
LA QUALITÉ : MIEUX LA DÉFINIR POUR MIEUX LA MESURER

Chantal Bouchard et Jacques Plante

Résumé

Le principal problème auquel nous sommes confrontés au moment de mesurer la qualité tient au fait que la plupart des personnes qui y font allusion font référence à une réalité souvent postulée, considérée comme universelle et globale, floue et mal définie. Les auteurs présentent ici un modèle holistique dans lequel la qualité globale est considérée comme un idéal vers lequel il est possible de tendre, sans toutefois parvenir à l'atteindre. En un certain sens pourrait-on dire, la qualité apparaît beaucoup plus comme un itinéraire qu'un port d'attache.

Dans le modèle présenté, la qualité est éclatée sous la forme de neuf qualités dites transversales. Il est d'abord sous-entendu que ces neuf qualités transversales se retrouvent dans l'ensemble des organisations, des programmes, des services et des interventions. Il est de plus avancé que ces qualités constituent la meilleure assurance de leur pérennité. Ces qualités transversales se distinguent aisément de deux autres types de qualités : la qualité postulée et les qualités singulières. Les différentes définitions à la base de la conception du modèle sont mutuellement exclusives et, de ce fait, facilitent la mesure. Le but visé par la construction de ce modèle est de servir de guide au moment de déterminer des indicateurs de la qualité et de mesurer et d'évaluer la qualité.

Mots clés :

qualité, organisme, modèle, indicateurs, mesure, évaluation, service, programme, intervention, gestion.

Introduction

Tout le monde veut aller au ciel mais personne ne veut mourir, dit la chanson. Pareillement, dans les organismes, les programmes et les services, il n'est pas rare de constater que tout le monde veut avoir la qualité mais personne ne veut s'astreindre à bien la définir. La science commence au moment où nous pouvons nommer et définir les choses de manière à faire ressortir les caractéristiques qui permettent de les différencier les unes des autres. Ainsi donc, vouloir aborder de manière « scientifique » le défi que représente la recherche de la qualité, commence par une clarification d'un certain nombre de concepts fondamentaux liés à la qualité, à sa mesure et à son évaluation. Ce travail doit déboucher sur des définitions qui rendent les concepts mutuellement exclusifs. Le modèle d'évaluation de la qualité que nous proposons repose sur de telles définitions. Il met en évidence le caractère relatif de la qualité. Il convient à tous les genres d'organismes, qu'ils soient scolaires ou autres, à tous les genres de programmes, de services et même d'interventions pouvant relever par exemple de la pédagogie, de la santé, du domaine social ou privé. Il est articulé de manière telle qu'il peut servir de référentiel, de guide ou de balise pour construire des dispositifs optima d'indicateurs de la qualité.

L'évaluation de la qualité est probablement le défi majeur auquel sont confrontés les gestionnaires et les intervenants du terrain (enseignants, praticiens, spécialistes, etc.). Sans tenir compte du copinage parfois douteux qui peut exister entre la « satisfaction de la clientèle » et la « qualité », il demeure, selon Reeves et Bednar (1994), que la qualité est sans nul doute le mantra le plus souvent répété chez les gestionnaires, les chefs d'entreprises privées et les responsables d'organismes publics et parapublics. Cela se confirme avec force dans le monde des affaires avec la popularité toujours croissante des normes ISO. Cela s'observe également dans le monde de l'éducation, de la santé et du service social où la qualité est maintenant devenue objet de convoitise sinon objet d'échanges sérieux et de débats parfois passionnés dans lesquels, trop souvent malheureusement, la rigueur et l'esprit scientifique sont sacrifiés à l'autel de la « bonne volonté » et de l'urgence.

La grande popularité dont jouit actuellement l'évaluation de la qualité n'est pas nécessairement le signe que la qualité nous est devenue accessible. Le concept de qualité demeure la plupart du temps une réalité plus ou moins indéterminée, souvent impalpable et fuyante, et fréquemment postulée. Certains préfèrent en parler avec assurance

plutôt que de s'assurer de devoir la définir de telle sorte que sa mesure et son évaluation soient possibles. Il y a lieu de se rappeler ce qui aux yeux de plusieurs peut sembler un truisme : rien ne peut être mesuré sans avoir été défini au préalable. La mesure en effet s'oppose au flou. Sa précision exige la clarté et la précision de la définition de l'objet ou du phénomène à observer. Actuellement, les termes et expressions utilisés lorsqu'il s'agit de parler de la qualité ne font pas objet de consensus notable et les définitions données à ces termes sont diverses, parfois contradictoires, la plupart du temps non suffisamment claires, pour permettre une mesure et une évaluation rigoureuses. Parmi ceux-là, nous retrouvons en premier lieu le concept d'évaluation et celui de la qualité, il va de soi. D'autres termes doivent également faire l'objet d'éclaircissements ou de développements, notamment le concept d'indicateur de qualité et celui d'indicateur de la qualité – le premier n'étant pas nécessairement synonyme du second. La façon de construire un dispositif d'indicateurs de la qualité et la façon d'optimiser un tel dispositif. Cela fera l'objet d'un article subséquent.

La mesure et l'évaluation de la qualité

La mesure est pour l'essentiel une procédure qui consiste à « attribuer une quantité quelconque à un phénomène ou à un objet, à partir

d'une règle d'attribution déterminée *a priori* » (Plante, 1994 : 18). Pour sa part, l'évaluation, au sens strict du terme, est un jugement de valeur qui prend assise sur les résultats d'une comparaison des données concrétisées à la suite d'une mesure avec des critères, des normes et des standards. Aujourd'hui, l'expression « évaluation » et, conséquemment, l'expression « évaluation de la qualité », englobent à la fois la démarche de mesure et celle de l'évaluation proprement dite. Le défi de l'évaluation de la qualité s'en retrouve alors augmenté. Il ne suffit pas simplement en effet de conclure à une plus ou moins grande qualité; il faut de plus le démontrer.

Être de qualité, c'est être conforme avec ce qui est désiré à un moment donné

La qualité est un concept pluriel. Compte tenu de ses multiples résonances, et parfois même de ses dissonances chez les personnes qui la prennent pour cible, elle apparaît de plus comme relative, ce qui complique son interprétation. Que faire en effet devant un organisme dont l'efficacité est « clairement » démontrée, mais dont les limites budgétaires qui lui ont été imposées en guise de contraintes sont hautement dépassées ? Comment juger un service non efficace, mais dont l'impact est hautement désirable ? Que penser d'un programme non pertinent, mais néanmoins efficace ? Ce sont probablement de telles situations qui ont fait dire à Peter

Cusins (1994) « j'ignore comment définir la qualité, mais je sais ce qu'elle n'est pas ». La relativité de la qualité nous est révélée au travers des expressions diverses utilisées pour la décrire. Elle est tantôt synonyme d'excellence pour Peters et Waterman (1982). Elle est aussi une valeur ou un plaisir pour Feigenbaum (1961). Elle est encore l'expression d'un palier atteint sur une échelle graduée de conformité au regard de ce qui est effectivement désiré selon Juran et Gryna (1988), à des spécifications particulières selon Gilmore (1974) ou en rapport avec ce qui est requis pour Crosby (1979). Pour d'autres, elle est synonyme d'absence de défaut (Crosby, 1979) ou fait référence, selon Parasuraman et coll. (1985), à ce qui rencontre ou va au-delà des exigences des consommateurs et de leur satisfaction. Dans son sens le plus large, signale Plante (1994), la qualité correspond à un idéal vers lequel doit tendre un organisme, considéré dans sa totalité ou à travers l'une ou l'autre de ses parties. La qualité, ajoute-t-il, demeure une fin que nous ne connaissons pas, mais vers laquelle nous pouvons tendre par approximations successives, au fur et à mesure que des informations nouvelles sont portées à notre connaissance. Désirer la qualité, c'est davantage un itinéraire à suivre qu'un port d'attache précis. Pris en ce sens, conclut-il (1994 : 29), la qualité est objet de recherche constante; un organisme ou un service amélioré n'étant en fait qu'une approximation plus fine de la

qualité idéale désirée à laquelle il ne correspondra jamais.

Le concept de qualité véhicule celui de « conformité ». Ce dernier terme semble le mieux révéler sa nature intrinsèque et, partant, sa relativité. Le terme « conformité » est intéressant dès lors qu'il renvoie à l'existence d'au moins deux référents dont on doit évaluer le degré de correspondance. Le premier sert de modèle, de norme ou de standard. Le second lui est comparé afin d'en évaluer le degré d'association. C'est de l'acte d'évaluation dont il s'agit quand le concept de qualité et celui de conformité se fondent réciproquement. L'évaluation consiste en effet fondamentalement à comparer ce qui est observé à ce qui est existant ou désiré afin de porter un jugement de valeur sur son état.

Plus d'un point de vue est nécessaire

L'enfer, dit-on, est pavé de bonnes intentions. Il ne suffit donc pas de vouloir la qualité, encore faut-il que les personnes interpellées la perçoivent comme un bien. Nous pourrions ajouter qu'il ne suffit pas que le voulu et le perçu soient en harmonie, il est tout aussi nécessaire que ce qui est effectivement produit ou rendu corresponde à ce qui est voulu. La qualité n'est pas qu'affaire de volonté, elle est aussi conditionnée par ce qui est rendu et ce qui est perçu. À propos de la nature multidimensionnelle de la qualité, Cusins (1994) propose deux

dimensions, l'une se référant à ce qui est produit, l'autre à la manière avec dont ce produit est perçu. Neergaard (1999) fait également allusion à la perception comme dimension importante de la qualité, la plaçant en opposition avec ce qui est produit et voulu. Il rapporte qu'à travers les 270 études qu'il a consultées sur le sujet, les trois dimensions les plus communes sur lesquelles portent l'évaluation de la qualité sont le désiré, la reconnaissance de la qualité de ce désiré et la conformité de ce qui est rendu ou produit à une ou des normes ou des standards préétablis et désirés. Le Mouvement français pour la qualité (1994) fait allusion pour sa part à deux types de qualités que possède un organisme : une qualité dite interne et une qualité qui relève du perçu. Plante (1994) enfin conclut que la qualité doit être évaluée à partir de trois points de vue qui s'entrecoupent et se conjuguent afin de s'harmoniser :

- celui de la qualité voulue, révélée ou annoncée dans les objectifs visés ;
- celui de la qualité rendue, matérialisée pendant le déroulement des activités, à travers les ressources, les acteurs, les valeurs, les résultats et les effets ;
- celui de la qualité perçue, perceptible à travers ce que ressentent les consommateurs, les usagers, les acteurs, les pourvoyeurs et les autres personnes intéressées.

Alors que la qualité voulue et la qualité rendue sont depuis longtemps dans la mire des gestionnaires et des praticiens, la préoccupation plus tardive de ceux-ci à l'égard de la satisfaction de la clientèle relève de la prise de conscience de l'importance de la perception des consommateurs de services. Cette dernière a pris une importance telle au cours des dernières années qu'elle a pour effet d'occulter les deux autres angles de vue. L'analyse de données récentes publiées en matière d'évaluation de la qualité nous fait craindre un dérapage.

De la satisfaction au contentement ou, l'amont et l'aval souvent confondus

Dans les réseaux d'organismes publics et para-publics, notamment dans les domaines de l'éducation, de la santé et des services sociaux, la mesure de la satisfaction des usagers est une stratégie de plus en plus utilisée pour mesurer la qualité. La raison d'être des organismes publics et para-publics repose essentiellement sur la réponse aux besoins de la société, des communautés ou des individus qu'ils desservent. Les études dites de « satisfaction des usagers » se ramènent fréquemment à vérifier ou à jauger le « contentement des usagers » ou leur plaisir. La différence est parfois d'importance vitale. À titre d'exemple, il est possible que des étudiants soient insatisfaits des contenus enseignés alors que la

maîtrise de ces contenus est essentielle pour la société. Second cas d'espèce : considérons un établissement spécialisé dans les soins aux personnes âgées. Dans un tel établissement, la « satisfaction à l'égard de la nourriture servie » sous l'angle purement organoleptique et la « satisfaction d'un besoin » peuvent être contradictoires. Une insatisfaction à l'égard de la nourriture servie à des personnes souffrant de diabète ne signifie pas nécessairement que l'on ne satisfait pas aux besoins de ces personnes. L'inverse est également possible : la manifestation d'un haut degré de satisfaction à l'égard de la nourriture servie peut être en contradiction avec les besoins des personnes que doit impérativement satisfaire un établissement, un programme ou un service. Tout en ne jetant pas le discrédit sur une bonne partie des études de satisfaction des usagers, il serait sans doute souhaitable d'utiliser le concept de « satisfaction » d'une manière plus restrictive. Selon nous, afin d'éviter des dérapages possibles, le terme « satisfaction » devrait uniquement se référer à ce qui est en amont d'un organisme, à sa raison d'être, aux besoins fondamentaux qu'il a pour mission de satisfaire. Le « contentement » ou le « plaisir » des usagers révèle certes une forme de satisfaction. Mais cette forme de satisfaction, parce que nécessaire mais non essentielle à la satisfaction des besoins fondamentaux, se situe

davantage en aval. Il faut prendre le degré de contentement des usagers pour ce qu'il est. Il peut être un indicateur de qualité, mais rarement à lui seul un indicateur de la qualité.

Comment améliorer la qualité de... ? Est-ce la bonne question ?

La recherche de la qualité constitue à la fois un attrait indéniable et un objectif autour duquel se regroupent la grande majorité des responsables d'organismes, de programmes ou de services. Ainsi est-il fréquent de rencontrer des responsables d'organismes, de programmes ou de services, de même que des responsables d'études et des chercheurs qui soulèvent la question du « comment améliorer la qualité de tel organisme, de tel programme, de tel type de service, de tel type d'enseignement ou de tel type d'apprentissage ? ». C'est là une question qui est à la fois intéressante et pernicieuse. Intéressante parce qu'au premier abord, elle semble aller de pair avec la qualité que l'on recherche. Pernicieuse aussi, parce qu'elle fait de la qualité un objet que l'on peut triturer plutôt qu'un objectif que l'on veut atteindre.

En effet, poser la question du comment améliorer la qualité d'un objet aussi concret qu'une chaise ou encore d'un organisme aussi important que peut être une école par exemple, conduit-il à la production

de la chaise de qualité dont nous avons besoin ou à l'école de qualité que l'on désire ? De même, en éducation toujours, améliorer la qualité de l'apprentissage ou de l'enseignement assure-t-il que l'on obtiendra l'apprentissage de qualité que l'on souhaite ou encore la qualité de l'enseignement que l'on est en droit d'attendre ? Un déplacement, même minime, dans le sens désiré, constitue certes une amélioration. Mais cette amélioration est-elle synonyme de qualité ?

Afin d'éviter toute confusion entre une amélioration et ce qui constitue la qualité, il y a lieu, croyons-nous, de reformuler notre question de départ. Dans un contexte de recherche de la qualité, cette reformulation doit clairement laisser voir que la qualité est le véritable objectif vers lequel nous devons tendre. Il ne s'agit donc pas de s'interroger sur le « comment améliorer la qualité d'un programme ? », mais plutôt sur le « comment améliorer un programme pour qu'il atteigne la qualité souhaitée ? ». La question ainsi reformulée est certes plus exigeante. Elle met en évidence le fait que dans le contexte de la recherche de la qualité, nous ne pouvons pas échapper à l'obligation de définir clairement, et au préalable, la qualité que nous souhaitons ou à laquelle nous aspirons. Il appartient alors aux personnes dont la recherche de qualité est la responsabilité de mettre en place les moyens d'y parvenir.

Le flou terminologique

Toutes les qualités sont-elles intéressantes à retenir pour garantir la pérennité des organismes ? À cet égard, la terminologie actuellement en vogue est souvent peu précise et nimbée d'ambiguïtés lorsqu'il s'agit de distinguer les qualités essentielles à la pérennité des organismes, des qualités plus accessoires, mais également intéressantes à plus d'un titre. Les divers travaux que nous avons menés nous ont permis de distinguer trois types de qualité : les qualités transversales, les qualités singulières et la qualité postulée.

Les qualités transversales désignent celles qui portent essentiellement sur le degré de relation entre certaines dimensions fondamentales d'un organisme. Dans le modèle de mesure de la qualité que nous présenterons dans les paragraphes qui suivent, nous identifions six dimensions fondamentales d'un organisme : les besoins, les contraintes, les objectifs, les moyens, les personnels et les effets. Une qualité est dite transversale lorsqu'elle porte sur les liens qui unissent ces dimensions. Ainsi, le lien besoins/objectifs devient, dans notre modèle d'évaluation des qualités transversales, celui que l'on nomme « pertinence ». La conformité entre les objectifs et les moyens se nomme « cohérence », etc. Au total, neuf qualités transversales sont ainsi identifiées dans le modèle, chacune possédant une définition qui la rend

exclusive par rapport à toutes les autres qualités désignées dans le modèle.

Les qualités singulières sont des attributs que possèdent en propre et pour eux-mêmes divers constituants d'un organisme, peu importe que ces constituants soient fondamentaux ou non. Au sujet des dimensions jugées fondamentales dans un organisme, certaines de leurs qualités singulières s'avèrent importantes puisqu'elles permettent de s'assurer qu'elles peuvent être mises en relation avec d'autres dimensions fondamentales et de pouvoir ainsi évaluer les qualités transversales. La *clarté des objectifs* et la *clarté des besoins* par exemple constituent des qualités singulières essentielles et préalables à la mesure du degré de conformité entre les besoins auxquels doit répondre un organisme et les objectifs qu'il vise afin d'évaluer une qualité transversale appelée « pertinence » dans le modèle

La qualité dite « postulée » est probablement celle à laquelle se réfèrent la majorité des personnes lorsqu'elles font référence à la qualité de leur organisme, de leur programme ou de leur service. Nous la qualifions de « postulée » en raison du fait que l'on ne sait pas en réalité de quelle qualité il s'agit. Dans ce cas particulier, la qualité est non définie. Elle ne peut conséquemment s'exprimer qu'au singulier. À titre d'illustration, on

dira qu'il y a qualité postulée lorsque, connaissant un élément d'une pratique de gestion, l'on conclut à la qualité de l'organisme. C'est aussi le cas lorsque, constatant que la clientèle d'un établissement scolaire se déclare « satisfaite », des responsables concluent à la qualité, sans parvenir toutefois à définir cette qualité. Le nombre d'éléments pris en compte pour en arriver à une telle conclusion est variable. Parfois, il est relativement petit, parfois, ces éléments sont pléthoriques. C'est sans doute le type de qualité auquel l'on fait le plus allusion, mais elle n'est pas pour autant un gage de la qualité au sens transversal du terme. Elle est tout simplement commode pour convaincre des publics souvent peu avertis.

Qu'est-ce qu'un organisme ?

Six dimensions fondamentales caractérisent un organisme : des besoins sur lesquels repose son existence, des contraintes à rencontrer de manière impérative, des objectifs qu'il faut atteindre, des moyens et des personnes auxquels il doit faire appel pour atteindre ces objectifs et des conséquences, effets ou résultats qui lui sont attribuables. Un organisme est donc en quelque sorte un ensemble intégré et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes construit en vue de répondre à des besoins qui lui sont externes, assujetti aux contraintes

qui lui sont imposées et redevable des effets, voulus ou non, qui peuvent lui être attribués.

Le terme « objectifs » se réfère ici à l'ensemble des énoncés d'intention qui décrivent un ou des résultats à atteindre, qu'ils soient englobants ou spécifiques. Les termes « moyens » et « personnes » désignent, quant à eux, ce à quoi l'on fait appel pour atteindre les objectifs préalablement définis. De manière plus particulière, les moyens se rapportent à la partie inanimée d'un organisme, alors que ce dernier devient vivant par l'intermédiaire des personnes qui y travaillent, et qui le dotent des caractéristiques fonctionnelles qui en font un outil de réponse aux besoins et de qualité. Les « besoins » constituent la raison d'être de l'organisme. Ils peuvent être de diverses natures : sociale, économique, psychologique, valorielle, académique, etc. En général, lorsque l'on se réfère à la notion de besoin dans le contexte de la justification de la présence d'un organisme, on fait allusion à la notion de « besoin partagé par plusieurs » au sein d'une société, d'une collectivité ou d'un milieu. En ce sens, ils sont externes à l'organisme et se définissent toujours relativement à un manque. En éducation, il y a lieu, croit-on, d'interroger la notion de « besoin de l'élève ». Plus spécifiquement, met-on en place des programmes de formation pour répondre aux besoins des élèves ou aux besoins de la société ? Les programmes de médecine ont-ils été créés pour

répondre aux besoins des étudiants en médecine ou pour former ces étudiants de manière à ce qu'ils puissent répondre aux besoins de la société ? De même, si des élèves nous disent majoritairement qu'ils n'ont pas « besoin des mathématiques à l'école », devons-nous cesser l'enseignement de cette discipline puisque les élèves ne manifestent aucun besoin à cet égard ? Doit-on parler des besoins des élèves ou ne serait-il pas plus cohérent de considérer les élèves comme la contrainte principale à laquelle un programme est assujéti ? Quand un besoin est manifesté ou anticipé, c'est qu'il existe un écart entre la condition actuelle et la condition souhaitée ou idéale, nous rapportent Tyler (1950), Kaufman, (1969) et Ellis (1970). Cela dit, un organisme ne se justifie pas seulement à partir des besoins qu'il se donne comme mission de satisfaire. Des contraintes diverses conditionnent en effet son existence. Une contrainte constitue une obligation au regard de laquelle il ne possède aucune marge de manœuvre pour changer la situation, mais à quoi il doit néanmoins se conformer au risque de dysfonctionnement. De même que pour les besoins, ces contraintes peuvent être d'ordres divers : pécuniaire, physique, culturel, psychologique, intellectuel, politique, social ou autre. Enfin, par le simple fait qu'il existe, un organisme occupe un espace physique, il engendre des activités et crée une multiplicité d'échanges plus ou moins harmonieux avec l'envi-

ronnement physique et humain dans lequel il s'insère. Ces échanges à leur tour favorisent l'émergence d'effets qui peuvent être délibérément recherchés ou non, favorables ou défavorables.

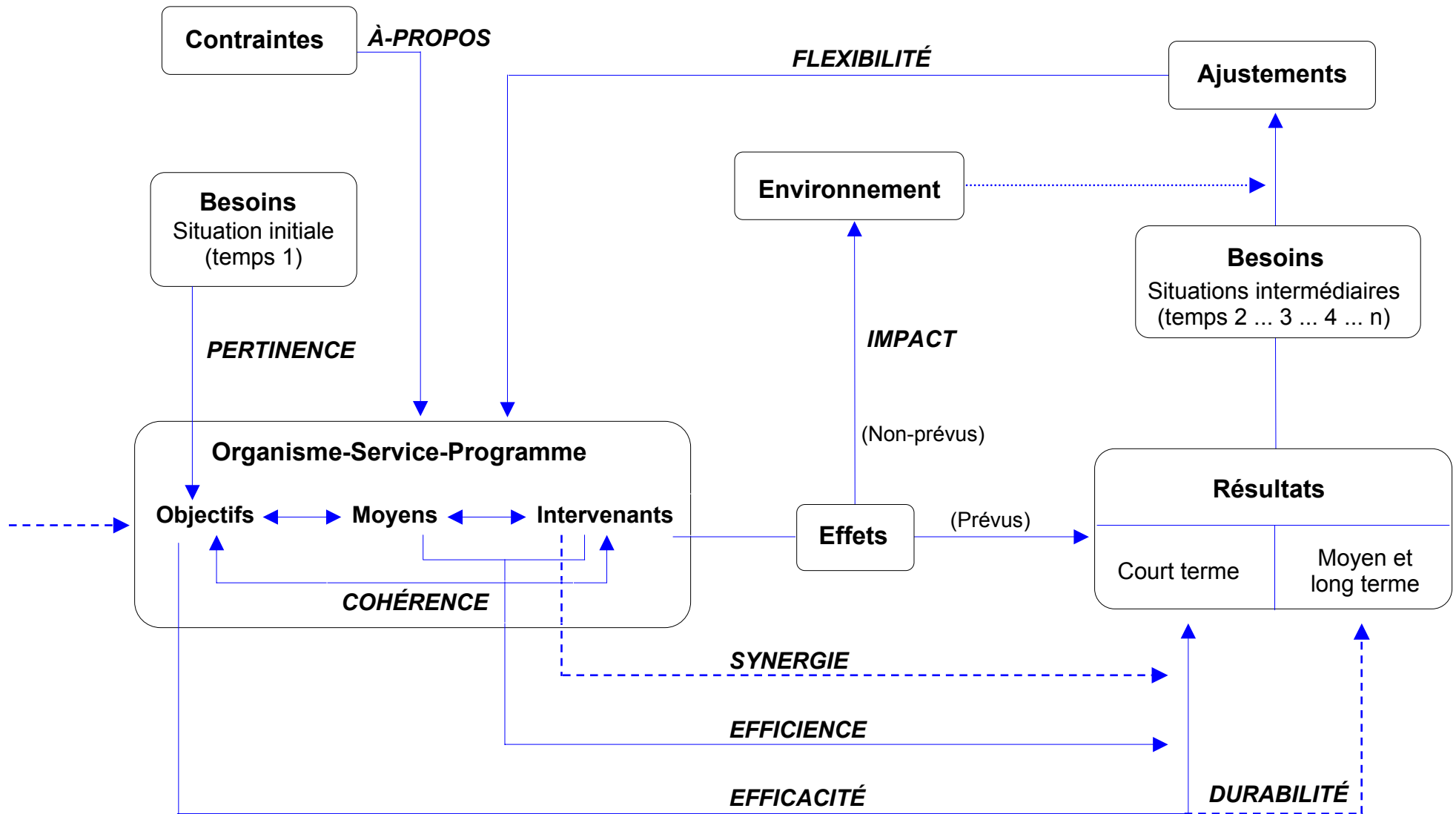
Présentation du modèle de mesure des qualités transversales

La démarche que nous avons utilisée pour construire notre modèle s'inspire pour une bonne part de la démarche de référentialisation présentée par G. Figari en 1994. Ce modèle se veut utilisable dans tous genres d'organismes, de programmes, de services et d'interventions, considérés individuellement ou en réseau. Afin d'éviter d'utiliser toutes ces appellations à chaque fois, nous utiliserons le générique « organisme » pour les désigner individuellement ou globalement. La définition que nous donnerons au concept d'organisme fait appel aux termes les plus connus pour en décrire les composantes principales. Nous espérons que le lecteur verra dans cette définition la possibilité pour lui d'utiliser en lieu et place du terme « organisme » celui qui, de programme, de service, d'intervention, de projet ou autre, lui semble convenir le mieux à la situation qui l'intéresse.

Le schéma suivant présente chacune des qualités transversales possibles.

Le nombre de dimensions fondamentales d'un organisme étant restreint, il en résulte que les qualités transversales sont forcément en nombre limité. Il devient alors relativement simple d'en proposer une modélisation sous la forme d'un schéma et, ce faisant, de mettre en évidence le caractère relatif de la qualité. Afin de faciliter leur évaluation, chaque qualité transversale comprise dans le modèle possède une définition qui la rend exclusive de toutes les autres qualités. Chacune de ces définitions questionne la raison d'être d'une dimension de l'organisme en l'opposant à une autre dimension au regard de laquelle un degré de conformité doit être évalué. La connaissance du degré de possession par un organisme des différentes qualités transversales contenues dans le modèle nous amène à mieux comprendre la nature relative de la qualité. L'application complète de ce modèle d'évaluation pourrait en effet montrer qu'un organisme X s'avère très efficace parce qu'il atteint pleinement les objectifs visés, tout en étant non pertinent parce que les objectifs en question ne sont pas en lien de conformité avec les besoins auxquels il se doit de répondre. De même, une évaluation exhaustive s'appuyant sur le modèle présenté pourrait nous révéler qu'un programme donné est pertinent et cohérent tout en étant inapproprié aux élèves auquel il est destiné.

Figure 1
Modèle d'évaluation formative de la qualité



© Droits réservés Plante et Bouchard, 2002

D'autres cas d'espèces peuvent se présenter au cours d'une évaluation de la qualité relative, nous invitant ainsi à la prudence au moment de conclure à une « qualité globale et non définie » d'un organisme.

Définition des neuf qualités transversales présentées dans le schéma

La pertinence

La pertinence correspond au lien de conformité entre les objectifs visés par l'organisme et les besoins auxquels il doit répondre. L'évaluation de cette qualité n'est possible qu'au moment où les besoins sont clairement identifiés (qualité singulière) et les objectifs clairement définis (qualité singulière), du plus général jusqu'au plus particulier.

La cohérence

La cohérence est le lien de conformité entre les divers moyens et les personnes qui composent un organisme et qui s'unissent les uns aux autres pour constituer un seul et même outil au service de l'atteinte des objectifs visés. Les objectifs de l'organisme étant jugés en conformité avec les besoins auxquels il est censé répondre (la pertinence), les autres dimensions fondamentales de l'organisme doivent être fortement interreliées afin de collaborer à l'atteinte de ceux-ci.

L'à-propos

Évaluer l'à-propos d'un organisme, ou de l'une de ses parties, c'est établir les liens de conformité entre celui-ci et les contraintes qu'il a l'obligation de respecter et au regard desquelles il ne dispose d'aucune marge de manœuvre.

L'efficacité

L'efficacité se définit ici comme le lien de conformité entre les objectifs visés par l'organisme et les résultats effectivement obtenus. Elle peut être considérée comme l'expression du degré d'atteinte des objectifs réellement visés ou encore comme le nombre d'objectifs effectivement atteints parmi l'ensemble des objectifs effectivement visés.

La durabilité

La durabilité est en quelque sorte le prolongement de l'efficacité. Elle se définit dans le modèle comme le lien de conformité entre les objectifs visés par un organisme et le maintien, dans le temps, des résultats obtenus. Cette qualité est recherchée par les enseignants chez les élèves. Elle est également recherchée par les usagers des services éducatifs, sociaux et de santé ainsi que par les consommateurs en général bien souvent sous la forme d'une garantie offerte sur un produit pour un temps limité. En raison de son lien étroit

avec l'efficacité, elle peut être considérée comme une qualité en soi. Alors que l'efficacité met en jeu les résultats immédiatement attribuables à l'organisme en lien avec les objectifs visés, la durabilité, parce qu'elle se situe dans le prolongement de l'efficacité, s'intéresse à la permanence ou à la durée de vie de ces mêmes résultats.

L'efficience

L'efficience prête attention au lien de conformité entre l'économie des ressources réalisée et le degré d'atteinte des objectifs visés. Elle ne se réduit toutefois pas à une simple économie et ne doit pas s'y confondre.

Comme l'efficience ne doit aucunement altérer l'efficacité, cette qualité ne peut donc être considérée que dans le cas où un organisme a déjà fait la preuve de son efficacité, ou est en voie de le faire. Pour être considéré comme efficace, un organisme doit satisfaire à l'une ou l'autre des deux conditions suivantes :

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

L'efficience est donc en relation de conformité à un contexte où l'économie est conditionnelle à l'efficacité. Cette économie peut s'exprimer par une diminution de temps, par une augmentation qualitative ou quantitative des résultats, par un nombre d'effets plus grands dans un temps donné ou par tous changements qui, à terme, peuvent se traduire par une économie généralement financière sans pour autant altérer son efficacité.

La synergie

Le mot « chien » n'a jamais mordu personne, dit-on. Dans le même sens, la simple description des dimensions fondamentales d'un organisme n'a pas pour effet de conduire à l'atteinte des objectifs visés. C'est à la partie vivante de l'organisme, donc aux personnes présentes, à qui il revient la responsabilité de produire les résultats escomptés.

La synergie se définit comme le lien de conformité entre la coordination des actions par les personnes en place pour atteindre les objectifs et les résultats effectivement obtenus. La mesure de la synergie demande d'abord de s'assurer que les personnes concernées maîtrisent les habiletés nécessaires à l'atteinte des objectifs, ce qui nous est fourni au moment de la mesure de la cohérence. Elle demande ensuite de mesurer jusqu'à quel point certains facteurs sont susceptibles d'influer

sur la coordination des actions et d'occasionner du frottement entre les personnes. À la prise en compte des aspects économiques des moyens, la synergie ajoute la prise en compte des personnes comme condition susceptible de concourir à l'efficacité. De par sa nature, la synergie touche à la coordination, aux communications, aux attitudes, au climat organisationnel, bref, à tout ce qui relève de la nature humaine et que l'on pourrait qualifier d'hommerie.

L'impact

L'impact est le lien de conformité entre les résultats attribuables à l'organisme, mais non voulus ou non visés de façon explicite à travers ses objectifs, et les exigences sociales, économiques, sociétales, physiques, psychologiques et autres de l'environnement dans lequel il agit et interagit. L'impact prend ainsi en considération la nature des effets non prévus de l'organisme en lien de conformité avec les attentes des divers environnements avec lesquels il est en contact.

La flexibilité

S'il est un critère sur lequel se fonde une évaluation de la qualité d'un organisme, c'est celui de l'utilité à la prise de décision. La flexibilité offre la meilleure garantie de l'utilité de l'évaluation des autres qualités

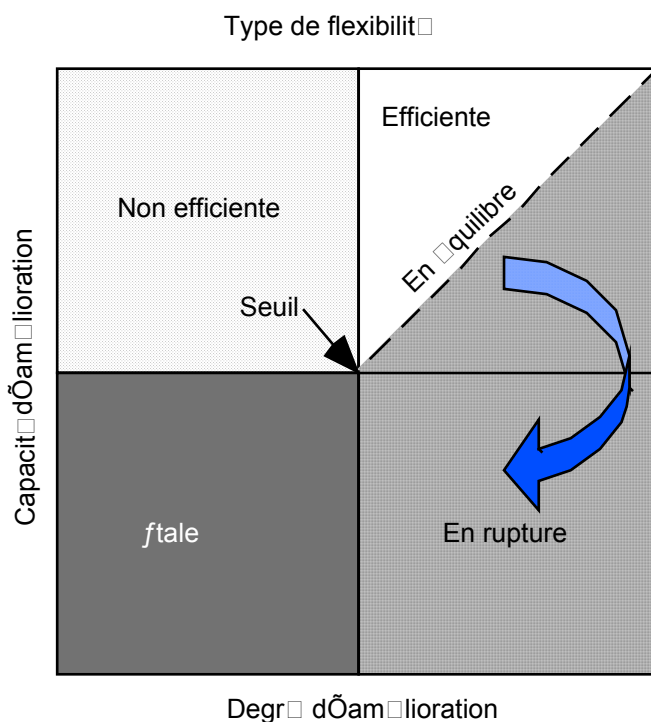
transversales comprises dans le modèle. Elle pourrait être qualifiée de « méta qualité » en raison du fait qu'elle constitue le moteur du changement dans une direction qui correspond à l'amélioration visée. Ce moteur est alimenté par les informations collectées au cours de l'évaluation des qualités transversales situées en aval (efficacité, durabilité, efficacité, synergie et impact) du modèle et commande la souplesse nécessaire pour apporter des modifications au niveau des qualités transversales « pertinence », « cohérence » et « à-propos » situées plus en amont.

La flexibilité se définit comme le lien de conformité entre les capacités d'amélioration que possède un organisme et les lieux où des améliorations s'imposent au sein de cet organisme. Elle se situe à l'intersection de deux informations essentielles : la connaissance des éléments qu'il faut améliorer au sein de l'organisme et la connaissance de la capacité dont dispose cet organisme pour s'améliorer. Dans le premier cas, cela ne peut être accessible qu'à la lumière du degré d'amélioration qui doit être apporté aux qualités transversales. S'agissant de la capacité d'amélioration, cela ne peut s'appréhender qu'à la lumière de l'importance des moyens que possède ou que peut investir un organisme pour apporter des changements.

Le croisement de ces deux informations nous permet d'obtenir une figure en quatre quadrants (figure 2)

dans lesquels se découpent cinq types de flexibilité qu'il est possible d'évaluer au sein d'un organisme.

Figure 2



©Plante & Bouchard, 2000.

Il y a d'abord la « flexibilité en équilibre », lorsque le degré d'amélioration à apporter à un élément important d'une qualité transversale varie selon la même intensité que la capacité d'amélioration que possède un organisme au regard de cette qualité.

Dans le cas où des améliorations devraient être apportées et que l'organisme possède une capacité d'amélioration égale ou supérieure à la situation d'équilibre, nous sommes en présence d'une « flexibilité efficiente ».

Si un organisme se retrouve en situation inverse, c'est-à-dire dans une situation où sa capacité d'amélioration au regard d'un élément particulier est sous le seuil d'équilibre, il y a alors « flexibilité en rupture », signe d'un problème qui peut être important.

Dans le cas où un organisme démontrerait une capacité d'amélioration notable au regard d'éléments qu'il n'est pas ou peu important d'améliorer, il y aurait lieu de conclure alors à une « flexibilité non efficiente ». Dans cette dernière

situation, il faudrait vérifier s'il est possible que cette surcapacité particulière puisse être transformée sous la forme d'une flexibilité efficiente.

Enfin, il y a « flexibilité étale » lorsqu'il y a à la fois absence ou peu de capacité d'amélioration de certains éléments importants au sein d'un organisme et peu ou pas d'amélioration à apporter à une qualité transversale.

Conclusion

Le but de cet article était de définir avec le plus de justesse possible le concept de qualité. Nous avons voulu mettre en évidence l'aspect relatif de la qualité et, conséquemment, la prudence dont il faut faire preuve lorsqu'il s'agit de statuer sur la qualité d'un organisme. Pour arriver à mieux cerner cette relativité, nous avons construit un modèle qui permet de faire éclater le concept de qualité, vu au point de départ comme un idéal à atteindre, sous la forme de neuf qualités transversales, définies de manière mutuellement exclusives, faciles à modéliser et relativement simples à évaluer dans la mesure où nous pouvons disposer d'un dispositif d'indicateurs de la qualité éprouvée. Ces neuf qualités transversales nous

permettent d'adopter une vision holistique d'un organisme et de prendre en compte les changements qui s'y opèrent ou qui doivent s'y opérer. Ces qualités, évaluées individuellement, constituent un réseau de détecteurs susceptibles de nous informer du bon fonctionnement ou du dysfonctionnement de certaines parties de l'organisme. C'est de cette manière, croyons-nous, que nous pourrions le mieux établir la différence entre un simple changement et une amélioration de la qualité qui, elle, constitue un changement dans une direction voulue

Nos travaux de recherche et l'utilisation dans diverses situations de ce modèle d'évaluation des qualités relatives, nous ont permis de distinguer trois types de qualités, les qualités singulières, les qualités transversales et la qualité postulée. La technique proposée pour évaluer la flexibilité nous a appris que cette façon de faire pouvait sans doute être utilisée avec profit pour suppléer au manque de techniques statistiques réellement adaptées à l'évaluation de la qualité des organismes, notamment lorsqu'il s'agit de construire un dispositif optimal d'indicateurs de la qualité. C'est là un sujet sur lequel nous avons l'intention d'apporter quelques éclaircissements dans un prochain article.

Bibliographie

- Bouchard, C. et Plante, J. (2000). La qualité – sa définition et sa mesure. *Service social*, 47, 1-2.
- Brunelle, Y. (1993). *La qualité des soins et services : un cadre conceptuel. Études et analyses*. Québec : Ministère de la santé et des services sociaux, Direction générale de la planification et de l'évaluation.
- Commissariat général du plan et École nationale d'administration (ENA) (1995). *Principes d'une évaluation socialement utile*. La documentation française, Outils, Pratiques, Institutions pour évaluer les politiques publiques. Paris.
- Cox, T. (1989). Towards the measurement of manufacturing flexibility. *Productivity and Inventory Management*, vol. 30, 1, 68-72.
- Crosby, P.B. (1979). *Quality Is Free*. New York : McGraw-Hill.
- Cusins, P. (1994). Understanding Quality through Systems Thinking. *The TQM Magazine*, 6, 5, 19-27.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- Dictionnaire Actuel de l'Éducation (1991). 2^e éd. Montréal/Paris : Édition Guérin/Eska.
- Ellis, G.B (1970). *Determination and testing of needs assesment technique for harvesting the educational needs professionnals*.
- Figari, Gérard (1994). *Évaluer quel différentiel*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Feigenbaum, A.V. (1956). Total quality control. *Harvard Business Review*, 34, 6, 93-101.
- Feigenbaum, A.V. (1961). *Total Quality Control*. New York : McGraw-Hill.
- Gilmore, H.L. (1974). Product conformance cost. *Quality Progress*, 7, 5, 16-19.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. 9^e éd. Éditions Dalloz.
- Jaeger, R.M. (1978). About education indicator ; Statistics on the condition and trends in education. *Review of research Education*, 276-315.
- Juran, J.M. et Gryna, F.M. (Éds) (1988). *Quality Control Handbook*. 4^e éd. révisée. New York : McGraw-Hill.
- Kaufman, R. (1969). Dans R. Kaufman, *Educational system planing*, Prentice-Hall Educational Administration Series, N.J., 1972.
- Mc Daniel, O.C. (1996). Utilisation théorique et pratiques des indicateurs de performance. *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 8, 3.
- Mouvement français pour la qualité (1992). *Indicateurs de qualité et tableau de bord*. Paris.
- Mouvement français pour la qualité (1994). *Synthèse du groupe de travail indicateur qualité et tableau de bord*. Paris.
- Neely, A.D (1999). The performance measurement revolution : why now and what next ? *International Journal of Operations & Production Management*, 19, 2.

- Neely, A.D., Gregory, M. et Platts, K. (1995). Performance measurement system design : a literature review and research agenda. *International Journal of Operations & Production Management*, 15, 4, 80-116.
- Neergaard, P. (1999). Quality management : a survey on accomplished results. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 16, 3, 227-289.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. et Berry, L.L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for further research. *Journal of Marketing*, 49, 4, 41-50.
- Peters, T.J. et Waterman, R. (1982). *In Search of Excellence : Lessons From America's Best-run Companies*. New York : Harper and Row.
- Plante, J. (1994). *Évaluation de programme (français, anglais, espagnol)*. Québec : Presse de l'Université Laval.
- Posavac E., Carey, J. et Raymond, G. (1997). *Program Evaluation Methods and Case Studies*. 4^e éd. Prentice Hall.
- Reeves, C.A. et Bednar, D. (1994). Defining quality: alternatives and implications. *Academy of Management Review*.
- Saucier, A. et Brunelle, Y. (1995). *Les indicateurs et la gestion par résultats. Méthodologie et instrumentation*. Québec : Ministère de la Santé et de Services sociaux, Direction générale de la Planification et de l'Évaluation.
- Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chigago, III : University of Chigago Press.