



EHESP

Directeur des soins

Promotion : **2008**

Date du Jury : **septembre 2008**

**Un référentiel qualité :
un outil d'aide
au pilotage managérial et
un enjeu pour le directeur des soins
en institut de formation**

Brigitte Eudeline

Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements à

Bruno COTARD, responsable de l'atelier mémoire pour son écoute et ses conseils avisés lors de nos différents échanges,

Christine BELOEIL et Fabienne HEMERY composant le comité de suivi, pour leurs lectures attentives et leurs observations qui m'a permis au fil des mois de cheminer,

Mes collègues d'atelier mémoire,

L'ensemble des personnes interviewées qui ont bien voulu se prêter au jeu de l'entretien pour la richesse des propos recueillis,

Claudie GAUTIER, tutrice de positionnement, pour son accompagnement et ses encouragements.

Je souhaite également remercier le directeur de la filière Monsieur Jean Louis POURRIERE pour sa disponibilité, et sa bienveillance tout au long de la formation.

Sommaire

Introduction	1
1 Le cadre contextuel	3
1.1 Les nouvelles logiques managériales	3
1.2 Le management, une volonté des pouvoirs publics	3
1.3 La régionalisation et les nouveaux déterminants de la formation	4
1.4 L'émergence des démarches qualités en formation paramédicale	5
1.4.1 Une définition de la qualité de formation	6
1.4.2 Les enjeux de l'auto évaluation	7
1.5 La question de départ.....	8
2 L'exploratoire	9
2.1 Les composantes du management	9
2.1.1 Manager l'institut de formation, une dimension stratégique et organisationnelle	9
2.1.2 Organiser le système de pilotage de l'institut de formation	11
2.2 La problématique	11
2.3 L'enquête	12
2.3.1 La méthode d'investigation.....	12
2.3.2 Les variables étudiées.....	12
2.3.3 Les limites et les biais.....	12
3 L'interprétation.....	13
3.1 Le référentiel qualité d'accréditation des dispositifs de formations supérieures professionnelles ENSP (RQF), un outil d'aide, au service de logiques managériales variables.....	13
3.1.1 La fonction managériale du directeur évolue, elle induit des écarts de représentation, face à une réalité contraignante	13
3.1.2 La concurrence est au cœur du choix stratégique du projet	15
3.1.3 Le sens donné à la démarche d'assurance qualité pourrait être dévoyé	16
3.1.4 L'engagement des équipes dans la démarche d'assurance qualité, est tributaire du niveau d'implication du directeur	18
3.2 L'auto évaluation un levier de changement, source de progrès.....	19

3.2.1	La mise en œuvre de l'auto évaluation suit la démarche projet.....	19
3.2.2	La démarche d'auto évaluation fédère le groupe.....	21
3.2.3	La démarche d'autoévaluation, provoque questionnement, et résistance.	22
3.3	Le processus de démarche qualité devrait s'amorcer.....	23
3.3.1	Un processus dynamique est initié mais il est à pérenniser	23
3.3.2	La démarche de progrès, un enjeu au cœur du processus de formation	25
3.3.3	Le RFQ comme outil d'aide au management.....	25
4	Esquisse d'un pilotage managérial	27
4.1	L'approche stratégique.....	27
4.1.1	Conception d'une pratique managériale : donner une ambition commune	27
4.1.2	Fixer des objectifs de développement pour accompagner le progrès.....	27
4.1.3	Développer une culture de la mesure pour vouloir et pouvoir s'améliorer	28
4.1.4	Fonctionner en système ouvert pour développer les interactions.....	28
4.1.5	Responsabiliser pour engager	29
4.1.6	Savoir expérimenter pour apprendre	29
4.2	Le management de l'assurance qualité.....	29
4.2.1	Conception : un management de progrès.....	29
4.2.2	Donner confiance	30
4.2.3	Construire le projet de formation et pédagogique	30
4.2.4	Piloter l'institut de formation	31
4.2.5	Développer une politique de communication	31
4.2.6	Développer l'écoute client	31
4.3	La mise en œuvre et le pilotage de la performance	32
4.3.1	Organiser, mettre en œuvre et suivre l'autoévaluation	32
4.3.2	Mettre en œuvre un plan de communication.....	33
4.3.3	Organiser et animer la logique d'apprentissage.....	33
4.3.4	Donner une place active aux apprenants.....	34
4.3.5	Impliquer les professionnels.....	34
4.3.6	Piloter la performance de l'institut de formation	34
	Conclusion.....	35
	Bibliographie.....	37
	Liste des annexes.....	I

Liste des sigles utilisés

AFNOR	Association Française de NORmalisation
ARF	Agence Régionale de Formation
COFRAC	Comité FRançais d'ACcréditation
CPR	Conseillère Pédagogique Régionale
DQ	Démarche Qualité
EHESP	Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique
ENSP	Ecole Nationale de Santé Publique
IFSI	Institut de Formation en Soins Infirmiers
ISO	International Standard Organisation
LMD	Licence Master Doctorat
RQF	le Référentiel Qualité d'accréditation des dispositifs de Formations supérieures professionnelles ENSP
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience

Introduction

Le secteur de la formation vit actuellement des évolutions tant au niveau de sa conception que de son organisation. L'enjeu de former des professionnels compétents en regard de besoins identifiés, évolutifs, et multiples est au cœur des réformes.

Il est prévu pour les quinze prochaines années des départs massifs en retraite de professionnels paramédicaux qualifiés. La conséquence, sera la fuite de compétences qu'il convient d'anticiper, au risque de fragiliser les performances de l'établissement de santé. Par ailleurs, les nouvelles logiques organisationnelles auront pour conséquence de nouveaux profils de soignants. De fait, l'enjeu de la qualité de l'appareil de formation est crucial. Les critères de réponses aux besoins, de réactivité, de coût, et de qualification des personnes formées, détermineront les capacités d'efficience des instituts de formation, et leur pérennité. Le management de la formation fondé sur une dynamique de développement de l'entreprise prend tout son sens.

De 2004 à 2007, dans le cadre de nos fonctions de chef projet responsable de la formation des cadres de santé, nous avons expérimenté le référentiel qualité d'accréditation des dispositifs de formations supérieures professionnelles ENSP (RQF) pour réaliser le bilan de l'activité pédagogique et de formation, présenté en conseil technique. Vécu comme un outil de progrès, il a servi de guide à la réflexion menée en équipe. Il a permis de poser des axes d'amélioration successifs et progressifs sur trois années.

Le directeur¹ de l'institut de formation a pour fonction de manager. Dès lors il convient de mobiliser, de capter l'intelligence de tous au service du projet, dans le but d'affronter les turbulences et les exigences de son environnement.² Pour mettre en œuvre ce management le directeur devra prévoir une stratégie, organiser sa mise en œuvre, évaluer les actions, prendre des décisions.

Organiser un système de formation en phase avec les besoins actuels et futurs de sa région, représente à notre sens, la préoccupation du responsable de l'institut de formation professionnelle. De fait, la réflexion sur le choix des moyens est à poser. Il s'agit de s'interroger sur la fonction managériale et son pilotage. Un référentiel qualité peut-il être utile? En tant que futur directeur des soins, directeur d'institut de formation, il convient de s'interroger également sur l'opportunité d'un référentiel qualité comme moyen d'action pour initier une démarche qualité, en amont d'une procédure de reconnaissance externe.

¹ Comprendre tout au long du texte, directeur /directrice

² ALECIAN S, FOUCHET D, *Le management dans le service public* p. 10

Tout d'abord, nous expliquerons dans quelle mesure le contexte, dans lequel évolue la formation, conduit à repenser la finalité de la formation et ses enjeux. Nous pourrions ainsi définir la question de départ.

La partie exploratoire sera consacrée à préciser la notion de management. A ce stade nous aurons la possibilité de formaliser la problématique et poser trois hypothèses. L'enquête menée auprès de directeurs d'institut de formation, et de conseillères pédagogiques régionales permettra de recueillir des informations sur le pilotage managérial de l'institut. Nous cherchons également à déterminer la façon, dans ce domaine, dont sera exploité le RQF, notamment au travers de la mise en œuvre de l'autoévaluation et ses enjeux dans le cadre de la démarche qualité.

L'interprétation des données sera structurée en trois parties. Elle repose sur une analyse interprétative, réalisée en regard des hypothèses formulées.

Nous en déduirons dans un troisième temps notre vision du pilotage managérial d'un institut de formation paramédicale, à partir des éléments dégagés dans la partie précédente. Puis nous concluons

1 Le cadre contextuel

1.1 Les nouvelles logiques managériales

Les progrès rapides des technologies bouleversent les pratiques professionnelles et les métiers. Les nouvelles organisations du travail engagent à privilégier l'autonomie et la responsabilité des professionnels. L'enjeu de réussite de ces nouvelles formes de gouvernance, introduit l'obligation de changement rapide de management, et conduit à des modifications plus lentes de représentation du travail pour l'ensemble des acteurs.

Il revient aux établissements de santé de manager une activité de formation en cherchant à optimiser son efficience, de pallier au déficit annoncé de compétences, dans un contexte de ressources humaines rares. A court terme, la question de la qualification et de la performance des professionnels pourra donc avoir un impact sur la compétitivité de l'établissement.

Confrontés à ces facteurs d'évolution, les instituts de formation se voient contraints d'intégrer ces changements et de repenser les organisations et les contenus enseignés.

1.2 Le management, une volonté des pouvoirs publics

En 2005 la Haute Autorité en Santé (HAS) édite un guide pour l'autodiagnostic des pratiques de management en établissement de santé. « *Le management des établissements de santé et la qualité managériale des responsables semblent peu ou pas générer de démarche d'évaluation. Or leur impact, sur le fonctionnement des secteurs d'activité et la capacité des établissements à remplir leurs missions auprès des patients est non négligeable..... La vision stratégique, la clarté des décisions, la rapidité de réaction, la délégation de pouvoir et la responsabilisation, la capacité à faire partager un projet et à motiver les acteurs de l'entreprise sont communément admises comme étant des variables clés de succès pour toute organisation* »³ Ce guide met en évidence cinq fonctions du management : prévoir, organiser, décider, motiver, évaluer. L'évaluation de la qualité des cinq fonctions du management permet de s'inscrire dans une démarche d'amélioration continue. Des grilles aident les responsables à réaliser leur autodiagnostic. Il est noté que le manager responsable facilitera l'atteinte de ses objectifs en ayant recours à une méthodologie rigoureuse pour effectuer les choix stratégiques, en mettant en place des procédures organisationnelles, en développant un système d'évaluation

³ HAS, *guide pour l'autodiagnostic des pratiques de management en établissement de santé*, p.6

motivant, en appliquant des pratiques professionnelles validées ou innovantes, et en assurant la mise à niveau continue de son expertise managériale⁴

Ce guide s'inscrit dans un contexte réglementaire qui témoigne d'une volonté de changement. Déjà, la Loi du 31 juillet 1991 préconisait le développement d'une politique d'évaluation professionnelle, suivie par les ordonnances du 24 avril 1996 qui prévoyaient la mise en place d'une procédure externe d'évaluation des établissements de santé. Cette politique sera renforcée par la Loi du 13 août 2004 qui introduira l'évaluation individuelle des pratiques professionnelles comme une obligation. Le plan hôpital 2007 prétend réformer la gouvernance en modifiant l'organisation interne de l'hôpital. Le rapport au président stipule *«la présente réforme....ambitionne de donner aux acteurs des établissements les moyens de leur réorganisation. Ses maîtres mots sont souplesses, reconnaissance et responsabilisation.»*⁵ Elle dénote du changement de logique managériale attendue. En juillet 2008, le rapport VALLENCIEN intensifie cette volonté de changement managérial⁶, travail préparatoire à la Loi prévue pour septembre 2008.

Par ailleurs, l'arrêté du 21 avril 2007, relatif aux conditions de fonctionnement des instituts de formations paramédicaux, au titre 1 introduit **la gouvernance** des instituts de formation. A l'image de l'hôpital, ce texte représente un élément de la réforme de l'appareil de formation. Celle-ci s'articule autour de quatre axes. La **régionalisation** qui instaure une nouvelle forme d'organisation de l'offre, formalisée dans le schéma régional de la formation sanitaire et sociale ; la nouvelle forme de **gestion budgétaire et comptable** ; l'organisation interne (gouvernance) de la formation ; et **l'évaluation** de la qualité de l'offre de formation dont les exigences sont à venir.

Selon ce concept de « gouvernance », il convient d'inciter à la mise en œuvre d'un cadre de règle institutionnel ; de favoriser la prise de conscience des responsabilités de chacun ; de développer une organisation basée sur un système ouvert, souple, et régulée qui permettra la créativité.

1.3 La régionalisation et les nouveaux déterminants de la formation

La loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales renforce la compétence du Conseil régional en matière de formation professionnelle, par la définition et la mise en œuvre d'une politique en direction des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi ou d'une formation professionnelle. Le transfert des écoles et des instituts

⁴ Ibid, p.7

⁵ Rapport au président de la république relatif à l'ordonnance n°2005-406 du 2 mai 2005 simplifiant le régime juridique des établissements de santé

⁶ VALLENCIEN G *Réflexions et propositions sur la gouvernance hospitalière et le poste de président du directoire*

sanitaires est entré en vigueur le 01 juillet 2005. Cette nouvelle étape de décentralisation prévoit deux champs de compétence.

Le champ des compétences de l'Etat : Il fixe les conditions d'accès aux formations, détermine les quotas nationaux, les programmes de formation, l'organisation des études, les modalités d'évaluation, délivre les diplômes.

Le champ des compétences de la Région : elle fixe le nombre d'étudiants selon les besoins de la population, répartit les quotas d'étudiants en IFSI et les capacités d'accueil sur la base du schéma régional de formation sanitaires et sociales. Elle autorise la création des instituts ou des écoles de formation, elle agréé le directeur de l'institut de formation, et attribue des aides aux étudiants. Elle a la charge du fonctionnement et de l'équipement des instituts de formation.

Les enjeux économiques de la Région en matière de politique d'emploi et d'aménagement du territoire, laissent entrevoir la nécessité d'améliorer l'organisation et la répartition des lieux de formation sur le territoire. La diversité et la qualité des enseignements, doivent être optimisées, en regard des emplois, des qualifications et des compétences attendues. Ainsi, la 10ème Université d'hiver de la formation professionnelle en janvier 2008 avait pour thème « Rendre la formation plus efficace au regard des finalités politiques, économiques, sociales, et individuelles ».

Pour complexifier davantage ce secteur en mutation, l'appareil de formation évolue en élargissant les voies d'accès à la formation tout au long de la vie. Dès lors, il convient de créer les conditions nécessaires au développement de la validation des acquis de l'expérience (VAE), et de la filière apprentissage. De plus, à terme il conviendra de favoriser le décroisement et de développer les passerelles entre les filières de formation. Enfin, l'enjeu de la réforme licence, master, doctorat (LMD), actuellement en chantier, confirme la nécessité de proposer des formations reconnues pour leur niveau de qualité.

Dès lors, on comprend la politique volontariste à l'échelon régional d'engagement dans une démarche qualité en matière de formation.

1.4 L'émergence des démarches qualités en formation paramédicale

Il semble qu'un petit nombre d'instituts de formation se soit engagé dans un processus d'accréditation ou de certification voire de labellisation. Au-delà de ces initiatives locales, il n'apparaît pas de consensus sur une méthode et des outils. Ces instituts de formation communiquent peu. Il est donc difficile d'avoir un certain recul sur les atouts et les limites des différentes procédures actuellement à notre disposition. Or, à court terme, il sera nécessaire de s'engager dans cette voie.

Pour répondre aux enjeux des nouvelles logiques de formation, on peut supposer que l'engagement dans un processus de démarche qualité peut être un outil de management

au service de la performance de l'institut. Il existe différents référentiels reconnus par des associations professionnelles, mais également des référentiels pouvant déboucher sur une procédure de reconnaissance externe. Ces démarches répondent à des logiques différentes. En voici quelques exemples :

La certification selon la norme ISO 9001 version 2000, apparaît en France dans les années 1980, son principe est d'assurer la conformité d'une organisation par rapport à des exigences de principes de fonctionnement et de moyens. Elle propose une méthode d'analyse et de réflexion basée sur une approche processus, à partir d'une norme générique indépendante de tout secteur industriel ou économique particulier. C'est une démarche volontaire. La norme est payante.

La certification NF Service formation AFNOR, basée sur des référentiels propres à une entreprise ou à une profession. Créée en 1994, elle est destinée aux activités de service pour faire face aux tendances de mondialisation et globalisation économique, et à la généralisation des relations fondées sur le modèle client/fournisseur. Son principe est d'assurer la conformité des prestations certifiées par rapport à un engagement de résultats préétablis. Les normes énoncent ce que l'organisme de formation s'engage à faire, ce qu'il doit faire et ce qu'il fait. Elle est donc dans une logique orientée client. Le référentiel spécifique au métier est directement « prêt-à-porter » pour l'organisme ciblé. Il est construit par une équipe d'expert et de professionnel. Le coût est variable.

L'accréditation des organismes de formations professionnelles supérieures est basée sur un référentiel de certification, qui propose un ensemble de références dans différents domaines participant au processus de formation⁷. Une première version est élaborée en 2003, puis en 2005 la version 2, toujours d'actualité. Le concept de « la qualité partagée » sous-tend ce référentiel. Il s'inscrit dans une approche dynamique, autonome d'autorégulation, vers l'amélioration des pratiques. De fait, le référentiel sert de levier, à l'émergence d'une attitude responsable dans un processus qualité. Le référentiel est en accès libre par voie électronique. La mise en œuvre de l'accréditation suppose l'engagement du demandeur. La démarche est payante. Elle est assurée par le département pédagogique de l'EHESP.

La labellisation est proposée par des Conseils Régionaux en partenariat avec l'Etat, afin de renforcer la professionnalisation de l'appareil régional de formation professionnelle.

1.4.1 Une définition de la qualité de formation

La norme ISO⁸ définit **la formation** comme un processus destiné à produire et à développer les connaissances, les savoir-faire, et les comportements nécessaires à la

⁷ Le sommaire est présenté en annexe 1

⁸ ISO 10015 *Management de la qualité - Lignes directrices pour la formation*

satisfaction d'exigences. De son côté CHAUVIGNE C, nous dit que « *partant de l'idée générale que la qualité est « l'ensemble des caractéristiques d'une entité qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés et implicites » (norme ISO 8402) il considère la qualité comme une construction sociale.* »⁹ Il explique qu'en fonction des acteurs impliqués et des enjeux, la qualité aura une dimension et un contenu variables.

Partant de ce postulat, deux des missions d'un institut de formation seront d'identifier les besoins en formation, tant dans les contenus que dans les méthodes, et de proposer un dispositif reconnu qui réponde à ces besoins.

Marc NAGELS,¹⁰ affirme « *qu'un institut de formation qui aura anticipé la démarche Qualité sera en position forte en terme d'environnement concurrentiel* ». Cependant l'initiation de la démarche qualité nous apparaît comme un processus lent, à mettre en place. Il induit des changements de logiques d'actions. Le lancement d'une telle démarche pourrait partir du management porté par le directeur, dans le cadre d'une démarche structurée de gestion de projet.

1.4.2 Les enjeux de l'auto évaluation

L'autoévaluation, apparaît comme un moyen propice de remise en question. Ce concept est associé aux démarches qualités. Depuis 1996, c'est une étape de la procédure d'accréditation des établissements de santé. Plus récemment, dans le même état d'esprit, le concept **d'évaluation formative**¹¹ est préconisé par l'HAS dans le cadre des évaluations des pratiques professionnelles. L'objectif est de permettre au professionnel d'identifier ses besoins d'amélioration et d'intégrer la démarche qualité au sein de son exercice professionnel. La modalité proposée est l'autoévaluation.

D'après VIAL M,¹² l'autoévaluation désigne à la fois l'**autocontrôle** et l'**auto questionnement**, deux attitudes qui pourraient paraître contradictoires. L'autocontrôle renvoie en priorité à des procédures, il s'agit de vérifier les acquis et les normes. L'auto questionnement, est un processus fait de doutes, de mises en perspectives, d'arrimages provisoires. L'autoévaluation dépend de la conceptualisation de sa pratique professionnelle, de la lecture que l'on a de son rôle. Selon VIAL M c'est un processus « *qui s'apprend, qui se favorise, se développe* », dans l'autoévaluation celui qui fait l'évaluation en est le bénéficiaire. Il s'agit d'un autocontrôle mais aussi d'un auto questionnement sur le sens de l'activité conduite. L'articulation se fait entre **régularisation** (retour à la normalité, en corrigeant les écarts) et **régulation** (de

⁹ CHAUVIGNE C, *assurance co-construite d'une qualité relative*, pp.71- 75

¹⁰ Responsable du développement de la qualité pédagogique EHESP

¹¹ Se reporter au glossaire, présenté en annexe 2

¹² VIAL M, *l'évaluation au quotidien des cadres de santé à l'hôpital*, p.66

divergence, pour une réorientation dans l'écart constaté) « *Alors seulement (il) favorise l'apprentissage des savoirs en situation et leur mise en communication* »¹³

Au fond c'est l'autoévaluation pour apprendre. Pour nous, cela veut dire que la démarche d'autoévaluation, en vue d'un diagnostic de l'institut de formation, à partir d'un référentiel pourrait permettre à la fois la régularisation et la régulation par le questionnement.

1.5 La question de départ

L'autoévaluation à partir d'un référentiel qualité pourrait provoquer une dynamique propice au questionnement. Notre expérience positive du référentiel qualité proposé par EHESP en matière de suivi d'un domaine d'activité de l'institut de formation, nous engage également à poursuivre sur cette voie. L'exploitation d'un référentiel qualité pourrait représenter de fait, une source de mobilisation des énergies, et par la même devenir un outil de management.

Le directeur des soins de l'institut de formation en référence au décret du 19 avril 2002 est responsable de l'animation et de l'encadrement de l'équipe de formateurs, de l'organisation de l'enseignement théorique et pratique. La question du management de l'institut de formation et des outils pour l'optimiser nous amène à poser la question de départ en ces termes :

« En quoi un référentiel qualité peut-il être un outil de management pour le directeur d'un institut de formation »

D'une façon générale et au-delà des enjeux stratégiques et économiques qui pourraient faciliter le positionnement de la structure de formation, l'enjeu pédagogique, mais également l'enjeu d'une culture de l'évaluation conduit à vouloir s'engager dans une démarche qualité.

¹³ Ibid pp : 67-83

2 L'exploratoire

Cette deuxième partie se déroulera en trois temps. Le premier chapitre posera le cadre théorique de l'aspect managérial, puis la deuxième partie se consacrera à la présentation de la méthodologie. En dernier lieu nous définirons la problématique et formaliserons des hypothèses de travail.

2.1 Les composantes du management

2.1.1 Manager l'institut de formation, une dimension stratégique et organisationnelle

Pour faire face au contexte de concurrence et de progression rapide des technologies, le management selon la littérature, repose sur deux dimensions interdépendantes, la stratégie et l'organisation. Ces deux composantes se conçoivent, l'une orientée sur son environnement, l'autre centrée sur une approche interne. Cependant, « *on sait que les bons choix stratégiques ne trouvent toute leur place, que lorsque leur mise en œuvre, aux travers des structures organisationnelles, sera réussie* ». ¹⁴ Cette vision permet de distinguer deux niveaux du management, desquels on peut classer les niveaux de décisions, stratégiques et opérationnelles (cf. annexe 3)

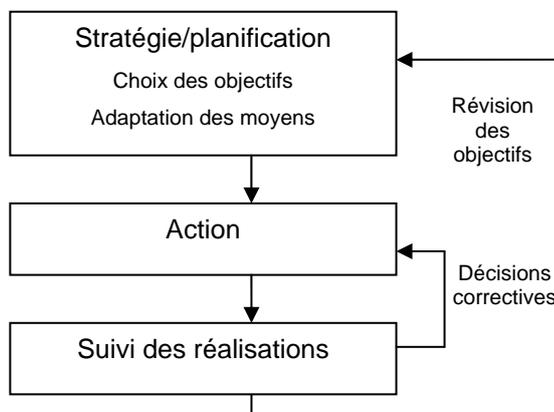
La démarche stratégique repose sur des outils, mais elle est avant tout **un état d'esprit**. Cette culture stratégique repose sur trois pôles : l'anticipation, l'action, la mobilisation, qui constitue le fondement du management stratégique.

Selon THIETART « **Le management stratégique**, se trouve à l'équilibre entre trois forces, issues de trois dimensions : La dimension économique, la dimension politique des jeux et stratégies des acteurs, la dimension organisationnelle des structures et procédures formelles » ¹⁵ Cependant, au-delà du management, il convient d'avoir à disposition des outils qui facilitent la prise de décision, pour pouvoir faire les bons choix. La stratégie va se décliner dans le pilotage mis en œuvre par le directeur. « *En terme méthodologique le pilotage de la performance pour les établissements de santé doit permettre de planifier, agir, et suivre ses réalisations. La spécificité principale des établissements de santé, tient aux finalités, qui contrairement à une entreprise industrielle ou commerciale ne peuvent se limiter à l'objectif de performance économique. La performance d'un établissement de santé se situe donc dans sa capacité à répondre à ces trois finalités : répondre aux besoins de santé, assurer la qualité des soins, optimiser l'efficacité économique et organisationnelle. Ces trois finalités sont interdépendantes et*

¹⁴ HELFEER JP KALIKA M ORSONI J, *Management stratégie et organisation*, p. 4

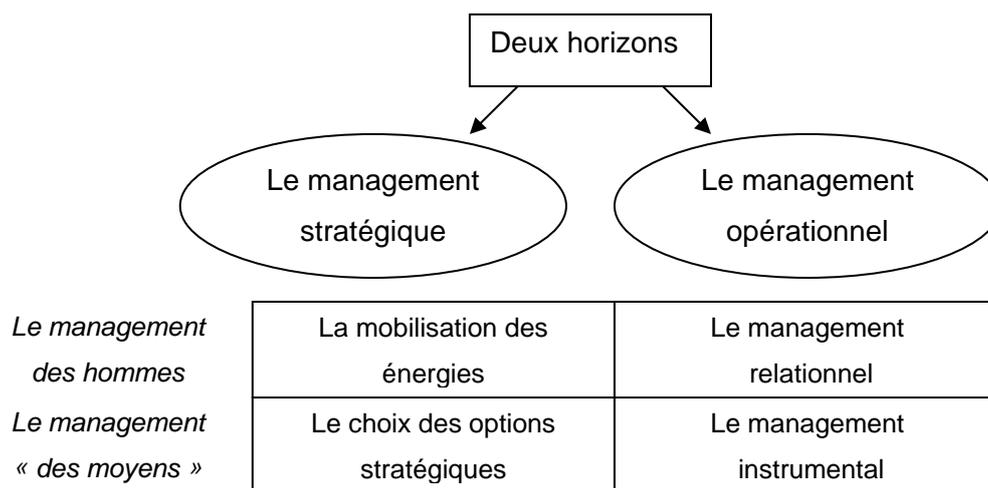
doivent être prise en compte toutes les trois pour assurer le pilotage de la performance, même si la stratégie spécifique d'un établissement peut privilégier telle ou telle finalité »¹⁶

Le pilotage est une démarche, qui comprend un certain nombre « d'invariants », la planification de la stratégie, l'action, le suivi des réalisations.



MENDOZA C, DEMOND MH, GIRAUD F, LONING H Tableaux de bord de balanced scorecards ¹⁷

Dès lors, cette clarification théorique permet d'entrevoir le rôle et les missions du directeur en institut de formation. Le management consisterait à faire travailler ensemble un groupe de professionnels en vue d'objectifs communs au travers d'une vision commune. La vision est à la fois stratégique et opérationnelle. Il convient d'anticiper sur le devenir dans le but de pouvoir répondre de façon optimale aux besoins évolutifs du secteur d'activité, d'assurer la qualité de la formation, et d'optimiser son efficacité économique et organisationnelle. Il s'agit, dans le même temps d'assurer le management au quotidien des équipes et des moyens.



18

¹⁵Ibid, p. 14

¹⁶ GMSIH *Pilotage des établissements de santé, définition des projets pilotage*, p10-11

¹⁷ Ibid, p. 8

¹⁸ ALECIAN S, FOUCHET D, *Le management dans le service public*, p. 16

2.1.2 Organiser le système de pilotage de l'institut de formation

Nous avons vu qu'une des missions du directeur, est d'être centrée sur la vision, le devenir de la structure. Il s'agit de donner du sens à l'ensemble des variables qui composent le contexte actuel et de savoir les situer en perspective. Ce responsable choisit des options pertinentes, puis déploie la stratégie. Pour prévoir, pour agir ou pour réagir, les décisions prises, se situent à trois niveaux différents mais complémentaires. Il s'agit de la stratégie, de la performance économique, du suivi opérationnel.¹⁹ Le système de pilotage constitue l'instrument qui permet de sélectionner les informations utiles pour les bonnes prises de décisions, et de suivre en temps réel le fonctionnement dynamique de l'organisation mis en oeuvre. Le tableau de bord « *contribue activement à la mesure des phénomènes concernant le fonctionnement d'un organisme et facilite donc une prise de décision* ». ²⁰ **Les indicateurs de pilotage**, choisis en fonction des priorités de l'année, sont **évolutifs**. Ils se distinguent des **indicateurs de résultats (reporting)** à visée essentiellement de contrôle. Selon KAPLAN et NORTON le tableau de bord vise quatre objectifs. Il est la traduction et la clarification des intentions stratégiques par le biais des objectifs. Il permet la communication de ses objectifs, en les déclinant en indicateurs. Il vise à planifier les objectifs dans le cadre d'un management participatif. Il renforce par son suivi le retour d'expérience.

2.2 La problématique

Le management d'un institut de formation comporte plusieurs axes d'actions : stratégique et organisationnel. Pour le mener à bien, il semble nécessaire d'organiser un système de pilotage qui permet d'établir la mesure de ce qui est fait et à faire. Dans ce cadre ne pourrait-on pas envisager **le pilotage managérial** de la structure à partir d'un référentiel qualité. De la sorte, il pourrait favoriser le développement d'une démarche qualité, en amont de la reconnaissance externe.

Les hypothèses

- L'auto évaluation du fonctionnement institutionnel, à partir du référentiel qualité pour l'accréditation des formations supérieures ENSP(RQF), permet de fixer les axes du pilotage managérial au sein de la structure de formation
- Elle renforce également le questionnement sur les pratiques pédagogiques
- Cette dynamique managériale, permet d'initier la démarche qualité en amont de l'engagement dans un processus de reconnaissance externe.

¹⁹ GMISH *Pilotage des établissements de santé, définition des projets pilotage*, V1, p.14

²⁰ NF, SFDX 50-171 *Système de management de la qualité indicateur et tableaux de bord*

2.3 L'enquête

2.3.1 La méthode d'investigation

Elle comprend la détermination de la population cible et la construction des outils d'enquête en lien avec le type de recueil de données choisies. Plusieurs professionnels sont retenus, sept directeurs ou coordonnateurs d'institut de formation paramédicale, un chef projet, deux conseillères pédagogiques régionales (CPR). Les personnes interrogées utilisent le référentiel ENSP. Un entretien exploratoire auprès d'un directeur n'utilisant pas le RQF permet en amont, d'explorer le sujet sous l'angle de la découverte. Il convient de rechercher sa vision du management d'un institut de formation, d'évaluer l'intérêt, et la plus value de l'outil proposé, en vue de bâtir la grille d'entretien. La construction de l'outil comprend plusieurs phases. Une première version est élaborée, validée lors des séances collectives de travail organisées dans le cadre de l'accompagnement pédagogique proposé par l'EHESP. Elle est ensuite pré-testée auprès d'un directeur, s'en suivra la grille définitive. Les entretiens seront menés sur le mode semi directif. D'une durée moyenne d'une heure, ils seront enregistrés avec accord de la personne concernée, puis analysés sur les modes vertical et horizontal. Les entretiens auprès des CPR sont menés à partir d'une grille spécifique.

2.3.2 Les variables étudiées

1. identifier la conception du pilotage managérial du directeur ou du CPR
2. rechercher les objectifs poursuivis lors du choix du référentiel qualité
3. identifier la méthodologie de la mise en œuvre de l'auto évaluation
4. rechercher les bénéfices et les contraintes de l'autoévaluation
5. identifier les enjeux de la démarche qualité pour le directeur ²¹

2.3.3 Les limites et les biais

Pour des raisons de faisabilité l'objet de l'étude se limite au RFQ comme outil d'aide au pilotage. Notre travail est axé sur la recherche de pratique managériale, plus que sur l'analyse de résultats managériaux. De fait, nous nous intéresserons à la vision et aux pratiques rapportées par les responsables institutionnels sans y intégrer les équipes. Par ailleurs, le degré d'avancée dans la démarche d'autoévaluation des personnes entretenues est variable. Cinq directeurs utilisent le RQF, dans le cadre d'une procédure de reconnaissance externe. Cette situation a pu parasiter les réponses. Il convient de relativiser leurs interprétations.

²¹ Les deux questionnaires sont présentés en annexe 4

3 L'interprétation

Cette troisième partie, dédiée à l'interprétation des données recueillies au cours de l'enquête, s'articule en trois chapitres structurés en deux mouvements. Chaque chapitre se consacre à une des trois hypothèses. Nous exposerons l'analyse interprétative des données recueillies. Puis la synthèse à chaque fin de section permettra une confirmation ou une infirmation de l'hypothèse.

3.1 Le référentiel qualité d'accréditation des dispositifs de formations supérieures professionnelles ENSP (RQF), un outil d'aide, au service de logiques managériales variables

Il s'agit d'identifier les représentations du pilotage managérial des directeurs et de déterminer en quoi les écarts constatés influencent la démarche d'autoévaluation.

3.1.1 La fonction managériale du directeur évolue, elle induit des écarts de représentation, face à une réalité contraignante

La vision stratégique du pilotage de l'institut, est centrée sur le management des hommes. Les directeurs souhaitent développer une dynamique d'équipe pour un fonctionnement optimal du groupe. Il s'agit de mobiliser les énergies. Les moyens mis en place sont généralement le développement des responsabilités, la délégation de missions transversales, et l'autonomie de réalisation des projets au sein de l'institution. Au quotidien, l'accent est mis sur un **management participatif, basé sur la confiance**, pour fédérer et motiver les hommes autour de projets. **Le management inter relationnel** est donc un point fort « *Le directeur est avant tout un communicant* », précise un directeur.

L'aspect prospectif stratégique du pilotage managérial n'est généralement pas abordé comme tel. Cependant, les directeurs développent des stratégies pour répondre aux nouvelles contingences. Les missions, notamment de formation continue, sont plusieurs fois citées, pour aider à un retour à l'équilibre dans les IFSI et répondre aux besoins du territoire. Les CPR notent **des disparités dans les positionnements des directeurs** au sein des différents instituts. Cependant, elles confirment l'importance de la dimension stratégique notamment au travers du développement de partenariats au sein du territoire. La professionnalisation des diplômés représente l'enjeu des priorités des politiques de formation.

Les directeurs paraissent se situer le plus souvent dans la dimension quotidienne.

Sa gestion s'avère rythmée par les moments forts de la vie d'un institut, comme la rentrée, le concours, les évaluations La gestion administrative prendrait une large part, notamment par la partie financière de plus en plus prégnante. Pour les CPR, le risque c'est que « *La notion de gestion prenne le pas sur la notion de leader intellectuel, avec un*

risque de conformisme » La dimension prospective et anticipatrice est peu développée au cours de l'interview, alors qu'elle apparaît comme une préoccupation qui modifie les orientations et les activités des instituts. Les directeurs se présentent comme des **gestionnaires du présent ou du futur immédiat**.

Ce décalage peut s'expliquer par ce nouveau rapport au temps qui selon Aubert²², est lié à la logique économique et aux nouveaux moyens de communication, qui « *contribue à l'émergence d'un nouveau type d'individu, flexible, pressé, centré sur l'immédiat, le court terme et l'instant* »²³ De même au travers des entretiens apparaît une **évolution du rôle** du directeur, l'aspect économique est un élément déterminant (étude de coût, mutualisation de moyens...). Nous avons repéré trois déterminants de la mission de direction d'institut de formation plus ou moins contrastés : la gestion, la pédagogie, et de façon plus marginale la visée « entrepreneuriale ». Il apparaît que les contingences économiques et technologiques, le nouveau modèle de la formation, la pluralité des tutelles participent des incertitudes sur les fonctions et les missions du directeur. Dès lors, les conduites auxquelles elles assignent, sont influencées par la représentation que chaque directeur se fait de son modèle « de directeur », mais également par sa personnalité et son projet personnel. Les écarts de management pourraient trouver là une interprétation. Dans la littérature le management stratégique est décrit comme « *l'ensemble des tâches relevant de la direction générale, qui ont pour objectifs de fixer à l'entreprise les voies de son développement futur en lui donnant les moyens organisationnels d'y parvenir* »²⁴. C'est bien à cette dimension que les directeurs sont aujourd'hui confrontés. Selon la CPR « *Un directeur doit être un leader et être dans la prospective* ». Alors que « *Chacun réagit par rapport à son quotidien* » « *un leader c'est quelqu'un de stratège qui a une vision, le manager c'est quelqu'un qui a des capacités à fédérer. Mais si on a pas en amont la vision stratégique, (...) on va fédérer en fonction d'un présent et d'un futur très proche* ». Le risque c'est « *d'être récupéré par les besoins immédiats, en oubliant le futur* ». Nous avons vu précédemment que « la vision » conditionne la mise en œuvre de la stratégie. La mouvance actuelle, explique peut être la difficulté à se représenter « un modèle » de directeur d'institut de formation.

Les orientations développées par chaque institut sont le plus souvent contractualisées avec le directeur d'établissement de référence. **Des délais fixent l'atteinte des objectifs managériaux.**

Le pilotage est pour l'ensemble des directeurs, représenté par le **projet d'école**. Pour eux, il revient à travailler en premier lieu sur « le sens » de la formation. Selon les CPR, le

²² AUBERT N, *le culte de l'urgence*, p. 21

²³ Ibid, p. 24

²⁴ HELFEER JP KALIKA M ORSONI J *Management stratégie et organisation*, p. 15

directeur donne la **cohérence** des actions menées au sein de l'institut, il est le garant de la philosophie d'école qui va conditionner la politique de formation et du fonctionnement de l'institut. Le directeur est selon la CPR, « *responsable de l'évolution de l'école* » « *Il doit être dans la prospective pour ne pas faire prendre des risques à l'institution et à l'équipe* ».

Le plus souvent, le pilotage est également abordé sous l'aspect **du suivi financier** des recettes et des dépenses réalisées, et sur **l'aspect social** (mouvement et absentéisme des professionnels). Les tableaux de bord s'apparentent à **des tableaux de reporting**. Ils listent des indicateurs de résultats élaborés par l'établissement de référence de façon à contrôler l'activité au sein de l'institut. Toutefois, spontanément deux directeurs disent élaborer des tableaux de bord « *pour rendre lisible la structure, structurer le dispositif, les compétences et l'organisation* » ou « *en fonction des temps forts qui se présentent à moi* ». Le suivi des « cohortes » permet une analyse des abandons et des redoublements qui sont mis en lien avec les coûts. Ces tableaux de bord de **pilotage** portent sur des domaines ciblés. Ils semblent correspondre à des demandes précises des tutelles. Ils permettent de réagir et d'adapter les activités en conséquence. L'exemple cité, le suivi de la détermination des profils des apprenants permet de cibler les secteurs de diffusion de l'information sur les concours d'entrée, d'adapter la pédagogie et les moyens d'hébergement. Ces tableaux de bord servent le pilotage de l'institut. Cependant les directeurs n'évoquent pas les liens entre ces suivis et les axes stratégiques choisis. De même, ils ne nous présentent pas de système de pilotage du management structuré autour des orientations de l'institut de formation.

3.1.2 La concurrence est au cœur du choix stratégique du projet

Le contexte concurrentiel pousse les directeurs d'institut interviewés à faire le choix « *d'initier la démarche qualité, à partir du RFQ* ». Il s'agit en premier lieu de « *se démarquer* », « *d'innover avant que la démarche ne soit rendue obligatoire* ». Ils expriment la crainte de fermeture de certains établissements. Pour un directeur « *La démarche qualité est un moyen de se démarquer pour garder sa place, et capter une clientèle* ». Ils disent également que « *C'est un moyen de reconnaissance d'assurance de la qualité de la formation* ». Certains parlent « *d'une démarche interne d'amélioration des pratiques* ».

Pour cinq directeurs sur sept, une étude préalable du référentiel ISO 9001 version 2000, leur a permis de se déterminer sur le choix du référentiel. Ils ne semblent pas connaître la Norme AFNOR de certification de service formation. Le RQF est retenu pour quatre raisons, classées par ordre décroissant de fréquence

1. Il permet l'évaluation des pratiques pédagogiques par une meilleure lisibilité des pratiques de formation.

2. Il propose des références d'excellence sur les domaines intéressant la formation.
3. A terme l'EHESP, pourrait devenir l'agence nationale d'accréditation
4. L'utilisation d'un même référentiel sur un territoire donné, peut permettre des comparaisons entre instituts, par le suivi de critères choisis.

Le choix du référentiel est fortement lié à l'évaluation des pratiques pédagogiques. Si l'on se réfère au RQF « *les références d'excellence sont utilisées pour définir un cadre de progression* »²⁵. Les directeurs comptent établir un état des lieux à partir de l'autoévaluation pour décliner des objectifs, et **fixer les axes du prochain projet d'école**. L'auto évaluation devrait leur servir à porter un jugement sur la dynamique institutionnelle et sur les pratiques professionnelles. Ils recherchent une : « *visibilité de l'offre de formation, une reconnaissance des diplômes et des qualifications académiques, une adéquation des compétences aux besoins professionnels...* »²⁶ Il s'agit de la sorte de déterminer un positionnement concurrentiel. Les réponses des directeurs indiquent qu'ils ont la volonté de s'inscrire dans une vision stratégique tel que définie²⁷, malgré le fait qu'ils n'énoncent pas spontanément cet axe du management.

3.1.3 Le sens donné à la démarche d'assurance qualité pourrait être dévoyé

Nous tenterons de déterminer la logique des directeurs au travers de l'utilisation de l'outil? Pour l'ensemble des directeurs, le référentiel est dit au premier abord, complexe. Il nécessite un temps d'appropriation. C'est un document de 53 pages, il contient 122 références. Passé ce premier temps, pour l'ensemble des directeurs le RFQ représente un **outil structurant**. Les chapitres sur l'organisme, la formation, l'assurance qualité interne, donne une vision générale. Ils évoquent son « *Orientation généraliste* » qui faciliterait la vision globale de l'institution. **Les directeurs s'y réfèrent de façon ponctuelle**. Il représente un guide, à la recherche de points de repère pour leur conduite managériale. Sur le plan opérationnel, **le document est diffusé à l'ensemble des équipes**. Pour autant, après diffusion, un directeur repousse le travail d'autoévaluation, et travaille en préalable à la rédaction de documents, « *craignant la réaction de l'équipe, face au décalage entre l'existant et l'attendu* ». Pour un autre directeur, le manque de disponibilité l'amène à déléguer le pilotage de l'autoévaluation au cadre supérieur formateur chargé de la coordination pédagogique. Toutefois, au bout d'une année de fonctionnement, le projet ne répond plus à sa finalité initiale. Selon CHAUVIGNE C « *les références larges laissent aux institutions la responsabilité d'interpréter les attendus et les*

²⁵ CHAUVIGNE C, *assurance co-construite d'une qualité relative* p.72

²⁶ Ibid p. 72

²⁷ Selon GMISH *la stratégie consiste à définir à partir d'une analyse de l'évolution à moyen/long terme de l'environnement dans lequel évolue l'entreprise ainsi que des forces/faiblesses de*

engagent ainsi dans la construction de critères propres de qualité ». L'institut en question est plus centré sur l'élaboration de procédure, qu'attaché à la recherche de critères de progression. Le projet est repris, et piloté par le directeur. Néanmoins, le discours des directeurs en cours de réalisation des autoévaluations laisse entrevoir un risque de dérive qui nous semble lié à la **prégnance de la certification de la Haute Autorité en Santé**, auquel l'ensemble des directeurs fait référence. Cette influence, plus ou moins marquée, a des conséquences sur la méthodologie d'autoévaluation, création d'un tableau de cotation, production de procédures en vue de tracer (élément de preuve) ou « normer » ce qui est fait ou à faire. Un directeur parle de « *la production excessive de procédures* ». Le risque pour un directeur est de mettre en œuvre une démarche rigide « *où les formateurs ont du mal à se reconnaître* ». Comme le précise CHAUVIGNE C, « *assurer la qualité peut se réaliser dans une logique de sécurité ou de développement* »²⁸. De fait, le référentiel risque d'être abordé comme un **outil normatif** auquel il faut se conformer.

Nous retiendrons que l'**exploitation de l'outil est variable**. Elle pourrait ne pas toujours être en cohérence avec la logique de progrès, qui est au cœur du dispositif. Il est noté en préambule du RQF « *ces critères sont le produit d'une élaboration collective impliquant de nombreux acteurs du champ de référence, s'accordant sur une qualité négociée. Ces critères sont assez souples ...autorisant une réflexion permanente sur leur évolution* ». ²⁹

Le choix du référentiel dépend de la **conception de l'assurance qualité** que l'institut souhaite mettre en place, au risque d'en dévoyer son principe de base. La philosophie qui sous tend le RQF, est différent des principes de certification des établissements de santé. L'un propose des références d'excellence, la démarche est volontaire, l'autre développe des exigences, la démarche est obligatoire. Or la Modalité « d'autoévaluation » est présente dans les deux démarches. Le risque est de verser dans la logique de l'exigence en perdant le sens de la logique de progrès d'autonomie et de créativité de réalisation.

Le RQF, précise une CPR, « *il s'agit de s'en inspirer, c'est un moyen* ». On note qu'elle est en accord avec la logique du RQF « *Il suggère il s'inscrit dans une logique de progrès, mais laisse une l'attitude par rapport au normes, il n'impose rien.* » Par contre, elle reconnaît qu'il existe un risque qui serait « *de trop vouloir rationaliser, avec un risque d'instrumentation* ». Ainsi la question initiale du choix du référentiel pour sa valeur pédagogique de **progression**, n'est pas clairement établie. Pourtant elle conditionne la mise en œuvre de l'autoévaluation.

l'entreprise par rapport à ce même environnement, une « vision » pour l'entreprise généralement exprimée en terme de positionnement concurrentiel.

²⁸ CHAUVIGNE C assurance co-construite d'une qualité relative, p.72

²⁹ Référentiel qualité, accréditation de dispositifs de formations supérieures professionnelles p.6

3.1.4 L'engagement des équipes dans la démarche d'assurance qualité, est tributaire du niveau d'implication du directeur

Les directeurs interrogés notent que les équipes témoignent d'un intérêt certain à s'engager dans la démarche qualité. Ils font part d'une dynamique où chacun mesure l'utilité de la démarche à la fois sur le plus pédagogique et de reconnaissance externe. Pour différents établissements **le choix du référentiel a été conduit de façon collégiale**, le directeur et l'équipe. L'engagement serait « *le lien qui existe entre l'individu à ses actes* »³⁰. La participation à la décision concerne une large majorité de personnes. « *L'engagement d'un individu dans un acte correspond au degré auquel il peut s'assimiler à cet acte* »³¹ En conséquence elle permet une adhésion sans résistance. Selon JOULE et BEAUVOIS cités ci-dessus, c'est la situation qui engage et non la personne, dans ses actes. L'acte volontaire d'engagement permet de répondre au sentiment de liberté. En ce sens les directeurs en proposant de faire un choix de référentiel, engagent les équipes dans la démarche, et celle-ci est d'autant mieux acceptée. De fait, la théorie de l'engagement permet d'expliquer pourquoi, les directeurs ressentent un fort engagement au démarrage de la démarche, de la part des équipes. Le management stratégique centré sur la mobilisation des énergies, prend ici tout son sens. L'autoévaluation est réalisée de façon collective. Les groupes de travail sont composés des équipes de formateurs, et des administratifs. Les apprenants sont le plus souvent associés. Le directeur est présent soit au sein du groupe de pilotage et ou des groupes d'autoévaluation. Quand ils délèguent le projet, les directeurs notent à moyen terme un désinvestissement des équipes. Le management, c'est-à-dire la capacité à mobiliser les hommes, dans un projet commun, et le degré d'implication du directeur dans la démarche, semblent proportionnels. **Selon la norme ISO 9001, le leadership** est un principe de management de la qualité qui conditionne la réussite des projets. Il explique le positionnement fort à l'endroit du directeur. Il lui revient d'enclencher cette dynamique en insufflant l'énergie et en donnant le cap. Il montre le chemin. Selon NUTTIN J³² le directeur en étant dans l'action et en interrelation, autoalimente sa motivation, et participe au dynamisme vers le but fixé. La démarche d'autoévaluation est basée sur un principe de **réflexion partagée**. Le fait d'être présent et de participer à l'ensemble des décisions selon la théorie de la justice organisationnelle³³ de GREENBERG, va permettre au groupe de développer un sentiment de justice procédurale. Chacun peut ainsi, exprimer son point de vue devant l'autorité, ayant pour conséquence une influence positive, en valorisant la

³⁰ KISLER, 1971, cité par JOULE et BEAUVOIS *petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, p. 70

³¹ Ibid p.78

³² NUTTIN J, *théorie de la motivation humaine*, pp.266-269

³³ FINKELSTEIN R, *théorie de la justice organisationnelle*

reconnaissance du groupe. De fait, la participation du directeur dans la démarche d'autoévaluation, selon l'auteur aura un impact sur la confiance du groupe.

En synthèse

Nous avons vu que la conception du management, par sa dimension stratégique va permettre de poser des orientations de façon à pérenniser la structure. Le RFQ sert d'appui au management stratégique et opérationnel. Mais il ne sert pas à la construction de tableaux de bord de suivi du pilotage managérial de la structure.

Par ailleurs l'auto évaluation à partir du RQF permettra de proposer des axes d'amélioration. Pour ce faire, les directeurs s'emploient à développer l'approche collective, qui favorise l'engagement de chacun dans la démarche. Elle est également conditionnée au leadership du directeur, garant à la fois de la méthode et du sens donné à la démarche. Ce leader sera d'autant mieux compris que le sens donné est en cohérence avec la philosophie de l'école. Il apparaît que le directeur de l'institut représente celui qui devrait impulser cette démarche. Le RQF, permet d'engager une réflexion évolutive et prospective. Il ne faudrait pas que son choix soit limité à sa reconnaissance professionnelle sans adhésion à son postulat.

En ce sens nous pouvons dire que l'hypothèse est partiellement validée. L'auto évaluation du fonctionnement institutionnel, à partir du référentiel qualité, permet de fixer les axes du management assuré par le directeur au sein de la structure de formation. Le système de pilotage est conditionné à la construction de tableaux de bord en lien avec les objectifs généraux fixés.

3.2 L'auto évaluation un levier de changement, source de progrès

Il s'agit d'identifier les étapes de la mise en œuvre de l'autoévaluation, de déterminer son impact sur l'équipe, et de rechercher si l'autoévaluation est source de progrès.

3.2.1 La mise en œuvre de l'auto évaluation suit la démarche projet

La composition des groupes de travail impliqués dans la démarche est variable. L'organisation méthodologique suit la même organisation pour l'ensemble des instituts.

1. La création d'instance de pilotage, et ou d'un collège de directeurs dans le cas d'un projet commun à l'ensemble des onze instituts regroupés au sein du département formation.
2. La formation d'un groupe opérationnel d'autoévaluation des références
 - a. lecture pour appropriation du document
 - b. répartition des références par binôme lorsque les équipes sont importantes. Dans certaines structures, l'équipe traite le référentiel dans son ensemble

- c. La cotation des références : atteint / pas atteint / atteint partiellement / élément de preuve / axe d'amélioration (tableau à compléter)
- 3. Le point d'étape, c'est un temps de coordination qui permet de faire l'état des lieux des avancées. Ces points d'étape sont organisés et animés par un référent ou un chef projet ou un directeur.
- 4. La mise en œuvre des axes d'amélioration à partir d'un plan d'action
- 5. L'évaluation (un seul établissement à atteint ce stade)

MASINGUE B propose quatre grandes étapes de démarche de conduite de projet : **comprendre, décider, agir, évaluer**³⁴. Il s'agit dans un premier temps de **comprendre** la finalité de la démarche d'autoévaluation en resituant le contexte, ses enjeux, le choix de l'outil et ses modalités. Les directeurs évoquent dans la phase d'appropriation du référentiel une mise au point concernant le vocabulaire. Cependant l'apport ou la mise au point concernant le concept d'autoévaluation n'est pas énoncé. Les établissements inscrits dans une démarche de reconnaissance externe de certification, ont fait le choix d'un accompagnement par un prestataire externe et par la création d'un poste de chef projet. Dans ce cadre, l'équipe dirigeante a bénéficié d'une formation. Ces directeurs évoquent plus facilement la notion « de la qualité partagée »³⁵, et de la logique de progrès.

Les décisions portent à la fois sur la méthodologie, la fixation de délais d'action, mais également sur le choix des cotations au moment de l'étude des références. Les échanges sont définis comme productifs. Les directeurs parlent ainsi « **cela doit se faire dans le partage** et non tout seul dans son bureau » » « on confronte nos idées » « permet de poser les bonnes questions ». Le management du projet est assuré soit par le directeur ou un chef projet. L'organisation est directement liée à la taille de la structure. Le directeur étant plus ou moins présent, le suivi des décisions est organisé de façon variable. Cependant, un directeur aborde l'épuisement constaté de l'équipe par manque de coordination et de communication entre les différents groupes de travail. Un directeur évoque le fait que « *Le déficit de pilotage a fait simplement émerger les problèmes, mais n'a pas fait progresser au niveau de la qualité pédagogique* ».

L'évaluation du projet se fait au moment des points d'étape. Il s'agit de dresser un état des lieux de la dynamique des groupes, de fixer des objectifs et de suivre les délais. Lorsque cette étape n'est pas bien manager, les groupes s'en ressentent notamment au niveau de la coordination et de l'efficacité.

La gestion du projet, se distingue d'un institut à l'autre. Un directeur stoppe le projet, après la diffusion du document. Un deuxième prévoit de poursuivre le projet dans trois

³⁴ CARRE P CASPAR P, *traité des sciences et des techniques de la formation* p.388

³⁵ Référentiel qualité, *accréditation de dispositifs de formations supérieures professionnelles*

mois. Le troisième a démarré, voilà un an, il est dans une phase d'autocritique. Les directeurs en cours d'autoévaluation regroupés en pôle progressent en fonction du programme établi. Or, la gestion du projet se définit par trois objectifs :³⁶ **un objet but à atteindre, des conditions d'acquisitions à prendre en compte, des coûts et des délais à respecter**. Nous constatons que le respect des délais nécessite un leadership fort. Les directeurs qui apparaissent les plus déterminés, sont engagés institutionnellement et financièrement, des objectifs collectifs sont fixés avec l'établissement de rattachement, les enjeux sont importants. Enfin, il apparaît que le temps et les moyens déployés sont variables mais semblent prendre part à la réussite de la mise en œuvre. L'évaluation est le plus souvent faite en regard de critères de dynamique de groupe et de coordination. Les critères de pilotage tel que la cohérence, l'efficacité ne sont pas abordés au cours des entretiens.

3.2.2 La démarche d'auto évaluation fédère le groupe

L'approche collective est citée comme une plus value de la démarche. Il est dit : « *Elle fédère l'équipe* », « *développe l'envie de travailler ensemble, et de partage* ». Elle est également le moyen d'une « *prise de conscience* », « *d'une reconnaissance des fonctions de chacun* » « *d'avoir une cohésion dans les représentations de la formation, de faire émerger les problèmes* ». Or, selon MAISONNEUVE, **le groupe** se définit comme « *un ensemble de personnes interdépendantes* »³⁷ qui développe en réunion de travail, un système de tensions tantôt positives, tantôt négatives. On note que le plus souvent **la conduite du groupe** a permis de résoudre ces tensions vers un équilibre et la production d'échanges constructifs. Les trois dimensions d'animation d'un groupe, semblent prisent en compte. **La production**, permet au groupe de réaliser les tâches attendues. **La facilitation** des échanges est possible par le jeu de la transparence et du respect de la parole de l'autre. **La régulation** des tensions et des conflits apparaît nécessaire au moment des décisions sur les actions correctives à mettre en œuvre. Elle est également évoquée dans « *la partie « évaluation » qui est vécue comme un point sensible de la formation* ».³⁸ Cependant, dans les retours des directeurs, on note qu'effectivement lorsque la production du groupe n'est pas efficace, il y a épuisement. À l'inverse dès que la finalité est posée, un directeur dit « *on identifie ce vers quoi nous voulons aller, et ce vers quoi on peut aller* » dans ce cas « *les gens s'expriment discutent échangent* ». Cependant les directeurs pointent l'aspect chronophage des rencontres.

³⁶ CARRE P, CASPAR P, *traité des sciences et des techniques de la formation*, p.388

³⁷ MAISONNEUVE, *la dynamique des groupes*, p.13

³⁸ CARRE P CASPAR P, *traité des sciences et des techniques de la formation*, p.510

3.2.3 La démarche d'autoévaluation, provoque questionnement, et résistance.

Les directeurs affirment que, « *L'autoévaluation, a renforcé le questionnement sur le fonctionnement de l'organisation de la formation, et les pratiques pédagogiques.* Concernant le fonctionnement cela « *permet de dresser un état des lieux de ce qui existe* » « *donne une vision positive de ce qui se fait* », « *provoque des réactions agacées de certains formateurs* », « *permet de mesurer les écarts avec le projet visé* » « *permet un vrai point sur le management interne* ». Au chapitre, assurance qualité interne, la référence sur l'évaluation est propice aux échanges. Trois directeurs abordent la place de l'apprenant « *il questionne la place de l'étudiant au sein de l'école* ». Les directeurs rapportent que le support, (RQF) permet de poser les « *vraies questions* ». Il déclenche « *des prises de conscience* ». Les chapitres concernant les domaines d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique sont cités comme majeurs dans la dynamique de questionnement.

Les directeurs confirment que l'autoévaluation sert de levier de réflexion organisationnelle et pédagogique. Ils notent que l'état des lieux pointe des dysfonctionnements sur des éléments jusque là non perçus. Dans le champ pédagogique, la mise en évidence des écarts de pratiques entre les formateurs « *permet de structurer les pratiques tout en laissant des marches de manœuvres pédagogiques, se comparer est à la fois porteur d'enrichissement pédagogique mais également d'incertitude pour certains formateurs qui voient là, la contrainte d'exposer leur façon de faire* ». La réflexion a porté « *soit sur les dispositifs mis en œuvre pour atteindre l'objectif, soit sur le constat des manques pour certains domaines* » « *c'est l'occasion d'être novateur, de s'ouvrir à la créativité* », « *permet de mesurer les écarts entre les pratiques des formateurs* » « *permet un décloisonnement des équipes* ».

Nous constatons que la **nature du questionnement**³⁹ semble procéder d'une démarche normative, centrée sur la mesure de l'écart. Mais également, de façon plus marginale, il procède d'une démarche formative, à la recherche d'une amélioration centrée sur les pratiques professionnelles du groupe et non plus seulement sur la référence à atteindre.

Par ailleurs, **la fonction de l'évaluation** semble axée sur la vérification. Mais pour certains, il s'agit également d'une fonction d'aide, d'orientation et d'analyse des pratiques et des organisations. Les résistances de certains formateurs dénotent des tensions provoquées. Selon JOULE et BEAUVOIS « *le mode de pensée qui sous tend les pratiques formelles d'évaluation implique une assimilation masquée de la valeur de l'individu à la valeur de ses conduites, l'individu valant ce que valent ses conduites professionnelles* »⁴⁰ Au delà du travail sur les références, cet espace d'autoévaluation

³⁹ TROCME-FABRE H, *réinventer le métier d'apprendre*, p.139

⁴⁰ JOULE RV BEAUVOIS JL, *petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, p.78

aura permis de dynamiser et décloisonner. Il faut, peut-être y voir, une conséquence de la fonction d'aide. Les formateurs utilisent cet espace de parole pour évoquer leurs difficultés et mettre en commun les énergies.

Le statut de l'évaluation est associé à son ambition. Les directeurs interviewés sont engagés dans des processus différents. Pour certains la reconnaissance externe représente la finalité. Trois directeurs évoquent la dynamique d'amélioration comme une priorité. Certains parlent d'initier la démarche qualité.

En synthèse

L'autoévaluation est mise en œuvre selon les étapes de conduite de projet. Sa gestion semble conditionnée aux enjeux, et aux moyens mis en œuvre. Ils apparaissent variables. L'axe « comprendre » le projet s'avère une étape décisive pour la cohérence et le suivi de la démarche. Au sein des groupes l'animation des réunions permet globalement des échanges productifs. Le fait le plus marquant, correspond au travail collectif qui semble créer une émulation et l'envie de progrès du groupe. Il s'exprime par la participation et la réflexion productive du groupe, notamment sur les domaines d'ingénierie de formation et pédagogique. Le laisser aller à la recherche de nouvelles façons de faire, l'innovation sont parfois favorisés. On note tout de même que le chapitre sur l'évaluation entraîne des résistances de la part de certains formateurs, qui voit là une remise en cause personnelle. Il semble que la présence du directeur soit significative pour accompagner la réflexion commune, et clarifier le sens de la démarche.

Au final, l'hypothèse est validée, l'autoévaluation semble renforcer le questionnement sur les pratiques pédagogiques⁴¹. Il est conditionné à la qualité de l'animation des groupes. Le contenu du questionnement est lié à la nature, à la fonction et au statut, donnés à l'évaluation.

3.3 Le processus de démarche qualité devrait s'amorcer

Il s'agit de rechercher si la démarche d'assurance qualité a vocation à s'inscrire plus largement vers une forme de management, et de clarifier son enjeu.

3.3.1 Un processus dynamique est initié mais il est à pérenniser

Pour les directeurs un des enjeux de la démarche, c'est « *la possibilité de donner un cap avec des orientations stratégiques pour l'avenir* », « *de poser la conception du management* » c'est un moyen « *de s'inscrire dans le projet qualité de l'institut de*

⁴¹ *Le contenu des entretiens ne permet pas de vérifier si la qualité du questionnement est purement pédagogique, car l'objet du travail porte sur la recherche du questionnement et son intérêt.*

rattachement » cela permet « *d'enclencher la gestion des risques* » « *la formalisation de la politique qualité* ».

En s'engageant dans une démarche d'autoévaluation les directeurs activent **le cycle de l'amélioration continue, PLAN DO CHECK ACT**, développé par W Edwards DEMING. La recherche de la volonté de faire progresser « la roue » pourra déterminer le niveau de la dynamique enclenchée au sein des différentes structures concernées. L'état d'avancement des groupes n'a pas permis aux directeurs de répondre par des faits avérés mais par des intentions. Pour les directeurs, les références du RFQ permettent de réinterroger les pratiques et les fonctionnements, puis de réagir en posant des axes d'amélioration, qu'il s'agira de suivre pour évaluer leurs atteintes. Le premier domaine sur l'organisation, « *permet de regarder ce que je fais, de se remettre en cause sur le plan du management et du pilotage de l'institut* ». Ainsi lancée, la roue peut avancer au fur et à mesure des progressions voulues. Comme le dit une CPR « *La démarche qualité est un mouvement, la certification stabilise le mouvement, le référentiel permet de conduire ce mouvement* ».

En pratique, les instituts de formation possèdent une culture organisationnelle qui repose sur l'anticipation par la préparation et la programmation en amont de la réalisation. Toutefois, un directeur, affirme que l'autoévaluation a modifié les comportements des formateurs. Elle a dynamisé et accéléré la réactualisation, et la production de nouvelle façon de vouloir faire. Un directeur affirme que « *cela permet de se confronter à ses propres organisations* ». Un directeur évoque la prise de conscience du groupe. Il a mis en évidence « *un retard sur la réflexion pédagogique notamment sur la forme de la relation formé formateur* ». Il semble que la place à donner à l'apprenant, notamment dans l'évaluation, soit novatrice pour certains instituts. À ce stade de la démarche, un seul institut à terminer l'autoévaluation, mais souhaite s'investir pleinement dans la suite à donner dans ce projet qui (par manque de leadership) n'a pas donné une totale satisfaction.

En faisant le choix de s'engager dans une démarche d'assurance qualité, il s'agit de donner au client **la garantie a priori** de la qualité du service, pour lui donner **confiance**. Comme le souligne CHAUVIGNE C « *la qualité est l'ensemble des caractéristiques d'un produit ou d'un service **socialement reconnu** comme pouvant **satisfaire des besoins identifiés*** »⁴² Les équipes se voient contraintes de mener une réflexion sur la place de l'apprenant et des employeurs dans la formation. Il convient de s'interroger sur la possibilité d'exprimer leurs degrés de satisfaction. De même, leurs besoins et leurs attentes sont-ils connus, et pris en compte ? L'apprenant a-t il accès aux informations utiles à sa formation ?

A ce jour, l'autoévaluation permet à la majorité des directeurs d'entrevoir les axes d'amélioration à retenir. Certains directeurs projettent d'élaborer une politique qualité. Il s'agira dans ce cadre au-delà de l'autoévaluation de mettre en œuvre un management qui incite et favorise l'amélioration continue.

3.3.2 La démarche de progrès, un enjeu au cœur du processus de formation

L'école est un lieu de progrès, nous précise une CPR « *L'école à encore ce luxe là, elle va former des gens capable d'avancer. Il s'agit de répondre aux besoins de l'hôpital mais également de former des gens qui soient capables de progresser. Les inscrire dans une démarche de progrès ce n'est pas les couper d'une réalité existante c'est composer, se servir de la réalité existante, voire y répondre pour aller bien au-delà, perpétuer* » Ces propos démontrent que la dynamique de progrès est au cœur de la réflexion. Cette capacité à progresser, nous l'avons abordé, fait référence à la **capacité à s'évaluer** dans une dynamique d'amélioration. Le concept d'évaluation apparaît comme le pré supposé de cette logique qualité. Il est d'autant plus essentiel que l'école, comme le souligne une CPR « *est un lieu d'ouverture d'échange, qui doit permettre au sens d'aller au-delà* ». Les CPR le confirment dans leurs attentes vis à vis des directeurs « *Sécuriser la qualité de la formation mais faire en sorte d'être force de proposition* » « *savoir sortir de son école pour se tenir informé sur les besoins locaux* » « *des directeurs qui sortent de l'ordinaire, de la tradition de la programmation, des gens qui ont le goût de l'aventure de la propulsion, des moteurs* »

Sur le plan opérationnel, selon DARVOGNE et NOYE, pour être force de proposition, il faut savoir dépasser le quotidien et le connu, pour aller vers l'inconnu. Cela nécessite d'user d'une méthodologie adaptée. « *Plus que l'expérience, c'est l'expérience évaluée qui est occasion de progrès* »⁴³ Il s'agit selon ces auteurs, de savoir prendre de la hauteur de vue en ayant une vision systémique de la situation, tout en étant rigoureux dans la méthodologie choisie, de façon à structurer la pensée. Egalement, apprendre les uns des autres, en s'ouvrant à d'autres mode de pensée. Cela veut donc dire, qu'il est important d'intégrer cette logique de progrès dans l'ingénierie de formation. Mais nous pouvons également en déduire, qu'il est important d'inaugurer cette dynamique d'action au travers du management de l'équipe de façon à provoquer par « ricochets » des ondes d'assimilation auprès des apprenants.

3.3.3 Le RFQ comme outil d'aide au management

En fin d'entretien nous posons la question de l'utilisation du RQF comme un outil au service du management du directeur, comme le préconise le référentiel « les

⁴²ICHAUVIGNE C, *assurance co-construite d'une qualité relative*, p. 72

responsables de chaque organisme peuvent y trouver un appui pour concevoir et mettre en œuvre une politique interne d'assurance de la qualité ». L'ensemble des directeurs valide l'idée. Il représenterait même « *un bon guide pour la prise de poste* ». Selon la norme ISO 9000, l'assurance de la qualité est une « *partie du management de la qualité visant à donner confiance en ce que les exigences pour la qualité seront satisfaites* ». Les conditions de réussite d'une démarche d'assurance qualité sont l'engagement de la direction, l'investissement en ressources humaines, l'initiation à une culture qualité, l'adhésion de l'ensemble du personnel, la nécessité d'un suivi et de mise à jour, en ayant la même exigence auprès des fournisseurs. Nous notons que le référentiel qualité est porteur de ces conditions.

Synthèse

L'hypothèse n'a pas pu être vérifiée. A ce stade de la démarche, la dynamique managériale qualité n'est pas complètement construite. Il est probable que l'autoévaluation à partir du RFQ est un levier de changement, vers la construction d'un système de management pour initier la démarche qualité en amont de l'engagement dans un processus de reconnaissance externe. L'enjeu est important, il conditionne la qualité de la formation.

La finalité est de concevoir des dispositifs de formation qui donnent à l'apprenant l'envie de progresser donc d'apprendre. Le directeur est responsable de cette organisation et du sens donné à la formation. Son mode de management semble déterminant pour favoriser les changements attendus. Les attentes des CRP sont fortes à cet endroit. Les directeurs, souhaitent poursuivre la démarche enclenchée. Ils en perçoivent l'intérêt et les enjeux.

La visée managériale de progrès semble s'enclencher. Le RQF active une dynamique réflexive. Il s'agit de « *favoriser la prise d'initiatives pour développer la qualité en termes de références dynamiques; l'amélioration continue de la qualité s'analyse alors au-delà des critères exprimés dans le référentiel* ». « Le plus important... n'est pas la reconnaissance de compétences, mais la mobilisation interne de l'organisme, les démarches d'amélioration et de vigilance,... ». ⁴⁴

⁴³ DARVOGNE C, NOYE D, *organiser le travail pour qu'il soit formateur*, p.140

⁴⁴ Référentiel qualité, *accréditation de dispositifs de formations supérieures professionnelles*, p. 7

4 Esquisse d'un pilotage managérial

Il s'agit de proposer notre vision managériale à partir de l'interprétation des données recueillies. Elle repose sur la mise en œuvre d'un système d'intégration progressive de la démarche qualité.

4.1 L'approche stratégique

4.1.1 Conception d'une pratique managériale : donner une ambition commune

La complexité des missions confiées se caractérise par la responsabilité de former « *Investir dans la formation, c'est conjuguer au présent mais aussi au futur le souci des hommes et celui des résultats* »⁴⁵. Le directeur sera amené à faire des choix stratégiques. De fait malgré des contraintes économiques, la logique d'action devrait se construire autour de choix politiques de service public. Les politiques territoriales, le développement de la logique de professionnalisation, les contraintes gestionnaires, sont des facteurs d'évolution de l'organisation de la formation. Notre vision de la fonction de directeur d'institut de formation et sa pratique managériale tiennent compte des logiques gestionnaire, et pédagogique, dans une visée entrepreneuriale, avec le souci de contribution au service public. Dès lors, la stratégie va s'appuyer sur des valeurs auxquelles il faudra se référer. Elles servent de balises en apportant de la cohérence au chemin à suivre pour en faire une ambition commune. La notion de progrès est probablement un déterminant du management à mettre en œuvre.

4.1.2 Fixer des objectifs de développement pour accompagner le progrès

Le directeur construit des orientations stratégiques afin d'assurer la pérennité de l'institut. Elles sont en lien avec la politique de la structure de rattachement et des besoins du territoire de santé. Ces orientations en fixant le cadre des intentions managériales, composent en quelque sorte sa fiche de missions. Elles sont déclinées en objectifs qui tentent d'aborder les trois niveaux de décision, stratégique (où et pourquoi), économique (prise en compte des moyens des contraintes, et opportunités), et opérationnelle (plan d'action tactique). Des indicateurs et des délais sont fixés. Elles serviront de support à l'entretien d'évaluation. De la même manière, nous envisageons que chaque équipe établit ses objectifs de progrès en fonction des orientations générales. L'évaluation annuelle abordera l'atteinte des objectifs au trois niveaux décisionnels.

⁴⁵ LAVOLLE–MAUNY MH, cite BLOCH P, *la formation tout au long de la vie*, p.14

4.1.3 Développer une culture de la mesure pour vouloir et pouvoir s'améliorer

Le développement d'une démarche qualité renvoie «aux orientations que se donne l'organisation pour évoluer, aux démarches de progrès, à la recherche d'optimisation »⁴⁶

La démarche prévisionnelle « permet d'identifier l'avenir.... Elle se fonde sur les bilans d'activités, les résultats des tableaux de bords (...), l'utilisation d'indicateurs et sur l'évolution de la réglementation »⁴⁷ Il s'agit de déterminer des méthodes de mesure des performances de l'institut afin de déterminer si les objectifs planifiés sont atteints.

Exemple

Objectif	Indicateurs	Délais
Développer la démarche qualité (DQ)	L'autoévaluation a permis d'identifier les actions d'amélioration	2 ans
	L'enveloppe de formation DQ est prévisionnée et validée	2 ans
	Chaque équipe fixe des objectifs de progrès	3 ans

4.1.4 Fonctionner en système ouvert pour développer les interactions

L'institut de formation est un acteur de la vie économique. Il a pour vocation d'assurer des activités utiles au sein du tissu local et régional. De fait, il s'intéressera à son environnement, identifiera les besoins et se positionnera comme un interlocuteur actif.

Il semble que nous allons opérer un glissement de l'ingénierie de la formation vers une ingénierie des compétences. En se centrant sur les besoins des établissements, nous allons devoir agir à deux niveaux de la logique de formation. Les contenus, liés à l'évolution des technologies et des savoir-faire. Mais également les méthodes de formation, où l'unité de temps de lieu et d'action est entrain d'évoluer. Le tutorat devient une réponse à un besoin de compétences techniques. Les situations de professionnalisation et l'alternance un moyen d'approcher la logique compétence. Dès lors, l'apprentissage de la dextérité du geste, doit s'accompagner de la réflexion sur l'organisation et ses évolutions, la connaissance et la résolution des problèmes rencontrés, l'innovation. Le rôle du directeur est de s'associer à la réflexion sur les changements et les nouvelles stratégies et d'y adjoindre les formateurs.

Sa place au sein de l'équipe de direction de l'établissement de rattachement, nous semble un élément facilitateur d'**intégration des problématiques rencontrées**. La participation à des instances, ou réunions de travail dans différents établissements est également un moyen d'appréhender le contexte et sa réalité, pour construire une formation adaptée. De même, la **participation de professionnels** à la construction du projet pédagogique, pourrait être proposée.

⁴⁶ CHAUVIGNE C, Directeurs d'établissement médico social qualité partagée et accréditation des formations, p .31

Des partenariats auprès des différents instituts de formation nous paraissent à construire et à entretenir, pour mutualiser les ressources (compétences et matériel), et pour travailler à des réflexions communes. C'est un moyen de valoriser le travail de chacun avec objectivité, en renforçant le sentiment d'appartenance.

4.1.5 Responsabiliser pour engager

Il s'agit de favoriser l'**autonomie** d'action et de **décision** des professionnels dans un cadre défini, de façon à contribuer à la réalisation des objectifs, de favoriser leur implication, et leur motivation. C'est également donner du sens à la mission de chacun de façon à se percevoir utile et reconnu, à favoriser leur engagement et leur participation au devenir de la structure. Pour ce faire, les responsabilités sont identifiées, négociées et formalisées avec le professionnel, elles pourraient donner lieu à une évaluation annuelle à partir d'indicateurs mesurés. Nous proposons quelques exemples de champ d'action : la participation à la gestion de projet, le(s) mission(s) transversale(s) ou de coordination occupée(s), le développement de compétences. Nous pourrions également demander au professionnel son ressenti sur son sentiment d'utilité.

4.1.6 Savoir expérimenter pour apprendre

Il s'agit de créer les conditions favorables à l'apprentissage des professionnels, des étudiants et des élèves. La mise en action de nouvelles méthodes pédagogiques ou de nouvelles organisations peuvent être un facteur facilitant l'**adaptabilité**, face à l'enjeu de ré ingénierie du programme de formation des infirmiers. Nous **pourrions** favoriser l'autonomie d'action, en accompagnant ; il s'agit de prévoir un temps d'évaluation de l'action et d'apprentissage positive de l'erreur en recherchant l'amélioration.

4.2 Le management de l'assurance qualité

4.2.1 Conception : un management de progrès

En initiant une démarche d'assurance qualité, nous nous apprêtons à analyser nos pratiques et nos organisations par le questionnement des fonctionnements internes et externes. Elle prépare également au processus d'une reconnaissance externe « qualité ». Pour réaliser le **diagnostic**, le **référentiel qualité** permettra d'aborder l'ensemble des domaines de responsabilité du directeur des soins de l'institut de formation. En tant qu'outil d'aide, il présente les points de repères sur lesquels s'appuyer pour réaliser le diagnostic de la situation, puis fonder le **système de pilotage** managérial de la structure. Il s'agit de mettre en œuvre **une démarche d'intégration**, de l'écoute client, le

⁴⁷ HAS, *guide pour l'autodiagnostic des pratiques de management en établissement de santé*, p.12

leadership, l'implication du personnel, l'approche processus, le management par approche système, l'amélioration continue, l'approche factuelle pour la prise de décision. Il conviendra de lancer une **autoévaluation collective** des organisations et des pratiques. Ce processus d'autoévaluation paraît essentiel pour pouvoir engager l'ensemble des équipes. En amont, nous pourrions clarifier le concept d'évaluation, et faire en sorte que chaque membre de l'équipe comprenne et adhère à la démarche pour qu'elle favorise le développement d'un management de progrès. Le choix du référentiel est déterminé collectivement. Cette démarche d'autoévaluation est construite **sous un mode projet**. Elle est pilotée à partir d'une finalité, et des objectifs. Elle suit une méthodologie, et des moyens lui sont réservés. Le suivi est organisé et permet d'évaluer son degré d'avancement. L'animation des Hommes, s'appuie sur une démarche participative, de recherche de la confiance.

4.2.2 Donner confiance

La confiance se construit, elle va permettre au directeur de pouvoir réellement manager. C'est par cette voie qu'il s'informe, qu'il conseille et accompagne, qu'il pourra évaluer dans une logique de progrès. Elle permet de développer un climat serein de travail. GLATRE J⁴⁸ nous décrit les quatre critères de la confiance, **l'acceptation** de ses interlocuteurs dans leurs différences ; **l'ouverture** dans la capacité à partager les informations et à donner du sens à l'action ; **l'authenticité** dans l'expression de ses sentiments, pensées et faits, sans ambiguïté ; **la fiabilité** à tenir ses engagements. Cependant, la valeur idéale de ses critères ne doit pas nous faire oublier que la confiance peut se briser en quelques secondes. Il convient donc de rester vigilant.

4.2.3 Construire le projet de formation et pédagogique

Selon la conception **cognitivist** « apprendre » c'est comprendre,⁴⁹ c'est acquérir des informations, des capacités, c'est modifier ses représentations. Au fur et à mesure de l'avancée dans la formation l'apprenant construit un **vécu professionnel** et affectif. Il s'agit d'en tenir compte « *Cela impose donc une connaissance sérieuse du poste de travail de l'intéressé, une analyse soignée de ses attentes, une définition commune des objectifs de la formation, et l'utilisation de cas problèmes adaptés aux situations professionnelles dans lesquelles évolue le formé (...) deux éléments sont jugés fondamentaux dans la réussite d'une formation d'adultes : la préparation du milieu socioprofessionnel, et le suivi de l'insertion du formé dans ce milieu* »⁵⁰

⁴⁸ GLATRE J, *ABC du management*, p.26

⁴⁹ Se reporter au glossaire cf. annexe 2

⁵⁰ RAYNAL F, RIEUNIER A, *pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, p.266

L'ingénierie de formation et pédagogique pourrait s'appuyer sur ces postulats.

4.2.4 Piloter l'institut de formation

Il s'agit sur le plan fonctionnel de **se rendre disponible, à l'écoute** des équipes, des apprenants, des partenaires, des tutelles. Le directeur après l'état des lieux, a pu évaluer les enjeux et les résultats escomptés. Il construit **des tableaux de bord de pilotage de manière à avoir une vision globale de l'activité**, de pouvoir la suivre, la superviser et intervenir rapidement, en prenant des décisions éclairées. Sur le plan organisationnel, il convient d'organiser un **système de pilotage**, en sachant qui fait quoi et pourquoi, les responsabilités sont identifiées. Le directeur évalue la cohérence de l'organisation en regard des risques encourus, de l'efficacité des organisations, du coût des activités, et de la qualité des résultats. L'approche processus est une méthode qui permet d'identifier la valeur ajoutée de chaque activité, de la mesurer par des indicateurs afin de détecter un incident et réagir rapidement en cas de problème. Elle serait initiée progressivement. Le directeur se doit également, **de montrer le chemin** en faisant preuve d'exemplarité en produisant des signes de crédibilité et en produisant des résultats.

4.2.5 Développer une politique de communication

C'est **conduire le changement** en communiquant et en faisant participer les professionnels et les apprenants. Il s'agit de veiller à ce que les équipes soient informées et gardent une **vision raisonnée** des situations dans différents domaines. Il convient de s'interroger sur les moyens actuels pour communiquer, l'accessibilité et la disponibilité des informations, la formalisation de procédure. Pour ce faire, nous entrevoyons des moyens: Projets d'école, fiche pédagogique de cours, procédure d'organisation (stage, gestion du matériel, concours.....), espace dédiée à l'information, conseil de vie,...

4.2.6 Développer l'écoute client

La finalité de la démarche qualité est de pouvoir satisfaire les besoins et les attentes des clients. La satisfaction ou l'insatisfaction se définit selon AFNOR comme l'« *opinion d'un client résultant de l'écart entre sa perception du produit et du service consommé et ses attentes* ». La fidélisation du client est le but recherché. De fait il s'agit de mettre en place **des outils de recueil** des attentes et ressentis de manière à corriger pour plus de satisfaction. La place et le rôle attendu de l'apprenant (le client direct), et de l'employeur (un des clients indirects) sont tout à fait prépondérants. Au final nous devrions pouvoir apporter des éléments de réponse aux questions : Quelle est la finalité de la formation? Les besoins et les attentes des demandeurs de formation et des bénéficiaires sont ils connus ? A quoi cela nous servirait de les connaître ?

4.3 La mise en œuvre et le pilotage de la performance

4.3.1 Organiser, mettre en œuvre et suivre l'autoévaluation

La fiche projet : ⁵¹ Elle formalise la finalité, les moyens, les indicateurs, le plan d'action et le suivi.

L'autoévaluation est réalisée à partir d'un référentiel qualité. L'équipe retient des critères et des indicateurs, recherche les moyens pour s'améliorer. La construction de ces tableaux va permettre de visualiser les actions ou projets retenus.

Exemple : **Domaine : Organisme**

Critère	indicateur	Moyen actuel mis en place	Amélioration
Identité	- Les valeurs et finalités sont explicites - Les missions de l'organisme sont explicitées	Le projet d'école La diffusion du projet à l'ensemble des professionnels en interne	Les plaquettes d'informations sont à créer

Les axes d'amélioration sont répartis. Ils sont pilotés par un professionnel qui en est le responsable.

Thème Création d'une plaquette d'information	Personne responsable du suivi	Référence
Domaine RFQ : organisation	Niveau de décision Stratégique <input type="checkbox"/> économique <input type="checkbox"/> opérationnel <input checked="" type="checkbox"/>	
Constat Absence de document destiné à la diffusion du public sur les missions de l'institut de formation	Date de lancement Délais d'action	
Objectifs Réaliser la trame de la plaquette Etablir une étude des tarifs de réalisation et le coût de la diffusion Prévoir le coût dans l'état prévisionnel des recettes et des dépenses Evaluer l'impact		
Ressources Coût : <i>fourchette</i>	Indicateurs pilotage Les étapes et les délais de réalisation sont respectés	
Risques Faisabilité coût / réalisation	Indicateurs de résultat Une plaquette d'informations actualisées sur l'institut de formation est à la disposition du public	

Tableau de suivi (à renseigner au fur et à mesure)

Phases de l'action / Date	Moyens et consignes	Responsable	Observation- Résultats

⁵¹ La fiche projet est présentée en annexe 5

4.3.2 Mettre en œuvre un plan de communication

Des mesures sont prises pour informer, expliquer, sensibiliser régulièrement. Le projet initial, puis les plans d'actions sont formalisés, ils servent de support à cette communication. Les priorités, les objectifs, les méthodes, et outils de suivi et de mesure sont explicités.

4.3.3 Organiser et animer la logique d'apprentissage

« Multiplier les occasions d'apprendre en développant les situations formatives »⁵². Selon DARVOGNE C, « le travail offre des opportunités d'apprentissage. Il faut savoir les identifier et les valoriser ». Il s'agit de mettre en place une organisation facilitant la résolution de problème :

Des réunions d'équipe concernant l'organisation institutionnelle ou pédagogique : A l'ordre du jour figurerait un point systématique sur « les problèmes rencontrés » et « les points positifs ou de progression ». En fonction du type de réunion, celle-ci est plus ou moins élargie à l'équipe administrative ou d'entretien.

Des groupes de travail d'analyse de la pratique : La finalité est de pouvoir évoquer, analyser des pratiques professionnelles. Les objectifs seront : d'apprendre de l'expérience en favorisant la construction collective, de prendre de la distance par rapport à son vécu professionnel, et d'apprendre à problématiser. Cela permettra par la suite d'exploiter la méthodologie auprès des apprenants. Il est probable qu'il faille prévoir une formation.

Des réunions d'équipe sur des thématiques spécifiques : A la demande du directeur de l'institut ou de l'équipe.

Favoriser le travail en équipe : Il s'agit de mettre en place une organisation qui favorise des temps de travail commun, comme dans le cadre d'élaboration d'intervention pédagogique, de construction de projets. C'est également possible dans l'animation de réunion menée par un formateur, responsable d'une mission transversale.

Le bilan d'année pédagogique : Il est animé par le directeur. Les objectifs fixés servent de support à l'évaluation. Des axes de progression sont retenus pour l'année à venir.

Favoriser la participation en externe : L'appartenance à un réseau, ou la participation à des instances va favoriser l'acquisition de connaissances et ou de compétences.

Organiser la gestion documentaire : Il s'agit de formaliser des documents dans un juste équilibre : ce qui est utile, reproductible : Exemple l'organisation du concours, les procédures de stage. Il convient également de formaliser à des fins de relais et de preuve. Exemple : modéliser **la fiche pédagogique** de cours.⁵³ C'est également formaliser la

⁵² DARVOGNE C, NOYE D, *organiser le travail pour qu'il soit formateur, quels dispositifs mettre en œuvre ?*, p.139

⁵³ La fiche pédagogique est présentée en annexe 6

dynamique qualité. Par exemple, il convient de créer la fiche de progrès, qui permet de suivre les dysfonctionnements et les actions d'amélioration.

4.3.4 Donner une place active aux apprenants

Evaluer la satisfaction des apprenants : Il s'agit de mettre en place des outils de recueil individuel d'évaluation des prestations dispensées, des stages, et de la formation. Ils sont saisis, analysés, discutés avec la promotion. Au regard des résultats, des mesures peuvent être envisagées.

Organiser des espaces de parole, propices à l'apprentissage : Cela peut correspondre à des temps de régulation pédagogique et d'échanges sur la vie institutionnelle. C'est à cette occasion que les résultats des questionnaires d'évaluation pourraient être présentés et débattus de façon collective. De même, les modalités du suivi pédagogique, la disponibilité des équipes et du directeur, l'accueil, l'organisation de la vie institutionnelle seront travailler de façon consensuelle, pour garder le sens de la démarche.

Favoriser les méthodes pédagogiques privilégiant les échanges : Nous savons que le conflit sociocognitif est un modèle efficace d'apprentissage chez l'adulte. Par ailleurs, la logique de développement des compétences selon LE BOTERF, procède de « *l'ingénierie des parcours de formation, de l'ingénierie d'une organisation professionnalisante. Elles se caractérisent toutes les deux par le fait d'être « des ingénieries de contextes »* »⁵⁴. Dans cette optique nous pourrions privilégier des méthodes pédagogiques favorisant la prise de parole et de position, l'argumentation, la négociation..., en regard de parcours et de situations professionnalisantes.

4.3.5 Impliquer les professionnels

Le quotidien paraît rempli de moments valorisants, qui sont des occasions de reconnaissance professionnelle. L'environnement nous engage également, à réfléchir à l'opportunité de création d'espaces de détente pour se ressourcer. Par ailleurs, la gestion de la carrière des professionnels, à partir de projets et de parcours professionnel, s'avère un élément déterminant de politique des ressources humaines et de la performance de l'institut.

4.3.6 Piloter la performance de l'institut de formation

Les outils de pilotage sont construits en fonction des indicateurs retenus. Ils balayent les trois domaines du référentiel. Les tableaux de bord⁵⁵, le plan d'amélioration sont supervisés par le directeur.

⁵⁴ CARRE P CASPAR P, *traité des sciences et des techniques de la formation*, p.371

⁵⁵ Modèle présenter en annexe 7

Conclusion

La démarche qualité, s'avère être une variable stratégique décisive pour garantir la qualité de la formation. Cependant, elle ne se décrète pas. Le management apparaît déterminant. Dès lors, ce travail de recherche a permis de réfléchir sur l'opportunité d'un outil d'aide pour optimiser le management en ce sens.

Les composantes du management se situent sur les axes de la stratégie et de l'organisationnel. Le champ stratégique est à investir en regard de son pilotage. Le leadership, la gestion de projet, l'animation et l'implication collective des équipes sont des facteurs qui influencent la mise en œuvre d'une démarche d'autoévaluation. Les freins impactés par les évolutions du rôle du directeur sont liées au contexte économique et environnemental, à la gestion du temps, et à la vision de la finalité de la démarche qualité. Il existe un certain nombre de référentiels qualité qui aideraient au pilotage de l'institut de formation. Nous avons choisi le RFQ produit par ENSP, aujourd'hui EHESP, pour son contenu et la philosophie qui le sous-tend. La réflexion sur le concept d'évaluation s'avère un préalable nécessaire, au risque de perdre le sens de la démarche d'amélioration. Le processus d'autoévaluation permet de questionner les pratiques pédagogiques, de rechercher des points d'évolution. Il clarifie ainsi les axes du pilotage managérial de l'institut de formation au service d'un management de progrès.

Nous allons former des nouveaux profils de soignants. Il faudra de nouveaux profils de formateurs. *« le système de formation des professionnels doit être repensé dans le cadre du dispositif Licence-Master-Doctorat, selon un continuum de compétences répondant aux besoins de santé publique actuels et à venir » « développer l'offre de formation notamment vers des niveaux de qualification intermédiaires », « organiser les formations à partir de référentiels ».*⁵⁶ Le directeur prépare les esprits à s'adapter, pour assimiler les changements à venir. Le management doit porter ce progrès qui pourrait nous aider à entrer dans cette logique compétence.

*« Les réformes en cours entraînent un besoin d'évolution forte des établissements de santé (...). Elles ne réussiront, (...).que si tous les personnels de l'établissement ont intégré les enjeux auxquels ils sont confrontés ainsi que les réponses (...).que l'établissement entend donner. Ceci ne peut être obtenu que par une conduite de changement maîtrisée notamment par des actions de communication et de formation. ».*⁵⁷

⁵⁶ Délégation, transferts, nouveaux métiers....comment favoriser des formes nouvelles de coopération entre professionnels de santé ? 2008, p.6, p.29, p.29

⁵⁷ GMSIH, *Premières recommandations pour implanter une démarche de pilotage*, p :11/29

Bibliographie

Textes législatifs et réglementaires

- Ordonnance n°2005-406 du 02 mai 2005 simplifiant le régime juridique des établissements
- Loi n°2004-509 du 13 août 2004 relative aux libertés et aux responsabilités locales
- Décret n°2002-550 du 19 avril 2002 portant statut particulier du corps des directeurs des soins de la fonction publique hospitalière
- Arrêté 21 avril 2007 relatif aux conditions de fonctionnement. Des instituts de formation paramédicaux.

Ouvrages

- ALECIAN S FOUCHER D, 2002, Le management dans le service public Paris : Editions d'organisation, 445 p.
- AUBERT N, 2004, le culte de l'urgence la société malade du temps, Flammarion, 373 p.
- BEAUVOIS JLJOULES RV, vies sociales, 1994, Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens, Aubenas d'Ardèche : Presses universitaires de Grenoble, 229 p.
- CARRE P CASPAR P, sociale, 2004, traité des sciences et des techniques de la formation, 2ième édition Liège : DUNOD, 600 p.
- CATTAN M, IDRISSE N, KNOCKAERT P, 2001, maîtriser les processus de l'entreprise, 3ième édition, Paris : EDITIONS D'ORGANISATION, 287 p
- CHAMBON M PEROUZE H, pédagogie et formation, 2003, Conduire un projet dans les services, Saint Martin en haut : chronique sociale, 219 p.
- Sous la direction CHAUVIGNE C, 2004, accréditation des formations supérieures professionnelles et amélioration continue de la qualité, Paris : éditions ENSP, 175 p
- DARVOGNE C, NOYE D, 2000, «Organiser le travail pour qu'il soit formateur, quels dispositifs mettre en œuvre ?», Condé sur Noireau : INSEP CONSULTING, 204p
- GLATRE J, psychologie, 2004, ABC du management, France : GRANCHER, 198 p
- GRAWITZ M, précis droit public science politique, 2006, Méthodologie des sciences sociales, Lonrai : DALLOZ, 1019 p
- HELFEER JP KALIKA M ORSONI J Management stratégie et organisation, 5ième édition Cahors : VUILBERT, 468 p
- LECOINTRE M, 1997, les enjeux de l'évaluation, Langres : L'HARMATTAN, 239 p
- LE BOTERF G, 2003, développer la compétence des professionnels, paris : EDITIONS D'ORGANISATION, 311p
- LORAUX N, SLIWKA C cadre de santé, 2006, Formateurs et formation professionnelle : l'évolution des pratiques Tome 2, Pays- Bas : EDITIONS LAMARRE, 355 p
- MAISONNEUVE J, 1990, que sais-je, la dynamique des groupes, Vendôme : PUF, 124 p
- MONIN JM, 2001, la certification qualité dans les services, France, AFNOR, 309 p

- NIZET J, BOURGEOIS E, éducation et formation, 2005, les mutations des formations d'adultes Education et formation, Vendôme : PUF, 213 p
- NUTTIN J, 1991, psychologie d'aujourd'hui, théorie de la motivation humaine, Vendôme : PUF, 383 p
- QUIVY R VAN CAMPENHOUDT L 1995, manuel de recherche en sciences sociales, Paris : DUNOD, 287 p
- RAYNAL F, RIEUNIER A, 2003, pédagogie : dictionnaire des concepts clés, Château-Gontier : ESF, 420 p
- TARONDEAU JC, que sais je ? 2003, le management des savoirs, Vendôme : PUF, 127p
- TISSIER D, 1997, Management situationnel, les voies de l'autonomie et de la délégation, 2ième édition, Condé- sur- Noireau : INSEP éditions, 141p.
- TROCME-FABRE H, 1999, réinventer le métier d'apprendre, paris : Editions d'Organisation 272 p
- VIAL M, 2001, se former pour évaluer, Bruxelles : DEBOECK Université, 280 p

Articles

- CHAUVIGNE C 2008 « assurance co-construite d'une qualité relative effets d'amélioration continue » INQAAHE 2007, technique hospitalière 707 Janvier Février pp. 71-75
- CHAUVIGNE C 2007 « qualité partagée et accréditation des formations », revue hospitalière de France 517 Juillet août pp. 31-32
- De CONINCK F, 2002, « des raisons de résister au changement » diriger conduire le changement, informations sociales, n°101 pp106-113
- HAERINGER J, 2002, « le diagnostic : une intervention sociale » diriger conduire le changement, informations sociales, n°101 pp98-105
- LAVOLLE-MAUNY MH, cite BLOCH P, « la formation tout au long de la vie » revue hospitalière de France 517 Juillet août pp. 14-17
- LEFEVRE P 2002, « un paysage recomposé » diriger conduire le changement, informations sociales, n°101 pp28-41
- LHUILLER JM, 2002, « les établissements sociaux : qui pilote l'avion ? » diriger conduire le changement, informations sociales, n°101 pp66-77
- NOEL-HUREAUX E, 2005 « quelles perspectives pour les formateurs en soins infirmiers » éducation permanente, n°165 pp.189-200

Recommandations Normes

- Haute Autorité de Santé, recommandation délégation, transferts, nouveaux métiers... Comment favoriser des formes nouvelles de coopération entre professionnels de santé ? Recommandation HAS en collaboration avec l'ONDPS, 2008
- Haute Autorité de Santé, guide pour l'autodiagnostic des pratiques de management en établissement de santé, janvier 2005
- Normalisation française, FD X 50-189, 2004, système de management, lignes directrices pour leur intégration, AFNOR

- Normalisation française SFDX 50-171, 2000, système de management de la qualité indicateurs et tableaux de bord, AFNOR
- Norme internationale ISO/FDIS 9000, 2000, systèmes de management de la qualité - principes essentiels et vocabulaire, AFNOR
- Norme internationale ISO/FDIS 9001, 2000, systèmes de management de la qualité - Exigences, ISO
- Norme internationale ISO/FDIS 9004, 2000, systèmes de management de la qualité - Lignes directrices pour l'amélioration des performances ISO
- Norme internationale ISO10015, première édition 1999, management de la qualité - lignes directrices pour la formation, 1999, AFNOR

Rapports

- Rapport au président de la république relatif à l'ordonnance n°2005-406 du 2 mai 2005 simplifiant le régime juridique des établissements de santé, NOR : SANX0500185P journal officiel du 06 septembre 2005
- CHAUVIGNE C Une méthode d'élaboration d'un référentiel de compétences Un exemple : le référentiel de compétences des directeurs d'écoles paramédicale, 2002, Rennes
- BERLAND Y, La formation des professionnels pour mieux coopérer et soigner 148 p
- LARCHER G, rapport de la commission de concertation sur les missions de l'hôpital, 102p
- VALLENCIEN G Réflexions et propositions sur la gouvernance hospitalière et le poste de président du directoire, 10 juillet 2008, 41p

Cours

- GALANT M O, 2008, formation, EHESP
- GENTHON M, 1996, apprentissage, IFCS Tours
- LACROIX D, LOUAZEL M, 2008, stratégie EHESP
- NAGELS M, 2008, qualité et formation, EHESP

Sites Internet

- ARF Association des Régions de France, disponible sur Internet , www.arf.asso.fr/index.php/bibliotheque/formation_professionnelle
- EHESP, Les départements pédagogiques, Expertise, disponible sur Internet : www.ensp.fr/modules/departements-pedagogiques-22/index.php?id=1
- FINKELSTEIN R, *théorie de la justice organisationnelle*, Laboratoire de psychologie sociale des comportements et des cognitions, ,disponible sur Internet : www.u-paris10.fr
- Groupement pour la modernisation du système d'information hospitalier (GMISH) *Pilotage des Etablissements de Santé Définition des projets Pilotage [1]*. disponible sur Internet www.gmsih.fr/
- GMSIH *Pilotage des Etablissements de Santé Définition des projets Pilotage [4] Premières recommandations pour implanter une démarche de pilotage*, disponible sur Internet : www.gmsih.fr

- HAUTE AUTORITE DE SANTE, disponible sur Internet : www.has-sante.fr/
- Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, commission générale de terminologie et de néologie, vocabulaire de l'éducation, NOR : CTNX0710380K RLR : 104-7 LISTE DU 16-6-2007 JO DU 16-6-2007 MCC I - Termes et définitions, disponible sur Internet :
<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/33/CTNX0710380K.htm>
- OFPPT, *Approche par compétences - Glossaire à l'usage des tuteurs et de l'ensemble des acteurs de la formation professionnelle alternée*, disponible sur Internet :
http://www.ofppt.org.ma/fpa/html/body_glossaire.html#evalformative
- RUFIN F, *L'évaluation : Définitions et concepts-clés*, mai 2004, disponible sur Internet :
<http://www.cadredesante.com>

Liste des annexes

- ANNEXE 1** Le plan du référentiel qualité d'accréditation des dispositifs de formations supérieures professionnelles ENSP
- ANNEXE 2** Le glossaire
- ANNEXE 3** Décisions opérationnelles et décisions stratégiques
- ANNEXE 4** Les objectifs et les grilles d'entretien
- ANNEXE 5** Modèle de fiche projet et tableau de suivi : organiser l'autoévaluation
- ANNEXE 6** Modèle de fiche pédagogique
- ANNEXE 7** Modèle de tableau de bord

ANNEXE 1

Plan du référentiel

Le référentiel qualité : un outil partagé

L'ORGANISME

MISSIONS ET POLITIQUES

- Identité
- Institution
- Développement stratégique
- Partenariats

ORGANISATION

- Fonctionnement des instances
- Communication interne
- Pilotage
- Administration

RESSOURCES

- Ressources humaines
- Ressources documentaires et multimédias
- Ressources logistiques et environnementales
- Ressources financières

LA FORMATION

ORIENTATIONS DE LA FORMATION

- Référentiel de compétences
- Référentiel de validation
- Valeurs et modèle de la formation
- Stratégies de la formation

INGENIERIE DE LA FORMATION

- Objectifs d'apprentissage et de professionnalisation
- Parcours de formation
- Engagement
- Synergie

INGENIERIE PEDAGOGIQUE

- Contenus
- Progression
- Méthodes

ASSURANCE QUALITE INTERNE

EVALUATION

- Résultats de l'apprentissage
- Adéquation et transférabilité
- Satisfaction
- Garantie qualité

DEMARCHE QUALITE

- Politique qualité
- Actions d'amélioration
- Validation et référencement

AMELIORATION CONTINUE DE LA QUALITE

- Culture partagée
- Veille
- Expérimentation et innovation

Glossaire

HAS : tout savoir sur les EPP	
Evaluation formative	<p>Cette démarche, est inspirée du <i>formative assessment</i> des anglo-saxons. L'évaluation des pratiques se traduit par un double engagement des médecins : premièrement, ils s'engagent à fonder leur exercice clinique sur des recommandations et deuxièmement ils mesurent et analysent leurs pratiques en référence à celles-ci.</p> <p>On distingue classiquement l'évaluation formative de l'évaluation sommative (ou certifiante ou sanctionnante) qui, elle, a pour finalité d'établir un état des lieux, à un temps donné, statique. Au contraire, l'évaluation formative est en processus dynamique, conduisant à l'amélioration continue. Ce que les technocrates appellent "la démarche qualité".</p>
<p>http://www.education.gouv.fr/bo/2007/33/CTNX0710380K.htm</p> <p>Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche</p>	
évaluation formative	<p>Domaine : Éducation-Formation.</p> <p>Définition : Évaluation intervenant au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet à l'élève ou à l'étudiant de prendre conscience de ses acquis et des difficultés rencontrées, et de découvrir par lui-même les moyens de progresser.</p> <p>Équivalent étranger : formative assessment, formative évaluation.</p>
<p>http://www.ofppt.org.ma/fpa/html/body_glossaire.html#evalformative</p> <p>Approche par compétences - Glossaire à l'usage des tuteurs et de l'ensemble des acteurs de la formation professionnelle alternée</p>	
Evaluation formative	<p>Évaluation intégrée au processus de formation. Elle consiste à repérer les difficultés d'apprentissage, leurs causes et à proposer des remédiations.</p>
RAYNAL F RIEUNIER A, Pédagogie dictionnaire des concepts clés	
Evaluation formative	<p>Une évaluation formative bien conçue permet à l'apprenant de prendre conscience de ses difficultés, de ses erreurs, de ses hésitations, de ses dépassement, de ses progrès, de ses réussites enfin. L'évaluation formative est un allié puissant de l'autonomie, car elle stimule la prise de conscience et l'analyse de ses actions, c'est-à-dire la métacognition.</p>
Pédagogie	<p>Toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages précis chez autruila pédagogie est une action et cette action vise à provoquer des effets précis chez autrui.....</p>

	<p>.... le pédagogue apparaît comme un praticien qui se préoccupe d'abord de l'efficacité de son action. C'est un homme de terrain qui résout en permanence des problèmes concrets d'enseignement / apprentissage. La source principale de son « intuition pédagogique » reste l'action et l'expérimentation, dont il tire validation et encouragement</p>
Apprentissage	<p>Modification durable du comportement qui ne peut être uniquement attribuée à une maturation physiologique</p>
<p>GENTHON M, Cours IFCS Tours</p>	
Apprentissage	<p>« c'est un processus d'appropriation individuelle, de construction de représentation, d'outils, de procédure, de connaissance et ceci sous l'influence des conditions du milieu qui pourront plus ou moins faciliter, accélérer ou freiner ce processus ».</p>
	<p>http://www.cadredesante.com</p>
Autoévaluation	<p>Il s'agit d'une évaluation interne conduite par le sujet de sa propre action et de ce qu'elle produit. C'est un processus d'altération de son référentiel d'action au cours de confrontations entre son propre référentiel et celui ou ceux d'autrui. (CAMPANALE F., 1997. «Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques». <i>Mesure et Evaluation en Education</i>, Vol. 20, n°1, p. 1-24.)</p> <p>Elle se traduit par un dialogue de soi à soi, une réflexion métacognitive. (ALLAL L. & BAIN D., PERRENOUD P., 1993, <i>Evaluation formative et didactique du français</i>, Delachaux et Niestlé.</p> <p>L'autoévaluation délibérée, qui amène le sujet à interroger, réguler, transformer son action (produit, démarche, conceptions implicites sous-jacentes) ne peut être imposée. (PAQUAY L., 1994, « Prescrire l'autoévaluation? Oui, mais... ! », <i>Bulletin de l'Admee</i>, n°94/2 - octobre.)</p>

ANNEXE 3

Décisions opérationnelles et décisions stratégiques

Extrait de HELFEER JP KALIKA M ORSONI J *Management stratégie et organisation*, 5^{ème} édition Cahors : Vuilbert, p. 9

Caractéristiques	Décisions opérationnelles	Décisions stratégiques
Impact	Limité, un service	Global, toute l'entreprise
Durée de préparation et de mise en œuvre	Courte	Longue
Réversibilité	Aisée	Difficile et coûteuse
Dimension à intégrer	Peu nombreuses	Multiples
Environnement et temps	Contrainte	Variable
Objectifs	Plutôt clairs	Souvent flous
Répétitivité	Forte	Nulles
Structuration du processus de décision	Algorithmique	Faible
Niveau hiérarchique	Tous niveaux	Direction uniquement
Nature de la décision	Exploitation de potentiel existant	Exploitation de potentiel nouveau
Compétences requises	Convergence, rigueur	Divergence, créativité

Source : d'après A .C. Martinet, *Stratégie*, Vuilbert

ANNEXE 4

Grille d'entretien **Directeur ou coordonnateur des soins**

Présentation de l'objet du travail

Connaissance avec la personne

Evaluer la conception du management du directeur

1. Quelle est votre conception du management d'un institut ?
2. Depuis quand utilisez vous ce référentiel ?

Rechercher les objectifs poursuivis dans la mise en œuvre du référentiel, mise en œuvre du pratique *outil stratégique, aide méthodologique,*

3. Quelles sont les raisons qui expliquent le choix particulier de ce référentiel ?
4. En quoi le référentiel peut il être une aide méthodologique

Identifier si le référentiel constitue un outil de pilotage managérial ou pas ou partiellement :

5. Comment utiliser vous le référentiel, et pour quelle finalité ?
6. Pourriez vous décrire votre façon de fonctionner en équipe pédagogique ?

Evaluer la mise en œuvre du référentiel et des résultats escomptés

Rechercher son impact sur les pratiques pédagogiques ?

7. Quelle évaluation à ce jour en faites vous ?
Faire préciser les fondements de son argumentation
8. En quoi constitue t-il ou ne constitue t-il pas une plus-value ?

Rechercher les enjeux, de l'exploitation de cet outil

9. Quelles incidences la démarche qualité peut-elle avoir sur le plan institutionnel, sur le plan pédagogique, sur le fonctionnement interne?

Demander de citer des exemples

Grille d'entretien

Conseillère pédagogique régionale

Présentation de l'objet du travail

Connaissance avec la personne

Evaluer la conception du management du CPR

1. Conception du pilotage managérial d'un institut

Avoir un aperçu de l'état des lieux de la région

2. quel est votre regard sur le pilotage des instituts

Identifier la place et le rôle du référentiel qualité dans le pilotage managérial du directeur

3. Quelles sont vos attentes en matière de pilotage managérial en tant que Conseillère pédagogique et pourquoi ?

Rechercher les objectifs poursuivis dans la mise en œuvre du référentiel

4. Intérêt enjeu de la démarche qualité

Rechercher les enjeux, identifier les contraintes

5. Les écoles sont elles prêtes à entrer dans la démarche qualité

ANNEXE 5

Organiser l'autoévaluation

Thème Organiser l'autoévaluation	Personne responsable du suivi Directeur de l'institut de formation	Référence
Niveau de décision : Stratégique <input type="checkbox"/> économique <input type="checkbox"/> opérationnel <input type="checkbox"/>		
Finalité Développer une culture de l'amélioration continue	Date de lancement Délais d'action	
Objectifs globaux Développer des connaissances sur le concept d'évaluation Réaliser un diagnostic de l'organisation et des pratiques pédagogiques à partir d'une démarche collective d'autoévaluation Initier une culture qualité		
Objectifs de la formation le participant sera capable de : <i>(à partir de connaissance, d'exercice et d'analyse de la pratique)</i> - Différencier contrôle, évaluation formative, autoévaluation - Identifier les repères d'autoévaluation - Articuler l'autocontrôle à l'auto questionnement - Savoir élaborer un critère et un indicateur		
Ressources Temps : <i>nombre d'heures à prévoir</i> Coût : <i>fourchette</i> Compétences nécessaires : Risques Faisabilité coût / réalisation Manque de coordination Echanges non productifs	Indicateurs pilotage La programmation des rencontres est respectée Le taux de présence est au moins de 90% Les degrés d'avancement du projet sont respectés Indicateurs de résultat Les participants sont satisfaits de la formation L'organisation et les pratiques pédagogiques sont questionnées L'autoévaluation a permis de fixer des axes d'amélioration	
Plan d'action Lancement du projet Formation action par un intervenant externe (une partie de la formation se fera avec l'ensemble de l'équipe - l'autre partie (axée sur la pratique pédagogique) avec l'équipe pédagogique Constitution du groupe de pilotage - Constitution des groupes de travail -Echéancier - Programmation Points d'étape Formalisation des axes d'amélioration et organisation du plan d'amélioration Evaluation		

Tableau de suivi *(à renseigner au fur et à mesure)*

Phases de l'action / Date	Moyens et consignes	Responsable	Observation- Résultats

ANNEXE 6

Modèle de fiche pédagogique

Institut de formation		Titre		Date de réalisation :	
		Réalisation		Durée de l'intervention :	
Méthode choisie Expositive..... <input type="checkbox"/> Active..... <input type="checkbox"/> Interrogative..... <input type="checkbox"/>		: Niveau de performance attendu Module ou unité d'enseignement		Domaine d'acquisition Savoir..... <input type="checkbox"/> Savoir procédural..... <input type="checkbox"/> Savoir conditionnel <input type="checkbox"/>	
Technique exposé <input type="checkbox"/> simulation <input type="checkbox"/> jeux de rôles <input type="checkbox"/> étude de cas <input type="checkbox"/> démonstration <input type="checkbox"/> exercice d'application <input type="checkbox"/> résolution de problème <input type="checkbox"/> expérience professionnelle <input type="checkbox"/> .					
Finalité					
Objectifs					
Démarche				Moyen nécessaire	
Remise de documents :			Bibliographie		
Evaluation					

Permet d'évaluer la pertinence des choix pédagogiques

Permet le suivi des méthodes

Permet d'évaluer la cohérence avec les choix d'ingénierie

Permet d'envisager des changements si besoin. De formaliser un retour de type « alerte » pour l'année n+1

Permet l'évaluation du coût

De façon globale ce document favorise et facilite l'évaluation de la prestation de l'intervenant. Le suivi de l'ensemble des fiches facilite la vision de la formation proposée. Les données peuvent être croisées en fonction des priorités recherchées.

ANNEXE 7

Le tableau de bord

Objectifs stratégiques	indicateurs	délais	Suivi / résultats

Objectifs opérationnels	indicateurs	Responsable	Suivi / résultats