

## VISIONS PROSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET SES DEMARCHES D'ASSURANCE QUALITE

Synthèse des trois séances interactives  
27 mai 2016

Lors de l'inscription à la journée d'études AEQES du 27 mai 2016, les participants ont eu la possibilité de sélectionner une séance interactive de leur choix, selon les trois thématiques développées.

L'objectif majeur poursuivi par ces séances était de donner aux participants l'occasion de s'exprimer en groupes plus restreints autour de trois thématiques en lien avec les questions prospectives présentées lors de la séance plénière (citer le titre de la séance précédente).

- 1. Quelles démarches d'assurance qualité interne ?** Cet atelier a pour but de faire le point sur les démarches qualité existantes dans les établissements et sur les perspectives qui s'ouvrent à plus long terme, de façon à identifier le rôle qui est attendu de la part d'une agence d'évaluation externe telle que l'AEQES.
- 2. Quelle transversalité pour l'assurance qualité externe ?** Il s'agit ici de recueillir des témoignages concernant l'intérêt et l'utilisation de l'approche transversale mise en œuvre actuellement par l'AEQES ; envisager les évolutions éventuelles du concept de transversalité, en regard des possibles développements méthodologiques.
- 3. Quels besoins et attentes des parties prenantes ?** L'objectif de cet atelier est de relever quelques informations au sujet des « besoins et attentes des parties prenantes » de manière générale, et, en particulier, des besoins et attentes vis-à-vis de l'Agence.

Dans la composition des groupes, il a été possible d'attribuer à chaque participant son premier choix. La taille des groupes a varié d'une douzaine à une quarantaine de personnes inscrites.

Une heure a été consacrée à chaque séance interactive selon le déroulé suivant :

- discussion en atelier sur la base de quelques questions proposées ;
- mise en commun des réflexions des trois ateliers et conclusion.

Les pages qui suivent reprennent, en synthèse, les éléments saillants des différents ateliers.

## ATELIER 1. Quelles démarches d'assurance qualité interne ?

Nombre de participants : 44

Représentativité : HE FWB (13), HE hors-FWB (3), U FWB (10), U hors-FWB (2), ESA (2), FWB (1), Ministère de l'enseignement hors-FWB (1), FeProSoc (1), EUA (1), EQAR (2), ARES (2), CTI (1), associations professionnelles (1), AEQES (3)

Séance animée par M<sup>me</sup> Sabine GOULIN (Université de Lorraine) et M. Philippe LEPOIVRE (Université de Liège, Président de l'AEQES).

La séance démarre sur deux questions-phares :

*La session plénière précédente a abordé les notions d'assurance qualité interne (IQA) et externe (EQA), avec un accent sur l'articulation entre l'IQA et le cadre d'évaluation externe.*

- 1) *Quels mécanismes d'IQA sont observables, concrètement, dans vos institutions ?*
- 2) *Quels leviers manquent ?*
- 3) *En quoi une Agence externe peut-elle aider ?*

Sur cette base, les échanges se structurent en trois phases d'échanges.

### **Les observations concrètes en IQA dans les établissements**

- Réalisations concrètes : élaboration de fiches ECTS (qui sont peu consultées par les étudiants) ; clarification de l'organigramme ; politique qualité publiée sur le site internet ; élaboration d'un référentiel institutionnel ; échanges de bonnes pratiques entre enseignants ; mise en place d'un conseil pédagogique qui intègre les enseignants et les étudiants ; mise en place d'une évaluation des enseignements par les étudiants ; etc.
- Sur les effets engendrés par ces mesures : enthousiasme des personnes (différents types d'acteurs) qui y travaillent. On mentionne l'exemple d'une école en Algérie, qui organise des ateliers de sensibilisation des personnels. La difficulté qui se pose ensuite est de parvenir à préserver la motivation des personnes, de maintenir le cap.
- Les enseignants qui participent aux évaluations des programmes auxquels ils appartiennent vivent parfois mal le fait que des pairs rencontrés à un colloque la semaine précédente viennent les évaluer.
- Problème de définition de l'IQA dans les grands établissements : de quelle « couche » cela doit-il relever, quel niveau cela concerne-t-il ? Un participant remarque que la multiplication des niveaux auxquels se référer augmente considérablement la charge de travail.

La discussion se cristallise autour de la question des enquêtes réalisées. Après avoir surmonté les réticences de certains enseignants au début du processus, ces enquêtes se placent aujourd'hui à de multiples niveaux. Elles portent sur les enseignements, sur la qualité des programmes ou de leur processus de révision (qui intègre les résultats des évaluations AEQES, avec une commission d'avis), etc. :

- Questionnaires étudiants : sur l'accessibilité, le bien-être, etc.
- Questionnaires aux enseignants : sur le bien-être au travail.
- Questionnaires aux diplômés : ne sont pas généralisées partout. Depuis 10 ans, en France, un dispositif commun/national d'enquêtes sur l'insertion professionnelle (point-clé dans le contrat entre l'EES<sup>1</sup> et le Ministère) est pratique et obligatoire.
- Questionnaires aux personnels : sur la perception de l'administration (parfois difficile), parce que le sentiment d'appartenance réelle à un établissement d'enseignement supérieur (EES) est parfois peu marqué.

Les enquêtes sont développées de manière diverse. Dans certains systèmes, les étudiants participent à l'élaboration des questionnaires. Dans l'enseignement de promotion sociale, un outil commun a été mis en place pour tous les établissements. Se pose alors la question de la mise à disposition d'outils standardisés pour l'évaluation. En effet, l'évaluation des enseignements ne fonctionne pas dans certains EES avec de telles standardisations : les questions sont tellement générales que les étudiants ne les comprennent pas.

- Au Sénégal : des outils sont en cours de rédaction pour l'évaluation des enseignements (formalisation des procédures en cours dans tous les EES) ;
- Dans les universités finlandaises : le questionnaire en ligne est composé de 3 questions émanant de l'université, 3 questions de la faculté, et 3 questions ajoutées par chaque professeur ;
- Dans les universités suédoises : l'EES propose un menu d'environ 50 questions parmi lesquelles les professeurs effectuent leur choix (avec un nombre maximal défini) pour composer leur questionnaire d'enquête.

Les participants soulignent l'importance de l'appropriation de ce type d'outils et la nécessaire réflexion sur la finalité de l'exercice (comment et pourquoi). L'accent doit être mis sur le retour vers des étudiants. La clé est de démontrer que les réponses sont utilisées – et les enseignants doivent le signaler auprès des étudiants si c'est le cas.

### ***Les leviers manquants dans nos environnements respectifs pour passer une étape de plus ?***

Deux volets sont principalement identifiés, à savoir les moyens à disposition et l'adhésion des parties prenantes.

---

<sup>1</sup> EES : établissement d'enseignement supérieur

Au niveau des moyens, les participants pointent :

- le manque de ressources matérielles (reconnu unanimement par les participants)
- la perte de temps liée à la recherche d'outils de gestion de base de données, de logiciels de gestion horaire (surtout avec la réforme Paysage), etc.
- la faible fréquence des réunions, même informelles, entre coordinateurs qualité institutionnels, ou encore entre les personnes en charge des évaluations AEQES et des missions transversales (VAE, etc.), au sein d'un même établissement, alors même que ces réunions sont jugées fort utiles. Les journées telles que celle-ci sont favorables à l'échange de bonnes pratiques et à l'établissement de synergies). De façon générale, le rapprochement au sein des pôles académiques pourrait conduire à une plus grande mutualisation.

L'implication de la direction, mais aussi de toutes les parties prenantes (« clients internes »), se heurte à plusieurs freins, parmi lesquels le caractère inquisiteur perçu de la démarche et la question de la mise en valeur du travail accompli. Les participants considèrent qu'ils manquent d'outils pour susciter/stimuler l'adhésion/l'engagement recherché, y compris auprès des premiers responsables. Les réflexions suivantes sont amenées au fil de la discussion :

- Le droit à l'erreur est un climat à cultiver ;
- Les lignes directrices génériques existent pour stimuler l'engagement et le travail ; les référentiels portent sur ce vers quoi l'on tend. En revanche, le fonctionnement et la mise en œuvre concrète appartiennent à chaque établissement ;
- Il est important de retourner sur les lieux où la qualité est générée, dans l'optique où la qualité porte surtout sur le lien entre enseignants et étudiants ;
- L'éducation permanente et l'information aux enseignants leur permet de s'approprier la démarche qualité.

***En lien avec le point précédent, une agence qualité est secourable sur les champs suivants :***

- Lobbying envers le gouvernement
- Maintenir l'agence comme un service public (pas un organisme privé)
- Mettre sur la piste d'outils de gestion qualité pour la pédagogie. L'Agence est perçue comme davantage responsable de l'assurance qualité externe, tandis que l'ARES peut jouer un rôle dans l'assurance qualité interne, en proposant des formations et un accompagnement des acteurs de terrain. Les participants remarquent toutefois qu'il n'existe actuellement pas de liens entre les coordinateurs qualité et la CoQER<sup>2</sup>
- Maintenir une politique d'excellence en termes d'inclusion (pas une logique de classement)
- Des opportunités de partage et d'échange de bonnes pratiques (ex. ce colloque)
- Une introduction aux métriques, aux indicateurs

---

<sup>2</sup> CoQER : Commission pour la Qualité de l'Enseignement et de la Recherche (il s'agit d'une des commissions de l'ARES).

## ATELIER 2. Quelle transversalité pour l'assurance qualité externe ?

Nombre de participants : 14

Représentativité : HE (4), U (1), experts (2), EURASHE (1), CTI (1), CEEC (1), FédESuC (1), FWB (1), AEQES (2)

Séance animée par MM. Paul LODEWICK (HELHa) et Guy AELTERMAN (Université de Gand)

La séance s'est articulée autour de ces deux questions :

- 1) Sur la situation actuelle de l'assurance qualité externe en Fédération Wallonie-Bruxelles : que pensez-vous de la transversalité proposée par l'Agence ? Quel usage faites-vous des analyses transversales ?
- 2) Si le système d'évaluation était amené à évaluer, vers quel modèle de transversalité l'AEQES pourrait-elle s'orienter ? Quelles sont vos attentes ?

### A. Sur la situation actuelle de l'assurance qualité externe en Fédération Wallonie-Bruxelles : que pensez-vous de la transversalité proposée par l'Agence ? Quel usage faites-vous des analyses transversales ?

- Les analyses transversales constituent un **outil de prise de décisions et de réflexion** :
  - un établissement témoigne, par exemple, avoir orienté la révision de certains programmes en fonction des recommandations transversales et d'autres retours évaluatifs dont il avait pu bénéficier ;
  - un autre établissement témoigne de l'utilisation des recommandations d'une analyse transversale pour orienter le plan d'action d'une section ;
  - enfin, le Conseil général de l'enseignement de promotion sociale a adopté une procédure visant à revoir systématiquement les dossiers pédagogiques des programmes évalués à la lumière des recommandations émises par les experts ;
- Les analyses transversales facilitent le **benchmarking** et permet aux établissements de réaliser assez rapidement un travail de comparaison par rapport aux autres opérateurs de formation ; ce *benchmarking* permet aussi de rassurer dans la mesure où: certaines difficultés sont rencontrées dans tous les établissements et relèvent dès lors d'éléments plus structurels;
- Les analyses transversales permettent *également* de rendre plus visibles et de valoriser les **bonnes pratiques** perçues dans les différents établissements sans pour autant que ceux-ci soient identifiés ;
- Un participant occupant la fonction de représentant syndical témoigne de l'utilisation des recommandations présentées dans les analyses transversales comme des outils de **revendication** à défendre, comme des **leviers** pour l'amélioration au sein de l'établissement mais également en-dehors de celui-ci (à ce titre, les Commissions

parlementaires emploient régulièrement les analyses transversales pour interpellier les autorités de tutelle sur l'avancée de l'un ou l'autre dossier) ;

- Les analyses transversales permettent également à ses lecteurs de **mieux comprendre le mécanisme d'évaluation** lui-même et ainsi d'anticiper un futur exercice d'évaluation ;
- C'est un outil qui accroît la **transparence** en ce qu'il est rendu public et aborde des questions cruciales (telles que l'utilisation des ressources) ;
- Les analyses transversales permettent d'analyser certains concepts (comme celui de l'excellence, par exemple) par le prisme de différents domaines d'études.

## **B. Si le système d'évaluation était amené à évaluer, vers quel modèle de transversalité l'AEQES pourrait-elle s'orienter ? Quelles sont vos attentes ?**

- Une démarche ciblée sur des « **focus** » pourrait être exploitée :
  - à l'instar de ce que la CTI pratique actuellement (celle-ci sélectionne annuellement des thèmes d'actualité jugés prioritaires et les soumet, pour instruction, aux institutions et aux experts) ;
  - À l'échelle de la FWB, des sujets tels que la gestion des ressources humaines, la formation des enseignants, les modes de financement, les fusions d'établissement, la charge de travail, etc.
  - De manière générale, les participants sont d'avis que la sélection des thèmes est cruciale : elle doit être le fruit d'une consultation permettant d'assurer que les sujets sélectionnés revêtent un intérêt pour de nombreuses parties prenantes.
- Les questions liées aux **objectifs** finaux, aux **critères** d'évaluation et à la **méthode** pour aboutir aux analyses thématiques devraient être définis avec soin ;
- Les approches thématiques ont leur intérêt mais ne doivent pas éclipser les **particularités** des domaines et des formes d'enseignement ;
- Les approches thématiques devraient être en cohérence avec le **système d'évaluation externe** ;
- Une **diffusion** adéquate devra également être prise en considération.

## ATELIER 3. Quels besoins et attentes des parties prenantes ?

Nombre de participants : 12

Représentativité : HE (2), EPS (2), U (2), CTI (1), ARES (1), Cocof (1), Centre pour la validation des compétences (1), AEQES (2)

La représentativité n'était donc pas optimale pour cette séance (la présence d'étudiants, de représentants du monde professionnel, ainsi que de représentants du Gouvernement et du Parlement aurait permis de compléter les vues).

Séance animée par M. Vincent WERTZ (Université catholique de Louvain).

### PRINCIPAUX CONSTATS

La discussion s'amorce sur une clarification des notions. Les participants perçoivent les « besoins » comme des éléments relativement objectivables, tandis que les « attentes » relèveraient d'un niveau davantage subjectif et seraient autant de « souhaits », plus complexes à exprimer. Toutefois, la différenciation de ces deux niveaux peut rester floue dans les faits.

Les participants à cette session se sont focalisés sur les attentes des EES vis-à-vis de différentes parties prenantes (PP).

À l'égard des **PP externes**, le mot-clé de la discussion est : « lien ». Les participants souhaitent mettre en exergue la complémentarité possible des systèmes d'enseignement vis-à-vis des mondes civil, politique et de la recherche (en prenant exemple dans la coopération académique). Vis-à-vis du marché de l'emploi, les liens sur le long terme entre les EES et ce marché sont délicats à cultiver ; ils sont cependant des vecteurs utiles dès qu'il s'agit de mesurer les impacts des actions menées. Le monde professionnel gagnerait également à être davantage sollicité pour apporter une contribution à l'information des étudiants potentiels.

Les attentes vis-à-vis des **PP internes** – en particulier enseignants, étudiants et autorités académiques – se résument par les termes « motivation » et « responsabilisation ».

À l'heure actuelle, les EES évoluent dans un contexte de massification drastique, assortie d'un taux d'échec grandissant. Le profil des étudiants a fortement évolué (rajeunissement du public en EPS ; demande accrue d'assistantat ; etc.). L'attente majeure des établissements à l'égard des étudiants est celle d'un investissement accru (un participant remarque cependant que la proportion d'étudiants motivés n'a pas fondamentalement varié). De même, les EES pointent la fatigue, le manque de motivation d'un certain nombre d'enseignants. Les participants s'interrogent sur les leviers qui permettraient de rehausser l'investissement des étudiants comme des enseignants. Les participants identifient la **démarche qualité** comme

une réponse possible à cet état de fait. Toutefois, pour assurer l'efficacité de ce levier, les participants identifient plusieurs conditions :

- il est crucial que les participants voient les processus arriver à leur terme, à la fois pour ce qui est du ressort des PP internes (le suivi est donc essentiel) et des PP externes (notamment le monde politique) ;
- la question budgétaire reste une épine dans la globalité du processus.

Pour permettre le bon fonctionnement de cette démarche qualité, la notion de **transparence** est centrale. Elle apparaît comme une nécessaire dans un monde hyper-connecté. Elle répond aussi, selon les représentants institutionnels, à la mission sociétale des EES (nécessité de rendre des comptes / « *accountability* »). Or, la mise en œuvre de la transparence se heurte à plusieurs écueils :

- elle exige du temps et des moyens ;
- elle est difficile à définir, vu la variété des besoins et attentes selon les PP ;
- elle doit être menée sur le long terme (les participants parlent d'un processus « intime et continu », qui doit prendre le temps de la réflexion) ;
- enfin, il existe un équilibre à trouver entre le besoin de transparence et, précisément, « l'intimité » du système, qu'il est en droit de préserver dans une certaine mesure.

Les participants reconnaissent unanimement le besoin des EES de la mise en place d'un système d'AQ. Mais les besoins ressentis par rapport à l'**AEQES** varient. Deux tensions majeures sont exprimées :

1. Les EES sont à la fois en attente d'outils très concrets (comme fournis en EPS) et d'une dimension de plus grande réflexivité.
2. Les participants cherchent à discriminer ce qui est du ressort de l'Agence et ce qui relève d'un système commun de pilotage tel que l'ARES (permanence d'accompagnement, « coaching », etc.).

Les attentes des EES vis-à-vis de l'instance d'EQA (c'est-à-dire l'AEQES) sont complexes. Un malentendu s'est créé sur le **niveau** qui est évalué : est-il question des programmes ? Des équipes pédagogiques ? Etc. De façon unanime, les participants reconnaissent que les processus d'EQA apportent le regard externe utile pour évaluer la **cohérence des processus**. Les équipes, fortement mobilisées au moment de l'autoévaluation, sont en attente d'un retour nourri. Mais ils reconnaissent les limites d'un processus d'EQA : les évaluations passent à côté de quelque chose d'impalpable (« un cours, ce n'est jamais qu'une rencontre »). Et cette part d'impalpable dépasse le champ d'action d'une assurance qualité externe. Une phrase citée par l'un des participants lors des échanges, à savoir « un système qualité performant est un système apprenant » a fait l'unanimité et servira de conclusion à cet atelier.