui me concerne, hebdomadaires, donc voilà entre ici et ailleurs, on travaille beaucoup⁸⁶.

⁸⁵Cf. Annexe 23 (Rép16)

⁸⁶Cf. Annexe 24 (Rép33)

Nous voyons ici un « on » collectif qui s’immisce dans le discours de cette enseignante. Elle évoque ainsi l’ambiance générale et la relation que les enseignants entretiennent entre eux. En effet, les enseignants n’ont pas beaucoup de temps pour des échanges. Ils fêtent individuellement dans leurs classes ce qu’ils fêtaient avant ensemble à l’école. Pour illustrer nos propos, une enseignante ajoute « ne pas savoir qui continue à fêter » par exemple la semaine de la francophonie, mais dit « continuer à le faire individuellement » ou bien « laisser des photocopies dans la salle de profs » en disant que « les anciens savent à quoi ça fait allusion »⁸⁷. Nous relevons donc de ce discours que les enseignants non permanents ne sont pas intégrés dans « l’équipe pédagogique » de cette école et qu’ils ne communiquent pas beaucoup avec les enseignants permanents. De plus, il semblerait que les enseignants permanents eux non plus ne communiquent pas beaucoup entre eux. En revanche, ce qui motive le plus les enseignants que nous avons interrogés, ce sont en effet *la liberté et l’autonomie* dont ils jouissent (malgré le syllabus) dans leurs classes. Pour eux, « travailler sans avoir de contraintes, de petit chef, qui les embête et qui leur dit ce qu’ils doivent faire est le plus important » et est effectivement « peut-être une raison principale pour laquelle ils sont encore là »⁸⁸.

En effet, il existe différentes théories en matière de motivation. La pyramide des besoins (figure 8) de Maslow montre qu’il faut d’abord satisfaire ses besoins physiologiques et de sécurité, pour assouvir les besoins d’accomplissement de soi et de considération.



⁸⁷Cf. Annexe 24 (Rép6)

⁸⁸Cf. Annexe 26 (Rép50)

Figure 8 : Pyramide des besoins de Maslow (1940)⁸⁹

D'après Diridollou (2004 : 153), il est ainsi « inutile d'attendre qu'un collaborateur soit vraiment impliqué dans son travail, si ses besoins physiologiques et ses besoins de sécurité le laissent insatisfaits ». Herzberg (dans Diridollou, 2004 : 154), de son côté, oppose les « facteurs d'hygiène, de vie et d'ambiance » aux « facteurs de motivation ». D'après lui, les facteurs d'hygiène, de vie et d'ambiance regroupent « les conditions de travail, la sécurité de l'emploi et le salaire » et seraient des facteurs extrinsèques. Leur satisfaction permettrait d'éviter le manque de motivation. En revanche, les facteurs de motivation seraient des facteurs intrinsèques et développeraient la satisfaction au travail. Sous ce nom il regroupe donc « les responsabilités, la considération, la promotion, les possibilités de développement personnel, l'information, l'autonomie ». Selon lui, il ne faut pas confondre la satisfaction d'un besoin et la motivation. Ainsi, satisfaire les facteurs d'hygiène ne peut pas motiver un individu. Diridollou (2004 : 154) soutient que « la motivation précède donc la satisfaction et lui donne sa raison d'être ».

1.3. Aspect commercial

Enfin, les enseignants évoquent beaucoup l'aspect commercial de l'école. Ils disent comprendre qu'elle repose sur deux impératifs (commercial et pédagogique) et être ainsi conscients du fait que, dans une école de langues privée, il s'agirait de répondre aux besoins des apprenants-clients mais qu'il leur semble, malgré tout, important que leur « avis ait un minimum de poids dans la balance »⁹⁰ en ce qui concerne l'aspect pédagogique. Nous avons ainsi compris que les enseignants avaient réellement besoin d'être pris en compte dans la prise de décisions, d'être reconnus et qu'ils avaient besoin de se sentir utiles pour pouvoir pleinement s'impliquer dans les tâches, qui leur sont confiés et dans le processus d'amélioration continue que suppose la labellisation. En effet, d'après leurs réponses il semblerait que peu voire aucune stratégie de motivation ne leur a été proposée au cours de dernières années. Dans un passé récent, ils n'ont pas bénéficié de formations pouvant leur permettre d'actualiser leurs pratiques, mais ils évoquent l'existence d'un plan de formations (E7), qui leur a été communiqué lors de réunions pédagogiques. Ils parlent souvent de

⁸⁹Cette figurée a été tirée de l'ouvrage intitulé « Manager son équipe au quotidien » de B. Diridollou, 2004 : 150.

⁹⁰Cf. Annexe 23 (Rép20)

« l'usure »⁹¹ et ne se sentent plus à l'aise pour proposer des suggestions d'améliorations. Cette notion de l'usure s'étend, dans les discours, sur le type de management de l'école. En effet, il s'agirait d'un management plutôt de type traditionnel d'après les réponses des interviewés, où toutes les décisions sont prises au niveau de la direction générale et pédagogique. L'assistante pédagogique et administrative (anciennement enseignante), nous a détaillé ses propos :

Alors, on se sent quand même utile par rapport aux formateurs, par rapport aux stagiaires que nous avons etc., oui on se sent utiles, mais dans le système lui-même, si le système lui-même ne change pas, on va pas pouvoir le changer, on est différents acteurs et les différents acteurs ne sont pas pris en considération dans une situation qui est très complexe, c'est complexe, mais on se sent pas pris en considération comme cela devrait se faire⁹².

Pour comprendre le motif de cette réponse, nous avons allégué une citation d'Ernst et Clignet (1996 : 77), qui soutiennent que : « les indicateurs de la qualité de l'enseignement reflétaient l'assimilation de la notion d'école à celle d'usine ou d'entreprise ». Les répondants étaient d'accord avec cette constatation, mais appuyaient leurs propos de différentes façons. L'assistante pédagogique et administrative a avancé que, selon elle, il ne s'agissait pas d' :

Apporter une réponse manichéenne, noir ou blanc, c'est-à-dire que la pédagogie ou que la rentabilité, il faut comprendre quels sont les enjeux pour que ça puisse fonctionner, il faut comprendre que c'est une combinaison de ces deux facteurs. Une école de langues, en tout cas privée ne pourra pas fonctionner sans la rentabilité donc ça c'est un objectif qui est omniprésent⁹³.

En revanche, une enseignante nous a révélé que, pour elle, cela était positif, puisque ça revenait à ne pas suivre une méthode, mais à « produire ses propres contenus » tout en se permettant « d'assumer sa classe »⁹⁴. Les deux autres enseignants que nous avons interrogés ont soutenu qu'au vu des changements qui ont eu lieu à l'école, l'école a perdu en termes de qualité et que cette phrase-là pourrait expliquer cette perte. La qualité étant définie, au-delà de l'excellence et compétences des enseignants en tant que synonyme d'originalité, de progression chez les apprenants, d'offre de cours permettant à ces derniers de « prendre en charge leur apprentissage » et d'évoluer ainsi « d'un point de vue phonétique, d'un point de

⁹¹Cf. Annexe 27 (Rép30)

⁹²Cf. Annexe 27 (Rép30)

⁹³Cf. Annexe 27 (Rép19)

⁹⁴Cf. Annexe 24 (Rép26)

vue prise de parole, d'un point de vue position du corps »⁹⁵. Pour les enseignants interrogés, les cours de théâtre reflétaient la qualité de l'enseignement, puisqu'ils permettaient de « se placer différemment face à leur apprentissage »⁹⁶. Cependant, cette définition n'a pas été traitée de manière homogène selon les réponses des enseignants interrogés. Un enseignant a avoué qu'en parlant de la qualité, il pensait immédiatement à l'hétérogénéité et qu'il trouvait qu'un « établissement comme un autre ne devrait pas mettre en place des cours hétérogènes »⁹⁷, puisque pour lui ça signifiait « se moquer du client dans une démarche commerciale pure et dure »⁹⁸, puisqu'il faudrait prendre en considération les besoins de tous les apprenants-clients. Pour une autre personne interrogée, l'hétérogénéité ne posait pas de problème lors d'un cours de langue.

1.4. Aspect financier

Enfin, l'aspect financier a été peut-être le plus souvent évoqué lors des entretiens. Pour les acteurs interviewés, le respect de l'humain et de son travail serait synonyme d'une reconnaissance financière. Les enseignants avouent ne se sentir pas assez « respectés » au niveau financier et refusent pour cela d'effectuer des tâches complémentaires dans le cadre de la labellisation. Nous avons vu que le salaire faisait partie des facteurs d'hygiène de vie et d'ambiance selon Herzberg. En faisant référence aux paroles de nos enquêtés il nous paraît important d'ajouter les propos de Diridollou (2004 : 154, 155), qui souligne que « ce n'est pas le salaire, en lui-même, qui est satisfaisant, mais bien plus le rapport que le salarié peut faire entre ce qu'il apporte et ce qu'il reçoit, ce que ses efforts méritent à ses yeux et ce qu'il obtient en retour ».

In fine, nous pourrions peut-être conclure que les enseignants ne se sentent pas impliqués dans la démarche qualité de cette école. En effet, ils n'associent pas directement le terme de la labellisation au terme de la démarche qualité. Ne connaissant ni les indicateurs ni la fonction du label, ils se sentent menacés et pas accompagnés dans leur travail. Ils ne sont plus motivés au niveau « macro » de l'entreprise, ce qui se reflète dans la vie quotidienne de cette dernière où le manque de communication fait que les enseignants

⁹⁵Cf. Annexe 23 (Rép13)

⁹⁶Cf. Annexe 23 (Rép13)

⁹⁷Cf. Annexe 23 (Rép10)

⁹⁸Cf. Annexe 23 (Rép10)

n'échangent plus sur leurs pratiques et ne contribuent plus au partage d'une culture qualité propre à l'ensemble de l'équipe.

2.1. Résultats du questionnaire

Selon les réponses que nous avons obtenues dans le cadre de notre questionnaire, l'équipe X serait relativement jeune, puisque 67% soit 10 répondants sur 15⁹⁹ exercent dans le cadre de cette école depuis environ un an et demi. Les 10 répondants exercent dans le cadre de l'enseignement (permanent – 3 personnes et non permanent – 9 personnes), de la coordination pédagogique (1 personne) ainsi que dans le cadre du service comptabilité (2 personnes).

2.1.1. Communication, implication / motivation

Il ressort de notre enquête que 62% soit 8 personnes sur 13 intervenantes ont été informées du renouvellement du label Qualité FLE, ce qui veut, malgré tout, dire qu'à un mois avant l'audit 5 collaborateurs n'en ont pas été informés. Aussi, 85% disent ne pas avoir été informés de la politique qualité de l'école X et 92% avouent ne pas avoir été informés de la stratégie qualité de l'école X. Seulement une personne, attachée à la coordination pédagogique, indique avoir été informée de la stratégie et politique qualité de cette école. Selon certains enquêtés leur non-implication résiderait dans leur ancienneté d'exercice dans le cadre de cette école.

Par ailleurs, nous retrouvons le même pourcentage des enquêtés soit 67%¹⁰⁰, qui avouent ne pas être officiellement impliqués dans le processus du renouvellement du label Qualité FLE. Toutefois, notons une implication personnelle lors de certaines tâches, et pour appuyer nos propos nous citons un des répondants :

Je me sens impliquée en tant que professeur, même si je ne suis pas professeur permanent. La qualité me semble primordiale à titre personnel, mais aussi pour mes élèves. C'est aussi important pour moi de travailler dans une école qui est reconnue¹⁰¹.

⁹⁹Nous avons inclus les deux personnes n'ayant pas participé au questionnaire mais ayant justifié leurs réponses, puisque nos échanges nous ont permis de savoir depuis combien de temps elles intervenaient dans le cadre de cette école.

¹⁰⁰Sur l'ensemble des 15 personnes, puisque les deux personnes nous ayant expliqué qu'elles ne se sentaient pas impliquées.

¹⁰¹Cette réponse et toutes les autres citées dans le cadre de l'analyse des questionnaires, proviennent du questionnaire auquel ont répondu les enseignants.

Ainsi, il nous paraît important de faire le parallèle entre cette réponse-là et la motivation des répondants, qui semble être assez forte puisque 77% des répondants¹⁰² disent être motivés, bien que la majorité, car 10 sur 13 personnes soit 77%, avoue qu'aucune stratégie de motivation ne lui a été proposée. Seulement une personne, impliquée dans la coordination pédagogique a spontanément avoué que le label était pour elle « une source de motivation » et qu'il redonnait du sens aux actions. Pour ce qui est des autres réponses, il s'agirait plutôt, comme dans le cas de nos entretiens avec les enseignants permanents, d'une motivation individuelle, parfois purement financière selon les enquêtés.

2.1.2. Audit

Peu des personnes enquêtées ont défini l'audit (question 7) comme un aspect négatif contrairement aux avis que nous avons récoltés lors de nos entretiens avec les enseignants permanents. En effet, pour les personnes ayant participé au questionnaire, il s'agirait d'une « vérification que les pratiques répondent aux critères de qualité définis par l'organisme auditeur du "label qualité FLE" » ou d'un aspect « nécessaire pour garantir la qualité et gagner/ fidéliser les étudiants ». Pour d'autres encore c'est « un état des lieux des activités exercées et des moyens pour y arriver ». Selon ces personnes-là, « l'audit est la garantie d'une certaine qualité de l'école. Il oblige l'école à se renouveler et s'améliorer si sa préparation est effectuée sérieusement. C'est plutôt positif. ». Une personne a aussi mis l'accent sur l'aspect laborieux et administratif de l'audit en disant qu'il s'agirait d'une « tâche laborieuse mais nécessaire impliquant beaucoup de "paperasse" ».

2.1.3. Démarche qualité

En ce qui concerne notre question concernant la définition de la démarche qualité sur l'exemple de l'école X, 7 répondants soit 54% n'y ont pas répondu. Les 5 autres personnes ont mis en avant le fait que son objectif était d'améliorer la performance de l'école pour satisfaire le client qui « permet de mesurer la qualité de l'école » et qu'il s'agissait « d'un point de vue pédagogique, d'avoir des professeurs compétents et des cours à la hauteur des espérances. ».

2.1.4. Equipe pédagogique

Selon les enquêtés, pour qu'il y ait une équipe pédagogique, il faudrait « un travail en commun, partage d'idées, de difficultés » et sur une « culture commune », qui permettrait « d'envisager la pédagogie de la même manière ». Elle se composerait donc de « plusieurs

¹⁰²Sur l'ensemble des 13 personnes que nous avons interrogées. Nous avons exclu de ce pourcentage les personnes ayant justifié leur refus de participation, puisque leur justification ne traitait pas de ce sujet.

acteurs travaillant ensemble au bon déroulement du projet pédagogique, qui n'auraient pas tous le même rôle et qui n'interviendraient pas tous sur les mêmes points ni au même instant ». Le rôle de l'équipe pédagogique consisterait à « donner un cadre pour harmoniser les pratiques des enseignants » mais aussi à « soutenir et accompagner les enseignants » et leur permettre « d'exprimer leurs idées et en tenir compte ». Trois personnes avouent ne pas sentir « la notion d'équipe » au sein de cette école. Elles ajoutent que pour renforcer le sentiment d'équipe et permettre à tous les professeurs de se connaître « il serait bon de faire occasionnellement des fêtes, par exemple à la fin de l'année ».

2.1.5. Points d'amélioration

A la lumière des réponses de nos participants, le point fort de cette école résiderait encore une fois dans la liberté pédagogique qu'elle offre aux enseignants, dans sa localisation, ses locaux et les compétences de ses enseignants. Mis à part les aspects techniques à améliorer (par exemple fournir un vidéoprojecteur et renouveler le matériel pédagogique), les enquêtés ont mis davantage l'accent sur la volonté de l'amélioration de la communication au sein de l'école. En effet, 5 personnes sur 8, soit 63%, qui ont répondu à la question concernant les points à améliorer, auraient souhaité que l'on renforce davantage la communication tant au niveau des objectifs pédagogiques, qu'au niveau des échanges entre les enseignants. Cette volonté va jusqu'à la proposition d'organisation des « tables rondes », qui n'ont pas lieu au sein de l'école. Par ailleurs, les enseignants trouvent que les niveaux de classes sont trop hétérogènes et qu'ils disposent de peu de « visibilité » en ce qui concerne les niveaux à assurer, la continuité et la progression. Un enseignant souligne aussi que l'école dispose de bases pédagogiques, mais qui « gagneraient à être complétées ». Dans cette optique, une autre personne précise aussi qu'elle « aurait misé sur la compétence et la qualité humaine » et qu'elle « aurait favorisé la création pédagogique ». D'autres participants ajoutent qu'ils « auraient amélioré l'organisation entière de la société en optant pour « un autre style de management » ».

Pour finir, nous pourrions dire que les réponses des enquêtes complètent nos entretiens. La mise en place de ce mode d'enquête nous a permis d'atteindre un plus grand nombre d'avis ainsi que de voir que, contrairement aux enseignants permanents de longue ancienneté à l'école X, notre échantillon d'enseignants non permanents était relativement représentatif pour que nous puissions dire qu'ils paraissent plus motivés malgré le manque de stratégies de motivation de la part de l'école. La motivation des enseignants non permanents et leurs propositions d'améliorations pourraient constituer un levier intéressant

pour la constitution d'une équipe pédagogique allant dans le sens qu'ils décrivent. Il serait avantageux pour cette école de mettre en place une politique de communication par exemple au moyen d'une lettre d'information envoyée chaque mois à tous les intervenants afin de les tenir informés et de les impliquer dans les projets pédagogiques.

3.1. *Entretien avec la directrice pédagogique*

L'entretien que nous avons mené avec la direction pédagogique nous a permis de comprendre quelle place occupait le label à l'école X et quel était son apport dans le cadre de cette structure. Aussi, au travers de cet entretien, nous avons voulu comprendre si le label Qualité FLE facilitait la gestion de l'équipe X et si des stratégies spécifiques étaient mises en œuvre par la direction afin de faire adhérer cette dernière au processus de la labellisation.

3.1.1. Rôle de la direction pédagogique dans le cadre de la labellisation

La directrice pédagogique, exerçant dans cette école depuis deux ans et demi, tient aussi le rôle de responsable qualité dans le cadre de cette structure. Elle est principalement chargée de la partie pédagogique, à savoir les critères E et F. Son rôle a dès le début consisté à réfléchir aux actions correctives et améliorations qu'elle pourrait apporter aux critères problématiques au vu du fonctionnement de l'école X.

3.1.2. Rôle du label selon la directrice pédagogique

Selon la directrice pédagogique, le label Qualité FLE joue un grand rôle au sein de l'école X. Contrairement aux avis des enseignants que nous avons interrogés, elle précise que le label « est une contrainte complètement nécessaire »¹⁰³ sans laquelle un centre n'aurait pas la possibilité de s'inscrire dans un fonctionnement correct. En effet, pour elle, le label et son référentiel sont « une base de travail »¹⁰⁴ et ont permis « d'apporter un peu plus de clarté dans l'organisation »¹⁰⁵ de la structure. Selon elle, le syllabus, vu de manière critique par les enseignants, a permis de structurer le fonctionnement pédagogique de l'école au niveau du suivi de cours. Elle ajoute que le syllabus est bénéfique pour les apprenants, puisqu'il leur permet de prendre conscience de leurs progrès et pour les enseignants non permanents, qui reprennent les classes, et qui grâce à cela savent comment garantir un cours de qualité tout en gardant une continuité et progression du contenu.

¹⁰³Cf. Annexe 25 (Rép25)

¹⁰⁴Cf. Annexe 25 (Rép7)

¹⁰⁵Cf. Annexe 25 (Rép6)

3.1.3. Apports majeurs du label

Le label a permis de mettre en place un suivi et une cohérence/cohésion dans l'enseignement / apprentissage à l'école X. Il y a introduit une réflexion et a développé l'esprit d'une amélioration constante. La directrice pédagogique a évoqué ses apports au niveau des ateliers et d'individualisation du parcours des apprenants-clients à travers la mise en place de l'évaluation. En effet, les critiques revenant souvent dans les questionnaires de satisfaction ont été prises en compte et leur analyse a permis d'introduire des ateliers « thématiques », qui ont fait que les cours sont moins répétitifs. La pratique de l'évaluation formative a permis de suivre la progression des apprenants et est en même temps devenue un moyen de communication entre enseignants. Enfin, selon la directrice pédagogique le label est porteur d'une démarche qualité et pourrait être un des outils de management. Selon elle la démarche qualité consisterait en un travail collectif ayant comme principe une amélioration, réflexion et évaluation de manière constante. Nous allons nous appuyer sur ses propos :

Être dans une démarche qualité c'est être toujours dans une évaluation de ce que l'équipe fait collectivement, dans des axes, dans des mesures correctives, dans un bilan de ces mesures correctives, et de reréfléchir encore à l'améliorer, en fait c'est d'être dans une amélioration constante¹⁰⁶.

Enfin, avant d'adopter la démarche qualité en tant qu'outil de management il est nécessaire, selon elle, de « réussir à avoir une adhésion de son équipe »¹⁰⁷.

3.1.4. Limites du label

Une des limites du label citée par la direction pédagogique a été l'inadéquation de certains indicateurs du référentiel avec le fonctionnement de la structure. En effet, elle précise qu'il est impossible à l'école de garantir un suivi et des remédiations de manière constante à ses apprenants-clients, puisque la plupart des apprenants ne restent qu'une ou deux semaines à l'école et s'ils y restent plus de temps, chaque (deux) semaine(s) ils changent de professeurs, puisque tel est le fonctionnement de l'école. Il paraîtrait que les exigences du label ne prennent pas en compte les différents types de publics qu'un centre peut accueillir. Enfin, pour répondre aux critères du label, en plus de l'évaluation formative, l'école met en place un suivi au cas par cas. Chaque lundi, une visite de l'école est organisée

¹⁰⁶Cf. Annexe 25 (Rép17)

¹⁰⁷Cf. Annexe 25 (Rép23)

par la direction pédagogique et les apprenants-clients sont informés de sa disponibilité ainsi que de celle du bureau pédagogique dans le cas où ils auraient rencontré le moindre souci.

Enfin, selon elle « le label est à double tranchant, c'est-à-dire qu'il est pratique »¹⁰⁸ car il permet de montrer à son équipe sa valeur et ses points positifs, ce qu'il apporte et pour eux et pour ses étudiants, mais qu'il est en même temps très compliqué de faire adhérer toute équipe à ce processus. Nous développerons ce point un peu plus tard.

3.1.5. Divergence des points de vue – essai d'explication

Il nous semble important de faire le point sur l'hétérogénéité des points de vue, que nous avons récoltée au sujet du label dans une même structure. Cette divergence est justifiée avec les propos suivants avancés par la direction pédagogique :

Pour moi, c'est quelque chose, qui est vraiment une base de travail je pense que ce n'est pas forcément quelque chose qui a été vu de cette manière-là par l'ensemble de l'équipe, ce n'était pas forcément communiqué de cette manière-là non plus [...]¹⁰⁹.

Ainsi, il paraît donc évident que les avis ne sont pas les mêmes si les mêmes objectifs ne sont pas communiqués à l'ensemble des acteurs de la structure.

Par ailleurs, il semblerait que la directrice pédagogique ait du mal à nous définir la politique et stratégie qualité de cette école. Elle précise néanmoins que la labellisation fait partie de la stratégie « générale » de l'école, puisqu'il s'agirait de s'inscrire dans ses principes. Voici ses propos :

Je ne sais pas si on est sur une politique qualité ou stratégie qualité à proprement parler, on est sur une politique qui est un peu différente, qui est une politique de satisfaction du client, mais pas forcément dans la qualité, donc du coup, je ne saurais pas quoi dire sur quelle est la stratégie à proprement parler de l'école. Je pense que la stratégie, c'est vraiment de rentrer dans les clous de la labellisation, mais de garder surtout à l'esprit qu'on est dans une école privée, avec une satisfaction quotidienne du client-étudiant¹¹⁰.

Enfin, nous en concluons que la démarche qualité est un des outils de gestion de cette structure mais qu'il n'a pas d'objectifs spécifiques définis derrière cette démarche, qui auraient été pu communiqués à l'ensemble de l'équipe. Ainsi, le manque de communication fait que ses acteurs ne tiennent pas les mêmes positions ni vis-à-vis du label ni vis-à-vis de ses apports.

¹⁰⁸Cf. Annexe 25 (Rép12)

¹⁰⁹Cf. Annexe 25 (Rép7)

¹¹⁰Cf. Annexe 25 (Rép20)

3.2. Difficultés d'adhésion de tous les acteurs au processus de la labellisation

La responsable qualité de cette école est donc consciente du fait que l'ensemble de l'équipe pédagogique (l'équipe étant constituée, d'après elle, du personnel engagé dans le bureau pédagogique et des enseignants) ne considèrent pas le label de la même manière. En effet, elle nous avoue qu'il est difficile de faire adhérer toute l'équipe dans le projet de la labellisation. Outre le manque de communication que nous avons relevé, la directrice pédagogique nous a fait part d'autres difficultés :

3.2.1. Statut des enseignants / le fonctionnement de l'école

Premièrement, la difficulté de faire impliquer toute l'équipe au processus de la labellisation résiderait dans la façon dont fonctionne l'école puis dans le statut que les enseignants y entretiennent. En effet, beaucoup d'enseignants exercent en qualité de formateurs occasionnels. Comme le nom du statut l'indique, ils y sont présents de manière sporadique, parfois 10h ou 20h par mois. Selon la personne interrogée, leur statut ne leur permettrait pas de tisser de liens avec l'école et de même ne les impliquerait pas pleinement dans la vie et culture d'entreprise. Enfin, ils n'ont pas de temps dédié à la participation aux projets ou à la coordination. Pour les impliquer dans ce projet, la directrice devrait leur demander de s'y pencher dans le cadre de leur temps personnel, ce qui n'est pas facile, puisque nombre d'entre eux sont engagés dans d'autres structures. Par ailleurs, sans la possibilité de rémunération, les enseignants ne se voient pas motivés pour un tel « sacrifice ». Ainsi, la directrice pédagogique trouve qu'« il est beaucoup plus facile d'impliquer une personne engagée dans le bureau pédagogique de manière quotidienne » cela faisant partie de ses tâches. Nous allons appuyer nos propos sur sa réponse :

Après c'est aussi compliqué, puisque c'est aussi plus simple pour les personnes qui sont directement au bureau, qui sont là au quotidien de réfléchir là-dessus, que des personnes qui vont venir de temps en temps et qui ont pas forcément un lien, que ce soit des profs permanents ou des non permanents, mais c'est pas toujours évident quand tu as quelqu'un qui a, je sais pas, 20 heures par mois, de lui demander : « y a qqch qui va pas, réfléchis donc à la situation et vient me retrouver dans 3 semaines » donc c'est pour ça qu'il y a un déséquilibre mais c'est parce qu'on est aussi sur ce fonctionnement, avec beaucoup d'occasionnels, on a peu de permanents aussi, donc forcément l'équipe permanente est pas hyper motivée, ok d'accord, c'est pas grave, enfin c'est pas grave, on fait avec, l'équipe occasionnelle l'est plus mais en même temps ce sont des occasionnels, donc à partir de là c'est un peu compliqué de revoir la politique de l'école et de revoir la pédagogie de l'école, de laquelle

ils font pas partie, enfin, dans laquelle ils sont pas sur une année complète mais ils sont là 3 mois 1 mois et voilà¹¹¹.

3.2.2. Aspect budgétaire

Nous avons vu que les enseignants évoquaient de manière récurrente l'aspect financier, qui pour eux était synonyme de la reconnaissance de leur travail. En effet, cet aspect a été aussi présent dans le discours de la directrice pédagogique, qui consciente de l'impossibilité de proposer à son personnel une rémunération proportionnelle aux tâches effectuées, fait en sorte que les enseignants soient impliqués dans la labellisation au moins de façon minimale. Sa stratégie consiste à faire en sorte que les enseignants n'aient pas à consacrer leur temps personnel pour réaliser les tâches qui sont propres à l'école. Elle essaie d'organiser par exemple des temps d'échanges dans le cadre de réunions pédagogiques et prend comme exemple l'évolution du syllabus afin de nous expliquer sa stratégie :

Ça a été aussi pensé pour qu'ils n'aient pas plus de travail, c'est-à-dire cocher des cases, c'était pour éviter de toute façon qu'on ait une barrière face à une nouveauté en fait, de leur dire, attendez ça va être hyper simple, vous allez plus écrire des comptes rendus, vous allez cocher des cases, ok ça va, on va vous impliquer un petit peu, autant que possible, mais en fait, n'y a pas la contrepartie de « on va vous demander votre temps personnel ». Ça c'était, je pense que c'était la contrainte du bureau chez nous pour faire au final accepter certaines choses¹¹².

3.2.3. Equipe réticente aux changements et son manque de motivation

Dans son discours, la directrice pédagogique souligne qu'il est difficile de faire adhérer son équipe au processus de labellisation, puisqu'il s'agirait « d'une équipe qui n'a plus envie ». Elle nous explique également qu'il s'agirait d'« un problème et de communication et des problèmes qui sont plus anciens que ça, qui font que là c'est très difficile en fait de mettre de nouvelles choses en place »¹¹³. Ainsi, les enseignants n'étant ni impliqués ni motivés, « les décisions sont plutôt impulsées par le bureau pédagogique en ce qui concerne l'aspect pédagogique »¹¹⁴.

¹¹¹Cf. Annexe 25 (Rép19)

¹¹²Cf. Annexe 25 (Rép11)

¹¹³Cf. Annexe 25 (Rép8)

¹¹⁴Cf. Annexe 25 (Rép18)

4.1. Structure à organisation hiérarchique

Etant donné que les décisions sont impulsées par la direction pédagogique, nous pourrions en effet en conclure qu'il s'agirait d'une entreprise, fonctionnant sur le :

Mode taylorien, au discours moderne mais à une organisation archaïque où les décisions sont prises en haut, l'information est essentiellement descendante ; les idées neuves, les désaccords, les oppositions ne sont que difficilement exprimables et peu entendus (Diridollou, 2004 : 11)

Nous considérons que ce mode d'organisation de la structure pourrait être en effet une des causes de la non-implication de la part du personnel. La direction se considérant « la seule à pouvoir agir sur l'entreprise » (Diridollou, 2004 : 12) éloigne ses acteurs du terrain et contribue à leur démotivation et désengagement puisque ces derniers ne voient plus de sens dans leurs actions, ne se sentent pas pris en compte et n'ont pas envie de contribuer à l'amélioration de l'entreprise. Ainsi, nous aurions pu dire que la direction tant générale que pédagogique n'accorde pas beaucoup d'importance au label, or notre analyse démontre bien qu'il y joue le rôle de *ligne directrice* sur la base de laquelle cette structure fonctionne. En effet, il s'agirait d'un problème de communication / d'implication ou/et de la reconnaissance de l'ensemble des acteurs. Diridollou (2004 : 35) souligne que : « accepter de partager le pouvoir est le fondement du développement de l'innovation, de la réactivité et de la flexibilité » d'une entreprise et que « la pérennité et le développement de l'entreprise en sont les résultats ». C'est, en effet, dans ce contexte qu'il s'agirait d'adapter la démarche qualité comme outil permettant de rendre les acteurs actifs et de mettre l'accent sur leur participation dans la prise de décisions tout en pérennisant une culture qualité et en déployant le potentiel de l'entreprise.

En conclusion, les résultats des entretiens et des questionnaires que nous avons mis en place nous ont permis non seulement de confirmer les hypothèses que nous avons avancées au départ, mais aussi de comprendre l'importance de la communication au sein d'une structure ainsi que d'appréhender le rôle qu'elle joue au quotidien. Ce travail bien que long et chronophage, s'est avéré très intéressant et enrichissant, dans la mesure où nous avons pu confronter les points de vue de différents acteurs sur la labellisation. Enfin, les échanges que nous avons menés dans le cadre de notre récolte des données ont permis de prendre du recul sur le sujet, de le redécouvrir en pratique et d'en appréhender véritablement les enjeux. A ce titre, nous présenterons dans le chapitre suivant quelques suggestions d'améliorations de la démarche qualité entreprise par l'école X.

Chapitre 2 : Accompagner au changement en repensant son management et en en faisant un levier de participation

Au vu du fonctionnement de l'école et de l'ancienneté de nos enquêtés, nous pourrions proposer premièrement de repenser les étapes de sa démarche qualité et d'en faire un outil de gestion du quotidien. En effet, il semblerait que l'on pourrait intervenir à différents niveaux afin d'améliorer le management d'une entreprise. Ardouin (2010 : 26, 27) distingue trois niveaux d'intervention dans une entreprise : le niveau stratégique, le niveau de la formation et des systèmes d'information et le niveau pédagogique. Le niveau stratégique est piloté par le maître d'ouvrage (la direction générale ou Ressources Humaines). Il correspond à la prise des décisions et à la définition d'une politique / stratégie de l'entreprise à long terme. Ardouin établit aussi une typologie d'acteurs externes (Etat, régions, branches professionnelles, OPCA...) et internes (comité d'entreprise et direction administratives et/ou fonctionnelles) intervenants à ce niveau-là. Au niveau des systèmes d'informations, c'est le maître d'œuvre qui coordonne les projets de formation en coopération avec des collaborateurs et assistants. Il(s) est(sont) chargé(s) de la mise en œuvre de l'ensemble, du pilotage et de la régulation. Le maître d'œuvre a aussi pour fonction de recruter des intervenants externes (organismes de formation) et internes (personnels salariés, public-cible, responsables, cadres). Le troisième niveau, le niveau pédagogique, concerne le choix de formateurs, de supports et de contenus ainsi que la mise en œuvre des méthodes précédemment établies. Le personnel qui pilote à ce niveau sont les formateurs, qui se retrouvent aussi au niveau des acteurs externes. Les intervenants internes sont les apprenants et les stagiaires. Ardouin considère ainsi qu'une formation aboutie est celle dans laquelle les apprenants sont la cible de la formation mais aussi les acteurs. Selon lui, « l'ingénierie est avant tout un processus qui [...] prend en compte le maximum d'éléments pertinents d'un système » (2010 : 29). Il s'agirait en effet, de penser l'ensemble de la structure comme un système, qui vise à atteindre le même objectif, préalablement défini par la direction.

2.1. Dynamiser le corps social

Afin d'impliquer davantage son personnel dans le processus de la démarche Qualité X, il pourrait d'abord être souhaitable que la direction (pédagogique) renforce l'accompagnement de ses collaborateurs au changement. Ainsi, on pourrait opter pour la méthode de dynamisation (soit démogestion), qui a été créée en 1983 par Michon et Stern. Cette méthode aurait pour objectif principal d'inciter le changement et (non pas de l'imposer) en faisant du corps social « un acteur dans le changement ». (Stern et Schoettl,

2017 : 169). Dans sa conception « la réalité de l'entreprise et prise en compte et la transparence de l'information est totale. » (ibid.). Enfin, « le style de management participatif est essentiel » (ibid.). Ce processus permet de gouverner trois types de changement à savoir « le changement des comportements », « le changement de politique de l'entreprise » ainsi que « le changement des messages » au sein d'une structure (ibid.). Ainsi, Stern et Schoettl (2017 : 168) établissent un schéma permettant de rendre compte des étapes nécessaires à la conduite du changement.

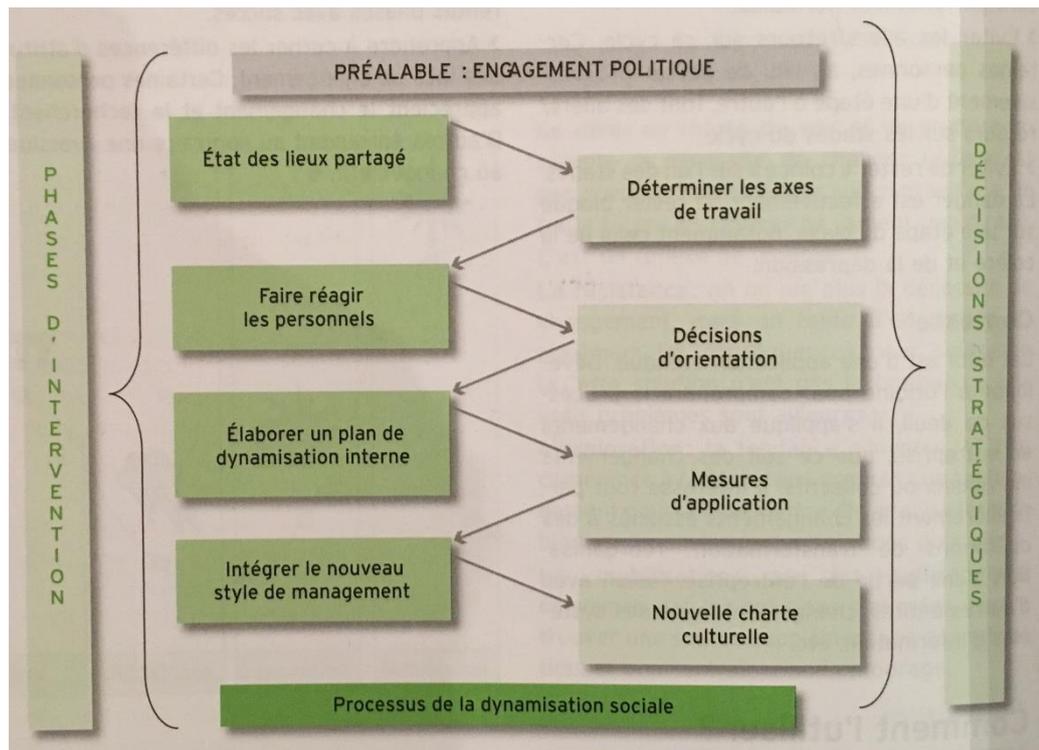


Figure 9 : Processus de la dynamisation sociale selon Michon et Stern (1983)

Les étapes de ce processus sont précédées par un engagement politique de la part de la direction. Il se construit sur deux axes : les phases d'intervention ainsi que les décisions stratégiques à prendre, qui passent par une construction commune. En effet, les étapes de ce processus établissent une communication dès son début entre les deux parties, puisqu'il représente un va et vient entre les acteurs et la direction. L'engagement politique ayant été communiqué, l'étape suivante consisterait à faire un état des lieux partagé et la détermination des axes de travail. Puis, on mettra l'accent sur la communication de ces derniers et sur la réaction du personnel, qui permettra d'envisager des décisions d'orientation. Enfin, cela donnera lieu à un plan de dynamisation interne et des mesures d'application seront prises. A partir de là, le nouveau style de management aura déjà été intégré et la démarche participative

ne devrait être qu'affirmée par la mise en place d'une charte qualité. Enfin, ce socle guidera notre réflexion qui suit cette partie.

2.2. Comparaison des démarches qualité et suggestions d'amélioration

Ainsi, mettre en place une démarche qualité permet d'envisager une transformation de la structure à tous les niveaux. S'inscrivant dans un esprit collaboratif, participatif et actionnel, elle peut constituer un outil d'implication et d'engagement de l'ensemble des acteurs dans la réflexion sur de nombreux projets pouvant améliorer le fonctionnement d'une structure. En effet, la démarche qualité peut constituer un outil de management mais cette nouvelle vision devrait avant tout être accompagnée au quotidien.

Par ailleurs, notre analyse des entretiens, des questionnaires et nos observations du terrain nous permettent d'en déduire que la démarche qualité portée par le label joue un grand rôle dans le cadre de cette école mais que ses fonctions ainsi que ses apports ne sont pas ou peu communiqués à l'ensemble de l'équipe. Pour y remédier, d'après la directrice pédagogique de l'école, il « faudrait sans doute un remaniement complet de plein de choses pour qu'il y ait une nouvelle dynamique, peut-être de changer de locaux, peut-être les fonctions de chacun »¹¹⁵ enfin, elle pense « qu'il y a vraiment quelque chose de global à faire »¹¹⁶. Ainsi, considérant la démarche qualité comme un outil participatif, nous pensons que l'accepter en tant qu'outil de management pourrait insuffler cette nouvelle « dynamique » dont traite la directrice pédagogique puisque comme nous l'avons vu, elle intervient à tous les niveaux de la structure (cf. 5 domaines du référentiel).

Tenant compte des divers points de vue concernant la labellisation que nous avons collectés ainsi que de nos observations, nous avons tout d'abord voulu rétablir les étapes de la démarche qualité de l'école X et la comparer à celle que recommandent l'ISO et le CIEP. Nous proposerons par la suite des améliorations de la démarche adoptée par l'école X de manière qu'elle s'inscrive dans *une démarche de qualité* dans le sens de la définition de Ladsous (2006 : 52) « une démarche de qualité, c'est réfléchir collectivement sur la façon de travailler », que nous avons déjà citée dans la première partie de ce mémoire.

¹¹⁵Cf. Annexe 25 (Rép8)

¹¹⁶Cf. Annexe 25 (Rép8)

Principe par ordre de priorité	ISO	X	CIEP (Favre)
1.	Orientation client	<i>Orientation client</i>	Engagement de la direction
2.	Le leadership	<i>L'approche processus</i>	Mise en place d'une structure qualité
3.	L'implication du personnel	<i>Prise de décisions fondée sur des preuves (questionnaire)</i>	Diagnostic qualité, état des lieux
4.	L'Approche processus	<i>L'amélioration</i>	Plan d'action qualité
5.	L'Amélioration	<i>Management des relations avec les parties intéressées</i>	Mise en œuvre du plan et suivi (pilotage)
6.	Prise de décision fondée sur des preuves	<i>L'implication du personnel</i>	Bilan et décision
7.	Management des relations avec les parties intéressées	<i>Engagement de la direction = le leadership</i>	Redéfinition d'objectifs

Figure 10 : Comparaison des principes des démarches qualité : X, ISO, CIEP

Si l'on compare ces principes par ordre de priorité, nous pouvons en dire que ceux de l'ISO et du CIEP se recouvrent, mis à part le fait que l'ISO privilégie « le client » et « le management des relations avec les parties intéressées ». Il semblerait que ces principes soient, malgré tout, présents dans les étapes recommandées par le CIEP, puisqu'elles s'adressent à des écoles de langues et visent la satisfaction de l'apprenant-client.

Pour ce qui est de la démarche que nous avons observée à l'école X, il conviendrait de dire qu'elle emprunte des principes tant de l'ISO que du CIEP. En effet, l'école X étant une école *privée* de langues, il nous paraît important de mettre en avant son statut, puisqu'elle se voit dans l'obligation d'être rentable : ce sont ses apprenants-clients qui la « nourrissent ». Par ailleurs, lors de notre entretien, la directrice pédagogique a souligné que la politique de cette structure reposait avant tout sur la *satisfaction de l'apprenant-client*. Elle nous a aussi indiqué que le fonctionnement de cette école s'inscrivait « dans une logique entrepreneuriale »¹¹⁷ et du processus d'amélioration en continu. Ainsi, nous pouvons voir que les trois acteurs inscrivent leur démarche qualité dans une approche processus, or selon Favre et l'ISO il est

¹¹⁷Cf. Annexe 25 (Rép22)

souhaitable que celle-ci soit précédée par le principe *d'implication du personnel* et *d'engagement de la direction*. A la lumière de nos enquêtes, il semblerait que tous les acteurs de l'école X ne soient pas impliqués dans ledit processus et que l'engagement de la direction n'ait été ni clairement défini ni clairement communiqué. Ainsi, pour reconstruire cette démarche qualité déjà implantée l'on pourrait replacer l'engagement de la direction (le leadership) en deuxième position à la manière de la démarche qualité proposée par l'ISO. La première position, conformément à l'objectif principal avancé par la directrice pédagogique, appartiendrait à l'orientation client. En effet, pour qu'il y ait une démarche, il serait souhaitable que la direction impulse, porte et communique son engagement à l'ensemble de ses collaborateurs tout en les invitant à s'y impliquer. Diridollou (2004 : 115) rappelle qu'informer ses collaborateurs permet à chacun :

- D'adhérer aux objectifs de l'entreprise,
- De mieux situer sa fonction au sein du service, de l'entreprise
- De donner du sens aux actions qu'il mène, condition indispensable de la responsabilisation et de la prise d'initiatives
- De prendre des décisions nécessaires là où il se trouve
- D'être reconnu dans son identité et avec son pouvoir

Ainsi, ladite information et implication aurait pour objectif une mise en place, en troisième position, d'une structure qualité permettant de responsabiliser les acteurs. C'est à partir de là, que l'on pourrait adopter l'approche processus en quatrième position en la déclinant en plusieurs phases de travail collectif : diagnostic qualité égal à l'état des lieux, plan d'action qualité et mise en œuvre du plan et son suivi. De l'approche processus, en cinquième position, découlerait l'amélioration en continu et la prise de décisions fondée sur des preuves. Enfin, le management des relations avec les parties intéressées constituerait la dernière étape de la démarche qualité X. De manière schématique cette dernière se présenterait comme suit :

1. Orientation client
2. Engagement de la direction : le leadership
3. Mise en place d'une structure qualité : implication du personnel
4. L'approche processus : - Diagnostic qualité, état des lieux - Plan d'action qualité - Mise en œuvre du plan et suivi

5. L'amélioration
6. Prise en décisions fondée sur des preuves
7. Management des parties intéressées

Figure 11 : Reconstruction des étapes de la démarche qualité

Selon notre conception de la démarche qualité il existerait une relation de dépendance entre les différentes étapes. A titre d'exemple, la direction ne pourra pas amener tous les acteurs dans sa démarche qualité si d'abord elle n'a pas défini d'objectif principal et si elle ne l'a pas par la suite communiqué à l'ensemble du personnel. Il est malgré tout évident que, bien que toutes les étapes ne soient pas traitées dans le même ordre, une démarche qualité sera mise en place mais son but consistera à atteindre la conformité et à répondre aux exigences du référentiel plutôt que de déployer son potentiel. Enfin, faire de la démarche qualité un système dans lequel un ensemble d'acteurs œuvrent en vue d'atteindre le même objectif, permet d'envisager un au-delà de la certification et de garantir la performance de l'entreprise à long terme.

2.3. Etape indispensable à la conduite du changement – diffusion de l'engagement de la direction

Au vu de notre analyse, il semblerait que l'intervention au niveau stratégique serait primordiale dans notre contexte. Elle permettrait de repenser l'importance du label Qualité FLE, d'homogénéiser les représentations que s'en font les acteurs du terrain et surtout de faire de chacun un acteur du changement. Conformément au second principe de la démarche qualité, il serait essentiel que la direction décide des objectifs stratégiques et de la politique qualité de l'école et qu'elle le fasse connaître à tous les acteurs de l'école. Ce principe faisant partie du référentiel qualité G4. Sachant que l'indicateur est obligatoire pour que l'entreprise soit dotée du label, très probablement cet engagement existe, néanmoins il ne nous a jamais été communiqué. Toutefois, la question de la communication semble primordiale, puisque c'est elle qui donne du sens à toutes les actions qu'entreprennent les acteurs au sein de l'entreprise. Ainsi, nous aurions à ce titre proposé une lettre d'engagement mettant en exergue les grands points d'amélioration vis-à-vis de l'équipe¹¹⁸. En effet, dans l'esprit de Doucet (2013 : 72), qui souligne que « toute *bonne* démarche qualité doit placer le personnel au centre de ses préoccupations », l'on pourrait proposer de se concentrer dorénavant sur les

¹¹⁸Cf. Annexe 28

besoins du personnel afin de le reconnaître, de le faire adhérer à la démarche qualité ainsi que de l'accompagner tout au long de ce processus entraînant de multiples changements dans la structure. En effet, Doucet avance « qu'un objectif qualité fondamental est d'avoir les personnels les plus compétents et les plus motivés possible » (2013 : 72) et que « l'aspect participatif est clé, car les solutions suggérées par les intéressés eux-mêmes ou établies avec eux auront bien plus d'impact que des solutions imposées » (2013 : 74).

Autre raison qui motive l'encouragement de l'approche participative réside dans la définition de la qualité de l'enseignement et de la structure du point de vue de l'apprenant-client. Nous avons vu dans la première partie de ce mémoire que la qualité ne se définirait pas seulement par le moment où l'apprenant se trouve dans la classe. En effet, son jugement porte sur l'ensemble de facteurs contribuant à la définition de la qualité de l'enseignement qu'il a reçu. Ainsi, il nous paraît pertinent d'adapter l'image ci-dessous (figure 12) à notre contexte. Cette figure représente un bureau de poste et son évaluation à travers les yeux d'un client.

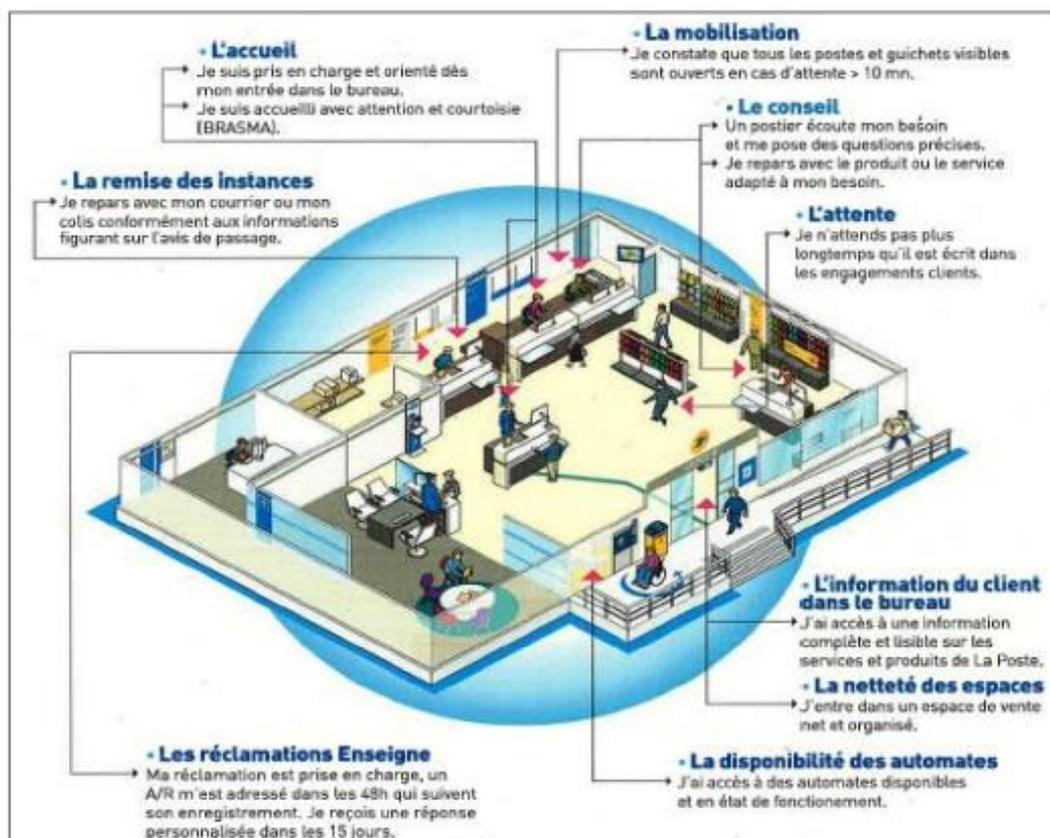


Figure 12 : Qualité du point de vue du client¹¹⁹.

C'est dans cette optique, qu'il s'agirait de tenir compte de l'apprenant-client, qui, dès la prise de contact avec l'école souhaite avoir accès à toute information nécessaire à son séjour. Il est évident que dès son arrivée à l'école, il entre en contact avec le personnel de l'accueil (conformément au référentiel du label qualité FLE). Il souhaite être accueilli dans un environnement propre et propice à son apprentissage. Il s'attend à un accueil bienveillant et souhaite être pris en charge et accompagné dans le choix de cours correspondant à ses besoins. Ce dernier se fait en coopération avec le bureau pédagogique où l'on met en place une analyse de besoins ainsi que son évaluation et où l'on choisit l'enseignant apte à répondre à ses besoins. Dans le cas où il serait insatisfait de l'action de formation qu'il suit, il a la possibilité de le réclamer auprès du bureau pédagogique où il y aura toujours quelqu'un à son écoute. Cette étape permet d'inscrire la définition de la qualité dans un processus, qui se construit à chaque intervention d'un acteur dans le parcours de l'apprenant, qui compte sur sa disponibilité et réactivité. En effet, il a besoin de se sentir considéré et s'attend à ce que l'on coconstruise rapidement une solution avec lui. Ainsi, à la fin de son séjour il évalue la mobilisation ainsi que la disponibilité du personnel qui était à son écoute à chaque fois qu'il en avait besoin.

Ce processus de l'accueil d'un apprenant-client illustre très bien que pour atteindre « la qualité », il serait souhaitable qu'elle se ressente à tous les niveaux de l'entreprise. En effet, une bonne communication avec l'apprenant-client passe d'abord par une bonne communication au sein de l'équipe. Souder une équipe serait une tâche primordiale pour qu'une démarche qualité soit participative et cela ferait partie des tâches du / de la responsable qualité.

2.5. Place et rôle de la responsable Qualité dans la démarche Qualité

Outre la place de la direction générale au niveau macro de l'entreprise, le rôle et la place de la responsable qualité (niveau méso), semblent aussi bien importants au niveau pédagogique dans cette structure. Dans le cadre de cette école, c'est en effet la responsable qualité qui s'occupe de l'encadrement du projet qualité, de la prise de décisions au niveau pédagogique et qui veille au bon déroulement de la démarche qualité. Par ailleurs, selon l'ISO :

¹¹⁹Source : web-conférence WEKA du 21 mars 2019, Démarche qualité : un outil de participation, de performance et de management

Le dirigeant est chargé de promouvoir la démarche qualité, d'en expliciter les raisons d'être et d'importance de l'atteinte d'objectifs démultipliés dans l'ensemble de l'organisation. Pour cela il doit clarifier l'organisation et la justifier au regard des objectifs généraux de l'entreprise. Il doit également mettre en place une communication permanente autour de ces objectifs et de leur niveau d'atteinte et plus largement sur l'efficacité du système de management de la qualité. Enfin, il doit maîtriser la démarche et en assurer le renouvellement permanent. Sa crédibilité est en jeu dans la maintenance du système et son engagement dans une démarche durable, afin que chacun ne s'engouffre pas dans la brèche de la passivité¹²⁰.

2.5.1. Motiver ses collaborateurs et faire vivre la démarche participative

Nous venons de voir que selon la définition des tâches d'un dirigeant par l'ISO, la plus importante relèverait de la communication des objectifs et de la promotion de la démarche qualité (dans notre cas du label) auprès de l'ensemble des collaborateurs. Par la communication et la promotion d'un tel projet / outil, l'on pourrait entendre aussi la question de la motivation, qui passe de manière générale par le mode de management participatif mais qui en grande partie dépend justement de la posture du *dirigeant*. En effet, le personnel le plus motivé possible ne peut que contribuer à la réussite d'un projet. Diridollou (2004 : 162) met en avant le fait « qu'une des conditions majeures de la motivation réside dans la valeur et l'exemple donnés par le responsable direct ». Pour lui, la motivation est « une force qui se manifeste au travers de la mission personnelle et professionnelle que chacun se donne et qui se réalise dans l'expérience par le truchement d'actions et de comportements propres à chacun » (ibid.). Elle peut se construire à la manière d'un processus. Cet auteur appuie ses propos en reprenant une phrase d'un écrivain célèbre soutenant que l'« on ne naît pas motivé, on le devient » (2004 : 153). Ainsi, selon Diridollou l'on peut construire la motivation d'un collaborateur sur la base du modèle V.I.E de Vroom (figure 13) :

¹²⁰ <https://www.infoqualite.fr/la-place-du-management-dans-une-demarche-qualite/>

	Action adaptée	Action inadaptée
Valence	<ul style="list-style-type: none"> Les avantages que je tire de mon effort ont de la valeur pour moi... : <ul style="list-style-type: none"> - Je le fais de bon cœur - Je suis motivé - J'ai envie de continuer 	<ul style="list-style-type: none"> Pour moi, ce que l'effort m'apporte n'a aucune valeur ou peu de valeur : <ul style="list-style-type: none"> - Je le fais de mauvaise grâce - Je refuse - Je suis démotivé
Instrumentation	<ul style="list-style-type: none"> Le lien entre mon effort et la rétribution que je reçois (salaire, reconnaissance, compliment, intérêt de la tâche, degré de responsabilité, d'initiative et d'autonomie) est visible et compréhensible : <ul style="list-style-type: none"> - Je le fais, je continue - J'en fais plus - Je suis motivé 	<ul style="list-style-type: none"> Je ne vois pas le rapport entre l'effort que je fournis et la rétribution (salaire, reconnaissance, compliment) que je reçois : <ul style="list-style-type: none"> - Je fais le minimum - Je le fais mal - Je suis démotivé
Expectation	<ul style="list-style-type: none"> J'ai la capacité (c'est dans mes cordes ou juste au-dessus) : <ul style="list-style-type: none"> - Je le fais, je continue - J'accrois ma capacité - Je suis motivé 	<ul style="list-style-type: none"> Je n'ai pas la capacité, c'est dur. Les risques d'échec sont trop grands, je stresse, je me démotive Mes capacités sont bien au-dessus de ça : <ul style="list-style-type: none"> - C'est trop facile, je me lasse - Je fais le minimum - Je me démotive

V.I.E.	Identifier le problème
Valence	- S'il accomplit cette nouvelle tâche : est-ce que le fruit de ses efforts sera reconnu comme il le souhaite ? Est-ce que les avantages qu'il en tirera ont une valeur pour lui ?
Instrumentation	- Est-ce que en cas d'efforts supplémentaires, j'ai la possibilité de lui donner très rapidement quelque chose (qui a de la valeur pour lui) en retour ? Et donc lui faire savoir, m'engager dès maintenant ?
Expectation	- Se sent-il capable de cet effort supplémentaire ?

Sur quoi agir ?	
Variété	Puis-je mieux utiliser ses aptitudes et ses connaissances pour le travail qu'il a à accomplir ?
Identité	A-t-il tous les éléments lui permettant de situer son travail dans le processus d'ensemble, de mesurer la contribution personnelle qu'il apporte ?
Valeur de la tâche	Perçoit-il l'utilité de ce travail ? Qu'en est-il à ses yeux ?
Autonomie	A-t-il la liberté et l'indépendance qu'il souhaite pour faire ce travail ?
Information	L'ai-je habitué à lui donner un feed-back suffisant sur les résultats de son travail ?
	Si non, je lui indique les points de contrôle (et sur quoi exactement ils porteront) que je prévois.

Figure 13 : Modèle V.I.E. de Vroom (1964)

Ce modèle (figure 13) est composé de trois concepts : V – Valence, I – Instrumentalisation, E – Expectation. La règle de la valence souligne le fait que « personne ne fera d'effort si ce que l'effort lui apporte est sans valeur à ses yeux » (2004 : 157). L'instrumentalisation insiste sur le fait que « personne ne fera d'effort s'il ne voit pas le lien entre la mesure de l'effort consenti et ce qu'il reçoit en retour » (2004 : 158). La règle de l'expectation appuie le fait que « personne ne fera d'effort pour quelque chose qu'il se sent

incapable de faire » (2004 : 158). Enfin, le rôle du dirigeant et du / de la responsable qualité semble primordial, puisqu'avant de déléguer une tâche, il / elle doit s'informer de la représentation que la personne, à qui il / elle veut confier une tâche, s'en fait. Puis, le / la responsable qualité doit être en mesure de définir ce qu'elle peut offrir (reconnaissance, salaire, compliment...) en retour de l'effort fourni dans la réalisation de la tâche. Enfin, il / elle doit être au clair avec les compétences de la personne à qu'il / elle souhaite confier la tâche, puisque comme dit la règle de l'expectation, si l'effort dépasse les capacités de la personne, elle peut très vite se démotiver.

Pour conclure, l'on pourrait proposer d'appliquer ce modèle à notre contexte et à la reconstruction de la motivation des acteurs intervenants à l'école X. Ce modèle demanderait au / à la responsable qualité d'être en communication avec ses collaborateurs et de *se poser* de bonnes questions pour arriver à les motiver à s'impliquer dans les tâches confiées.

2.5.2. Promouvoir le label au niveau interne

En effet, dans le cadre de nos entretiens, les enseignants ont mis en valeur le caractère flou de la communication des objectifs. Ils soulignaient également le fait qu'ils n'allaient pas chercher eux-mêmes à s'informer sur le label et que cela ne signifiait pas grand-chose pour eux. Ils ont également avancé que des réunions d'informations ont été organisées dans le cadre du label, toutefois nous avons pu constater qu'une réunion à titre informatif n'aurait pas toujours comme finalité de mobiliser toute son équipe autour d'un projet. Ainsi, l'on pourrait proposer à la direction pédagogique de promouvoir le label au sein de l'école et ainsi d'inviter les enseignants à s'y intéresser et les sensibiliser à ses apports. Cette promotion du label pourrait se faire au moyen de flyers, de panneaux d'affichage ou encore via des ateliers de partage et de reconstruction des représentations sur ce dernier. Si cela avait été possible nous aurions aimé proposer ce type d'atelier à tout le personnel, néanmoins nous pensons que « le climat de suspicion » instauré dans cette école, crée des malentendus et comme dans le cadre des questionnaires, nous aurions été très mal reçue.

2.5.3. Faire un état des lieux collectifs

Mais il est évident que la reconstruction des représentations n'aurait pas suffi. A partir de là, il aurait été souhaitable, en effet, d'engager toute l'équipe dans la démarche qualité. Nous avons déjà dit que les acteurs du terrain sont capables d'apporter parfois plus que les directions elles-mêmes à ce genre de questionnements, puisqu'ils vivent de nombreuses situations de manière quotidienne, qui leur permettent de juger ce qui nécessite

une amélioration et ce qui ne la nécessite pas. On pourrait proposer à ce titre une évaluation collective des points forts, faibles, des opportunités et des menaces de l'école à travers une analyse SWOT lors d'une réunion. Cela permettrait non seulement de verbaliser et de prendre conscience de l'état dans lequel se trouve l'école au moment T, mais aussi de ne pas se focaliser sur les indicateurs de la norme ainsi que de voir la certification comme un complément et non pas une fin en soi. Il serait aussi intéressant de repenser le dispositif des réunions pédagogiques, qui ne doivent pas toujours durer quarante-cinq minutes ou une heure. Parfois, il ne suffirait de mobiliser son équipe que pour dix, quinze minutes tout en leur donnant des signes de la vie *collective*. En effet, nous l'avons fait dans le cadre de nos entretiens ainsi que de notre questionnaire, et comme vu dans l'analyse, les enseignants se sont montrés très coopératifs sur ce point-là.

2.5.4. Satisfaction et développement des enseignants

Afin de compléter l'analyse SWOT, nous pourrions également proposer un questionnaire de satisfaction¹²¹ aux enseignants eux-mêmes afin de voir ce qui aurait pu être envisagé pour eux. Il aurait été mieux si le questionnaire était anonyme, mais avant cela il aurait été souhaitable d'informer de la finalité de ce dernier pour que les acteurs ne se sentent pas en quelque sorte attaqués (comme dans le cas de notre questionnaire) et pour qu'ils se sentent libres de dire ce qu'ils ressentent. En effet, une des tâches du / de la responsable qualité consiste à donner à ses collaborateurs le droit à l'erreur. Il s'agirait, d'après Diridollou (2004 : 58) d'« exprimer clairement et explicitement à ses collaborateurs qu'ils n'encourent pas de sanctions ou de « représailles » (sous quelque forme que ce soit) s'ils signalent une erreur dont ils sont l'auteur ». Nous pourrions aussi ajouter à cette définition l'idée d'une erreur « dont ils ne sont pas non plus l'auteur ». Nous pensons qu'il est parfois plus facile d'assumer son erreur que de critiquer quelqu'un sous peine de méprise, manque de considération, licenciement etc. Il semble qu'il aurait été essentiel de définir toutes ces « règles du jeu » afin que les collaborateurs puissent fonder cette relation sur la confiance.

En effet, cette mesure de la satisfaction des enseignants pourrait se faire par exemple dans le cadre des entretiens annuels auxquels fait appel l'indicateur E5 du référentiel. Ceux-ci pourraient également être l'occasion d'envisager avec les enseignants un plan de développement professionnel (indicateur E6). Enfin, l'on pourrait aussi proposer aux enseignants des suggestions de formations, afin d'en créer collectivement un plan de

¹²¹Cf. Annexe 29

formation qui conviendrait tant à leurs besoins personnels qu'aux besoins de la structure et de ses clients. Allant au-delà de l'aspect budgétaire, qui parfois peut être un frein pour tout type de formations, afin d'accompagner l'équipe au changement et lui permettre d'adopter une approche réflexive, constructiviste et collaborative, l'on pourrait proposer d'envisager des moments de partage et d'échanges sur leurs pratiques. Tenant compte de la responsabilité qui pèse sur les épaules de la direction pédagogique, des observations par pairs pourraient être organisées à partir d'une grille conçue collectivement qui donneraient lieu à un feedback et des suggestions d'amélioration.

2.5.5. Grille d'autoévaluation du label Qualité Français Langue Etrangère

Enfin, après une visualisation des points forts et faibles de l'école, et de ce qui pourrait être envisagé comme action corrective, il serait essentiel que tous les acteurs du centre-candidat s'approprient, ou se réapproprient les indicateurs du label. Prendre connaissance des critères du label de manière collective inciterait davantage les acteurs à s'y intéresser individuellement. Cela pourrait donc se faire à travers la grille d'auto-évaluation lue et remplie en collaboration avec le personnel de l'école. Par ailleurs, toute démarche collective permet de mieux envisager l'adaptation du label au fonctionnement de la structure et pas l'inverse. En effet, cette grille d'auto-évaluation renseignée collectivement donnerait lieu à l'élaboration d'un plan d'action qualité et puis à la répartition des tâches en fonction des compétences, besoins ou envies des acteurs tout en se basant sur ledit modèle V.I.E. Enfin, il serait également important de garantir une veille informationnelle par le biais d'une lettre d'information. La direction pédagogique ayant beaucoup de responsabilités, l'accent pourrait être davantage mis sur la délégation des missions. Ainsi, la mise au point constante chaque mois pourrait se faire par une autre personne afin d'actualiser et suivre les avancements du plan d'action qualité.

Chapitre 3 : Pérenniser le management participatif et la démarche Qualité au sein de l'école X

Pour maintenir sa vision centrée sur l'au-delà de la labellisation, il pourrait être bénéfique pour cette entreprise d'envisager la pérennisation du management participatif et de le considérer en tant que partie prenante de l'amélioration continue portée par la démarche Qualité. Malgré son aspect chronophage et parfois bureaucratique, la démarche Qualité permet d'impliquer l'ensemble de l'équipe et de mettre davantage l'accent sur la motivation du personnel via sa mobilisation et sa responsabilisation autour du projet qualité à long

terme. Enfin, nos réflexions personnelles tout au long de l'élaboration de ce mémoire, les nombreux échanges avec divers acteurs impliqués dans la démarche Qualité ainsi que notre participation au renouvellement du label Qualité FLE et nos observations du terrain nous permettent d'avancer quelques propositions visant l'intégration du nouveau style de management dans la vie quotidienne de cette école.

3.1. Construire un référentiel et une charte qualité en interne

Lors de notre analyse du corpus, nous avons mis en exergue le fait que le référentiel du label Qualité FLE ait souvent été considéré comme insuffisamment adapté au fonctionnement de la structure, d'où la difficulté que pose son appropriation et adoption dans la vie quotidienne de l'école. Outre le manque de communication et la méconnaissance des fonctions du label, l'*identité d'experts* de la part des enseignants nous a permis de comprendre que suivre un référentiel et devoir l'adapter à leurs pratiques en classe était pour eux synonyme d'une remise en cause de leurs compétences et savoir-faire. Nous pensons qu'une solution intéressante à y apporter serait, tout en s'inspirant du fonctionnement d'autres structures de même type, d'envisager une création collective d'un référentiel qualité interne adapté qu'au fonctionnement de l'école X.

Il aurait également été intéressant de renforcer l'aspect communicatif à travers le référentiel qualité interne. Cet aspect est présent dans plusieurs indicateurs composant le référentiel du label Qualité FLE, toutefois leur statut ne relève pas de l'obligatoire, et la formulation des indicateurs ne semble pas inclure tout le personnel dans la mise en place et le suivi de la démarche qualité. Selon nous, c'est donc une des raisons pour laquelle les enseignants ne s'y intéressent pas. En effet, le référentiel interne de l'école X, aurait pu, tout en s'inspirant du référentiel qualité du label « eduform », donner une priorité à « un système de management participatif conformément aux principes du management par la qualité » (2017 : 16) en mettant en place « un système d'écoute interne lui permettant de recueillir des suggestions d'amélioration » (2017 : 14) ainsi qu'en assurant « une réponse systématique aux observations et réclamations (internes et externes) recueillies » (2017 : 13). Par ailleurs, tenant compte de l'essor de nouvelles techniques et de nouveaux outils d'apprentissage et d'autres écoles concurrentes, il aurait été préférable de mettre l'accent sur l'adaptation de l'offre de cours et sur son innovation par le biais d'une veille constante des besoins de ses apprenants-clients (et du marché) à travers, à titre d'exemple, les résultats du questionnaire de satisfaction. Dans cette optique nous avons également proposé une nouvelle version du

questionnaire de satisfaction, accompagnée d'une liste de suggestions concernant l'amélioration de l'offre de cours¹²².

Enfin, le référentiel interne, n'étant que le fruit d'une réflexion commune aurait davantage motivé et favorisé l'adhésion de toute l'équipe, puisque sa co-construction aurait dans le même temps, fait appel à l'élaboration d'une culture qualité X, créée dans un langage propre à la communauté X. Cela aurait pu être l'occasion de mettre en avant les besoins de l'école et de favoriser des moments de réflexions et des échanges entre les collaborateurs. Enfin, cette verbalisation des besoins aurait également pu donner lieu à une charte qualité élaborée collectivement et permettant de tenir ses promesses. Nous avons réfléchi à une proposition d'une telle charte¹²³.

Par ailleurs, nous sommes consciente du fait que l'élaboration d'un référentiel qualité demanderait du temps, néanmoins en donnant de l'importance à la temporalité, ce processus pourrait s'inscrire dans le processus d'amélioration en continu de la structure ainsi que de sa démarche qualité. Il pourrait faire partie d'un des objectifs envisageables pour la prochaine labellisation.

3.2. Désigner d'autres référents qualité

Il s'agirait également de nommer des référents qualité, qui veilleraient à insuffler et motiver davantage l'équipe dans le moment d'essoufflement. Ce geste paraît primordial parce qu'il est évident que d'autres tâches ont leur priorité au quotidien. Nous avons vu que la démarche qualité pouvait parfois être résumée à l'élaboration de procédures, qui, en réalité ne sont pas vraiment mises en œuvre. On pourrait donc les adapter au fonctionnement de l'école, et les traiter comme des outils permettant d'intégrer le nouveau personnel dans l'équipe de cette école. Tenant compte de l'aspect financier ne donnant souvent pas beaucoup de marge de manœuvre aux entreprises, on aurait peut-être pu faire appel aux stagiaires formés au management de la qualité ou bien faire une demande auprès du CIEP afin de former son personnel à la qualité. En effet, la coordinatrice pédagogique de cette structure ayant été embauchée dans une grande mesure afin d'aider à l'école à la préparation au renouvellement de l'audit, aurait davantage pu participer à l'animation des ateliers qualité, à la définition du projet qualité, mesurer la satisfaction en interne ou encore former tout le personnel X à la qualité.

¹²²Cf. Annexe 30

¹²³Cf. Annexe 31

3.3. *Mettre l'accent sur l'aspect humain et sur l'intelligence collective*

Nous l'avons déjà dit, deux auteurs soulignent le fait que « les indicateurs de la qualité de l'enseignement reflètent l'assimilation de la notion d'école à celle d'usine ou d'entreprise » (Ernst & Clignet, 1996 : 77). En effet, nous considérons que parfois la volonté de se concentrer seulement sur les besoins des apprenants-clients ne permet pas à une structure de déployer ses forces parce que ses acteurs ne se trouvent plus au cœur de ses préoccupations ce qui constitue une sorte de frein au bien-être et au développement de l'entreprise elle-même. Le client semble être « le roi », nous l'avons dit, or le client n'est pas un spécialiste du domaine afin d'en juger la qualité, puisqu'il est là pour apprendre. Outre, le fait que nous nous trouvons dans une entreprise privée qui s'alimente de ses apprenants-clients, il est essentiel de recentrer ses objectifs et de mettre au cœur de chaque projet son équipe, puisque c'est elle et les compétences de chacun d'elle, qui contribuent à la réussite de tout projet. Ainsi, au niveau pédagogique, il aurait été intéressant de mettre l'accent non seulement sur la mutualisation des ressources mais aussi sur une conception collective de supports pédagogiques. Enfin, l'intelligence collective constitue une force de toute entreprise et le regroupement de toutes les compétences présentes en son sein en fait un avantage concurrentiel. C'est, d'ailleurs l'idée que souligne une des personnes interviewées :

Je crois beaucoup en le capital humain et je pense que c'est en mobilisant toutes les ressources et les compétences qu'on a, qu'on retrouve dans le capital humain, chez tout le monde, aussi bien chez nos formateurs permanents et non permanents, parce que pour moi ils sont exactement au même stade, chez les autres salariés, des autres services, chez nos apprenants c'est en mobilisant tout le capital humain qu'on va pouvoir véritablement avancer et se distinguer¹²⁴.

En effet, le bien être du personnel d'une organisation contribue au développement de celle-ci. Le personnel heureux et motivé a plus envie de s'impliquer et de prendre des initiatives car il se sent considéré et important. Toutefois, le bonheur ne réside pas seulement dans l'accomplissement de tâches au niveau professionnel. Il découle enfin de l'intérêt personnel que les acteurs ont pour leurs postes et de relations que les collaborateurs entretiennent entre eux. En effet, les moments de partage s'avèrent très enrichissants et très constructifs pour les collaborateurs. C'est d'ailleurs un des besoins qui ressort de l'analyse de nos enquêtes. Il nous paraît évident que la satisfaction des acteurs internes de l'école soit proportionnelle à la satisfaction des acteurs externes (ici, apprenants-clients). Lesdits

¹²⁴Cf. Annexe 27 (Rép36)

moments de partage auraient pu être envisagés au moyen d'un déjeuner ou d'un café matinal entre les acteurs internes et externes. Ce geste aurait contribué à renforcer les liens entre les sujets et à garantir une première expérience positive aux *apprenants* dans le grand espace détente. Outre les moments conviviaux, il aurait été intéressant de viser l'intelligence collective afin de proposer d'autres possibilités de fidélisation des apprenants-clients et des enseignants par exemple par le biais de concours organisés au sein de l'école ou par l'organisation de soirées cinéma, des après-midi poésie ou lecture de l'actualité lors de la pause matinale.

3.4. *Promouvoir la culture X en externe*

Il semble, de nos jours, primordial de donner de l'importance à ses réseaux sociaux afin de diffuser la culture qualité de sa propre structure. Ainsi, il paraîtrait que l'école X aurait davantage pu se faire connaître en développant les sites internes dédiés à la promotion, tels que Instagram, Facebook ou Twitter. Un journal de la vie quotidienne aurait pu être mis en place afin que les potentiels apprenants-clients puissent suivre les actualités de cette structure. Enfin, une cellule de promotion a été également mise en place par le CIEP pour les structures labellisées. Son objectif consiste à améliorer la visibilité de ces dernières à travers les réseaux sociaux du label qualité FLE. Les établissements sont invités à partager et à diffuser des témoignages de leurs étudiants, des vidéos de leurs activités ou des courts textes permettant de multiplier leurs chances de se faire connaître et d'attirer plus d'apprenants par leur pédagogie.

3.5. *Synthèse de la troisième partie*

Les analyses que nous venons d'exposer font partie de nos réflexions, qui, bien que loin d'être exhaustives, nous permettent de dire que le label Qualité FLE peut revêtir différentes facettes. Tantôt il est représenté comme une figure négative, tantôt il développe une dimension participative et qualitative à tous les niveaux de l'entreprise, et est donc perçu comme une figure positive, et nécessaire pour l'enrichissement des pratiques. Nous avons vu que si sa mise en œuvre et les changements qu'il engendrait n'étaient pas accompagnés et suivis de manière quotidienne, à long terme, il pouvait avoir des effets négatifs sur l'ensemble de la structure, puisqu'il éveille des résistances de type culturel, politique, identitaire, collectif, et cognitif chez les acteurs, qui ne connaissent pas réellement ses fonctions et qui y voient un synonyme de « menace ».

De cette manière, nous avons envisagé, dans cette dernière partie, de faire du label un outil de gestion journalière de l'école X en vue d'améliorer son fonctionnement au niveau interne. Il s'agissait en effet de démontrer ici l'aspect participatif auquel la démarche de la labellisation et puis la démarche Qualité faisaient appel. Nous avons donc mis en valeur le rôle et la place de la direction et du / de la responsable qualité dans la dynamisation du corpus social et dans l'accompagnement au changement. Les principes du management par la qualité, proposés par l'ISO, nous ont permis de revoir les étapes de la démarche Qualité mise en place par l'école X et d'en envisager des réajustements tout en l'inscrivant dans le processus de *l'amélioration continue*. Enfin, dans le dernier chapitre de cette partie, nous avons tenu à proposer des pistes de la pérennisation du management participatif et de la démarche Qualité au sein de cette école. Il s'agirait ainsi de mettre l'accent sur le développement d'une culture qualité et du travail collectif.