



Agence pour l'Évaluation de  
la Qualité de l'Enseignement Supérieur

# Recherche-action : les acteurs de l'évaluation analysent sa mise en œuvre

Rapport de synthèse  
des analyses en groupe

Mai 2015



# TABLE DES MATIERES

<b>Partie 1 : introduction</b> .....	3
par Caty Duykaerts	
<b>Partie 2 : les analyses en groupe</b> .....	9
par Véronique Degraef	
<b>Partie 3 : nœuds et leviers pour agir</b> .....	29
par Luc Van Campenhoudt	





# Partie 1 : introduction

Caty Duykaerts



# 1 Matière à réflexion

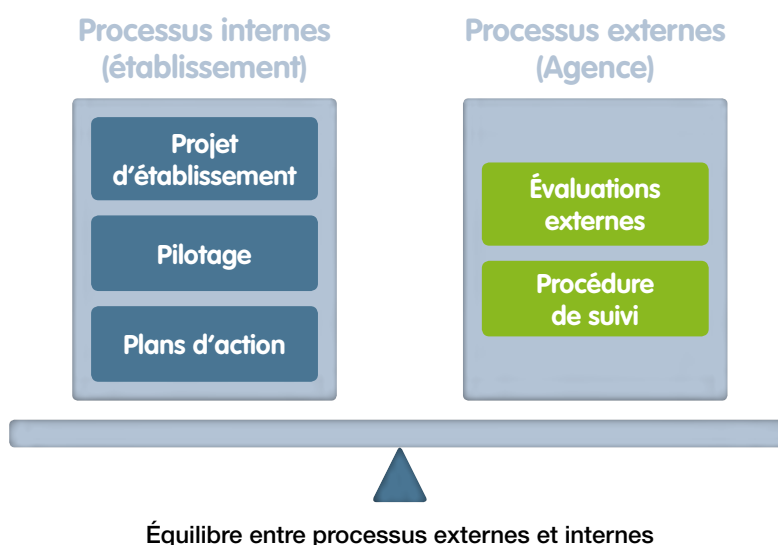
Depuis la mise en œuvre du décret AEQES 2008, de nombreuses évaluations de programmes d'études ont été menées, d'abord au niveau des établissements, dans la phase dite d'autoévaluation, ensuite au niveau de l'AEQES, dans la phase d'évaluation externe impliquant les experts mandatés par l'Agence. Ce processus global d'évaluation est rendu visible à travers la publication, sur le site de l'Agence, de nombreux rapports – à ce jour, 212 rapports d'évaluation par cursus et par établissement et 21 analyses transversales (mises en perspective des cursus évalués au niveau de la FWB). Ces évaluations ont par ailleurs donné lieu à la publication de quelque 200 plans de suivi (publiés en regard des rapports d'évaluation). Cette « matière » constitue la base de nombreuses réflexions qui ont conduit l'Agence à commanditer la recherche-action qui fait l'objet du présent rapport.

## 1.1 Une double recherche d'équilibre

Dans son référentiel d'évaluation, l'AEQES précise dans la dimension 1.1 (Politique de gouvernance de l'établissement) : « *L'établissement a défini une politique de gouvernance en lien avec ses missions et ses valeurs. Dans ce cadre, il développe et met en œuvre une organisation et des procédures pour assurer une gouvernance efficace. La gouvernance facilite l'articulation de la gestion de la qualité entre le niveau institutionnel et le niveau du programme ; elle contribue à la qualité du programme évalué* ». L'enjeu est donc de développer, dans le respect du contexte propre d'un établissement, une articulation équilibrée et efficace entre les politiques et procédures associées centralisées (le niveau institutionnel) et décentralisées (le niveau du (des) programme(s) évalué(s)).

En outre, pour la gestion et le suivi de la qualité de l'enseignement supérieur, à l'échelle d'une région ou d'un État, un autre équilibre doit être recherché : celui entre les processus externes d'évaluation (c'est-à-dire ceux mis en œuvre par les agences qualité) et les processus internes (développés par les établissements).

La figure suivante illustre cette recherche d'équilibre entre les processus internes et les processus externes. Quelle importance, quelle pondération accorder aux uns par rapport aux autres ?



Ces recherches d'équilibre, entre d'une part le niveau des programmes et le niveau institutionnel, et d'autre part les processus internes et les processus externes, sont complexes.

## 1.2 Équilibre entre interne et externe

Concernant l'équilibre « interne / externe », le référentiel européen de l'assurance qualité pour l'enseignement supérieur<sup>1</sup> attribue la responsabilité première en matière de qualité aux établissements eux-mêmes. Le projet *Map-ESG*<sup>2</sup> a cependant fait le constat que, dans la plupart des cas, ce sont les procédures externes qui ont conduit les établissements à développer leurs systèmes qualité internes.

Cet état de fait peut interroger l'appropriation de ces démarches qualité par les établissements eux-mêmes et renvoie cette question aux agences qualité lors de la phase de conception des méthodes d'évaluation externe. Quelle vision systémique privilégier ? Comment faire pour répondre aux besoins et donner sens au processus global et aux démarches spécifiques ?

## 1.3 Équilibre entre démarches centralisées et décentralisées

À l'intérieur des institutions, l'articulation et les interactions entre la gestion de la qualité au niveau des différents programmes et à un niveau institutionnel, de manière plus centralisée, ne va pas de soi non plus.

Dans les établissements ou au service de plusieurs établissements, un type d'acteur est particulièrement concerné par cette articulation entre le niveau des programmes et le niveau institutionnel, de par la récurrence des évaluations : il s'agit du « coordinateur qualité institutionnel » ou du « coordinateur qualité EPS »<sup>3</sup> et des agents qualité - réseau dans l'EPS. Parmi les diverses missions qui lui sont confiées, lui incombe celle d'accompagner et de soutenir – souvent à la demande – les équipes en charge de l'autoévaluation d'un programme (ou d'un groupe de programmes), et en particulier le « coordonnateur qualité », désigné pour coordonner ce travail introspectif au niveau d'un programme, concrétisé notamment par l'écriture d'un rapport d'autoévaluation (RAE).

Ainsi, au fil du déroulement de la programmation annuelle des évaluations<sup>4</sup>, les établissements – en particulier ceux ayant une offre de formation multiple et variée, donc un nombre d'évaluations plus important – ont pu progressivement engranger de l'expérience et développer des démarches éclairées en matière de gestion et d'évaluation de la qualité. Les questions qui se posaient lors des premières évaluations (comment comprendre le référentiel, comment

---

1 Communément appelé ESG (ENQA, *European standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, 3<sup>e</sup> édition, Helsinki : ENQA, 2009). En ligne: <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/> (consulté le 20 mars 2015).

2 Voir ENQA, EUA, EURASHE, *Mapping the Implementation and Application of the ESG (Map-ESG Project)*, Bruxelles : ENQA, 2011. En ligne : [http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/op\\_17\\_web%281%29.pdf](http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/op_17_web%281%29.pdf) (consulté le 20 mars 2015).

3 Statut prévu dans l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 27 février 2014 fixant les missions du Coordinateur qualité dans l'enseignement de promotion sociale. L'EPS bénéficie également de l'appui d'agents qualité - réseau, qui assurent la promotion et l'intégration de tous les établissements de promotion sociale d'un même réseau dans une démarche qualité (Article 73 § 4 du Décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale).

4 Voir le plan décennal des évaluations [http://www.aeqes.be/calendrier\\_plan.cfm](http://www.aeqes.be/calendrier_plan.cfm).



rédigé un rapport d'autoévaluation, quels sont les attendus des experts évaluateurs, comment la visite va-t-elle se dérouler, quel impact tout ceci va-t-il avoir, etc. ?) ont pu trouver leur réponse et le processus est en principe bien compris et intégré au niveau institutionnel.

## 1.4 Un hiatus entre visibilité et appropriation ?

Si cette expérience globale se traduit par une visibilité accrue de la politique qualité institutionnelle (rubrique « qualité » sur les sites internet des établissements, avec mention d'une charte qualité ou autre texte déclaratif en matière de politique qualité, identification de personnes responsables et publication de diverses informations et documents), la Cellule exécutive de l'AEQES observe, même après plusieurs années d'existence des évaluations par l'Agence, une production de RAE de qualité assez peu constante ou homogène. Certes, le RAE ne constitue qu'un aspect de la démarche d'évaluation et de la gestion de la qualité d'un établissement, et l'expérience montre une certaine variabilité entre ce qui est décrit dans un rapport et le perçu de tous les acteurs (évaluateurs compris) lors d'une visite. Toutefois, de par son caractère tangible, il représente un « point d'entrée » significatif de l'évaluation. Ainsi, certains RAE sont particulièrement bien documentés, riches et analytiques. Ils reflètent le dynamisme et la maturité d'une culture qualité partagée et leur conclusion, sous forme d'analyse SWOT<sup>5</sup> et d'un projet de plan d'action, constitue – de l'avis de certains responsables d'établissements ou d'entités – un excellent point de départ pour piloter la qualité des programmes. En revanche, d'autres rapports sont presque exclusivement descriptifs sans apporter d'analyse et semblent plus avoir été rédigés dans le but de répondre administrativement aux prescrits de l'Agence plutôt que dans un véritable objectif d'autoévaluation. Ces disparités posent encore davantage question lorsqu'elles apparaissent dans la même institution et que celle-ci présente, par ailleurs, une déclaration de politique qualité institutionnelle globale.

Comment expliquer cette situation ? Quels leviers favorisent l'articulation optimale entre les processus qualité internes et externes, de même qu'entre les démarches déployées au niveau de l'établissement et celles mises en œuvre dans l'entité responsable d'un programme donné ? Quels obstacles freinent la capitalisation de l'expérience en matière de gestion de la qualité et son appropriation par les acteurs ? Et, dans ce cadre, quel est le rôle du coordinateur qualité institutionnel ?

## 2 Acteurs et méthodologie de la recherche-action

C'est pour explorer ces thématiques que l'Agence a choisi de commanditer une recherche-action et de réunir plusieurs coordinateurs qualité issus des quatre types d'enseignement supérieur en FWB<sup>6</sup> autour d'une méthode d'analyse intitulée la méthode d'analyse en groupe (MAG)<sup>7</sup>. À cet effet, trois ateliers collectifs ont été organisés au cours de l'année 2014, animés par M. Luc Van Campenhoudt et Mme Véronique Degraef.

---

5 L'analyse SWOT (*Strengths – Weaknesses – Opportunities – Threats*) ou FFOM (Forces – Faiblesses – Opportunités – Menaces) est un outil d'analyse stratégique.

6 Soit l'enseignement de promotion sociale (EPS), les hautes écoles (HE), les écoles supérieures des arts (ESA) et les universités.

7 Van Campenhoudt L., Chaumont J.-M., Franssen A., *La méthode d'analyse en groupe*, Paris : Dunod, 2005. Pour une version synthétique, cf. Van Campenhoudt L., Franssen A., Cantelli F., « La méthode d'analyse en groupe : explication, applications et implications d'un nouveau dispositif de recherche », in *SociologieS*, 2009. En ligne : <http://sociologies.revues.org/2968> (consulté le 24 décembre 2014).

Le choix de recourir à la MAG s'est rapidement imposé. Les principes clés de cette méthode correspondent en effet aux objectifs poursuivis en permettant de mener une recherche à partir d'une expérience de terrain partagée, d'associer les acteurs directement concernés, de s'impliquer dans un exercice collectif, de conduire une analyse interactive d'un système (dans ce cas-ci, les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en FWB) pour formuler des hypothèses et dégager des perspectives pratiques. Ces différentes étapes constituent, en quelque sorte, des « situations miroirs » de la mise en place des démarches qualité elles-mêmes. En outre, faire découvrir aux coordinateurs qualité et agents qualité EPS un tel outil de travail méthodologique a constitué un atout complémentaire de ce choix.

L'Agence a décidé de mener cette expérience réflexive *avec* et *pour* les coordinateurs qualité et a mandaté les deux chercheurs pour un travail sur l'objet ainsi négocié.

Une séance d'information a été organisée par la Cellule exécutive en juin 2013 à l'attention de l'ensemble des coordinateurs qualité institutionnels et agents qualité EPS, en présence des deux chercheurs qui ont expliqué la méthode et sa portée tandis que l'Agence formulait ses objectifs. Les inscriptions pour participer au projet ont été ouvertes et les trois groupes ont été constitués par les chercheurs. Les membres de la Cellule exécutive de l'Agence se sont également inscrits et ont été intégrés aux groupes au même titre que les autres participants.

Trois sessions se sont déroulées (les 13 et 14 février, les 29 et 30 avril, et les 1<sup>er</sup> et 2 octobre 2014) et les participants ont reçu un *verbatim* anonymisé des échanges de ces journées, établi par les chercheurs.

Le rapport qui suit relate les faits saillants issus de ces ateliers et les conclusions de la recherche-action.

### 3 Diffusion et suivi

Le 8 mai 2015, M. Luc Van Campenhoudt et Mme Véronique Degraef ont présenté ce rapport lors d'une conférence-débat inscrite dans le programme d'une journée d'études organisée par l'AEQES. Le rapport fait l'objet d'une diffusion auprès des établissements et des instances de l'enseignement supérieur. Il est également publié sur le site internet de l'Agence depuis le 9 mai 2015.

L'AEQES espère qu'il constituera, pour les équipes appelées à faire vivre des démarches qualité dans l'enseignement supérieur, un ensemble de réflexions, de pistes théoriques, d'hypothèses et de perspectives pratiques utiles et éclairantes dans leur travail quotidien.

L'AEQES remercie les participants des différents ateliers MAG pour leur implication ainsi que les chercheurs pour leur expertise.

# Partie 2 : les analyses en groupe

Véronique Degraef



## 1 La méthode d'analyse en groupe

Accompagnés de deux chercheurs, 22 coordinateurs et agents qualité des quatre types d'établissements d'enseignement supérieur (deux participants d'écoles supérieures des arts (ESA), dix participants des hautes écoles (HE), six participants d'établissements d'enseignement de promotion sociale (EPS) et quatre participants issus des universités) ainsi que cinq membres de la Cellule exécutive de l'AEQES ont participé aux trois groupes d'analyse réunis en février, juin et octobre 2014. C'est la méthode d'analyse en groupe (MAG) qui a été mobilisée, méthode fondée sur l'interprétation et l'analyse de récits d'expériences en lien avec les questions traitées, en l'occurrence celles des « leviers pour » et « des freins à » une articulation optimale entre le pilotage qualité institutionnel et le pilotage qualité au niveau des programmes mais aussi entre processus externes et internes de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur de la FWB.

Concrètement, au début de chaque séance, chacun des 27 participants a fait en quelques minutes le résumé d'un récit d'expérience en lien avec la démarche d'évaluation de la qualité. Chaque groupe a ensuite choisi deux récits. Après une narration détaillée du premier récit, le narrateur ou la narratrice a exposé les enjeux de l'expérience de son point de vue, et répondu aux questions d'information posées par les autres participants. Ont suivi deux tours de table au cours desquels tous les participants ont exposé tout à tour et en quelques minutes leur propre analyse des événements relatés. Chacun des deux tours de table était clôturé par une réaction du narrateur ou de la narratrice. Les différents points d'analyse ont ensuite été organisés par les chercheurs et les participants en un tableau qui reprend les convergences et les divergences entre les analyses des uns et des autres (une cinquantaine en moyenne pour chaque analyse, soit environ 300 au total). Il s'agissait à cette étape de se mettre d'accord, non pas sur une analyse consensuelle de l'expérience, mais bien sur une formulation consensuelle des convergences et surtout des divergences ou, pour le dire autrement, de se mettre d'accord sur une formulation des désaccords. C'est à partir de la reconnaissance commune des points de divergence qu'ont pu ressortir les problématiques les plus intéressantes des expériences relatées. À partir de ce tableau, des perspectives concrètes ont été recherchées et formulées.

Le travail d'analyse du matériau collecté lors des trois analyses en groupe a consisté, dans un premier temps, à recenser les thématiques principales des 27 propositions de récits apportées par les participants. Dans un deuxième temps, il s'est agi de confronter les six analyses approfondies de récits d'expériences concrètes réalisées par les participants et de comparer les six tableaux des divergences et convergences qui en ont résulté afin d'identifier les principales tensions qui traversent de part en part la mise en œuvre de la démarche d'évaluation de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur.

## 2 Les récits d'expérience, point d'entrée de l'analyse

L'examen des résumés des 27 récits proposés au début des analyses en groupe comme des plaidoyers pour le choix des récits à interpréter montre que, dans un contexte politique en mutation et dans un cadre institutionnel doté d'une culture spécifique, la principale question que se posent les responsables qualité – appelés coordinateurs qualité, coordonnateurs qualité ou agents qualité selon les établissements –, sur base de leurs expériences, est celle de la

légitimité. Légitimité tant de la démarche qualité elle-même (ses enjeux, son sens, sa finalité) que des acteurs qui la portent (rôle et responsabilité), en particulier l'AEQES, les services (cellules) qualité et les coordinateurs/agents qualité qui y exercent une fonction, ainsi que le(s) membre(s) de la direction ou de l'équipe dirigeante des établissements.

Dix propositions de récits (*Le sens de la démarche, Quel cirque!, Contrainte à l'évaluation, La fureur de vivre, Mécontentement dans l'équipe, Le même mystère, Formaliser l'informel, La machine à café, Conflit de cursus*) mettent surtout en évidence les résistances et difficultés de mobilisation des équipes enseignantes qui découlent des malentendus et conflits de représentations concernant les objectifs mais aussi, et peut-être surtout, les enjeux (en termes d'effets et d'usages) de l'évaluation de la qualité « définie » en externe et « importée » dans un cadre institutionnel spécifique, doté d'une culture institutionnelle propre.

Dix autres propositions de récits (*Feu orange clignotant, Ouf, c'est fini! Le soufflé retombe, Les experts face à une salle vide, Comment faire virer le paquebot?, Le Titanic de mon pilotage institutionnel, Y a-t-il un archiviste dans l'école?, Projet AALLO, Percolation institutionnelle, Un monde de papier*) mettent principalement en lumière le décalage entre l'intensité du travail requis par les acteurs impliqués dans la production de l'analyse et du diagnostic qualité (qu'il porte sur les cursus ou sur le fonctionnement de l'institution) et la réticence, la lenteur, voire l'impossibilité, à s'engager dans « l'action vers le changement », et ce pour diverses raisons, étroitement combinées : l'épuisement des personnes mobilisées, l'enlisement de la démarche dans le procédural et le formalisme, l'ambivalence des autorités dirigeantes à l'égard de la démarche, ainsi que l'absence d'une vision claire du changement projeté par celles-ci ou d'incitation explicite à agir en ce sens de leur part.

Enfin, sept propositions de récits (*Le grand écart, Gadget qualité, Concurrence inter-réseaux, Collège de direction contre service qualité, Le prétexte de l'espionnage industriel, Confusion de rôles, Crainte et apaisement*) envisagent plus particulièrement les tensions, conflits ou empêchements qui peuvent résulter d'un manque de clarté des mandats, missions et rôles des différents types d'acteurs impliqués dans le processus, en particulier les coordinateurs qualité, les experts et les dirigeants institutionnels, ainsi que des usages, explicites ou implicites, qui peuvent en être faits ou qui lui sont imputés.

Parmi les six récits choisis par les trois groupes de participants pour les analyses approfondies, trois récits (*Concurrence inter-réseaux, Collège de direction contre service qualité, Les experts face à une salle vide*) portent sur l'amont du processus d'évaluation pour chercher à expliquer les difficultés, voire les blocages, intervenus dans son déroulement ainsi que les effets de dé-légitimation qui en résultent. Les trois autres récits (*Ouf, c'est fini! Un monde de papier, Percolation institutionnelle*) se concentrent quant à eux sur l'aval du processus pour tenter de mettre en évidence les différentes raisons, aussi bien méthodologiques qu'institutionnelles, qui rendent problématique, voire empêchent, le passage à l'action à l'issue de la phase de diagnostic. Est examiné ici aussi l'impact qui en découle en termes de dé-légitimation de la démarche.

### 3 Analyse transversale des divergences et convergences, des nouvelles problématiques et des perspectives pratiques

Que ressort-il de la confrontation des six analyses de récits d'expériences concrètes réalisées par les participants et de la comparaison des tableaux des divergences et convergences qui ont été élaborés collectivement ainsi que des nouvelles problématiques et des perspectives pratiques qui en ont résulté ?

Étape cruciale de la MAG, la formulation de nouvelles problématiques consiste en effet pour les participants à reposer le ou les problème(s) important(s) dans des termes construits grâce à l'analyse qui vient d'être faite. Sur base de la série d'hypothèses explicatives qu'ils ont émises, il s'est agi pour eux de se demander « mais au fond où est le problème ? », donc de construire un problème intellectuellement, en l'argumentant à partir de ce qui a été dit. Avec la MAG, se révèle en effet la complexité du changement institutionnel dès lors que de nombreuses dimensions sont étroitement imbriquées. D'où l'importance aussi, après cette étape de re-problématisation, de formuler des perspectives pratiques possibles, des idées, des hypothèses de solution, pour autant qu'il soit bien clair qu'il n'y a pas de lien automatique entre analyse et perspectives pratiques, les perspectives pratiques résultant au contraire de choix fondés sur des jugements de valeur et des intérêts particuliers.

L'organisation thématique des divergences et convergences qui ont émergé dans le matériau interprétatif des six récits produits par les participants, ainsi que dans le travail de problématisation qui a suivi, atteste de la récurrence des quatre objets de questionnement suivants :

- 1) représentation, sens et finalité de la démarche d'évaluation de la qualité ;
- 2) objet et méthodologie du processus d'évaluation ;
- 3) démarche qualité dans l'institution : vision, rôle, place et responsabilité des acteurs ;
- 4) causes et effets externes et internes de l'évaluation.

Ces quatre axes thématiques, déclinés en sous-thèmes, constituent les principales tensions qui semblent caractériser aujourd'hui la mise en œuvre de la démarche d'évaluation de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur de la FWB.

#### 3.1 Représentation, sens et finalité de la démarche d'évaluation de la qualité

##### 3.1.1 Hypothèses explicatives

###### a. Se mobiliser pour quoi ?

L'existence de conflits de représentation de l'évaluation a souvent été invoquée dans les analyses pour expliquer les différents types d'attitudes des enseignants et des dirigeants des établissements à l'égard de la démarche. Une première divergence porte sur le constat lui-même, certains participants voyant dans l'absence de consensus sur la conception de l'évaluation un principe de réalité, alors que d'autres ont tendance à penser que cette absence de consensus résulte d'une mauvaise compréhension du processus, suite à un défaut de

communication ou d'explication d'une représentation de l'évaluation tenue pour « la seule vraie ». Il y a eu, en revanche, une forte convergence pour considérer que l'absence de consensus sur le sens de la démarche est un facteur explicatif important de la difficulté, pointée dans les récits, de mobiliser les équipes et de les motiver à s'y engager, surtout dans la durée. À la question de savoir pourquoi la participation pose problème et comment ce manque de participation et de mobilisation se manifeste, plusieurs registres d'explication ont été proposés.

## b. Peur des sanctions ?

Dans certaines interprétations, c'est « *le balisage que véhicule la démarche qualité* » qui est jugé problématique. L'évaluation, contrainte par un cadre légal, injecte dans les établissements un discours et des pratiques managériales visant à « *optimiser une série de processus internes pour arriver à un produit fini qui est la satisfaction du client* »<sup>8</sup>. Et ce « *même si la démarche promue par l'AEQES laisse beaucoup de liberté pour aller dans une autre direction qui permet à chacun de s'approprier et être l'auteur de ce qu'il considère comme la qualité* ». D'autres ont fait le constat que l'évaluation suscite de la défiance, voire de la crainte, parce qu'elle est assimilée et ressentie comme du contrôle, de l'autorité, pouvant conduire à des sanctions, à l'égard des personnes comme des établissements. Mais l'idée d'une « peur des sanctions » a suscité quelques divergences. Un participant a d'abord signalé que c'est précisément parce qu'il n'y a aucune sanction à l'issue de l'exercice que des enseignants justifient leur désintérêt pour la démarche, soit « *une logique de bon élève qui ne fait quelque chose que s'il y a des points à la clé* ». Un autre participant a objecté que ce discours sur la peur relève d'une projection qui dissimule le fait « *que derrière la peur il y a un manque d'adhésion et de clarté sur le but poursuivi par la démarche qualité, au sens de compréhension des enjeux communs* ». La démarche est alors vécue comme une contrainte externe, d'autant plus que sa finalité, à savoir « la qualité de l'enseignement supérieur », est posée comme allant de soi, et ne fait guère l'objet d'explicitation suffisante ni de débats. Restent ainsi en suspens des questions aussi cruciales que celles de savoir par qui et comment la qualité est définie et mesurée, et si cette finalité est purement interne, donc en rapport avec le projet d'établissement, ou si elle est envisagée de façon plus globale. De même, au constat du manque d'implication dans le suivi des exercices d'évaluation parce que le processus est « *chronophage et énergivore* », une divergence forte a été formulée concernant les objectifs et le *modus operandi* du processus. Qui a défini les objectifs et comment a-t-on procédé à cette définition ? Quelle est la légitimité des membres qui composent la cellule qualité ou qui siègent dans la commission d'évaluation interne des établissements ? Comment ont-ils été désignés et par qui ?

Deux divergences fortes ont cependant été formulées à l'idée que beaucoup de problèmes ont pour cause des défauts au niveau de l'explicitation des mandats, des missions et des objectifs. Quelqu'un a d'abord souligné un manque de préoccupation pour la question du sens et de la finalité, constatant l'adoption d'une démarche de type bureaucratique qui relève plus « *de l'exécution d'une démarche administrative pour l'Agence que d'une véritable préoccupation qualitative des établissements* ». Quelqu'un d'autre a, par ailleurs, objecté que « *l'implicite* » revêt un poids important dans le fonctionnement institutionnel et qu'il est illusoire de penser que

---

8 Dans cette partie du rapport, les passages entre guillemets et en italiques constituent une reprise littérale anonymisée des propos des participants.



l'on peut « *tout expliciter et tout discuter* ». Dans cette optique, tout le monde ne doit pas toujours être informé de tout, ni avoir son mot à dire sur tout, en particulier pour décider des grandes orientations stratégiques : « *à chacun son métier* ». Une série de décisions institutionnelles importantes ne seraient ainsi pas communiquées aux enseignants. « *C'est une sorte de politique du silence* », a-t-il été estimé, à tel point qu'on peut parler, selon cette personne, de « *la coexistence au sein des établissements de deux mondes différents, parallèles, le monde de ceux qui agissent et celui de ceux qui pensent* ».

### c. Résistance au changement ?

D'autres divergences ont encore été exprimées dans l'explication des attitudes de retrait, voire de méfiance, des enseignants à l'égard de l'évaluation de la qualité. L'idée d'une « *résistance au changement par peur de perdre son petit pouvoir* », a été jugée simpliste car « *une personne n'est pas défensive sans raison* ». « *Si les gens ne veulent pas bouger c'est parce qu'ils ont effectivement de bonnes raisons liées à leurs expériences, notamment parce qu'il y a autour d'eux un environnement qui les pousse à cela et ce n'est pas forcément absurde.* » Quant à l'interprétation en termes de « *service minimum* », dite caractéristique de « *l'individualisme des enseignants* » et de leur désintérêt pour la dimension politique et institutionnelle de l'enseignement, l'idée lui a été opposée qu'il s'agit, au contraire, d'une prise de position critique dans le débat fondamental sur les valeurs du système éducatif. Une autre divergence formulée à ce sujet porte sur l'importance de « *contextualiser* », donc de prendre en considération le type d'établissement, sa taille, sa culture institutionnelle ainsi que les conditions de travail des enseignants. À diverses reprises, il a ainsi été fait remarquer combien il est compliqué, voire irréaliste, d'exiger d'enseignants à temps partiel et non nommés à titre définitif qu'ils s'engagent dans une démarche étalée sur plusieurs années. Dans cette optique, la diversité des enjeux de l'évaluation de la qualité selon les types d'enseignement et d'établissement est telle qu'aucune explication générale n'est possible. Une autre interprétation de l'attitude de réserve des enseignants, et surtout de la direction, observée dans certaines institutions, a aussi mis en exergue la nécessité, dans le contexte actuel de concurrence entre établissements, d'une adaptation stratégique, l'objectif étant la défense des intérêts particuliers de l'établissement par opposition à la défense de l'intérêt général qu'incarnerait l'AEQES. Enfin, à tout cela, a été formulée une divergence forte, selon laquelle les difficultés d'instaurer et de poursuivre dans la durée une dynamique interne de mobilisation et de participation, loin d'être une fatalité, sont quasi inhérentes à l'idéologie épuisante de la « *qualité totale* » qui engendre une pression permanente et est facteur de stress.

Cette dernière réflexion critique s'est inscrite dans le débat sur la «  *Crainte* », exprimée par plusieurs participants, de voir à terme l'évaluation institutionnelle remplacer l'évaluation par cursus. A en effet été débattue la question de savoir si l'évaluation institutionnelle contribuerait à réduire les difficultés engendrées, du moins dans les grands établissements, par l'enchaînement en continu de l'évaluation des cursus. Plusieurs divergences ont été formulées. Pour certains, l'idée que l'évaluation institutionnelle serait « *la* » solution relève du « *fantasme* » parce que n'étant pas pratiquée en FWB, personne ne sait vraiment en quoi elle consiste. Il n'y a donc pas lieu de croire qu'elle serait moins « *énergivore et chronophage* » que les autres. Mais il a été objecté à cela que l'évaluation par domaine pratiquée dans certaines ESA se rapproche de, voire finit par aboutir à, une évaluation institutionnelle, et a été vécue très positivement. Une autre divergence forte concernant le remplacement éventuel de l'évaluation des cursus par l'évaluation institutionnelle concerne la différence de finalité de l'une et de l'autre. Ainsi, il a été

dit que l'évaluation par cursus demeure indispensable parce qu'elle est axée sur la dimension pédagogique alors que l'évaluation institutionnelle porte sur les aspects organisationnels (organigramme, description de fonctions, etc.). Concernant cette opposition sur les finalités des deux types d'évaluation, une divergence a été formulée pour souligner, d'une part, la pluralité de modèles d'évaluation institutionnelle et, d'autre part, l'importance de préciser le niveau de l'évaluation, une évaluation institutionnelle n'étant pas forcément systémique.

### 3.1.2 Nouvelles problématiques

Les débats sur la question de la représentation, du sens et de la finalité de la démarche d'évaluation ont conduit à la formulation par les participants des nouvelles problématiques et perspectives pratiques suivantes :

#### a. Intérêt général et intérêt particulier

- Étant donné la série d'intérêts croisés, divergents, au sein des diverses institutions d'enseignement supérieur, se posent, d'une part, la question de savoir ce qu'est l'intérêt général et l'intérêt particulier d'une haute école, d'une université, d'une école supérieure d'arts ou d'un établissement d'enseignement de promotion sociale; d'autre part, celle de savoir s'il y a moyen de conjuguer intérêt général et intérêt particulier, et si oui, comment le faire.
- Il ressort de l'analyse que les différents acteurs concernés ont des visions et des intérêts différents, et qu'il est donc naïf de croire que tout le monde poursuit les mêmes objectifs. Par rapport à l'évaluation, quels sont les intérêts des uns et des autres ? Quels sont les atouts et les contraintes des uns et des autres ? Et, compte tenu de la structure des intérêts des uns et des autres, comment peut-on concevoir un processus lucide d'évaluation qui a des chances de réussir ?
- Comment l'évaluation peut-elle relier plutôt que diviser ? Peut-on créer du lien, mobiliser, sans qu'il y ait un objectif externe à l'évaluation ?
- La finalité poursuivie est la qualité de l'enseignement supérieur qui peut être définie par des indicateurs. Mais qu'est-ce qu'un enseignement supérieur de qualité ? Est-ce que cette finalité peut être uniquement définie en interne (en rapport avec le projet d'établissement, etc.) ?

#### b. Participation et mobilisation des enseignants

- Faut-il construire et partager une vision commune, et si oui comment ? L'enjeu étant d'instaurer une démarche participative, la question revient à se demander comment amener les acteurs à définir un but commun.
- Comment mieux expliquer les réformes, les changements pour impliquer tout le monde, pour créer un sentiment de cause commune, de coresponsabilité ?
- L'évaluation étant dépendante de la façon dont les enseignants voient leur propre métier, comment leur faire comprendre qu'ils ne sont pas là uniquement pour donner cours, qu'il y a autre chose à côté (un projet pédagogique, une équipe, du travail en collaboration, etc.) ? Comment redéfinir le métier d'enseignant au niveau collectif pour fédérer l'ensemble de la communauté éducative et pour faire en sorte que le rapport au changement soit moins problématique dans le monde enseignant ?
- Comment assumer la contradiction entre le besoin de pérennité et de cohérence, nécessaires pour construire une culture d'établissement, un état d'esprit, une identité, et ne pas être

nostalgique, freiner des quatre fers, etc. ? Sur quoi porte ou devrait porter le changement ? Qu'est-ce qui doit changer ? Dans quel(s) changement(s) les enseignants trouveraient-ils une satisfaction ?

- Comment engager chaque personne perçue comme résistante (peut-être pour de bonnes raisons), dans le processus de changement et les plans d'action ?

### c. Appropriation de la qualité

- Comment faire en sorte que les acteurs s'approprient le processus avec une relative autonomie ?
- L'AEQES donne une impulsion externe aux établissements, mais comment garder le mouvement en interne, faire en sorte que les personnes s'approprient la démarche ?
- Quels sont les facteurs qui ont amené les enseignants à s'impliquer, à appartenir à leur institution et à voir le bien commun des professeurs et des étudiants ? Quels leviers a-t-on pour constituer un sentiment d'appartenance à son organisation ? Quels sont les facteurs du développement du sentiment d'appartenance ? Est-ce que la durée n'est pas très importante dans ce processus ?
- Comment sortir les établissements du giron de l'AEQES, faire en sorte qu'ils soient autonomes par rapport à ces évaluations ? Comment obliger les établissements à prendre en main la qualité au niveau institutionnel, à s'approprier les dispositifs de façon autonome ?

### 3.1.3 Perspectives pratiques

- Rebaptiser l'agence et l'appeler « Agence pour l'amélioration de la qualité » parce qu'en l'appelant « Agence pour l'évaluation de la qualité », le législateur confond les moyens et la finalité, ce qui n'arrange rien.
- Organiser, au moment du lancement du processus d'évaluation, une présentation à l'ensemble de la communauté de l'établissement : dire ce qu'on va faire, à quoi cela va mener et ce qu'on va en faire, en précisant le rôle des uns et des autres dans l'ensemble du processus.
- Une solution pourrait être plus de normativité, par exemple sous forme de construction d'indicateurs, afin d'objectiver l'intérêt général.
- Interroger, écouter les acteurs sur leur perception des enjeux de la démarche qualité, afin de pouvoir mieux prendre en compte les craintes, les appréhensions, pour ensuite définir les enjeux ensemble afin de faire adhérer toutes les parties prenantes.
- Étant donné la spécificité de chaque institution, prévoir une négociation avec l'Agence en vue d'un façonnage non opportuniste du dispositif, en fonction de la réalité particulière, et élaborer un cahier des charges de l'évaluation en fonction des attentes spécifiques.
- Pour motiver les enseignants, mettre en lien l'évaluation avec la formation continue : la possibilité d'être mieux armés pour enseigner ne pouvant que participer de cette dynamique de généralisation de l'amélioration de la qualité de l'enseignement.
- Mieux situer le processus d'évaluation au sens strict dans sa temporalité, compte tenu de la pluralité des situations et des temporalités des acteurs concernés.

## 3.2 Objet et méthodologie du processus d'évaluation

L'explication du caractère problématique de la démarche d'évaluation pour de nombreux acteurs de terrain, en particulier les difficultés rencontrées pendant la production du rapport d'autoévaluation et aussi, et peut-être surtout, dans la mise en œuvre du plan d'action, suppose, pour certains participants, d'examiner avec attention les outils méthodologiques utilisés tout au long du processus d'évaluation.

### 3.2.1 Hypothèses explicatives

#### a. Nature, perception et rapport pratique à l'outil

Il y a ainsi eu des interprétations relatives à la nature de « *l'outil* » méthodologique utilisé pour produire le rapport d'autoévaluation, l'idée générale étant que « *l'outil est lourd, difficile à s'approprier* ». Mais plusieurs interprétations ont nuancé ce jugement. La première a consisté à dire qu'un nouveau référentiel composé de nouveaux indicateurs a été conçu par l'Agence, que « *les indicateurs initiaux ont été revus en mieux, que ce sont de véritables leviers pour les améliorations* ». La deuxième a souligné que ce sont les responsables qualité eux-mêmes qui ont conçu les « *outils* »<sup>9</sup> dont ils se plaignent aujourd'hui. Quelqu'un a même ajouté : « *on a contribué à les développer alors qu'on ne les comprend pas et qu'on n'est pas d'accord avec ce qu'ils produisent* ». Les interprétations ont aussi insisté sur le fait qu'on se focalise sur « *l'outil* » plutôt que sur l'enjeu, sous-entendu « *l'outil n'est qu'un outil mais l'enjeu disparaît* ». Il y a eu aussi l'idée que « *l'outil* » est perçu comme du contrôle et pas comme un incitant à la réflexivité, ce qui atteste d'un hiatus entre la conception de « *l'outil* » par l'Agence et la perception que certains en ont sur le terrain. « *L'outil* » est aussi devenu, a-t-on dit, une norme, une contrainte. Pour expliquer cette situation, une divergence a été apportée qui pointe l'absence d'explicitation des enjeux de l'évaluation par l'autorité de tutelle : « *il n'y a pas eu une déclaration officielle donnant des directions, une vision* ».

Concernant le rapport pratique ou concret à « *l'outil* », plusieurs interprétations convergent pour signaler la préoccupation de donner une image positive de soi, d'écrire le rapport d'autoévaluation pour les experts, et pas pour les acteurs, alors que les experts ne sont pas les destinataires finaux du travail, qu'ils sont « *simplement un regard externe* ». Une nuance importante a été apportée pour indiquer que la préoccupation pour une image positive résulte de consignes, voire d'injonctions de la direction, qui va parfois jusqu'à la correction et même la réécriture du rapport.

#### b. Un passage à l'action problématique

Un autre élément important, apporté dans plusieurs analyses, porte sur le constat selon lequel le plan d'action « *se concentre sur ce qui va mal* ». Des interprétations ont mis en évidence le lien entre la qualité du rapport d'autoévaluation et les effets de motivation/démotivation sur les acteurs. Il a, par exemple, été fait remarquer que le rapport produit par deux équipes

<sup>9</sup> Au cours des échanges entre participants, le mot « outil » désignait tantôt le référentiel d'évaluation tantôt le dispositif global de l'évaluation.

enseignantes travaillant dans des entités distinctes comprenait deux parties non intégrées et une synthèse qui ne rendait pas justice à la qualité du travail des enseignants de chaque entité, lesquels ne s'y retrouvent pas. De plus, le rapport définit 37 pistes d'action, « *ce qui suppose que beaucoup de choses doivent être améliorées* », l'impact positif ou négatif des 37 pistes en termes de motivation « *dépendant du niveau d'implication des enseignants dans le processus* ». Enfin, dans l'analyse des récits, plusieurs interprétations ont mis en évidence le centrage sur le diagnostic plutôt que sur le changement qui en est la finalité, même s'il y a eu des interventions plus nuancées soulignant le manque de vision d'ensemble du processus dès son démarrage. En termes de phasage du processus, il ressort ainsi clairement des interprétations que beaucoup d'attention est accordée à un moment précis de l'évaluation, soit la phase du diagnostic, mais que l'amont n'est pas suffisamment cadré et qu'il y a une nette tendance à négliger l'aval. « *Ce qu'il faut absolument arriver à poser dès le départ, c'est comment on va se mettre en action dans la démarche dès le début. Réfléchir à des méthodologies de diagnostic qui mettent tout de suite les gens dans l'action, ce qui est rare, parce que si on attend d'avoir produit le rapport, reçu les experts, on a passé deux ans à tourner en rond, on est dans une inertie, on n'a plus l'énergie pour repartir dans l'action.* » « *Dès que les experts sont partis et ont fait leur rapport, tout le monde dit 'ouf c'est fini'. On ferme la porte, on oublie le rapport, tout le monde est épuisé, n'a plus envie de rien faire, ce qui met le coordinateur dans une situation impossible.* »

C'est donc la question de la pertinence de la méthode mobilisée dans la démarche d'évaluation de la qualité qui est posée par certains participants. Il ressort en effet de leurs analyses que la méthode est, en quelque sorte, « prisonnière » du schéma « analyser/décider/agir », ce clivage en trois moments scindés se révélant incapacitant pour envisager le changement, avec les effets de découragement et de démobilisation que cela entraîne. D'où la question de savoir si le changement ne réside pas précisément dans l'action d'analyse elle-même, vision que plusieurs participants semblent partager, comme en attestent leurs interprétations concernant les effets attendus et les résultats escomptés du processus d'évaluation. Est ainsi ressortie une tension entre une vision pragmatique et une vision fonctionnaliste du processus d'évaluation. Les tenants d'une vision pragmatique envisagent l'évaluation comme un processus, c'est-à-dire un ensemble d'actions qui se déroulent dans le temps et qui s'autoproduisent, la finalité de l'action étant l'action elle-même; alors que les tenants d'une vision fonctionnaliste se fondent sur le schéma qu'une action déterminée doit avoir tel ou tel effet. Ces différences de vision se traduisent dans des différences de représentation sur les attentes par rapport au déroulement du processus, à ses effets et à ses résultats. Le résultat vient-il « après » ou bien « pendant » l'expérience collective, c'est-à-dire dans le cours de l'action elle-même ?

Enfin, il y a eu la question de la temporalité, en particulier celle de la cohérence dans le temps, notamment du processus de participation. Par exemple, pourquoi s'étonne-t-on, a-t-il été dit, qu'on ne passe pas du diagnostic à l'action, alors que le travail de la commission d'évaluation interne s'arrête au diagnostic et à la production du rapport ? Il semble qu'il y ait des ruptures, des discontinuités dans la prise en charge du processus, en particulier pour ce qui concerne le suivi. « *Le coordinateur reste dans la fonction de coordination de la procédure, du cadrage, mais ce qui va se faire sur le terrain, l'action d'amélioration ne dépend pas de lui, ce n'est pas lui qui va la réaliser.* » Plusieurs interventions ont ainsi souligné l'importance de l'articulation entre les phases du processus, notamment la phase « diagnostic » et la phase « action ». L'inscription du processus dans la temporalité a aussi été envisagée sous l'angle de l'impact du processus sur la dynamique interne de l'établissement.

Une divergence forte a été exprimée, puisque d'un côté il a été dit que « *au sein de l'école cela n'a pas de répercussion* », l'absence d'impact étant liée au fait qu'il n'y a pas de sanction à la clé, alors que d'un autre côté, il a été estimé que « *la plus-value est énorme* » pour autant qu'on l'envisage sur le long terme. Autrement dit, l'apport est positif mais il faut le penser davantage dans la durée et pas dans l'immédiateté. Enfin, ce qui a aussi été analysé comme divergence entre problème de pérennité, de poursuite dans le temps, et problème de transversalité des cursus et des différentes composantes de l'établissement, a par la suite été redéfini comme un lien d'interdépendance, la transversalité étant une condition à la pérennité.

### 3.2.2 Nouvelles problématiques

#### a. Objet de l'évaluation

- Que faut-il évaluer, qu'est-ce que l'évaluation doit prendre pour objet ? L'objet qui est pris en compte actuellement suffit-il, est-il pertinent ? En quoi l'évaluation, compte tenu du système d'enseignement, peut-elle concevoir son objet ? Et à l'inverse, comment l'évaluation peut-elle être un outil qui fait évoluer le système ?
- Est-ce que les dispositifs d'évaluation n'évacuent pas des rapports sociaux de telle sorte que l'on finit par croire que le changement vient de lui-même sans mobilisation collective ? Les acteurs ne sont-ils pas dépossédés d'une force d'action du fait d'une conception technique, externe, et déshumanisée de l'évaluation ? Le praticien réflexif est souvent compris au sens individuel au détriment de la dimension collective. En outre, l'évaluation est perçue comme un processus technique. Comment en faire un processus collectif qui redonne sa dimension humaine, relationnelle, à l'institution et remobilise le collectif afin de devenir un ressort du changement ?

#### b. Méthodologie de l'évaluation

- Comment éviter le caractère « pilote automatique » et l'essoufflement méthodologique de l'évaluation par cursus alors que celle-ci reste nécessaire et importante et doit donc continuer à mobiliser les équipes enseignantes ?
- Comment faire en sorte que l'outil qualité ne devienne pas une fin en soi ? Donc, comment utiliser les balises, les bons indicateurs, mais ne pas vivre que pour cela ?
- Est-ce que les outils répondent aux besoins des différentes parties prenantes ? Qu'ils se situent au niveau des établissements ou au niveau méta, est-ce que cela répond aux différentes strates ? Si non, comment les adapter aux besoins ?
- Quelle méthodologie d'évaluation institutionnelle pour la poursuite de quel intérêt ? Quels impacts ? Quelles catégories de personnes rencontrer ?

#### c. Suivi et impact

- Quelles seraient les conditions qui donnent aux gens envie d'agir ? Qu'est-ce qui peut créer le désir d'agir ? Comment passe-t-on à la décision, à l'action ? Comment faudrait-il que cela se passe dans les institutions pour que les choses puissent se concrétiser ?
- Quel partage entre temps consacré à la réflexion et temps consacré à l'action dans le processus d'évaluation ? Comment faire pour que l'évaluation de la qualité ne soit pas perçue par les enseignants comme se faisant au détriment de l'agir, comme une rationalité externe qui mine l'action interne ?

- Comment évoluer du diagnostic à l'action d'une manière qui fasse sens en termes d'articulation? Quelle méthodologie « plus *soft* » permettant de ne pas s'épuiser dans le diagnostic et de s'engager plus aisément dans l'action ?
- Quel regard sur le réalisé prévu/ imprévu ? Quel regard sur les nouvelles perspectives d'action ? Quelles modalités d'appréciation de la pérennisation/ intégration d'une culture qualité ?
- Comment améliorer le ciblage d'actions pertinentes, c'est-à-dire réalisables concrètement, avec les moyens disponibles ?
- Avec quels moyens appliquer, mettre en œuvre, les recommandations de l'évaluation ?
- Quelle aide, quel *coaching*, quels moyens sont donnés aux enseignants pour assurer le suivi de l'évaluation ?
- Comment attaquer de manière un peu concrète la problématique de l'articulation dans les institutions d'enseignement supérieur afin que les choses puissent se développer d'elles-mêmes ?
- Il faut rendre des comptes et l'évaluation a l'air d'être le chemin pour le faire. Mais quelles pourraient être les alternatives possibles pour arriver à améliorer l'enseignement ? Se donne-t-on vraiment les moyens de vérifier que l'objectif d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur est atteint ?

### 3.3 Démarche qualité dans l'institution : vision, rôle, place et responsabilité des acteurs

S'il y a eu forte convergence dans les analyses sur l'importance de la participation et de l'implication des équipes enseignantes dans le processus d'évaluation de la qualité, donc l'idée que « *la qualité est l'affaire de tous* » et non pas celle de « *la personne qui n'est jamais que coordinatrice d'un processus qui doit être collectif* », une divergence a toutefois été exprimée par certains participants concernant « *l'injonction à la participation* ». Pour ceux-ci, la participation a ses limites, il y a des actes de décision auxquels il faut adhérer, les décisions prises par le directeur d'établissement, dont c'est la fonction, devant être acceptées. De façon plus nuancée, a été soulignée l'importance de ne pas mélanger les rôles. Il ne suffit pas de dire que tout le monde doit participer, il faut aussi distinguer « *qui fait, où, quoi, comment* ». D'où la question beaucoup débattue du rôle « moteur » de la direction dans la démarche qualité.

#### 3.3.1 Hypothèses explicatives

##### a. Pouvoir et rôle de la direction

Dans les interprétations de plusieurs récits, l'absence de rôle moteur de la direction est mise en exergue, amenant certains participants à considérer qu'elle doit « *imposer* », qu'il faut « *un leadership charismatique* », « *qu'une vision de la démarche qualité définie par le leadership dans un plan stratégique* » est indispensable. Propos qui ont été fortement nuancés par l'idée qu'une vision de la qualité ne peut pas être imposée par la direction, dans une logique *top down*, mais doit faire l'objet d'une concertation. « *Est-ce qu'on décide au moins d'y accorder de l'importance, d'au moins y réfléchir, d'au moins mettre les acteurs autour de certaines tables, à certains moments, et dire 'comment va-t-on décliner ce concept de*

*qualité au quotidien dans notre université ?' » « La vision, ce n'est pas celle qui s'impose sans discuter, mais c'est l'idée d'au moins définir, accorder une place, et réfléchir à la façon dont la qualité est activée. » Une forte divergence à ce sujet, et qui renvoie à ce qui a déjà été souligné précédemment concernant l'existence d'un consensus, porte sur le fait qu'on ne peut pas partir du principe que les enjeux sont clairs et qu'il suffit d'organiser la participation des acteurs dans le but d'une gestion la plus efficiente possible par rapport aux deniers publics. « Il faut d'abord arriver à développer des perspectives communes sur les enjeux, ou raisonnablement communes, ou des compromis qui permettent de fonctionner, parce que les acteurs internes peuvent bloquer les dispositifs visant à aller vers les enjeux définis par les autorités. C'est une des particularités de l'enseignement, c'est qu'on n'est pas dans une organisation avec des relations contractuelles claires entre un employeur et un opérateur. Si un opérateur décide de s'opposer à la vision institutionnelle, il peut le faire, et bloquer des enjeux sans que l'on puisse vraiment avoir un pouvoir de dissuasion ou de négociation. »*

Ce qui renvoie au débat transversal à toutes les analyses en groupe, sur l'exercice du pouvoir et la prise de responsabilités des pouvoirs organisateurs (PO) et des directions, qui a fait l'objet d'un certain nombre de divergences. Si dans certains types d'établissement, le PO et la direction sont dépossédés du pouvoir, ce n'est pas une règle générale, il y a des aspects institutionnels qui définissent des conditions totalement différentes du point de vue de l'exercice du pouvoir. À l'argument selon lequel le changement régulier des autorités dirigeantes suite à des élections fragilisait l'intégration d'une démarche qualité dans le fonctionnement institutionnel, il a été objecté qu'au contraire, l'intérêt de la démarche qualité tenait à une structure et non à des personnes. « Pour moi, c'est cela la démarche qualité, c'est une structure de l'institution qui va permettre de fonctionner en dehors des personnes. Il y a des experts, enseignants, etc., qui vont alimenter le contenu, mais le contenant c'est cette structure qui doit fonctionner. »

Des nuances ont aussi été formulées concernant l'exercice de l'autorité institutionnelle, la question de la contrainte et de l'autorité se posant pour la direction surtout sous l'angle de savoir comment elle se mobilise pour la qualité et comment elle fait pour mobiliser les autres. « Elle doit imposer que l'on s'implique, et cela contre l'individualisme des enseignants. » « Il n'y a que dans l'enseignement que l'on se permet de ne pas assister à une réunion importante, dans le privé c'est inimaginable. » Il a ainsi été dit que la direction est le garant de la continuité du processus qualité et de la dynamique de réflexivité enclenchée dans l'établissement. Là où des divergences sont apparues, c'est concernant les modalités d'action de la direction. Certains ont défendu l'idée que la direction doit s'impliquer en donnant un appui, un soutien et donc des moyens pour mettre en œuvre concrètement le plan de suivi alors que d'autres ont considéré que la direction devait aussi assurer un certain contrôle. Cette conception du rôle de la direction a fait l'objet d'une forte divergence puisqu'il a été objecté, d'une part, que la direction est submergée par le travail administratif et financier, qu'elle a constamment « le nez sur le guidon » ; d'autre part, qu'il ne faut pas attendre que la direction prenne les choses en main mais qu'il faut la convaincre et démontrer la plus-value de ce qui est proposé par le responsable qualité.

#### **b. Position et rôle du service et du coordinateur qualité**

Les interprétations ont ainsi conduit à interroger le rôle de la direction et celui du service (ou de la cellule) qualité ainsi que les rapports qui les lient. Concernant le rôle du service (ou de la cellule) qualité, il y a eu une divergence entre ceux qui ont pointé le manque de légitimité des



membres du service aux yeux des collègues et ceux qui ont, au contraire, souligné le fait que ceux-ci étaient appréciés tant des pairs que des étudiants. Une divergence assez forte a porté aussi sur le rôle du coordinateur qualité. Pour certains, il est « *le cul entre deux chaises* » ou toujours en train de faire « *le grand écart* », ce qui rend l'exercice du métier difficile d'autant que la fonction n'est pas bien définie, difficulté attestée par le « *turn over* ». En cause aussi, le sentiment de solitude du coordinateur qualité. Les collègues disent : « *c'est son boulot, il est payé pour cela, même si mal et pas assez, mais c'est son job, il n'a qu'à se débrouiller* ». Ce qui pose la question du statut du coordinateur qualité. Cette fonction est-elle suffisamment reconnue et prise en considération? Évoqué à plusieurs reprises, le thème de la légitimité de ceux qui s'occupent de la qualité, qui ont l'étiquette qualité, ceux dont c'est la fonction de s'occuper de la qualité, a donné l'impression que le statut est faible par rapport à l'institution. « *Il faut se faire valoir, il faut se battre pour faire valoir l'importance de ce qu'on fait, de sa fonction.* » Or, cette fonction de coordination consistant à se porter garant du processus de l'ensemble, la question s'est alors posée de la formation et de l'encadrement destinés à cette personne, afin qu'elle ne sente pas perdue et seule dans ce travail.

### c. Lieu de la responsabilité de la qualité

En lien avec les deux points précédents, a aussi été posée la question du lieu de la responsabilité de la qualité. Certains ont dit que « *la qualité doit être partout* », qu'elle doit être une préoccupation commune et partagée, donc « *dispersée dans toute l'institution* ». En opposition, d'autres ont dit qu'elle est « *localisée* », qu'il y a une instance, une structure qui en est responsable, ce qui permet, à la limite, aux autres de pouvoir s'en désintéresser. Soit l'idée qu'il faut quelqu'un pour piloter la qualité, et donc l'idée qui lui est liée de la nécessité d'une vision globale, un participant proposant même d'arriver à terme à transférer la responsabilité de la qualité sur la direction afin qu'il y ait intégration de la qualité dans le management lui-même. En opposition, il y a eu l'idée que la qualité est sans lieu précis et sans activité particulière, qu'elle est diffusée dans l'ensemble du champ institutionnel et, en même temps, intégrée à l'ensemble des activités de ce champ. À tout cela, a été formulée une divergence forte, selon laquelle cette attention au formel sous-estime l'importance de l'informel qui est sans cesse à l'œuvre dans le fonctionnement institutionnel, ce qui par conséquent plaide pour une attention à la conjugaison des deux registres. En lien avec cette dernière divergence, il a aussi été fait remarquer qu'il ne s'agit pas seulement de déterminer quels acteurs sont responsables de la qualité et en quels lieux, mais aussi de remédier au fait que les différents acteurs n'intègrent pas la vision des autres, que chacun reste dans sa propre vision des choses, son intérêt, etc.

## 3.3.2 Nouvelles problématiques

### a. Légitimité et rôle des différents acteurs

- Peut-on mettre en place un processus d'évaluation de la qualité sans réelle légitimité?
- En quoi la légitimité est-elle liée à l'organisation?
- Comment faire pour que le dispositif d'évaluation acquière une légitimité dans les établissements? Quel dispositif mettre en place pour légitimer les évaluations internes/externes portées par l'Agence?

- Comment identifier les différents acteurs qui interviennent et leur rôle et donc transmettre une information adéquate en fonction des acteurs et de leur position au sein de l'institution ?
- L'évaluation doit-elle et peut-elle jouer un rôle pour intégrer davantage ? Comment et à quel niveau cette intégration doit-elle jouer ?

#### b. L'Agence comme médiateur dans l'espace public

- L'Agence, d'une part, et les agents/coordonateurs qualité d'autre part, peuvent-ils aider à l'élaboration normative dont les établissements ont besoin dans la phase actuelle d'incertitude liée à la transition des normes, formelles et informelles, qui régissent tant l'ensemble du système de la FWB que les établissements ?
- Comment l'Agence pourrait-elle être perçue autrement que comme la source d'une menace, d'une sanction possible, alors que ce n'est pas son intention ?
- En cas de passage à une évaluation institutionnelle, comment cela va-t-il se passer en termes de mobilisation des acteurs ?

#### c. Profil et rôle des experts

- Qu'est-ce qu'un expert ? Le mot fait peur : pourquoi ? Quelles représentations les enseignants des établissements ont-ils des experts ?
- Comment améliorer la composition des comités d'experts compte tenu des attentes des acteurs ? Concernant le choix des experts, quelles mesures prendre pour assurer la neutralité des experts et en convaincre tout le monde ?
- Les experts doivent-ils être des spécialistes pointus ?

#### d. Rôle des directions des établissements

- Comment impliquer la direction d'un établissement dans le processus d'évaluation de la qualité ? Comment intégrer le processus dans le mode de management ?
- Comment faire, quelle connaissance produire, pour que l'évaluation soit davantage un élément de gouvernance de l'établissement ?
- Comment sensibiliser la direction à la nécessité d'être structurante sans être autoritariste ? Comment faire pour avoir des directions qui montrent des espaces de liberté dans un cadre contraignant ?
- Comment gérer la tension entre demande et refus de règles ? Comment faire avec les règles, le besoin de balises, mais en préservant la liberté d'agir ?

#### e. Rôle du coordinateur et du service qualité

- Comment la fonction de coordinateur qualité peut-elle devenir un levier pour le changement organisationnel ? Cette fonction est-elle suffisamment reconnue et prise en considération ?
- Comment restructurer l'organisation à partir de la position de coordinateur qualité ? Quel poids a-t-il pour infléchir l'organisation ? Quelle légitimité a-t-il pour porter le changement ?
- Comment augmenter la visibilité et le poids, donc l'impact, du service qualité dans l'établissement ?
- Est-ce qu'entre le coordinateur qualité, très seul, et l'ensemble des enseignants à mobiliser, il n'y a pas des intermédiaires à trouver pour prendre en charge la responsabilité du changement ?

## 3.4 Causes et effets externes et internes de l'évaluation

Dans l'analyse des problèmes rencontrés dans le processus d'évaluation de la qualité, les participants ont souvent cherché à distinguer la part d'explication imputable aux facteurs externes ou internes. Soit l'idée que pour comprendre ce qui a fonctionné, ou ce qui n'a pas fonctionné, dans la mise en œuvre de la démarche, il faut envisager l'environnement externe qui conditionne le processus, en particulier le cadre politique, ainsi que le fonctionnement interne de l'institution.

### 3.4.1 Hypothèses explicatives

#### a. Facteurs externes : le contexte politique, l'AEQES, les experts

Plusieurs interprétations concernent le contexte politique. Premièrement, c'est l'impact des décrets qui réorganisent l'enseignement supérieur qui a été pointé. Ainsi, le malaise lié à la fusion des établissements dans le cadre du regroupement en hautes écoles. Le problème n'est pas dans le processus d'évaluation lui-même, celui-ci n'étant en quelque sorte que le symptôme d'un autre problème en amont, la fusion ayant créé un malaise qui persiste et que l'évaluation fait ressortir : *« on a rassemblé les deux établissements mais la sauce ne prend pas, cela reste fondamentalement de l'apparence, du structurel, du formel »*. On a aussi dit que *« les fusions renforcent les clivages entre responsables institutionnels et acteurs de terrain »* du fait de la taille des institutions. D'autres éléments de contexte ont été mis en évidence, et particulièrement le nouveau décret Paysage qui crée des tensions, génère de l'épuisement du fait d'une surabondance de réunions, engendre un *« ras-le-bol général »*. Paradoxalement, le décret renforce aussi la concurrence entre établissements et entre types d'établissements (HE, ESA, universités, EPS) alors qu'il aurait dû l'atténuer. *« Il y a la crainte de la perte d'autonomie et de l'ingérence de plus en plus grande du politique. Nous ne voulons pas que le politique s'immisce trop dans notre gouvernance en utilisant les évaluations de l'Agence. »*

Il a aussi été dit que la démarche d'évaluation elle-même, dès lors qu'elle est induite par l'AEQES, est perçue comme une contrainte externe qui renforce d'autant plus la concurrence lorsqu'elle est court-circuitée par la démarche d'accréditation<sup>10</sup>. *« La hiérarchie des intérêts de ces institutions, celles qui accréditent, est par conséquent différente de celle d'autres institutions, l'évaluation entrant pour elles dans un jeu plus large que pour les autres »*. La question de l'Agence et ce qu'elle fait, a fait l'objet d'interprétations qui ont porté sur le hiatus, l'écart, entre la culture de l'Agence et la culture des institutions d'enseignement supérieur. Pour certains intervenants, l'Agence est un lieu institutionnel d'une rationalité impartiale (éthique, neutralité, objectivité) par opposition aux établissements mus par leurs propres intérêts. Dans cette optique, il s'agirait de mondes différents, voire même étrangers l'un à l'autre, d'où la question *« comment construire un univers de sens cohérent dans un monde caractérisé par la diversité ? »*. Cette vision de l'Agence a suscité une forte diver-

---

<sup>10</sup> Le terme « accréditation » a été utilisé sans explication dans la MAG. L'accréditation est une procédure d'évaluation de la qualité visant l'approbation d'un programme d'études (accréditation d'un programme) ou d'une institution (accréditation institutionnelle) par un organisme non gouvernemental d'experts ou par une autorité dirigeante. L'évaluation, quant à elle, n'a pas pour finalité d'approuver un dispositif.

À noter qu'en 2012-2013, à la demande des universités concernées, l'AEQES a mené une procédure d'évaluation externe des programmes d'ingénieurs civils et bioingénieurs offerts en FWB conjointement avec la Commission des titres d'ingénieurs (CTI) – organe d'accréditation, habilité à délivrer le label EUR-ACE.

gence, exprimée sur base de la distinction entre objectif manifeste et objectif latent. « *Le positionnement de l'Agence est intéressant, elle dit que son rôle n'est pas normatif mais méthodologique, et de fait pour le rapport interne, c'est l'objectif manifeste tel qu'exprimé dans le guide, le nouveau référentiel, etc. Mais derrière, comme les rapports des experts sont très formatés parce qu'ils traduisent les lignes directrices européennes, on se retrouve au final dans le normatif, et c'est cela qui est distribué à l'extérieur. C'est l'objectif latent du processus, qui n'est pas forcément souhaité, qui n'est pas celui que l'on voudrait donner à la démarche qualité. Raison pour laquelle je parlais avant de cheval de Troie idéologique. On ne peut qu'être écrasés par le processus dans son ensemble.* » Dans la même ligne argumentative, une intervenante a tenu à souligner la position inconfortable des acteurs de l'enseignement par rapport à une démarche dont le sens leur est imposé par l'Europe. « *Les acteurs sont parties prenantes mais le sens vient des structures – institutions européennes, États membres, structures institutionnelles de la FWB, et c'est là qu'il y a malentendu... parce que même si les parties prenantes sont représentées dans l'Agence, il y a une différence entre les structures et puis il y a le sens vécu dans les pratiques, la perception de quelque chose qui s'impose. C'est toute la question des marges d'appropriation possibles, c'est la source de tensions.* » Une nuance a été apportée à cette analyse en pointant la norme désormais sociétale de la reddition de comptes : « *il y a certes l'influence de l'Europe sur la FWB. Mais il y aussi le fait que l'on ne considère plus nos organisations comme auparavant. Le fait de rendre des comptes est devenu une norme globale, que l'on soit un service public ou une institution comme la nôtre, il faut dire ce que l'on fait avec les deniers publics, et cela c'est une tendance sociétale, ce n'est pas seulement imposé par l'Europe* ».

Il y a eu ensuite une belle divergence sur le rôle des experts. Quelqu'un a dit que les experts passent à côté de choses essentielles, alors que quelqu'un d'autre a au contraire estimé que les experts pointent des choses intéressantes et qu'ils ne doivent pas être exhaustifs. La récurrence de leurs remarques a aussi été pointée, certaines interprétations allant même jusqu'à y voir un alignement sur la norme européenne. « *Ces questions récurrentes qu'ils posent reflètent-elles un manque réel ou sont-elles formatées par la vision qui domine au niveau européen et qui génère le manque constaté par les experts ?* ». À quoi il a été répondu qu'il n'est pas réaliste « *de vouloir se conformer* » aux messages transmis dans les rapports externes des experts parce que « *c'est une image réfléchissante et pas une image qui doit être calquée telle quelle* ». Si certains participants relativisent l'avis des experts, estimant que leur regard « *est un petit plus, mais ce n'est pas jugé très important, ce sont des critical friends* » ; d'autres déplorent le fait que leurs recommandations « *deviennent des normes, les gens les normalisent en oubliant que ce n'est qu'un outil, alors qu'on peut en faire ce qu'on veut* ».

#### b. Facteurs internes : communication et articulation

L'essentiel des interprétations concernant les facteurs liés au fonctionnement interne de l'institution a porté sur les difficultés rencontrées en termes de communication et d'articulation, compte tenu des caractéristiques en termes de taille et de complexité de la structure, même si sur ce dernier point, il y a eu quelques nettes divergences. Concernant la taille de l'organisation, quelqu'un a dit : « *Ce n'est pas un problème de taille mais de processus. On retrouve cela aussi dans de petites organisations* ». Par rapport à l'argument de la complexité des institutions de grande taille, quelqu'un a fait remarquer la tendance à « *rajouter de la complexité à la complexité* ». Donc, soi-disant pour la combattre, on ajoute de la complexité par la création d'instances complémentaires de coordination et d'articulation à différents niveaux. Dans l'explication des problèmes rencontrés, l'idée générale d'un manque de communication sur les résultats des processus mais aussi sur la stratégie institutionnelle auprès des acteurs de terrain

a souvent été invoquée, ce qui a suscité quelques divergences. Quelqu'un a dit : « *la cause n'est pas un manque de communication mais plutôt trop de communication* », c'est-à-dire la question de savoir « à qui et à quel moment » on communique, donc l'idée que peut-être faudrait-il qu'il y ait moins de communication mais mieux ciblée. Une remarque a été faite qui apporte une autre nuance : « *informer n'est pas égal à impacter* ». Pour quelqu'un d'autre, l'idée que tout le monde doit être informé de tout est contestable : « *les enseignants ne sont pas directeurs, il ne faut pas tout dire, ce n'est pas un manque de communication, les profs d'ailleurs ne comprennent pas toujours la stratégie, il faut accepter que dans une grande organisation on ne peut pas communiquer sur tout, tout le temps* ».

Le diagnostic du manque de communication a toutefois fait l'objet d'une divergence radicale : il s'agit d'un problème d'articulation et non de communication, articulation qui revêt plusieurs dimensions. Premièrement, l'articulation entre niveaux de pilotage et entre acteurs, l'articulation des visions et des représentations de la démarche qualité des différents acteurs, de la manière dont ils perçoivent leur environnement et construisent les enjeux, étant jugée particulièrement cruciale. Quelqu'un a ainsi défendu l'idée que le manque d'articulation « *est à la fois le principal frein pour produire des améliorations, mais est aussi le principal levier pour améliorer la qualité* ». Parlant « *d'environnement balkanisé en termes de fonctionnement* », « *sans vision intégrée entre tête et bras* », ce même participant estime que « *on peut lancer n'importe quelle action, si elle ne participe pas à l'articulation des acteurs, elle va de toute façon aller dans le mur* ».

### 3.4.2 Nouvelles problématiques

#### a. Fonctionnement du système scolaire

- Comment penser l'évaluation à l'intérieur du système scolaire, de l'ensemble des contradictions du système scolaire, pour réduire le risque qu'elle les accentue ?

#### b. Communication et articulation

- À diverses reprises a été posée la question de savoir « comment communiquer, à qui, où, quand ? » pour que le processus d'évaluation fonctionne convenablement. Partant de l'idée que la communication doit se faire à petite dose, le problème devient « quelle communication, à qui, quand et comment ? »
- Comment réaliser l'articulation entre le formel et l'informel, les normes officielles et les normes réelles, sachant qu'il est illusoire de croire que les problèmes peuvent se résoudre en travaillant uniquement sur le plan du formel ?

#### c. Impact politique

- Quel impact de l'évaluation sur la société ? Pourquoi cette plus-value de connaissance en termes méta ne produit-elle pas de changement politique ?
- Quelle utilisation des rapports transversaux hors contexte par les politiciens ?

### 3.4.3 Perspectives pratiques

- Faire un relevé de ce qui a changé dans les établissements du fait de l'évaluation afin de pouvoir faire un lien entre l'évaluation et les effets constatés.



# Partie 3 : nœuds et leviers pour agir

Luc Van Campenhoudt

*Les philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde ;  
il faut maintenant le transformer.  
(Marx)*





## Introduction

### Une double exigence : complexité et visée pratique

L'objet de cette dernière partie de reproblématisation est d'identifier certains *nœuds* cruciaux de la mise en œuvre de l'évaluation en se basant sur le rapport synthétisé dans les pages précédentes et, à partir de là, de proposer des *leviers* pour agir. Des leviers ne sont pas de simples « propositions pratiques » ou « recommandations », comme on en trouve à la fin de la plupart des rapports de recherches commanditées, mais bien des repères théoriques (à visée pratique) sur lesquels s'appuyer pour faire bouger les choses dans un sens souhaité et réaliste.

Le point de vue présenté ici n'est pas celui de Sirius, en surplomb, désintéressé, supérieur à celui des participants. Il est seulement construit autrement, à partir de l'implication active des chercheurs dans l'ensemble des trois analyses en groupe qu'ils ont animées, de leur rôle spécifique dans l'analyse, qui est notamment de proposer des apports théoriques à partir de leur compétence propre (essentiellement sociologique), et de leur connaissance approfondie des rapports qu'ils ont rédigés.

Dégager des nœuds et des leviers (soit reproblématiser) à partir de ce travail suppose d'en cerner d'abord la portée et les limites. Du côté de la portée, on soulignera seulement ici la diversité et la richesse du matériau, ce dont témoignent les pages précédentes de ce rapport. Certes, seules six expériences concrètes ont été analysées en profondeur mais, dès qu'elle est étudiée par un groupe composé de participants aux profils variés, chacune de ces expériences singulières permet d'aborder un large spectre d'aspects de la mise en œuvre de l'évaluation au sein des établissements d'enseignement supérieur; plusieurs participants se sont plu à le souligner. Du côté des limites, on notera surtout la faible participation des universités, malgré les efforts des organisateurs : seulement quatre participants sur 22. Bien que l'on ait tenté de diversifier autant que possible les situations et les expériences analysées, celles-ci concernent donc relativement peu, du moins directement, le milieu universitaire et ont été principalement analysées par des acteurs ne travaillant pas à l'université.

Ce qui suit prend directement appui sur le contenu des analyses en groupes et, en particulier, sur les apports théoriques qui ont été proposés par les chercheurs dans chacun des trois groupes. Ces apports théoriques partiels sont ici articulés les uns aux autres et développés dans une problématisation finale qui n'engage que les chercheurs et qui est soumise ici à une discussion critique plus large qu'avec les seuls participants aux analyses en groupe.

Si la méthode accorde autant d'importance à la mise en évidence des divergences entre les analyses des uns et des autres, ce n'est pas par goût morbide de la polémique et du conflit, c'est parce que la société, dans ses multiples composantes institutionnelles, ne peut agir lucidement et efficacement sur elle-même, dans une visée démocratique, qu'à la condition de prendre la mesure des tensions qui la traversent, naturellement et inévitablement.

Regretter ces divergences est vain et inintéressant. Il faut être capable non seulement de « faire avec », mais plus encore d'en « faire quelque chose » qui les subsume et les dépasse sans les gommer pour autant. C'est un des sens de cet exercice de problématisation. Comme les analyses en groupe l'ont montré, dans les institutions d'enseignement on réclame un pouvoir qui

prenne ses responsabilités, mais dès qu'il les prend, on n'en veut plus vraiment ; on demande des repères structurants pour l'évaluation, tout en exigeant plus d'autonomie et de liberté ; on regrette le manque de suivi des évaluations, mais on en craint les résultats ; le mot « changement » est sur toutes les lèvres, mais on déplore que rien ne change ; on dit les enseignants de plus en plus épuisés dans les conditions de travail actuelles, mais on compterait parmi eux pas mal de « planqués » ; on loue la « société réflexive » avec ses « praticiens réflexifs », mais on la voit dégénérer en « société du bavardage » ; on revendique plus de participation, mais on critique la « réunionite aigüe » et on s'absente massivement des réunions mêmes que l'on réclamait un peu plus tôt. Légèreté et inconséquence coupables ? Non, seulement ici l'expression quelque peu caricaturale et réductrice des multiples divergences de points de vues, mais aussi des tensions et des ambiguïtés qui traversent la vie des institutions d'enseignement supérieur.

C'est dire qu'une problématisation lucide et pertinente ne peut pas ne pas intégrer cette caractéristique complexe, à la fois conflictuelle et contradictoire, de la réalité institutionnelle, cette dimension dialectique où la dynamique se nourrit de la coexistence d'éléments à la fois indissociables et (apparemment) inconciliables.

Si la méthode associe dans une même phase la problématisation et les perspectives pratiques, ce n'est pas pour se plier à la norme consistant à conclure toute recherche commanditée par des recommandations, selon le schéma mécanique « analyser, décider, agir », c'est parce que l'une et les autres sont substantiellement liées, indissociables. Idéalement, la problématisation doit constituer une sorte de matrice intellectuelle permettant de dégager les lignes de force d'une transformation possible et souhaitable du fonctionnement des institutions et des comportements en leur sein. En retour, ces perspectives d'action prouvent la pertinence de la problématisation. C'est pour ces raisons que nous parlons ici de nœuds et de leviers.

Il est impossible de rendre compte de l'ensemble des questions soulevées par le dispositif d'évaluation (et en particulier l'articulation entre pilotage qualité interne et procédures externes) au cours des analyses (et synthétisées dans les pages précédentes) en une seule problématique. On se limitera donc ici à quelques points qui nous semblent essentiels, en nous basant sur les analyses en groupe, dans une visée prospective.

## 1 Déconstruire

### 1.1 Un contexte déstabilisant

Les évaluations orchestrées par l'AEQES se sont déroulées dans un contexte particulier et, à certains égards, problématique. L'initiative est européenne. Dans la perspective de Bologne, la *qualité* est le mot-clé et une finalité majeure pour promouvoir l'attractivité et la compétitivité des institutions d'enseignement supérieur européen. Au sein des établissements, l'évaluation de la qualité est largement perçue comme une injonction autoritaire, imposée d'en haut, non souhaitée par les acteurs de terrain. Au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, elle s'effectue en outre dans le contexte de la réforme en profondeur du paysage de l'enseignement supérieur (décret Paysage ou décret Marcourt, fusion d'établissements qui deviennent des « implantations » au sein d'entités plus vastes). Le « système » est encore loin d'être stabilisé, ce qui génère un climat d'incertitude.

Les participants observent un renforcement du poids des institutions (de tailles de plus en plus grandes) et de leurs dirigeants (de plus en plus managers et gestionnaires débordés) ainsi qu'un accroissement subséquent du fossé entre ces derniers et les acteurs de terrain. Ces derniers ressentent un climat de concurrence entre réseaux et institutions, alors que le décret était censé l'atténuer. Ils constatent un éclatement complexe du pouvoir (académies, pôles, réseaux, PO, groupes de pression, établissements, implantations, directions...) qui le rend de moins en moins lisible.

Ce contexte génère des attitudes craintives et défensives chez les acteurs de terrain lors d'une évaluation AEQES. On parle de « contexte d'inquiétude », de « flou », de « malentendus », d'« acquis bouleversés », de « peur de l'usage qui en sera fait », de crainte d'un court-circuitage entre l'évaluation et le processus d'accréditation, de manque de confiance... Deux attitudes coexistent alors : l'une défensive consistant à faire le gros dos, à en faire le moins possible, à n'attendre que le départ des experts ; l'autre « stratégique » voire cynique, consistant, en externe, à se servir de l'évaluation pour mieux percevoir ses propres avantages concurrentiels et se positionner stratégiquement par rapport aux institutions concurrentes et, en interne, à exploiter l'évaluation comme ressource dans les rapports de force entre composantes de l'institution (par exemple, les départements ou les disciplines).

Loin de ne percevoir que la dimension proprement institutionnelle de ce contexte, certains participants insistent sur sa dimension culturelle et idéologique. Tout d'abord, l'idée de qualité elle-même est loin de faire l'unanimité. Ce n'est pas tant le fait qu'elle soit importée du monde économique et managérial qui pose problème que la pression qu'elle met sur des acteurs qu'épuise une quête sans fin de la perfection, forcément inaccessible. Tel l'horizon, la qualité recule au fur et à mesure qu'on croit s'en approcher. Qui plus est, elle est rarement au service du personnel des institutions qui en paie plutôt les frais, mais bien, comme dans le monde des affaires précisément, au service du client, l'étudiant qu'il faut recruter et conserver. Enfin, la qualité n'est guère intégrée à l'ensemble du travail éducatif : à l'instar de ce qui se passe avec les organismes de contrôle alimentaire, elle a son agence et son coordonnateur qualité spécialisés, dont « c'est le boulot ».

L'évaluation est conçue en fonction de catégories de pensée insuffisamment interrogées. La notion de qualité n'est pas la seule. L'amélioration de la qualité est vue selon le schéma mécaniciste « analyser, décider, agir » qui doit produire, en aval, des résultats. « [E]xhortation au changement et à l'action », l'évaluation pêche par « vanité de l'activisme » explique Véronique Chahut<sup>11</sup> qui lui reproche son « idéologie progressiste »<sup>12</sup> – il *faudrait* en effet qu'elle débouche sur un progrès par rapport à ce qui existe, même si cela ne fonctionne pas forcément si mal actuellement. Or, dans la réalité de la vie institutionnelle, les articulations entre ces trois moments de l'analyse, de la décision et de l'action sont circulaires ; plus encore, le plus souvent, ils s'interpénètrent étroitement et indissociablement dans un seul et même processus où l'évaluation est « permanente ».

---

11 Chanut V., « Pour un agir évaluatif », *Revue française des affaires sociales*, 2010/1, n° 1-2, p. 51-70, p. 52.

12 *Ibid.*, p. 62.

Cette conception mécaniciste et progressiste est génératrice de réunions sans fin, de réunions sans suite et même de réunions sans participants, mais pas sans paperasses. Cette « asphyxie » de réunions et de paperasses présente, au sens proprement fonctionnaliste, une dysfonction paradoxale : d'un côté, elle empêche de faire autre chose, ce dont beaucoup se plaignent, mais, d'un autre côté, elle dispense de faire autre chose, ce dont parfois les mêmes ne se plaignent pas.

À l'éclatement complexe du pouvoir institutionnel correspond l'éclatement des cultures de référence. Avec les fusions, des cultures d'institution différentes doivent non seulement coexister, mais encore s'harmoniser. Avec l'évaluation, une nouvelle culture exogène s'ajoute au sein même des institutions, celle de la qualité, avec ses repères méthodologiques comme le SWOT<sup>13</sup> (sur lesquels sont structurés les rapports d'autoévaluation « maisons » comme ceux des experts). Autant dire qu'au niveau de l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles, c'est le règne d'une forme de « diversité culturelle » qui, dans un premier temps au moins, s'étend encore.

Les différences de culture se révèlent sur la question essentielle de l'intérêt général. D'aucuns opposent l'intérêt général (et la rationalité) qui serait incarné et garanti par l'Agence aux intérêts particuliers des établissements et de leur personnel. Mais cet intérêt général n'est nulle part clairement défini et encore moins objet de consensus. On peut le faire résider dans la « qualité », mais encore faudrait-il que celle-ci soit elle-même clairement... qualifiée. « C'est l'étudiant » diront certains, mais encore ? Parle-t-on de ses demandes, de ses besoins ? S'il est admis qu'il n'en est pas forcément bon juge, qui se permet de les définir ? « Non, c'est la société » diront d'autres, mais encore ? Dans cette incertitude, un enseignant pourrait considérer que son humble travail de terrain est davantage garant de l'intérêt général que le dispositif d'évaluation décrété par la Fédération Wallonie-Bruxelles et mis en œuvre par l'Agence.

## 1.2 Une double chimère

Il est une chose incontestable, et c'est même un fait fondamental de l'histoire [...] : le résultat final de l'activité politique répond rarement à l'intention primitive de l'acteur. On peut même affirmer qu'en règle générale il n'y répond jamais et que très souvent le rapport entre le résultat final et l'intention originale est tout simplement paradoxal.<sup>14</sup>

Par ces mots, Max Weber rappelle que, contrairement à ce que d'aucuns s'imaginent, la société n'est pas pilotée par l'État – ou l'Europe ou la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'État peut voter des lois ou des décrets, mettre en œuvre des dispositifs (comme l'évaluation) et y affecter des ressources humaines et matérielles (comme l'AEQES)... ce qu'il advient finalement de ces décisions et de ces mesures dépend d'un ensemble complexe de facteurs et de processus (humains, relationnels, sociaux, culturels...) que ces dispositions formelles ne peuvent que très partiellement prévoir et encore moins maîtriser. La sauce de l'évaluation prend ou ne prend pas de multiples manières et dans diverses mesures, selon les contextes institutionnels (par exemple les réseaux), le climat qui règne dans l'établissement, le soutien et l'implication de la

13 En français, « Forces, faiblesses, opportunités, menaces ».

14 Weber M., *Le Savant et le politique*, Paris : Plon, 1959, p. 165.

direction, la cohésion ou l'absence de cohésion entre les implantations d'une même institution, la solidarité qui lie ou non les membres de leur personnel, les rapports de force au sein des établissements, les intérêts et les préoccupations des uns et des autres, le statut et la personnalité du coordinateur qualité, les pressions extérieures, et même les impondérables de la vie courante. Notamment. Bref, dans le domaine de la vie en société, entre la décision et la transformation de l'espace social et institutionnel auquel elle est censée s'appliquer, s'insère précisément le « social », c'est-à-dire le travail, en grande partie informel, de la société sur elle-même.

Lorsqu'au sein d'un établissement, des résolutions sont prises, encore faut-il donc qu'elles se concrétisent. La « non-transférabilité » des diagnostics et recommandations dans des changements pertinents est la « question centrale », pensent de nombreux participants.

Est-ce à dire que rien ne change et que l'État doit renoncer à définir des orientations, à impulser des dynamiques nouvelles et à s'en donner les moyens? Trois fois non. Le dispositif a, en de nombreux endroits, des « effets énormes » dit-on autour de la table. « Simplement », ce ne sont généralement pas ceux qui étaient attendus par les décideurs, par l'AEQES, par les responsables institutionnels, par les coordinateurs qualité, par les acteurs de terrain eux-mêmes. Ces effets sont souvent des « effets pervers »<sup>15</sup>, c'est-à-dire non désirés, pouvant aller à l'encontre de ce qui était souhaité, par exemple le fait que ce serait principalement « *la concurrence qui [lirait] les rapports d'évaluation* ». De plus, comme les analyses le montrent clairement, ces effets ne sont pas les mêmes partout ni pour tous.

Pour autant, rassure Weber juste après son affirmation apparemment fataliste, « cette constatation ne peut servir de prétexte pour s'abstenir de se mettre au service d'une cause, car l'action perdrait alors toute consistance interne »<sup>16</sup>. Même si la décision et les mesures publiques n'aboutissent pas aux effets escomptés, elles n'en demeurent pas moins indispensables et n'en sont pas moins d'une efficacité certaine. Il faut seulement ne pas surestimer leur impact et, surtout, comprendre comment elles interviennent sur et dans les dynamiques collectives visées.

À la chimère de l'efficacité directe de la décision s'en ajoute en effet une autre, particulièrement présente et tenace dans le monde de l'enseignement, qui fait obstacle à une compréhension lucide de l'impact des politiques publiques. On l'appellera la chimère de l'adhésion. Elle consiste en la croyance, dans le chef de ceux qui exercent des responsabilités et encadrent d'autres personnes, que leur travail ne peut être couronné de succès que si ceux qu'ils encadrent adhèrent aux finalités et valeurs associées à ce qu'ils considèrent comme leur mission. Dans le domaine concerné ici, un enseignant du supérieur estimera nécessaire au succès de son enseignement l'adhésion de ses étudiants aux finalités et valeurs qu'il lui associe, et il cherchera à obtenir cette adhésion; un responsable de l'évaluation estimera nécessaire au succès de sa mission l'adhésion des enseignants aux finalités et aux valeurs du processus d'évaluation; un responsable institutionnel (par exemple d'un réseau ou d'un syndicat) estimera nécessaire que les agents associés à son institution adhèrent aux finalités et aux valeurs de cette institution. Il en va de même par exemple d'un travailleur social à l'égard de la personne assistée, d'un médecin à l'égard de son patient ou d'un juge à l'égard du justiciable concerné par son jugement.

---

15 Boudon R., *Effets pervers et ordre social*, Paris : PUF, 1977.

16 Weber M., *op.cit.*, p. 165.

Or, de nombreuses interprétations durant les analyses en groupe montrent qu'on en est loin. L'absence de « sens partagé » par les acteurs concernés par l'évaluation a été déplorée comme un obstacle à son bon déroulement et à l'amélioration de la qualité à laquelle elle est censée contribuer. Comme on l'a vu plus haut, la pluralité des univers institutionnels et culturels (les différents réseaux, les cultures d'établissements et d'implantations, les cultures de corps, la culture managériale des nouveaux dirigeants qui tranche avec les cultures collégiales traditionnelles, la culture sous-tendant le dispositif d'évaluation incarné par l'AEQES...) a été maintes fois rappelée. Le mot « malentendu » a été plusieurs fois prononcé, qui portait notamment sur la vision de l'évaluation et de la qualité.

Plus intéressant ou curieux encore, du moins à première vue, il est progressivement apparu, dans un groupe en particulier, que cette vision consensualiste des choses n'allait peut-être pas de soi, que cet idéal d'un sens partagé et d'une communication sans malentendus a ses limites et pourrait même, s'il était poussé trop loin, faire plus de tort que de bien. « *Je crois que c'est important de dire qu'on ne partage pas tout – déclare un participant – et que ce n'est pas gênant de ne pas tout partager. Car si on dit tout on multiplie le risque d'entamer le capital de confiance.* » Penser, comme c'est courant aujourd'hui, que la plupart des problèmes résultent d'un manque de communication ou d'une mauvaise communication est naïf. Sans doute est-ce souvent le cas, mais, d'une manière générale, si les individus ne communiquent qu'imparfaitement et sur un nombre limité de questions, c'est autant pour de bonnes que pour de mauvaises raisons.

Cette lecture des choses est en affinité avec la critique de Lise Remailly<sup>17</sup> qui voit dans l'évaluation un dispositif de gouvernementalité, au sens de Michel Foucault, visant à obtenir la soumission à partir de pratiques de pouvoir proprement dites et de pratiques de production de connaissance sur les sujets du pouvoir (en l'occurrence les enseignants) qui sont tenus d'accepter « spontanément » de soumettre leur enseignement à évaluation et de rendre compte de leurs pratiques pédagogiques.

La question est alors de savoir comment œuvrer ensemble et concevoir le processus d'évaluation dans un espace institutionnel pluraliste et diversifié.

## 2 Reconstruire

Par nature amené à évaluer les étudiants, le monde de l'enseignement est paradoxalement peu enclin à s'évaluer ou à se laisser évaluer lui-même. Qu'on apprécie ou non la manière dont elle est conçue et fonctionne, l'évaluation est aujourd'hui un fait. La question est donc de la penser le mieux possible, d'une manière qui lui confère la plus grande légitimité possible aux yeux de ses différents acteurs. À partir des analyses en groupe et des considérations critiques qui précèdent, on se limitera ici à proposer deux leviers sur lesquels s'appuyer pour faire progresser les choses.

---

<sup>17</sup> Demailly L., « En Europe : l'évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise », *Education et sociétés*, 2006/1, n°17, p. 105-120, p. 111.

Ces deux leviers portent l'un sur le contenu de l'évaluation, en ce incluses les questions des finalités et du sens partagé ainsi que celles de ce qu'on entend par la qualité et l'intérêt général ; l'autre sur le processus ou encore, au sens le plus large, la méthode, en ce incluses les questions de la mobilisation et des rôles respectifs des acteurs.

## 2.1 La connaissance, objet et enjeu de l'évaluation

L'interrogation fondamentale à propos de l'évaluation est de savoir à quoi elle sert<sup>18</sup>. Si on ne se contente pas d'une réponse superficielle, répondre à cette interrogation est moins facile qu'il y paraît et exige de revenir à ce qui se joue d'essentiel dans l'enseignement supérieur.

S'il est un thème autour duquel les analyses en groupe ont constamment tourné sans jamais vraiment y entrer, c'est celui de la connaissance qui est pourtant l'objet et l'enjeu central de l'enseignement supérieur. Elle en est l'objet central puisque l'université, les hautes écoles, les écoles supérieures des arts et les établissements d'enseignement de promotion sociale produisent de la connaissance (la recherche mais aussi la production de pensée et l'élaboration de méthodes) qu'elles transmettent (l'enseignement) et mettent au service de la collectivité (le service à la société). Elle en est également l'enjeu. En effet, les questions que l'enseignement supérieur a constamment à se poser sont : quelle connaissance produire et transmettre ? comment ? à qui ? pour qui et pourquoi ? Ces questions sont celles-là mêmes sur lesquelles portent, en définitive, l'évaluation de la qualité. La question « quelle connaissance ? » concerne les contenus des programmes et des cours. La question « comment ? » concerne les dispositifs et pratiques pédagogiques. La question « à qui ? » concerne le profil, le recrutement, la réussite ou l'échec des étudiants. La question « pour qui et pourquoi ? » concerne les finalités de l'enseignement (par exemple culturelles ou professionnelles).

La connaissance (sa nature, ses orientations et ses usages) constitue d'autant plus l'enjeu de l'enseignement supérieur qu'elle est, en même temps aujourd'hui, un enjeu central et, pour certains même, l'enjeu central de la société contemporaine. En effet, la connaissance (scientifique et technologique) est devenue le principal moyen de production dans ce qu'on qualifie précisément de « société de la connaissance » ou encore de société de la « modernité réflexive »<sup>19</sup>. Selon Alain Touraine, une action collective des étudiants ne pourrait constituer un véritable mouvement social que si la connaissance en constitue l'enjeu<sup>20</sup>, car il est le seul qui intéresse l'ensemble de la société et non les seuls problèmes étudiants, aussi importants soient-ils à leurs yeux (comme les droits d'inscription, le montant des bourses, les *numerus clausus*, l'organisation de l'année académique ou les structures de participation au sein de la haute école, de l'école supérieure des arts, de l'établissement d'enseignement de promotion sociale ou de l'université).

---

18 Chanut V., *op.cit.*, p. 58.

19 Selon la formule de Anthony Giddens.

20 Un événement récent est intéressant à cet égard, à savoir la contestation par des étudiants en sciences économiques de l'UCL et de l'ULB du contenu de leurs programmes de cours, faisant selon eux une part trop grande à la formalisation.

Trouver et faire exister son rôle spécifique dans et pour la société – aujourd’hui la société « de la connaissance » – constitue, pour Michel Freitag<sup>21</sup>, la condition pour que l’établissement d’enseignement supérieur représente une Institution au sens fort du terme. L’université telle que conçue par Wilhelm von Humboldt au début du XIXe siècle était bien une Institution car elle a su faire exister et reconnaître – c’est-à-dire, littéralement, *instituer* – son rôle spécifique dans le courant des Lumières et de la modernisation. Ce rôle était d’être le lieu par excellence de la liberté d’apprendre et d’enseigner dans le cadre de la rencontre directe entre les enseignants et les étudiants, de la fécondation réciproque de l’enseignement et de la recherche, de l’effort pour comprendre le monde sans trop se préoccuper d’utilité immédiate, du dialogue entre savoirs différents (les disciplines), de l’échange et de la confrontation des idées au sein d’une communauté internationale de savants, et d’un pouvoir basé sur la collégialité.

Depuis von Humboldt, la société et l’université (et plus largement l’enseignement supérieur) ont changé, tantôt en bien (notamment la démocratisation de l’accès), tantôt en moins bien. En moins bien, regrette Freitag, le fait le plus problématique est que, sous la pression de changements sociétaux, l’université n’est plus une « institution culturelle » au sens fort et large<sup>22</sup> du terme, mais seulement une « organisation cognitive » qui ne cherche qu’à s’adapter à son environnement (la concurrence internationale et les classements internationaux, la soumission d’une partie croissante de la recherche – voire de l’enseignement – à des intérêts privés, la création de programmes de cours dans l’air du temps et non soutenus par une recherche scientifique fondamentale...). « L’aspect institutionnel renvoie à la priorité des fins, l’aspect organisationnel à la priorité des moyens » écrit Freitag. L’enseignement supérieur est dépourvu de ses propres fins ; il n’est plus « devant » la société pour laquelle il aurait un projet, la tirant dans son sillage, il suit comme il peut des évolutions qui sont presque entièrement déterminées en dehors de lui et sans qu’il ait voix au chapitre. On pressent qu’à partir du moment où elle porterait sur la connaissance, l’évaluation pourrait contribuer à ce que l’enseignement supérieur recouvre quelque peu sa dimension institutionnelle.

Dès lors qu’on admet que la connaissance représente l’enjeu central de l’enseignement supérieur, les questions de ce qu’on entend par « intérêt général » et par « qualité » de l’enseignement se posent de manière déjà un peu moins abstraite et moins floue. La question de l’intérêt général n’est plus prisonnière de l’alternative entre l’intérêt de l’étudiant et celui de la société ; l’intérêt général consiste à produire et à transmettre les connaissances les plus nécessaires à l’amélioration de la société et à la possibilité pour tous les étudiants d’y contribuer et d’y trouver place. La question de la qualité porte d’abord sur les connaissances transmises et la manière de les transmettre. La question de savoir si on évalue le cursus ou l’institution est dépassée puisqu’on n’évaluerait, dans les aspects institutionnels au sens courant du terme, que ce qui exerce une influence sur la détermination des connaissances transmises et sur la manière de les transmettre.

Dans des institutions caractérisées par le pluralisme et le débat, la réponse à ces questions ne peut être décrétée par qui que ce soit, autorités (même académiques et scientifiques)

---

21 Freitag M., *Le naufrage de l’université et autres essais d’épistémologie politique*, Québec : Nuit blanche, Chap. 1 : Le naufrage de l’université, 1995, p. 27-71.

22 La science et la technique constituant bien entendu des composantes majeures de la culture, sans en être les seules.



ou experts. Elle ne peut que s'élaborer pas à pas, dans l'échange de connaissances et d'expériences sur la connaissance et l'enseignement eux-mêmes, dans la réflexion collective et dans la confrontation des programmes et des contenus de cours notamment, où les différents acteurs (experts, Agence, directions, enseignants...) ont chacun un rôle spécifique sur lequel nous reviendrons. La question cruciale est ici celle de la mobilisation et donc de l'évaluation comme processus : qu'est-ce qui pourrait inciter les acteurs de l'enseignement supérieur à se mobiliser pour évaluer, dans le fonctionnement de l'institution, dans ses programmes et dans leurs enseignements, ce qu'ils font de la connaissance ?

À quoi sert l'évaluation dans l'enseignement supérieur ? La première partie de notre réponse est donc : à permettre à l'enseignement supérieur de mieux saisir réflexivement ce qu'il fait de la connaissance et de sa transmission, qui est son objet et son enjeu central.

## 2.2 L'évaluation comme processus

À une approche mécaniciste, activiste et progressiste de l'évaluation on peut opposer une approche pragmatique, constructiviste et heuristique. Ces termes, qui renvoient à une inversion constructive de la critique faite dans les pages précédentes, font référence à un ensemble de principes somme toute relativement simples. Il s'agit tout d'abord de s'affranchir de l'idée que l'évaluation doit absolument déboucher sur des actions concrètes. Peut-être bien, peut-être pas. Surtout pas si c'est pour obéir à des critères pédagogiques ou organisationnels définis à l'avance ou de manière abstraite, indépendamment des conditions concrètes de chaque établissement. Certainement pas s'il s'agit d'une contrainte assortie, directement ou indirectement, d'une sanction ou d'une menace de sanction. L'adjectif « pragmatique » signifie que l'évaluation ne devrait avoir d'autre fin que le processus d'évaluation lui-même, que la dynamique qu'elle est censée enclencher au sein de l'institution. Ce processus est forcément collectif et interactif, générateur d'apprentissages réciproques, au cours duquel les acteurs élaborent progressivement des procédures et des règles de communication réalistes au regard du contexte qui est le leur et de ses contraintes. L'adjectif « constructiviste » signifie que l'évaluation est un processus créatif qui se détermine en avançant, en fonction de ce que les acteurs en font. Plutôt que de vérifier si la manière dont l'enseignement s'effectue est bien conforme à une vérité pédagogique et à des normes préétablies, l'évaluation serait un processus de découverte et d'approfondissement de ses propres pratiques et de celles des autres, ainsi que de valeurs jugées dignes de soutenir l'évolution de ces pratiques. C'est le sens de l'adjectif « heuristique »<sup>23</sup>. Un tel processus est forcément de longue haleine. Le fameux « praticien réflexif » n'est-il pas, idéalement, celui qui, tout au long de sa carrière a su progressivement découvrir, dans l'interaction avec d'autres, quel enseignant il était lui-même et a su donner réalité à l'enseignant, après continuelle et constructive remise en question, qu'il projetait d'être ?

Le manque de légitimité de l'évaluation serait lié à « un manque de conceptualisation et [à] une relative méconnaissance, à la fois de la nature de la connaissance évaluative, des fondements de la pratique évaluative, également de la portée et de la signification de l'évaluation » note

---

23 Pour ce passage, on s'inspire directement de Chanut V., *op.cit.*, p. 52.

Chanut<sup>24</sup>. Un processus d'évaluation tel que conçu ci-dessus et centré sur l'objet de la connaissance devrait bénéficier d'une plus grande légitimité et motiver davantage les acteurs de l'enseignement supérieur. Pour autant, donner effectivement corps à ces principes, faire en sorte qu'ils ne restent pas lettres mortes, simples formules incantatoires dont le monde de l'enseignement a coutume de s'alimenter, n'est pas gagné d'avance. Encore faut-il examiner les conditions d'une implication des acteurs qui ne se réduise pas à seulement faire croire en leur bonne volonté pour des raisons opportunistes ou par crainte d'une sanction.

Qu'est-ce qui fait bouger une institution et mobilise ses acteurs ? Les bibliothèques de sciences humaines regorgent d'ouvrages et d'articles prétendant répondre à cette double question. On se limitera ici encore à quelques éléments théoriques, en affinité avec l'approche pragmatique évoquée ci-dessus, avant de revenir sur la question de départ des articulations entre procédures externes et dynamiques internes. Ces quelques apports viseront directement ce qu'on pourrait appeler la « boîte noire » de la mobilisation.

Dans l'approche pragmatique ébauchée ici, on ne conçoit pas l'évaluation comme un exercice technique effectué selon des paramètres imposés de l'extérieur, mais bien comme une forme d'action collective. Impliquant des acteurs qui ne partagent que partiellement une même vision des choses (par exemple certaines valeurs de la science mais pas d'autres) et peuvent avoir des intérêts divergents voire carrément concurrents (par exemple l'attribution des cours et parfois des postes), cette action collective se présente comme une « coopération conflictuelle ». Dans ces conditions, comment faire jouer davantage les forces vives des institutions plutôt que les réactions défensives et corporatistes ?

L'analyse sociologique des mouvements sociaux a mis en évidence le fait que les éléments constitutifs de base des actions collectives sont, presque toujours et quel que soit le domaine étudié, des micro-réseaux de mobilisation<sup>25</sup>. Il s'agit par exemple de quelques enseignants dynamiques qui s'organisent pour lancer une initiative au sein de l'établissement : un groupe de réflexion pédagogique, une cellule de recherche, un projet avec les étudiants, le lancement d'un nouveau programme ou quoi que ce soit. C'est au sein de tels micro-réseaux que les acteurs apprennent à collaborer, nouent des relations d'amitié et de confiance, trouvent davantage de satisfactions personnelles à s'engager qu'à ne pas le faire, parviennent à vaincre leurs craintes et incertitudes éventuelles, s'entraident et se soutiennent dans les épreuves, dotent progressivement leur projet d'un sens de plus en plus riche et accumulent au fil du temps des succès pour leur entreprise commune. C'est également au sein de tels micro-réseaux que des *leaders* informels se révèlent et gagnent en assurance, parvenant progressivement à se faire reconnaître au sein de l'institution, par leurs collègues et par la direction, et souvent même à l'extérieur de l'institution. Lorsqu'une action collective prend de l'ampleur, c'est le plus souvent parce que de tels micro-réseaux parviennent à se connecter les uns aux autres dans des projets de plus grande ampleur. Nombreux sont, dans le monde enseignant, les exemples de ces micro-réseaux de mobilisation qui constituent en réalité les « boîtes noires » des associations militantes et des divers mouvements qui font bouger les choses. De nature micro-sociale, ces réseaux font donc le pont entre les multiples niveaux de l'engagement des acteurs dans

---

24 *Ibid.*, p. 55.

25 On s'inspire ici de McAdam D., McCarthy J.D. et Zald N.M., "Social Movements", in N.J. Smelser (ed.), *Handbook of Sociology*, Newbury Park, London, New Dehli : Sage, 2005, p. 695-737.

leur univers institutionnel et social : les motivations individuelles, les relations interpersonnelles, les revendications organisationnelles et les pressions institutionnelles notamment.

Une mesure ou une injonction venant de l'extérieur, par exemple l'évaluation de la qualité, a d'autant plus de chance de s'implanter et d'être suivie d'effets qu'elle est appropriée par de tels micro-réseaux qui en font en quelque sorte leur affaire. Mais cette appropriation est alors un processus actif et donc forcément plus ou moins critique, et non une application servile d'un plan ou d'un schéma stéréotypé.

Se basant sur des idées analogues, Michel Crozier<sup>26</sup> recommande à celles et ceux qui veulent faire bouger une organisation (souvent, mais pas forcément, ses dirigeants) une stratégie du changement qui va à l'encontre des idées habituelles : plutôt que de s'obstiner sur ce qui fonctionne mal et de tenter de vaincre ce qu'on appelle (souvent à la légère) les « résistances au changement », il leur conseille d'encourager ce qui marche déjà bien et possède un potentiel de développement. Cette stratégie est d'autant plus efficace que ces foyers de dynamisme constituent des nœuds qui relient entre elles d'autres composantes du système.

À quoi sert, dans cette perspective, l'évaluation dans l'enseignement supérieur ? La seconde partie de notre réponse est qu'elle ne sert à rien d'autre qu'à elle-même, soit ce processus continu et collectif de création de connaissances et de valeurs partagées portant sur ce qui est fait de la connaissance et de sa transmission au sein de l'institution.

### 2.3 Processus internes et procédures externes

Retour à la question de départ. Comment mieux articuler processus internes et procédures externes ?

La dynamique d'évaluation en interne ne tombera pas du ciel. Une impulsion venant de l'extérieur est nécessaire. « *L'AEQES est un bon coup de pied dans le derrière* » a-t-on dit. Si le processus de l'évaluation doit être durable, cette impulsion doit se maintenir au fil du temps et ne pas se limiter à l'amont. L'avantage des procédures est double : elles procurent des règles du jeu explicites permettant d'éviter un sentiment d'arbitraire et elles aident à structurer la démarche. Tout le problème des procédures est de remplir ces deux fonctions sans coincer le travail collectif dans des cadres trop contraignants, voire contrôlants, qui seraient contre-productifs par rapport au processus valorisé plus haut – pour rappel les « effets pervers » chers à Boudon. Dit autrement, la procédure doit s'inscrire dans une dynamique procédurale<sup>27</sup> valorisant la discussion libre entre sujets (enseignants, étudiants, experts, etc.) mis sur pied d'égalité morale, non dans une mécanique procédurière qui fait fuir ceux qui la subissent. L'autorité de l'État incarnée par l'Agence ne doit pas être (ni être ressentie) comme ce qui contraint et interdit – « *un coup de pied dans le derrière... mais un mur aussi* », ajoutait le participant –, mais comme ce qui incite à faire, rend concevable et désirable de faire<sup>28</sup>. Promouvoir une approche pragmatique

---

<sup>26</sup> Crozier M., *Le phénomène bureaucratique*, Paris : Seuil, 1963.

<sup>27</sup> Voir Habermas J., *Théorie de l'agir communicationnel* (2 tomes), Paris : Fayard, 1987.

<sup>28</sup> On se réfère ici à la conception « positive » du pouvoir telle que pensée par Michel Foucault dans « Le sujet du pouvoir », *Dits et écrits*, IV, 1980-1988, Paris : Gallimard, 1994, p. 222-243, p. 237.

de l'évaluation nécessite un engagement clair et net de la part des autorités publiques à propos de la manière dont l'évaluation est conçue, comme une dynamique et non comme un contrôle. Si un contrôle de l'usage des deniers publics par les institutions d'enseignement est nécessaire et légitime, il doit se faire en dehors de l'évaluation, par d'autres structures; et cela doit être très clair. En matière d'évaluation notamment, l'autorité, bien comprise, est... ce qui autorise.

Dans l'optique pragmatique et heuristique défendue ici, l'évaluation ne doit être associée ni à l'action ni à la décision, et encore moins au contrôle et à la sanction, mais bien à la formation. À cet égard, il serait souhaitable que l'AEQES se concerte avec les organes des hautes écoles, des écoles supérieures des arts, des établissements d'enseignement de promotion sociale et des universités chargés de la formation de leurs enseignants.

Le même raisonnement peut être tenu pour ce qui concerne la direction et ses rapports avec le personnel enseignant. La direction ne peut être structurante en matière d'évaluation que si celle-ci est comprise comme une composante même du management de l'institution, comme un outil stratégique<sup>29</sup>, mais démocratisé et participatif, et non comme une activité marginale et accessoire.

L'autorité ne peut être floue ni molle pour autant. Pour être structurante, elle doit être elle-même structurée. Cela est vrai aussi bien pour un enseignant par rapport à ses étudiants que pour l'Agence par rapport aux personnels des institutions d'enseignement. Cela suppose aussi d'avoir, au sein des institutions, des interlocuteurs privilégiés et loyaux, tant à l'égard de leurs collègues qu'à l'égard du processus d'évaluation. Ce qui a été dit de ce processus incline à suggérer que la fonction de coordination interne de la qualité soit moins individualisée, davantage prise en charge par un de ces micro-réseaux de mobilisation, même si ceux-ci auront besoin d'un(e) porte-parole.

À une approche mécaniciste, activiste et progressiste de l'évaluation correspond une certaine conception du rôle de l'Agence et de celui des experts qu'elle mobilise; à une approche pragmatique, heuristique et constructiviste correspond une autre conception. Une dimension de ce rôle pourrait être de servir de pont entre les différentes composantes de l'enseignement impliquées dans l'évaluation : les différents programmes au sein d'une même institution (par exemple la science économique et l'histoire) et les mêmes programmes ou les différents programmes entre les différentes institutions. Aujourd'hui, une lecture concurrentielle des différents rapports prévaut, alors que l'évaluation pourrait être un levier permettant à chaque institution de s'améliorer grâce à des dispositifs de réflexion en commun. Plusieurs « bonnes pratiques » (notamment dans les domaines de la recherche et des écoles doctorales) montrent que la concurrence est loin d'être la seule logique dans les rapports inter-institutions.

### 3 Conclusion : pour un « scénario fort »

Les perspectives de réflexion ouvertes ou alimentées par les analyses en groupe sont loin de se limiter à ces quelques propos. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons tenu à

---

<sup>29</sup> Chahut V., *op.cit.*, p. 64.

restituer d'abord une synthèse assez complète des analyses en groupe, permettant à chaque lecteur de se les approprier en fonction de ses propres centres d'intérêts et préoccupations. Il se pourrait même – et ce n'est en aucun cas gênant – que la lecture de cette partie restitutive par des lecteurs mieux ou autrement informés que nous les conduise à penser à des nœuds et à des leviers relativement différents de ceux qui sont proposés ici. Cela nourrirait le débat.

Au cours de ces dernières années, les discussions au sein et entre les institutions d'enseignement supérieur et les mesures les concernant ont presque exclusivement porté sur sa structuration institutionnelle (le décret Paysage, etc.) et sur des questions organisationnelles. Il serait judicieux d'accorder désormais plus de temps de réflexion et d'échanges à ce que l'enseignement supérieur fait de son objet même et de son enjeu central : la connaissance. La réflexion proposée ici sur les nœuds et les leviers pour agir montre que, conçue dans une perspective pragmatique, l'évaluation pourrait jouer un rôle clé au cœur de cette réflexion, qu'elle possède, à cet égard, un fort potentiel pouvant d'ailleurs prendre appui sur un ensemble de compétences et de ressources (notamment l'Agence et les experts, ainsi que des dispositifs méthodologiques). Les institutions d'enseignement supérieur n'échapperont plus à l'évaluation ; comme on l'a fait dans ces lignes, on peut discuter de ses finalités et de ses méthodes, mais elle est là et bien là, et il est difficile d'en contester le principe même. Dans ces conditions, l'alternative, pour les institutions, est soit d'en minimiser l'importance et l'impact de toutes les façons possibles, quitte à en exploiter de manière opportuniste quelques aspects – ce qu'on pourrait appeler le « scénario faible » –, soit de mettre à profit en se les appropriant collectivement toutes les possibilités et les occasions de réflexion et d'échanges intra- et inter-institutions qu'elle présente, pour progresser dans la perspective d'être davantage une « Institution culturelle » qu'une « organisation cognitive » – ce qu'on pourrait appeler « le scénario fort ». Nous suggérons de creuser cette voie.

## 4 Bibliographie

Boudon R., *Effets pervers et ordre social*, Paris : PUF, 1977.

Chanut V., « Pour un agir évaluatif », *Revue française des affaires sociales*, 2010/1, n° 1-2, p. 51-70.

Crozier M., *Le phénomène bureaucratique*, Paris : Seuil, 1963.

Demaillly L., « En Europe : l'évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise », *Education et sociétés*, 2006/1, n°17, p. 105-120.

Foucault M., « Le sujet du pouvoir », *Dits et écrits*, IV, 1980-1988, Paris : Gallimard, 1994.

Freitag M., *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*, Québec : Nuit blanche, 1995.

Habermas J., *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris : Fayard, 1987.

McAdam D., McCarthy J.D. et Zald N.M., « Social Movements », in Smelser N.J. (ed.), *Handbook of Sociology*, Newbury Park, London, New Delhi : Sage, 2005, p. 695-737.

Van Campenhoudt L., Chaumont J.-M., Franssen A., *La méthode d'analyse en groupe*, Paris : Dunod, 2005.

Van Campenhoudt L., Franssen A., Cantelli F., « La méthode d'analyse en groupe : explication, applications et implications d'un nouveau dispositif de recherche », *SociologieS* [en ligne], 2009.

En ligne : <http://sociologies.revues.org/2968>

Weber M., *Le Savant et le politique*, Paris : Plon, 1959.





**Agence pour l'Évaluation de  
la Qualité de l'Enseignement Supérieur**

