

INFLUENCE DU PROCESSUS D'ÉVALUATION
AEQES SUR LES DÉMARCHES QUALITÉ
DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Novembre 2012

Miguel Quaremme
<http://www.quaremme.be>

Ce document est issu du travail de fin d'études de Miguel Quaremme dans le cadre du master en Gestion Totale de la Qualité à la Faculté polytechnique de UMONS.

Le document est disponible sur <http://www.quaremme.be/>

TABLE DES MATIÈRES

| | | |
|-----|---|----|
| 0. | INTRODUCTION | 4 |
| 1. | CONTEXTE | 6 |
| 1.1 | Europe | 6 |
| 1.2 | Communauté française | 11 |
| 1.3 | Réseaux, fédérations, associations | 12 |
| 1.4 | Un contexte complexe | 14 |
| 2. | SPÉCIFICITÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR | 15 |
| 2.1 | Hors du monde pour mieux le servir | 15 |
| 2.2 | Liberté académique ou individualisme | 15 |
| 2.3 | Bureaucratie professionnelle | 16 |
| 2.4 | Les processus enseignement et apprentissage | 17 |
| 3. | AEQES | 18 |
| 3.1 | L'agence et son fonctionnement | 18 |
| 3.2 | Le processus d'évaluation | 19 |
| 3.3 | Évolution de l'Agence | 21 |
| 4. | MESURE DE L'INFLUENCE | 23 |
| 4.1 | Méthodologie | 24 |
| 4.2 | Questionnaire | 27 |
| 5. | TENDANCES DE L'ENQUÊTE EN LIGNE | 33 |
| 5.1 | Généralités sur les résultats | 33 |
| 5.2 | Grandes tendances | 34 |
| 5.3 | Influence du processus AEQES | 43 |
| 5.4 | Un processus AEQES améliorable | 47 |
| 5.5 | Appréciation de l'enquête en ligne | 50 |
| 6. | ENTREVUES ET ÉTUDE DE CAS | 51 |
| 6.1 | Une influence forte... parmi d'autres | 51 |
| 7. | CONCLUSION | 52 |
| 8. | BIBLIOGRAPHIE | 54 |
| 8.1 | Livres et articles | 54 |
| 8.2 | Textes légaux, réglementaires et rapports | 54 |
| 8.3 | Sites internet | 55 |

0. INTRODUCTION

L'enseignement est essentiel pour une société. Le législateur l'a bien compris et oblige tout le monde à effectuer douze années d'études. L'État subventionne ou organise également un enseignement non obligatoire; notamment l'enseignement supérieur et la formation continue.

Les objectifs¹ assignés à l'enseignement supérieur sont ambitieux et variés; et ce sont près de deux cent mille personnes chaque année qui suivent ses cursus en Communauté française. Les enjeux inhérents à l'enseignement supérieur donnent un grand nombre de contraintes et de difficultés; le contexte socio-économique et politique actuel ajoute une pression nouvelle.

La volonté des pays européens de garantir la qualité de l'enseignement supérieur a été renouvelée malgré un contexte ou à cause du contexte actuel. Cette volonté a fait l'objet de déclarations et d'engagements – notamment au niveau européen – tant de la part du monde académique que des politiciens de tous bords. Elle s'est notamment incarnée en Belgique francophone dans la création d'une Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES).

Le terme «qualité» utilisé de façon commune et indéfinie s'est spécifié en prenant de l'ampleur dans le discours et dans les dispositifs de l'enseignement supérieur. Subséquemment et depuis quelques années, la notion de qualité dans le sens développé dans l'industrie au 20^e siècle a rencontré le monde de l'enseignement supérieur. Cette rencontre est une tendance forte qu'il convient de considérer avec nuance et discernement.

L'analyse de cette rencontre est intéressante à plus d'un titre. Il s'agit d'une énième rencontre entre deux mondes qui coexistent, se nourrissent et qui pourtant ont une posture de fascination l'un vis-à-vis de l'autre. Pour l'enseignement supérieur bousculé par des sollicitations nouvelles, il y a lieu de se positionner vis-à-vis de l'extérieur et, peut-être, surtout vis-à-vis d'elle-même.

Ce travail s'attache au point de rencontre obligatoire entre ces deux mondes: le processus d'évaluation de la qualité mené par l'AEQES². Cette évaluation étant obligatoire et similaire³ pour tous les établissements d'enseignement supérieur, elle permet d'observer l'appropriation de la qualité par les établissements, mais aussi de rendre compte d'une qualité préexistante ou différente.

Afin de mieux comprendre et de rentrer dans la complexité de l'influence du processus AEQES, ce travail est subdivisé deux parties. La première en trois chapitres pour comprendre la situation actuelle et la seconde pour analyser l'influence du processus AEQES sur les démarches qualité.

¹ cf. Décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités.

² Afin de simplifier la lecture, l'expression «processus AEQES» sera utilisée pour l'ensemble du processus d'évaluation mené par l'AEQES tel que décrit dans le troisième chapitre.

³ Le canevas général est identique, mais certains aspects diffèrent; notamment la composition du comité des experts. Il est possible que, pour certains cursus spécifiques, le référentiel diffère.

Le premier chapitre décrit le contexte de l'enseignement supérieur en Belgique et en Europe et tente de rendre compte de sa complexité. Cette complexité est renforcée régulièrement par des décisions politiques modifiant parfois profondément l'organisation et les rapports de force au sein des établissements ou entre établissements.

Le deuxième chapitre analyse les spécificités de l'enseignement supérieur, de ses principes, de ses valeurs, mais aussi de son type d'organisation. Il y a lieu également de comprendre la distinction entre apprentissage et enseignement.

Le troisième chapitre présente le processus d'évaluation AEQES et le mode de fonctionnement de l'agence.

Le quatrième chapitre expose et étaye la méthodologie mise en œuvre pour rendre compte au mieux de l'influence du processus d'évaluation AEQES sur les démarches qualité. Plus particulièrement, il présente le questionnaire en ligne qui est une des sources importantes de ce travail.

Le cinquième chapitre propose une analyse – au plus proche des chiffres – des tendances des démarches qualité et de l'influence du processus AEQES mises en évidence par les réponses au questionnaire.

Le sixième chapitre est composé d'entretiens avec des personnes de trois établissements d'enseignement supérieur de la Communauté française. Ces entretiens nourrissent notre analyse du questionnaire en permettant les nuances. Ils permettent d'observer l'écart existant entre les déclarations récoltées via le questionnaire et celles issues des interviews, apportant des éléments nouveaux.

Le dernier chapitre conclut le travail en exposant les résultats apportés par nos analyses et en mettant en perspective l'évolution de la qualité dans l'enseignement supérieur.

1. CONTEXTE

Le contexte de l'enseignement supérieur influence fortement son organisation. Les pouvoirs organisateurs et plus largement les autorités publiques contraignent l'organisation interne des établissements d'enseignement supérieur, les rapports entre les établissements et les parties prenantes. Ces contraintes sont notamment légales et administratives.

1.1 EUROPE

L'Europe ne désigne plus seulement un continent au sens géographique du terme, mais une série d'institutions très diverses et peu ou prou liées entre elles politiquement ou juridiquement. Pour bien comprendre ces «Europes» et leurs influences dans l'enseignement supérieur, nous avons choisi de décrire les différents moments de l'histoire récente de l'enseignement supérieur en identifiant clairement les parties prenantes.

1.1.1 MAGNA CHARTA UNIVERSARUM

En 1988, une déclaration des recteurs européens appelée la *Magna Charta Universarum*⁴ est publiée. Cette charte s'inscrit explicitement dans le mouvement de l'Union européenne de suppression des frontières et d'intensification de la «collaboration entre les peuples». Elle réaffirme, par cette déclaration, le rôle de l'université dans «une société qui se transforme et s'internationalise». Elle évoque avec force – nous y reviendrons – l'autonomie et l'indépendance des universités et la liberté de recherche, d'enseignement et de formation.

L'avant-dernier paragraphe de la Charte encourage les universités à la mobilité des enseignants et des étudiants ainsi qu'à «une politique générale d'équivalence en matière de statut, de titres, d'examens (tout en préservant les diplômes nationaux), et d'attribution de bourses»⁵; des éléments qui se retrouveront, entre autres, dans les déclarations interministérielles appelées «Processus de Bologne». Comme son nom l'indique, la charte est issue des milieux universitaires, pas de l'enseignement supérieur dans son ensemble.

1.1.2 PROCESSUS DE BOLOGNE

Le Processus de Bologne⁶ a été amorcé à la Sorbonne en 1998 par une première déclaration commune de quatre pays (France, Royaume-Uni, Allemagne et Italie). Une deuxième conférence a eu lieu à Bologne avec 29 ministres responsables de l'enseignement supérieur en Europe. La Déclaration de Bologne annonce plusieurs objectifs communs, entre les pays impliqués, dont la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur en général (et donc pas seulement les universités). Six autres conférences ont été tenues dans différentes villes européennes⁷. Actuellement, le processus de Bologne compte 49 membres, dont la Commission européenne, et huit membres à titre consultatif.

⁴ <http://www.magna-charta.org>

⁵ http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_french.pdf

⁶ <http://www.ehea.info/>

⁷ Prague, 2001; Berlin, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Louvain, 2009; Budapest-Vienne, 2010; Bucarest, 2012.

Il est à noter que le Processus de Bologne n'est pas linéaire, créant une législation unique par un traité ou des textes coordonnés. C'est un ensemble disparate de décisions nationales issues de déclarations qui font suite à des conférences interministérielles. Il y a une grande liberté dans la transposition en droit national des intentions et des orientations contenues dans les déclarations.

Habituellement, on retient six objectifs principaux au Processus de Bologne⁸ :

- «un système de grades académiques facilement reconnaissables et comparables qui inclut l'introduction d'un supplément au diplôme commun afin d'améliorer la transparence ;
- un système fondé essentiellement sur deux cycles: un premier cycle utile pour le marché du travail d'au moins trois ans et un deuxième cycle (maîtrise) qui exige l'achèvement du premier cycle ;
- un système d'accumulation et de transfert de crédits du type de l'ECTS utilisé dans le cadre des échanges Erasmus ;
- la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs: la suppression de tous les obstacles à la liberté de circulation ;
- la coopération en matière d'assurance de la qualité ;
- la dimension européenne dans l'enseignement supérieur: augmenter le nombre de modules, de matières d'enseignement et de filières dont le contenu, l'orientation ou l'organisation présente une dimension européenne.»

L'entreprise du Processus de Bologne est vaste et implique de profonds changements dans la structure de l'enseignement supérieur. Si un certain nombre de réformes sont directement issues de ce processus, toutes ne le sont pas. Par exemple, le système ECTS est antérieur et procède du programme Erasmus mené par l'Union européenne. Néanmoins, l'intégration du système ECTS dans le Processus de Bologne – comme d'autres dispositifs – tend à complexifier nettement la compréhension des lieux de décision.

Les déclarations et communiqués successifs liés à ce Processus ont abordé à chaque fois la qualité. Au fil des déclarations, le rôle et le fonctionnement de la qualité dans l'enseignement supérieur, mais également des instances d'évaluations seront détaillés et précisés.

Dans la Déclaration de Bologne, on y trouve une mention assez courte dans les objectifs: «Promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables.»

Dans le Communiqué de Prague (2001)⁹, sous le titre «Promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité», il est affirmé la volonté de «mettre au point un cadre de références et pour diffuser leurs bonnes pratiques.»; avec une mention explicite à l'ENQA¹⁰.

Les motivations pour l'évaluation de la qualité sont formulées comme suit: «Les ministres ont reconnu le rôle vital que jouent les systèmes d'évaluation de la qualité dans la mesure

⁸ Cf synthèse de l'Union européenne. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_fr.htm

⁹ http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf

¹⁰ the European Association for Quality Assurance in Higher Education.

où ils permettent de garantir des références de haut niveau et facilitent la comparabilité des diplômes en Europe.»

Dans le communiqué de Berlin (2003)¹¹, il est évoqué la notion de «garantie de la qualité». «Les ministres s'engagent à soutenir le développement de la garantie de la qualité au plan des établissements et aux plans national et européen.» La déclaration souligne le principe d'autonomie des établissements et de leur responsabilité de «quality assurance».

«Ils conviennent donc que d'ici à 2005, les systèmes nationaux de garantie de la qualité devraient inclure :

- une définition des responsabilités des organismes et institutions concernés,
- une évaluation des programmes ou des établissements, qui inclue l'évaluation interne, l'examen externe, la participation des étudiants et la publication des résultats,
- un système d'accréditation, de certification ou de procédures comparables,
- la participation, la coopération et la mise en réseau internationales.»

Ce communiqué sert de base du fonctionnement du système en Communauté française, à l'exception notable du système d'accréditation, de certification ou de procédure comparable.

Il est demandé à «(...) l'ENQA, en coopération avec l'EUA¹², l'EURASHE¹³ et l'ESIB¹⁴, de mettre au point une série de références, de procédures et de lignes d'orientation pour la garantie de la qualité (...)»¹⁵. Soulignons la volonté des ministres de confier la rédaction du document à des associations d'envergure européennes et représentatives des institutions d'enseignement supérieur et des étudiants.

Au niveau sémantique, il nous semble important de remarquer que le terme général de «qualité» est remplacé par l'expression, issue de l'histoire industrielle de la qualité, de «quality assurance». Même s'il est probable que les ministres européens imaginaient des systèmes du type «qualité classique» dans le vocable qualité, le changement de termes permet d'affirmer qu'il s'agit bien d'une rencontre entre une notion issue de l'industrie et le milieu de l'enseignement supérieur.

Dans le communiqué de Bergen (2005)¹⁶, les ministres adoptent les «Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur¹⁷», aussi appelées ESG¹⁸. Les ministres s'engagent également à «l'évaluation par les pairs des agences chargées de la garantie de la qualité au plan national»¹⁹.

Dans le communiqué de Londres (2007)²⁰, les ministres réinsistent sur la participation des étudiants à la garantie de la qualité. Il instaure le principe du registre des agences chargées de garantir la qualité (EQAR): «Ce registre a pour objectif de permettre à

¹¹ http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf

¹² European University Association

¹³ European Association of Institutions of Higher Education

¹⁴ European Students' Union (ESU) connue précédemment comme ESIB.

¹⁵ http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf

¹⁶ http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf

¹⁷ <http://www.aeqes.be/documents/ESGCNE.pdf>

¹⁸ European Standards and Guidelines.

¹⁹ http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf

²⁰ http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf

toutes les parties prenantes et au grand public d'avoir un libre accès à des informations objectives sur des agences fiables en matière de garantie de la qualité, qui travaillent conformément aux ESG.» À noter qu'à ce jour, l'AEQES n'est pas inscrite dans le registre, mais le processus d'inscription est en cours.

Le communiqué de Louvain (2009)²¹ réaffirme les grands engagements vis-à-vis de la qualité, notamment les ESG et la collaboration des E4²² afin de «poursuivre sa coopération pour développer davantage la dimension européenne de la garantie de la qualité, et en particulier de s'assurer que le Registre européen des agences chargées de la garantie de la qualité est évalué de l'extérieur, en tenant compte de l'opinion des parties prenantes.»

Le communiqué de la conférence de Bucarest (2012)²³ demande une «révision des ESG pour améliorer leur clarté, leur applicabilité, leur commodité et aussi leur portée. Cette révision devra être basée sur une proposition initiale préparée par E4 en coopération avec Education international²⁴, BusinessEurope²⁵ et l'EQAR.»

Il est remarquable que pour la première fois un lobby extérieur – BusinessEurope – à l'enseignement supérieur soit officiellement consulté pour participer à la définition des ESG et, plus généralement, du cadre de fonctionnement du Processus du Bologne. Si l'identification des parties prenantes, de leurs besoins et de leur satisfaction est souhaitable dans une démarche qualité, il peut être regrettable que cela ne soit pas plus représentatif d'autres sensibilités politiques; d'autant plus que des partenaires sociaux européens sont déjà identifiés par l'Union européenne²⁶.

La prochaine conférence des ministres aura lieu en Arménie en 2015.²⁷

1.1.3 UNION EUROPÉENNE

L'Union européenne (UE) est un partenariat économique et politique unique – *sui generis* – entre 27 pays européens qui, ensemble, couvrent la plus grande partie du continent. Bien qu'elle ne légifère²⁸ pas dans le domaine de l'enseignement supérieur, elle formule des recommandations²⁹ et mène des initiatives qui influencent directement son organisation. Par exemple, le programme Erasmus qui «permet chaque année à environ 200 000 étudiants d'étudier ou de travailler à l'étranger, à l'instar d'autres projets destinés à renforcer la

²¹ http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf

²² E4 pour ENQA, EUA, EURACHE et ESU.

²³ <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>

²⁴ L'Internationale de l'Éducation représente les organisations d'enseignants et d'employés de l'éducation à travers le monde.

²⁵ BusinessEurope est une association européenne de fédérations patronales menant des actions pour défendre et promouvoir les intérêts de ses membres.

²⁶ BusinessEurope — European Centre of Enterprises with Public Participation and of Enterprises of General; Economic Interest (CEEP); European Trade Union Confederation (ETUC) cf. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=329>

²⁷ <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=9>

²⁸ Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne (version consolidée), mars 2010 – Article 165 «le Parlement européen et le Conseil, statuant conformément à la procédure législative ordinaire et après consultation du Comité économique et social et du Comité des régions, adoptent des actions d'encouragement, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres»

²⁹ Les recommandations n'ont pas force de loi, mais elles ont un poids politique important.

coopération entre les établissements d'enseignement supérieur et d'autres institutions pertinentes»³⁰.

On y trouve, depuis 1997, des recommandations à propos de la qualité. La première recommandation «Conclusions du Conseil du 16 décembre 1997 portant sur l'évaluation de la qualité de l'enseignement scolaire»³¹ indique des travaux commencés en 1995; elle préconise l'auto-évaluation et place l'élève au centre des préoccupations de l'école. Une deuxième recommandation³² aura un thème similaire en 2001.

La «Recommandation du Conseil du 24 septembre 1998 sur la coopération européenne visant à la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur³³» formule dans ses considérations un grand nombre de motifs qui justifie la qualité dans l'enseignement supérieur. Retenons, «la reconnaissance mutuelle des qualifications académiques et professionnelles au niveau communautaire» qui sera reprise – mutatis mutandis – dans le communiqué de Prague (2001); et également, «des systèmes éducatifs transparents sont nécessaires à la mobilité transnationale».

La qualité, outre sa fonction d'amélioration des prestations du système éducatif, se voit également attribuer une fonction d'éclaircissement de ce système. Avec comme intention de pouvoir comparer les systèmes, les établissements et les enseignements, entre autres dans une perspective de mobilité étudiante.

Les recommandations précisent les modalités et l'esprit dans lesquels l'évaluation de la qualité devra être menée au sein des États membres. En particulier, soulignons la demande la mise en place de mesures appropriées et répondant aux spécificités des établissements et le rappel de leur autonomie.

La recommandation de 1998 est antérieure au Processus de Bologne tandis que celle du «Parlement européen et du Conseil du 15 février 2006 concernant la poursuite de la coopération européenne visant la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur³⁴» se situe en parallèle au Processus. Les considérations de cette dernière réaffirment le rôle de la qualité dans son rôle de la qualité pour rendre «plus transparent et plus fiable» l'enseignement supérieur. À noter que la recommandation invite — entre autres – à utiliser les ESG et à soutenir la création d'un registre des agences nationales pour la qualité.

La «Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 juin 2009 relative à l'établissement d'un cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels³⁵» prévoit explicitement ce cadre européen dans le processus de Bologne. «Concrètement, la méthodologie proposée par le cadre s'appuie sur:

- un cycle en quatre phases (planification, mise en œuvre, évaluation et réexamen) décrites pour les systèmes et les prestataires d'EFP;
- des critères de qualité et des descripteurs indicatifs pour chaque phase du cycle;

³⁰ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/higher_fr.htm

³¹ N° Celex: 31998Y0103(02)

³² N° Celex: 32001H0166 «Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 12 février 2001 concernant la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité de l'enseignement scolaire»

³³ N° Celex: 31998H0561

³⁴ N° Celex: 32006H0143

³⁵ N° Celex: 32009H0708(01)

- des indicateurs communs qui permettent d'évaluer les objectifs, les moyens, les processus et les résultats de la formation. Certains indicateurs sont fondés sur des données statistiques, d'autres sont d'ordre qualitatif.»

On constate donc la volonté répétée de l'Union européenne d'imposer l'assurance qualité dans le domaine – au sens large – de l'enseignement et de la formation, et plus spécifiquement de le doter d'outils communs.

1.2 COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

La Communauté française a la compétence de l'enseignement belge francophone depuis 1988 à la suite du mouvement centrifuge de fédéralisation de la Belgique entamé par la révision de la constitution de 1970. Elle hérite d'une structure largement marquée par la guerre scolaire ayant eu lieu dans les années 50; la loi du 29 mai 1959 dite du «pacte scolaire» est encore d'application.

En simplifiant, l'enseignement supérieur a connu trois changements majeurs dans son histoire récente: le Processus de Bologne – largement évoqué ci-dessus –, le décret de l'enseignement de promotion sociale³⁶ et les manœuvres diverses entreprises pour la «rationalisation» et la réduction du coût de l'enseignement supérieur qui se traduit par la création des hautes écoles et le regroupement des universités en «pôles».

Concernant le Processus de Bologne, et plus particulièrement ce qui est relatif à la qualité, le législateur a transposé en droit belge bon nombre de dispositions³⁷. On peut notamment citer la loi du 14 novembre 2002 créant l'agence pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur, le «décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités» et le décret du 22 février 2008 portant diverses mesures relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française.

Le décret de 2004 précise que «Les études correspondantes organisées par les établissements de promotion sociale qui délivrent des titres et grades équivalents à ceux délivrés par l'enseignement supérieur de plein exercice sont également visées par ce décret.» Cela signifie que l'enseignement supérieur s'ouvre à des établissements basés sur des objectifs et un positionnement différents de l'université ou des hautes écoles.

Le site officiel de la Communauté française³⁸ explique que «les regroupements de Hautes Écoles, initiés en 2007, ont été facilités par l'instauration de mécanismes juridiques et financiers offrant une plus grande flexibilité aux établissements. La procédure, prévue dans le décret du 5 août 1995 fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Écoles, implique une concertation approfondie de tous les acteurs des établissements concernés.

Les fusions, effectuées au sein d'un même réseau d'enseignement, s'inscrivent dans le cadre d'une optimalisation de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles:

³⁶ Décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale

³⁷ Voir entre autres: *Le processus de Bologne: bilan et perspectives*. Direction générale des Politiques internes, Parlement européen, 2011.

³⁸ <http://www.enseignement.be/index.php?page=23811>

optimisation de l'offre de formation, des ressources et du fonctionnement, mais aussi de la cohérence et de la lisibilité des établissements en vue d'une meilleure intégration dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur.»

Pour ce qui est des académies universitaires, elles sont prévues par le décret du 31 mars 2004. Actuellement, il existe trois académies : l'Académie universitaire Wallonie-Bruxelles³⁹, l'Académie universitaire Louvain⁴⁰ et l'Académie universitaire Wallonie-Europe⁴¹.

1.3 RÉSEAUX, FÉDÉRATIONS, ASSOCIATIONS

Le paysage de l'enseignement supérieur européen et – surtout – belge est parsemé de réseaux, d'associations et de fédérations. Il n'est pas aisé de tous les recenser. Néanmoins, certains d'entre eux ont un rôle institutionnalisé qui permet de les identifier plus facilement.

Leur poids diffère largement selon leur taille, leur composition et les points de vue, mais on peut considérer que la multiplicité de ces organismes et les participations croisées des institutions en leur sein dans celles-ci garantissent une certaine représentativité ou – à tout le moins – un moyen d'obtenir de l'information sur les décisions.

1.3.1 EN EUROPE

Quatre grandes associations – surnommées E4 – sont parties prenantes pour la qualité de l'enseignement supérieur en Europe. Elles sont notamment et nommément associées au processus de Bologne pour les aspects touchant à la qualité. Chacune de ces associations mène une réflexion interne – notamment par des groupes de travail – sur la qualité. Ils organisent conjointement European Quality Assurance Forum (EQAF) annuellement.

La «policy position» suivante est, nous semble-il, représentative de celles observées dans l'E4.[...] «This position argues strongly in favour of a notion of quality and promoting quality assurance processes that are based on institutional responsibility for quality and recognise the autonomy of universities and the diversity of the sector. Furthermore, it states that the ultimate goal of all quality assurance – both internal and external - is to enhance quality thus promoting trust among stakeholders. In this context, the policy position focuses on the need to promote cultures of quality at the system as well as the institutional level and encourages governments for their part to ensure that external quality assurance frameworks focus on promoting quality cultures aiming at institutional development rather than attempting to measure quality in quantitative terms.»⁴²

³⁹ <http://www.academiewb.be/>

⁴⁰ <http://www.academielouvain.be>

⁴¹ <http://www.auwe.be/>

⁴² <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/quality-assurance/policy-positions.aspx>

Il s'agit d'une position libérale – au sens philosophique du terme – où l'institution d'enseignement supérieur est autonome, spécifique et responsable de la qualité de son enseignement.

1.3.2 EN BELGIQUE

La Belgique offre une impressionnante diversité d'organes de concertation, de réseaux, de fédérations. Autant, il convient de souligner la reconnaissance des spécificités de chacun, autant, l'appréhension des parties prenantes des différents organes relève des mystères de Mu.

Malgré le fait que le terme «réseau» soit utilisé fréquemment, ils n'ont pas de statut juridique en Communauté française. On retiendra le découpage – informel donc – de toutes les organisations impliquées en quatre réseaux comprenant leurs organes de représentation et de concertation :

- La Communauté française
- Le réseau officiel subventionné (CPEONS)
- Le réseau libre subventionné confessionnel (SeGEC)
- Le réseau libre subventionné non confessionnel (FELSI).

Bien que chacun mène des groupes de travail – parfois très actifs – dans le domaine de la qualité, aucun n'a de position officielle sur le sujet.

Il existe différentes commissions et divers conseils consultatifs par type d'enseignement supérieur en plus des réseaux.

- Le Conseil interuniversitaire de la Communauté française (CIUF)
- Le Conseil général des Hautes Écoles (CGHE)
- Le Conseil supérieur de l'enseignement de promotion sociale (CSEPS)
- Le Conseil supérieur de l'enseignement supérieur artistique (CSESA)

On peut également citer le Conseil des Recteurs qui réunit les Recteurs des institutions universitaires de la Communauté française de Belgique et le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) en Communauté française de Belgique qui est un conseil consultatif rassemblant 28 organisations membres soit tous les acteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle. Le CEF a publié en 1996 l'«Avis 35 : Enseignement supérieur Universités et Hautes Écoles. L'évaluation de la qualité dans l'Enseignement supérieur⁴³» dont les principes de base et les étapes de l'évaluation sont similaires à ce qui est pratiqué actuellement⁴⁴.

⁴³ <http://www.cef.cfwb.be/index.php?id=4260#c7755>

⁴⁴ Voir infra.

Il est à noter que le Conseil supérieur de l'enseignement de promotion sociale a élaboré un « Guide pour la gestion de la qualité⁴⁵ ». Elle est à notre connaissance la seule initiative du genre en Communauté française.

1.4 UN CONTEXTE COMPLEXE

Le contexte de l'enseignement supérieur est complexe, mais aussi ambigu et mouvant. Les changements brutaux et souvent largement subis des politiques éducatives communautaires et européennes créent une insécurité dans le chef des acteurs – responsables d'établissement, enseignants, étudiants, etc. – de l'enseignement supérieur belge francophone. La pertinence des dispositifs annoncés par le Processus de Bologne ou par le législateur est parfois difficilement compréhensible, car des intentions cachées sont présumées; en particulier et de façon récurrente, la volonté de « marchandisation » de l'enseignement.. Le corollaire est une difficulté à choisir des stratégies adéquates pour répondre aux sollicitations en matière de qualité actuelles ou celles qui sont anticipées.

Ces changements induits par le processus de Bologne et l'apparition de la qualité dans le champ de l'enseignement supérieur sont rapides, très rapides. On situe au début des années 1990 les prémisses de Bologne et la Déclaration de Bologne date de 1999. À l'échelle d'organismes ayant des activités s'étalant sur plusieurs années – les cursus notamment –, le recul nécessaire pour évaluer la qualité de ce qui est réalisé n'est pas simple. Il manque des données, par exemple concernant les alumni dont on connaît peu leur satisfaction quant à la formation qu'ils ont eue, et ces données ne peuvent pas aisément être comparées avec le système antérieur vu que la structure même des études a changé.

Cela étant, nous relevons, à travers l'examen de ce contexte certaines positions issues du monde de l'enseignement supérieur qui sont autant de lignes de force qui ne semblent pas pouvoir être ébranlées; notamment,

- l'autonomie et le respect de la diversité des établissements,
- l'auto-évaluation comme moyen essentiel d'évaluation de la qualité
- le placement de l'étudiant au centre des préoccupations.

⁴⁵ <http://enseignement.be/index.php?page=26165>

2. SPÉCIFICITÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'enseignement supérieur possède des spécificités qu'il convient de considérer dans le cadre d'une démarche qualité.

Dans *Homo Academicus*⁴⁶, Bourdieu se pose la question dès la quatrième de couverture «Le sociologue peut-il comprendre objectivement le monde même dans lequel il est pris?». Dans ce travail, nous avons été régulièrement avec cette même interrogation, pour nous-mêmes et pour les personnes rencontrées ou lues. Nous avons choisi de rester sur des considérations généralistes sur l'enseignement et focaliser notre travail sur les démarches qualité.

2.1 HORS DU MONDE POUR MIEUX LE SERVIR

L'université a plus de neuf cents ans. Elle a bien changé depuis sa création, mais l'intention de transmettre un savoir de haut niveau est toujours présente. Actuellement, l'université n'est plus seule à transmettre un savoir de haut niveau. L'enseignement supérieur s'est diversifié et l'on enseigne bien d'autres matières que les arts libérales. Néanmoins, cette histoire a forgé au cours des siècles une culture de l'université et, plus généralement, dans l'enseignement.

L'université contemporaine doit beaucoup à Wilhelm Von Humboldt. Il est le fondateur de l'Université de Berlin et ses théories sur l'université imprègnent la conception actuelle de l'université⁴⁷. Notamment le lien entre la recherche et l'enseignement. «[...] C'est précisément par une formation «à et par la recherche» que ces compétences sont le mieux développées à l'université (Ferry, Pesron & Renaut, 1979).»⁴⁸ Ce lien et la «pureté» de ce lien ont comme conséquence que «la pratique universitaire de la science comme activité autonome, ne trouv[e] sa fin qu'en elle-même.»⁴⁹

Il y a une volonté d'être hors du monde pour servir pleinement ce monde. Dans la pureté de la recherche et de l'enseignement en dehors de toutes contraintes extérieures qui la pervertirait de sa mission d'émancipation de la société.

2.2 LIBERTÉ ACADÉMIQUE OU INDIVIDUALISME

Le corollaire à l'échelle de l'enseignant se traduit par le concept de liberté académique. «Un fondement de cette idée de liberté académique résiderait en ceci, que l'université reste ou devrait rester le lieu par excellence de l'effort de la raison théorique. Ce qui n'empêche pas des responsabilités d'ordre éthique, notamment à l'égard de la «société», mais ce sont là des régulations d'ordre externe, différentes de celle qui consiste à assurer, sous la responsabilité propre des acteurs de ce travail, «à travers tous les aléas de la conjoncture,

⁴⁶ Bourdieu, P. *Homo Academicus*, Éditions de minuit, Paris, 1984

⁴⁷ Renaut, A. *Le modèle humboldtien*. Centre international de philosophie politique appliquée, 2006. <http://cippa.paris-sorbonne.fr/spip.php?article88>

⁴⁸ Romainville, M. *Esquisse d'une didactique universitaire*. paru dans la Revue francophone de gestion (pp. 5-24), numéro spécial consacré au Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion, La Sorbonne, CIDEGEF, 2004.

⁴⁹ Renaut A. *Les révolutions de l'université ?* Paris : Calman-Levy. 1995 cité dans Romainville. M. *Esquisse d'une didactique universitaire*.

la visibilité de l'entreprise de la raison théorique [...] Ceci, poursuit Ladrière (1982, p. 6), comporte une condition négative : une recherche authentique n'est possible que si ceux qui en ont la charge ont en fait des garanties suffisantes d'indépendance à l'égard des différents pouvoirs sociaux et sont suffisamment à l'abri des contraintes qui pourraient compromettre la démarche intellectuelle.⁵⁰»

Il en résulte donc un individualisme. « Dans le monde entier, les enseignants travaillent pour la plupart “chacun pour soi”, derrière des portes fermées, dans l'environnement insulaire et isolé de leur propre salle de classe⁵¹ ». On le voit cela n'est pas très propice à une démarche qualité dont un des fondements est l'évaluation par les tiers, mais aussi la collaboration entre les entités de l'organisme.

Notons également un argument peu favorable à la possibilité d'une amélioration continue. La citation date de 1895 et est reprise en 2004 (!) par Marc Romainville à propos des enseignants : « Ces jeunes gens n'ont pas besoin qu'on leur enseignât la pédagogie, mais ils l'ont eux-mêmes et d'eux-mêmes découverte ou retrouvée, si je puis dire, dans le sentiment de la dignité de leur profession. Ayons avant tout des professeurs qui professent et moquons-nous de la pédagogie.⁵² »

2.3 BUREAUCRATIE PROFESSIONNELLE

Henri Mintzberg cite les universités⁵³ comme exemple d'une bureaucratie professionnelle. Il la décrit comme suit :

« Pour coordonner ses activités, la bureaucratie professionnelle s'appuie sur la standardisation des qualifications et sur le paramètre de conception qui y correspond, la formalisation et la socialisation. Elle recrute des spécialistes dûment formés et socialisés – des professionnels – pour son centre opérationnel, et leur laisse une latitude considérable dans le contrôle de leur propre travail. »

On peut aisément faire le parallèle avec le parcours professionnel de l'enseignant ; son doctorat et les multiples épreuves tant formelles – comme les publications, concours, etc. – que sociales pour accéder à une charge professorale.

Mintzberg écrit : « Le professionnel contrôle son propre travail, agit donc de façon relativement indépendante de ses collègues, mais reste proche de ses clients qu'il sert. » Bien évidemment, Mintzberg prend l'exemple de l'enseignant, mais ajoute aussi celui du médecin.

« Le centre opérationnel est la partie clé de la Bureaucratie professionnelle. La seule autre partie de l'organisation qui soit complètement développée est l'ensemble des fonctions de support logistique, mais elle a surtout pour mission de servir le centre opérationnel. [...] La

⁵⁰ Jean-Luc Brackelaire, Jean Giot, Jean Kinable et Thomas Périlleux , « De ce que l'institution universitaire laisse en souffrance », Le Portique [En ligne], 6 | 2000, mis en ligne le 24 mars 2005 URL : <http://leportique.revues.org/index438.html>

⁵¹ Gather Thurler Monica. *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ?*. In: Revue française de pédagogie. Volume 109 N°1, 1994. pp. 19-39.

⁵² Romainville, M. *Esquisse d'une didactique universitaire*. paru dans la Revue francophone de gestion (pp. 5-24), numéro spécial consacré au Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion, La Sorbonne, CIDEGEF, 2004.

⁵³ Mintzberg, H. *Structure et dynamique des organisations*. Éditions de l'organisation. Paris, 1982. Pg.309 et suivantes.

bureaucratie professionnelle est une structure très décentralisée aussi bien verticalement qu'horizontalement. [...] Le professionnel tend à s'identifier plus à sa profession qu'avec l'organisation ou il la pratique.»

À notre sens, ce type d'organisation rend la tâche compliquée par la décentralisation qui oblige à convaincre presque individuellement les enseignants et par la position «symbolique» de la démarche qualité. Pour s'inscrire dans une préoccupation de l'enseignant, il convient que ce ne soit pas un processus support, mais bien une partie du processus enseignement dont l'enseignant se sent dépositaire.

2.4 LES PROCESSUS ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE

Dans le processus complexe qui se joue dans les établissements d'enseignement supérieur, il convient de bien distinguer deux processus ; enseignement et apprentissage. Cette distinction est essentielle pour comprendre la spécificité de l'enseignement.

- Enseigner⁵⁴ peut être défini comme « Faire apprendre une science, un art, une discipline à quelqu'un, à un groupe, le lui expliquer en lui donnant des cours, des leçons ».
- Apprendre⁵⁵ peut être défini comme « Acquérir par l'étude, par la pratique, par l'expérience une connaissance, un savoir-faire, quelque chose d'utile ».

Le processus d'enseignement vise à produire un effet sur l'étudiant, cet effet est que l'étudiant apprenne. Des stratégies complexes permettent à l'enseignant de favoriser l'apprentissage, il s'agit de pratiques et de méthodes – la pédagogie.

Le processus d'apprentissage est quant à lui nourri par le processus d'enseignement, mais pas uniquement. L'étudiant doit être dans un processus volitif qui va de sa disponibilité mentale au moment du cours à la mémorisation personnelle. En outre, les dispositions personnelles de l'étudiant, son contexte social et psychologique participe grandement à ce processus.

L'histoire de la pédagogie nous montre à l'envi que l'enseignant, ses méthodes ou les dispositifs pédagogiques dont il fait partie ont une influence déterminante dans l'apprentissage. Néanmoins, il convient dès lors de ne pas faire peser la responsabilité des apprentissages sur le seul processus enseignement, car il y a une impossibilité radicale à maîtriser les deux processus pour l'établissement. Dès lors, l'enseignement supérieur a une obligation de moyens, mais pas une obligation de résultat.

⁵⁴ Dictionnaire Larousse.

⁵⁵ Idem.

3. AEQES

L'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur a été créée en 2002 par un décret de la Communauté française et fait suite aux engagements pris dans le cadre du Processus de Bologne. Son fonctionnement et ses missions ont largement évolué en 2008 par l'adoption d'un nouveau décret⁵⁶.

Mon travail porte exclusivement sur l'AEQES «nouvelle formule» et les évaluations menées depuis 2008. Il a également été exclu d'enquêter sur sa cellule exécutive et les personnes qui y travaillent. Néanmoins, et cela doit être souligné, les personnes rencontrées au cours de ce travail de fin d'études saluent unanimement la qualité, le professionnalisme et le dévouement de la cellule exécutive.

Le site internet⁵⁷ de l'agence et les documents s'y trouvant sont remarquables de clarté et d'exhaustivité. Il serait inintéressant de les paraphraser *in extenso* dans ce travail. Nous porterons donc notre attention sur les éléments clés permettant de comprendre l'AEQES.

Noter bien que certains de nos commentaires ou remarques concernant l'Agence et son fonctionnement sont largement similaires à l'avis émis par l'agence le 18 juin 2012⁵⁸.

3.1 L'AGENCE ET SON FONCTIONNEMENT

«Les organes de l'Agence sont le Comité de gestion (24 membres), le Bureau (4 membres) et la Cellule exécutive (7 personnes). Les décisions de l'Agence sont prises par le Comité de gestion ; le Bureau prépare les décisions du Comité de gestion et assure toutes les missions que ce dernier lui délègue dans son règlement d'ordre intérieur ; la Cellule exécutive est chargée de mettre en œuvre les décisions du Comité de gestion et du Bureau et veille à la bonne organisation des évaluations.⁵⁹»

Le comité de gestion est composé avec un souci de représentativité par les différents types d'enseignement supérieur et leurs fédérations, les étudiants, les organisations syndicales, les milieux professionnels, sociaux et culturels et des représentants de l'administration et du ministre de l'enseignement supérieur de la Communauté française. Malgré cette composition particulièrement large, on peut pointer l'absence de représentants des employeurs – la FEB⁶⁰ par exemple.

Comme nous le verrons ci-dessous, les missions de l'agence sont larges et le processus d'évaluation nécessite un personnel qualifié, les coûts sont donc importants. Dès lors, on

⁵⁶ Décret du 22 février 2008 portant diverses mesures relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française

⁵⁷ <http://www.aeqes.be>

⁵⁸ <http://www.aeqes.be/documents/20120622AvisModificationsDecretales.pdf>

⁵⁹ http://aeqes.be/agence_composition.cfm

⁶⁰ Fédération des entreprises de Belgique

peut s'étonner du manque de moyens⁶¹ qui lui sont attribués et par conséquent de l'équipe de la cellule exécutive de seulement sept personnes.

3.1.1 MISSION DE L'AGENCE

Les missions de l'agence⁶² sont étendues :

- procéder à l'évaluation des cursus de l'enseignement supérieur en mettant en évidence les bonnes pratiques, les insuffisances et les problèmes à résoudre ;
- veiller à la planification décennale et à la mise en œuvre des procédures d'évaluation ;
- déterminer et planifier sur une base pluriannuelle les évaluations à réaliser
- favoriser la coopération entre toutes les composantes de l'enseignement supérieur afin d'améliorer la qualité au niveau de chaque établissement ;
- faire des propositions adressées aux responsables politiques en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur ;
- représenter la Communauté française auprès des instances nationales et internationales en matière d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur.

Outre les missions d'évaluation, il y a la volonté de créer au sein de la Communauté française une culture de la qualité qui profite à chaque établissement. Des partenariats, collaborations et actions de communication avec différents acteurs de l'enseignement supérieur belges et internationaux sont réalisés régulièrement ; *idem* avec des acteurs d'autres domaines dans une perspective de comparaison et de partage d'expérience.⁶³

Les rapports d'évaluation sont publics et publiés sur le site internet de l'Agence. L'AEQES envoie également les rapports au cabinet du ministre et au parlement et elle émet des avis à destination des responsables politiques. Il n'y a que deux avis⁶⁴ émis par l'Agence depuis 2008. L'émergence de plus en plus importante de la qualité dans l'enseignement supérieur et des processus d'évaluation réclamerait, selon nous, une attention toute particulière afin que les responsables politiques puissent prendre des décisions les plus éclairées possible.

Notons le travail mené par l'Agence sur sa propre démarche qualité. Elle s'est équipée d'un manuel qualité, a produit un rapport d'auto-évaluation – en plus de rapports d'activités, a été évaluée par un comité d'experts externes (2011)⁶⁵. L'Agence a adopté des pratiques qui ne dépareilleraient pas dans d'autres secteurs d'activités plus familiers des démarches qualité. Tout cela avec des moyens humains, comme nous l'avons vu, très limités.

3.2 LE PROCESSUS D'ÉVALUATION

Les évaluations menées par l'AEQES sont dites «formatives», c'est-à-dire que, bien qu'obligatoires, elles n'ont pas pour but de certifier ou de classer les établissements

⁶¹ La dotation 2011 était de 727 000 euros

⁶² http://aeqes.be/agence_missions.cfm

⁶³ Rapport d'activités 2008-2010, AEQES.

⁶⁴ http://aeqes.be/agence_avis.cfm

⁶⁵ http://aeqes.be/agence_evaluation.cfm

ou les cursus. Leur double objectif est de rendre compte et d'améliorer la qualité dans l'enseignement supérieur.⁶⁶

L'agence procède à l'évaluation des cursus de l'enseignement supérieur en mettant en évidence les bonnes pratiques, les insuffisances et les problèmes à résoudre. L'Agence évalue un même cursus dans tous les établissements qui le proposent. L'évaluation a lieu tous les dix ans. Le comité de gestion de l'Agence fixe un calendrier décennal des évaluations⁶⁷.

Il peut paraître étonnant que les évaluations se fassent aussi peu souvent – pour rappel la certification ISO doit être renouvelée tous les trois ans. Rappelons encore une fois les moyens limités de l'agence, mais également des établissements qui doivent faire face à une exigence nouvelle – l'évaluation de la qualité – pour laquelle les moyens sont également extrêmement ténus, voir inexistants.

L'évaluation par cursus a le mérite de s'attacher au parcours étudiant comme étant central, mais aussi de s'inscrire dans une perspective de lisibilité des diplômes et des cursus. Il s'agit également d'une évaluation moins lourde et plus simple pour l'établissement qu'une évaluation institutionnelle⁶⁸.

«Selon le principe même du *Fitness for purpose*⁶⁹ privilégié par l'Agence, chaque institution évalue que la mise en œuvre de ses programmes est en adéquation avec les objectifs qu'elle s'est fixée⁷⁰». L'agence n'agit donc pas dans une perspective normative. Elle n'édicte pas ce que doit être la qualité ou les objectifs à atteindre. Par contre, cette forme d'évaluation permet de faire émerger de façon explicite des objectifs et les moyens de les atteindre.

3.2.1 MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION

L'évaluation se déroule en trois phases⁷¹. Pour l'établissement, il convient de les subdiviser afin de rendre compte des moments forts.

La première phase est l'évaluation interne. L'Agence contacte le chef d'établissement afin qu'il nomme un coordonnateur et une commission d'évaluation interne. Cette dernière comprend des représentants du personnel académique, scientifique, administratif, technique et des étudiants (20 % minimum). Le coordonnateur devient la personne de référence pour l'Agence. Il est invité à une séance d'information organisée par l'agence. Un guide méthodologique⁷² est mis à disposition du coordonnateur.

⁶⁶ Rapport d'activités 2008-2010, AEQES.

⁶⁷ http://www.aeqes.be/calendrier_plan.cfm

⁶⁸ Une définition de l'évaluation institutionnelle sur le site du Conseil supérieur de l'éducation du Québec. <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Article/index.html?id=2000-02-001&cat=2000-02>

⁶⁹ "Fitness for purpose: judges quality by the extent to which a product or service meets its stated purpose. The purpose may be customer-defined to meet requirements or (in education) is usually institution-defined to reflect institutional mission (or course objectives), or indeed defined by external professional bodies. Fitness for purpose is often allied with another so-called definition of quality 'fitness of purpose', which evaluates whether the quality-related intentions of an organisation are adequate. It provides a check on fitness for purpose». Extrait tiré de Harvey L., Stensaker B., *Quality Culture: understandings, boundaries and linkages*, in European Journal of Education, Vol. 43, n° 4, 2008.

⁷⁰ *Tendances*, AEQES, décembre 2011.

⁷¹ http://aeqes.be/agence_methodologie.cfm

⁷² <http://aeqes.be/documents/Guide%20coordonnateur%20version%20finale1.pdf>

Concernant ce guide, autant on peut apprécier son aide quant à la procédure, autant, il est remarquable qu'il ne contextualise pas la qualité sur un plan historique et qu'il ne définit pas ce qu'est la qualité. Il s'agit là d'une prudence bien compréhensible vu les réticences de certains enseignants et la posture *fitness for purpose*, mais le coordonnateur se trouve bien démuni pour mettre en œuvre pratiquement l'auto-évaluation qui lui est demandée.

Lors de cette phase d'évaluation interne, la commission rédige un rapport d'auto-évaluation basé sur une « liste d'indicateurs⁷³ ». La commission a environ une année académique pour rédiger le rapport. Comme nous le verrons dans l'enquête, cette liste d'indicateurs n'est pas satisfaisante. Elle a l'aspect d'un plan de rapport, mais n'est absolument pas explicite quant à ce qui est attendu dans chacun des items. Il est d'ailleurs voué à être remplacé prochainement. Une nouvelle version – encore en phase de test – a ainsi été publiée fin mai 2012.

La deuxième phase est l'évaluation externe. L'Agence constitue un comité d'experts composés de pairs et de professionnels de la pédagogie ou de l'évaluation. Ceux-ci vont lire le rapport d'auto-évaluation. Ensuite, une visite est organisée dans l'établissement où ils rencontrent les acteurs (personnel académique, scientifique, administratif et les étudiants). « Ils [les experts] rédigent un rapport préliminaire à destination des autorités académiques. Les experts élaborent ensuite le rapport final de synthèse incluant, s'il échet, les observations des autorités académiques et le transmettent à l'Agence. Celui-ci est publié sur le site internet de l'Agence. »⁷⁴

La troisième phase est le suivi. « Au niveau de l'établissement : les autorités de l'établissement organisent le suivi à donner au processus d'évaluation. Dans les six mois qui suivent la publication sur le site internet de l'Agence des rapports finaux de synthèse par établissement pour un cursus donné, chaque établissement concerné transmet à l'Agence un calendrier et un plan de suivi des recommandations du comité d'experts. Au niveau de l'Agence : l'Agence publie une analyse transversale de la qualité des cursus évalués et la publie sur son site internet⁷⁵. »

On peut regretter que le plan de suivi ne soit pas encadré et évalué. Il n'y a aucune contrainte de forme ou de méthode pour le plan de suivi. Il n'y pas de visite intermédiaire pour voir comment est mis en pratique les actions envisagées.

3.3 ÉVOLUTION DE L'AGENCE

À la suite à une série de réflexions internes et de recommandations de l'ENQA et de l'EQAR, l'agence a émis un « avis sur les modifications décrétales nécessaires à l'amélioration de son fonctionnement »⁷⁶.

En synthèse, voici les propositions de l'AEQES :

- « veiller à développer et à mettre en œuvre des approches méthodologiques adaptées aux besoins du secteur et aux contextes en mutation » ;

⁷³ <http://aeqes.be/documents/Liste%20de%20r%C3%A9f%C3%A9rence%20AEQES.pdf>

⁷⁴ http://aeqes.be/agence_methodologie.cfm

⁷⁵ http://aeqes.be/agence_methodologie.cfm

⁷⁶ Nous reprenons la synthèse de l'avis. <http://www.aeqes.be/documents/20120622AvisModificationsDecretales.pdf>

- conférer à l'AEQES un autre statut juridique, celui d'un organisme d'intérêt public (OIP), de type B tout en veillant au maintien du statut et des avantages du personnel en place;
- terminer un cycle complet d'évaluation des programmes de bachelier et de master offerts en FWB;
- à partir de l'année académique 2018-2019, instaurer un autre type d'évaluation dont le cycle serait raccourci (par exemple 6 ans);
- prévoir des mécanismes planifiés et concertés d'évaluation transversale (programmes choisis, thématiques ponctuelles, champs intégrés...);
- être et rester l'organisme de service public habilité à effectuer les évaluations de l'offre de formation inscrite dans le futur cadre francophone des certifications, du niveau 5 au niveau 8 inclus;
- ne plus intégrer le référentiel d'évaluation au sein d'un texte à portée juridique afin qu'il soit un outil de travail évolutif et construit par l'Agence - en concertation avec les parties prenantes – et tenant compte des ESG et de leur évolution;
- rendre obligatoire la procédure de suivi à mi-parcours du cycle décennal (ce qui permet une visite d'experts tous les cinq ans) et ce, pour tous les programmes évalués jusqu'en 2018;
- instaurer une commission de recours indépendante;
- prévoir une dotation annuelle suffisante pour couvrir l'ensemble des missions de l'Agence.»⁷⁷

L'Agence se dirige vers un statut et un mode de fonctionnement lui permettant une plus grande autonomie et une plus grande souplesse.

Il est à noter que les évaluations vont considérablement évoluer. De l'évaluation de cursus à une évaluation institutionnelle, il y a une différence radicale, car la démonstration de la qualité est à l'échelle de l'institution. Or, il n'est pas certain que des organismes parfois fort fragmentés – entre les facultés ou les catégories – puissent répondre à cette nouvelle forme d'évaluation. Autre modification d'envergure, le rythme d'évaluation passe d'une évaluation décennale à une évaluation tous les cinq ou six ans.

Il est à noter que paradoxalement le niveau 8 (doctorat) n'est pas évalué pour le moment, mais que la réforme proposée le prévoit. Les écoles doctorales étant relativement récentes et ne faisant pas particulièrement partie de la tradition universitaire, cela demandera un travail supplémentaire pour les établissements.

⁷⁷ Extrait de l'avis de l'Agence.

4. MESURE DE L'INFLUENCE

Nous pourrions considérer la mesure et l'analyse de l'influence comme accessibles. Un processus comme celui de l'AEQES réclamant un travail considérable, une rencontre avec des experts et une certaine publicité sur plus de deux ans a une influence; il s'agit d'une évidence. Il nous semble néanmoins nécessaire de faire un détour conceptuel pour se rendre compte de la distance entre l'évidence de notre intuition et la réalité.

Avant toutes choses, il convient de définir ce qu'est une influence. Pour *Le Petit Robert*, il s'agit de l'«action qu'exercent une chose, un phénomène, une situation sur quelqu'un ou quelque chose⁷⁸»; il y a là une action en extériorité et deux parties prenantes. Par exemple en qualité, on peut donc parler d'influence lorsqu'on constate qu'une cause externe – un processus support – entre dans le processus de réalisation.

Il convient dès lors de déterminer le processus et ce qui extérieur à lui (et potentiellement l'influence). Pour avoir une influence, il faudrait constater un écart entre le résultat attendu – à ne pas confondre avec le résultat souhaité – et le résultat effectif. Pour mesurer l'influence, il convient de connaître les causes de l'écart et de pouvoir attribuer le poids relatif de chaque facteur.

Dans des systèmes complexes⁷⁹, il y a trois types d'incertitudes: «une incertitude générale liée à l'impossibilité de raisonner en termes de causalité linéaire, une incertitude contingente due au fait que le résultat de l'action est en partie déterminé par les actions des éléments de l'environnement et enfin, une incertitude interne qui tient à l'interdépendance des parties qui la constituent». Dès lors, au mieux, on peut tenter d'approcher – schématiquement ou de façon restreinte – une certaine réalité intéressante quant à notre objectif.

Dans cette analyse de l'influence – définie par l'extériorité de la cause –, il importe de déterminer également l'intérieur et l'extérieur du système. Sachant que cette détermination est plus une vue de l'esprit – une catégorisation pragmatique – que l'analyse d'une réalité factuelle. La nouveauté du processus d'évaluation AEQES et la perception que les acteurs du système en ont sont probablement un motif pour le considérer comme externe au système.

Il faut avoir la volonté de la réflexion sur le système dans lequel on se situe. Cette volonté est loin d'être suffisante, car comprendre – fusse partiellement – le système réclame du temps et des connaissances. Un travail d'harmonisation de la terminologie – qu'est-ce qu'une démarche qualité? – est également nécessaire pour transcrire et communiquer une réflexion par définition subjective.

En considérant une cause identique – un processus AEQES en principe identique quel que soit le contexte –, l'influence ne le serait pas. Les systèmes sont radicalement uniques et les influences apparaissent à des moments dans les systèmes qui rendent leur poids difficilement prédictible⁸⁰.

Dans une perspective systémique, un choix pragmatique a été effectué pour rendre compte de l'influence du processus AEQES. Ce choix ne permet pas de résoudre les difficultés liées

⁷⁸ *Le Nouveau Petit Robert*. 2002.

⁷⁹ Thiétart, R.A. *Management et complexité : Concepts et théories*, in Cahier N°282 Centre de recherche DMSP, avril 2000

⁸⁰ Le fameux effet papillon d'Edward Lorenz.

à la complexité, mais vise à donner une représentation basée sur un ensemble corrélé de faits et d'opinions. Ces opinions sont en elles-mêmes intéressantes, car elles mettent en exergue la culture qualité des personnes qui les tiennent.

Ce choix est contestable; tout comme la méthodologie qui en découle. Cet arbitraire est assumé. Conceptuellement et pragmatiquement. Les systèmes complexes peuvent – devraient! – être analysés avec des perspectives différentes et même des paradigmes différents. Il s'agit là de la difficulté majeure de ce travail. Comment analyser depuis un paradigme industriel, un paradigme éducatif?

Concrètement, des dizaines d'établissements ayant des centaines de cursus, des milliers de cours et d'enseignants et des dizaines de milliers d'étudiants sont des systèmes complexes qu'il n'est pas possible d'étudier de façon exhaustive. Les démarches qualité ne s'arrêtant pas à l'enseignement *stricto sensu*, la complexité augmente lorsque l'on prend en considération les services administratifs, techniques et de gestion; sans parler des établissements fournissant des services supplémentaires de logement, de services sociaux, médicaux, etc.

Notons que dans la perspective d'une vision très ouverte et non normative de la démarche qualité, le processus AEQES – quelle qu'en soit la perception des acteurs de terrain – participe à la démarche qualité des établissements. La nécessité de devoir se positionner par rapport au processus AEQES est déjà une réflexion sur la conception de l'enseignement et de son organisation. Les actions d'acceptation ou de rejet du processus modifient la trajectoire des établissements vers, on peut l'espérer, l'atteinte des objectifs qu'ils se sont fixés. Au risque de tomber dans la contradiction du *fitness for purpose*.

4.1 MÉTHODOLOGIE

Au moment d'écrire ces lignes, je travaille à l'Université libre de Bruxelles; notamment en soutien à la démarche qualité. Si cela m'aide à comprendre de l'intérieur les tenants et aboutissants d'une démarche qualité dans l'enseignement supérieur, il s'agit également d'un frein à une analyse «objective». Il est en effet très probable que nous interprétons des données, des comportements sur base de notre expérience particulière et que nous en tirons des conclusions biaisées.

Il est également à noter que nous effectuons un stage à l'AEQES. Les discussions que nous avons avec les membres de l'équipe aussi nuancées, réfléchies et argumentées soient-elles peuvent induire un biais dans nos recherches et analyses.

Le premier biais est celui de notre regard sur les choses, le second est celui des personnes rencontrées au cours de notre travail de fin d'études. Celles-ci ne me perçoivent pas comme «objectif» quels que soient nos efforts; notre travail et nos études sont-ils déjà une façon de donner du sens à ma recherche et donc d'induire un type de comportement?

Une attention toute particulière a donc été portée à adopter une posture, des attitudes et un comportement de «scientifique neutre et impartial faisant une recherche». Bien sûr, la méthodologie devait être à l'avenant.

Pour déterminer une méthodologie, fixer un objectif est essentiel. Pour le formuler *in extenso* celui de ce travail est: *obtenir des informations suffisantes sur les dispositifs*

structurés internes ou externes, existant ou ayant existé qui participent à l'amélioration continue de la qualité des enseignements ou des processus soutenant les enseignements dans les établissements d'enseignement supérieur – appelé dans ce travail démarche qualité – et des résultats de ces démarches qualité pour réaliser une analyse de l'influence du processus d'évaluation AEQES sur ces dispositifs.

Pour ce travail, seuls les établissements qui ont terminé le processus AEQES pour au moins un cursus ont été pris en considération. L'Université de Mons et l'Université libre de Bruxelles ont été exclues des études de cas vu le souci d'«objectivité».

4.1.1 SOURCES DOCUMENTAIRES

Une étude préliminaire des sources disponibles décrivant les démarches qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique a été effectuée. Les documents consultés sont les suivants :

- la documentation disponible à l'AEQES (rapports de synthèse, rapports d'auto-évaluations, plans d'action, etc.);
- les sites internet des établissements ;
- les sites internet et les publications d'associations ou de fédérations actives dans l'enseignement supérieur en Belgique ou en Europe ;
- les documents issus d'une recherche bibliographique sur la qualité dans l'enseignement et plus généralement dans les services publics ;
- les documents issus d'une recherche bibliographique sur des thèmes généraux liés aux démarches qualité (sociologie des organisations, évaluation dans l'enseignement, etc.)

Il est à noter qu'aucune étude similaire à ce travail de fin d'études n'a été réalisée jusqu'à présent en Communauté française et que les mesures d'impact des processus d'évaluation restent rares.⁸¹

Concernant les documents AEQES, il est étonnant de constater, en première analyse, la place restreinte de la description de la démarche qualité *stricto sensu* dans les rapports d'auto-évaluation ou dans les rapports des experts.

Ces recherches préliminaires ont permis de constater le manque de visibilité de la qualité dans l'enseignement supérieur. Sur les sites internet institutionnels des établissements d'enseignement supérieur, les mentions à la qualité⁸² sont soit absentes soit très partielles, elles se limitent à quelques déclarations d'intention ou liens vers d'autres sites. Bien entendu, quelques contre-exemples ont pu être trouvés. Les mentions à la qualité sont bien plus présentes dans les sites de fédérations ou d'associations.

Par ailleurs, peu de documents scientifiques existent en français concernant des sujets qui permettraient de situer la qualité dans l'enseignement supérieur dans une perspective plus large ; par exemple en sociologie des organisations, la perception de la qualité ou

⁸¹ On peut néanmoins citer l'étude «Quality culture» de l'EUA et celle intitulée « Quel impact des évaluations externes sur le système d'enseignement supérieur de gestion français ? » de la FNEGE, mais elles n'ont pas le même champ d'investigation.

⁸² Présence d'une mention à la qualité (lien, explicatif, label, etc.) sur la page d'accueil de l'établissement.

l'influence des pratiques managériales dans le monde de l'enseignement⁸³. Néanmoins, la littérature concernant la pédagogie universitaire est plus fournie, sans avoir le volume de la pédagogie dans l'enseignement obligatoire.

4.1.2 ENQUÊTE

Une enquête auprès des personnes ayant été impliquées dans le processus d'évaluation AEQES permet d'aller directement où se fait la qualité et d'espérer mieux comprendre les tenants et les aboutissants des démarches qualité ; mais également de connaître leurs intentions, leurs motivations et leur histoire.

Deux modalités d'enquêtes ont été retenues. La première est le questionnaire et la seconde l'entretien «semi-directif». Il s'agit de deux approches complémentaires qui seront recoupées aux informations collectées dans les autres sources.

Un questionnaire doit répondre à deux contraintes majeures et bien souvent antinomiques : la pertinence – adéquation entre le moyen et l'objectif – et la commodité. Il convient de poser des questions suffisamment précises, nuancées et complètes pour obtenir des réponses utiles à l'analyse. Dans un même temps, le questionnaire doit offrir une commodité suffisante aux répondants pour les inciter à le compléter. Cette commodité passe notamment par un questionnaire court et une interface simple.

En ce qui concerne l'entretien, il est important de créer un climat de confiance. Contrairement au questionnaire qui comporte majoritairement des questions fermées, l'entretien doit être le plus ouvert possible. Les interlocuteurs doivent être amenés à exprimer clairement leur expérience et leur connaissance des sujets évoqués, y compris s'ils ne l'ont jamais fait. Il convient donc d'adopter une attitude souple et ouverte, tout en ayant le soin de balayer tous les thèmes préalablement choisis.

4.1.3 PERTINENCE

Pour rendre le questionnaire le plus pertinent possible, il convient de sélectionner les critères permettant de mesurer une démarche qualité, de mesurer l'écart entre avant et après l'évaluation AEQES et l'influence de celle-ci.

De nombreux critères peuvent être trouvés dans les normes et référentiels de la qualité (ISO, CAF, etc.). Il y a un grand nombre de points communs entre ces critères et ils couvrent, en général, des aspects similaires de l'organisation de la qualité. Des différences existent bien entendu, mais des principes identiques se retrouvent ici et là.

Nos inspirations pour créer le questionnaire ont été principalement les «huit principes de la qualité de l'ISO», le «CAF enseignement et formation» et le questionnaire «quality culture». Une attention toute particulière a été portée à ce dernier sachant qu'il cherche à analyser des démarches qualité dans l'enseignement supérieur. Plusieurs questions ont d'ailleurs été reprises telles quelles afin de comparer les réponses de l'étude avec celle de notre enquête.

⁸³ Il existe des articles, mais ils concernent la recherche.

La formulation des questions a bénéficié de beaucoup de soin. Bien entendu pour couvrir le plus d'aspects possible, mais surtout pour permettre de recouvrir des réalités différentes. Notre pré-supposé était qu'il n'était pas possible d'utiliser les mots traditionnels de la qualité pour décrire les dispositifs qualité mis en œuvre. Par exemple, le terme «client» a été évité afin de ne pas choquer les susceptibilités; bien que le client soit un terme générique dépassant la relation commerciale.

4.1.4 COMMODITÉ

Afin de récolter facilement et rapidement les réponses à l'enquête, un service en ligne a été choisi et un courriel a prévenu les répondants potentiels de l'existence de l'enquête.

L'enquête en ligne utilise les services de *SurveyMonkey*. Ce service a été choisi parce qu'il est régulièrement utilisé avec satisfaction par l'AEQES pour ses enquêtes. L'interface et l'ergonomie correspondent bien à ce qui se fait habituellement sur internet. Le répondant n'a donc pas à apprendre un nouveau système. Les personnes contactées pour répondre au questionnaire ont été sélectionnées depuis la base de données AEQES. Elles ont participé pour leur établissement à au moins un processus d'évaluation AEQES. Il s'agit principalement de coordonnateurs internes de l'évaluation AEQES et de coordinateurs qualité institutionnels.

Une série d'entretiens ont été réalisés dans des établissements d'enseignement supérieur. Les entretiens se déroulent en vis-à-vis avec des personnes impliquées à différent niveau de responsabilité dans la démarche qualité de leur établissement. Les entretiens sont du type «semi-directifs»; c'est-à-dire qu'il est abordé des thématiques précises, mais les questions et leur ordre sont en fonction des réponses données par les personnes interviewées. Un entretien dure entre trente et soixante minutes. En général, la personne qui coordonne la qualité bénéficie d'un entretien plus long d'environ nonante minutes.

D'autres entretiens ont été effectués avec des personnes ayant une expertise et une vue plus globale sur les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Belgique et en Europe: Thérèse Zhang (Program manager, Quality Management Unit, EUA), Andrée Sursock (Senior Adviser, Quality Management, EUA), Christine Defoin (Présidente de l'IMPEQes⁸⁴) et Elfriede Heinen (FédESuC)

4.2 QUESTIONNAIRE

La rédaction du questionnaire a été particulièrement difficile, comme nous l'avons vu les contraintes sont importantes et certains choix sont cornéliens.

Le questionnaire propose une progression dans les questions: des questions générales ou peu techniques; suivi de questions plus précises ou techniques; pour finir par des questions directes sur l'influence du processus et une question sur le questionnaire lui-même.

Le questionnaire est composé de neuf parties. Ce découpage assure des pages internet pas trop longues et une cohérence thématique entre les questions présentes sur une même page.

⁸⁴ Initiative de Mise en Partage des Expériences Qualité dans l'enseignement supérieur

Majoritairement, les réponses possibles sont en deux parties : *avant* le processus d'évaluation AEQES et *après* le processus d'évaluation AEQES. Elles sont recoupées avec les questions directes sur l'influence du processus AEQES, cela permet de voir les changements.

Une attention particulière a été portée aux textes introductifs de chaque page. Il était nécessaire de donner du sens aux questions qui, en elles-mêmes, n'étaient pas suffisantes pour comprendre l'intention sous-jacente. Il semblait également nécessaire de définir certains termes ou d'éviter les ambiguïtés.

4.2.1 INFORMATIONS GÉNÉRALES

Ces questions – de 1 à 5 – permettent d'identifier le répondant. Il est à noter que certaines personnes sont concernées par plusieurs évaluations AEQES, comme les coordinateurs institutionnels.

4.2.2 DÉMARCHE QUALITÉ

Ces questions générales sur la démarche qualité balayent les notions de structuration, de périmètre de la qualité, d'outils, d'évaluation, etc.

Le texte introductif précise :

«L'objectif de ces questions sur votre démarche qualité est d'obtenir une description de toute action structurée visant l'amélioration de vos activités.

Les actions menées peuvent être très différentes, directes ou indirectes (pédagogie de l'enseignement supérieur, simplification administrative, etc.). Elles ne portent pas forcément le label "qualité".»

Les questions posées sont les suivantes :

6. *Comment qualifiez-vous la structuration de la démarche qualité de votre établissement / entité, en fonction des étapes suivantes ?*

7. *Quel type de structure interne soutient votre démarche qualité ?*

8. *Quelles activités sont couvertes par votre démarche qualité ?*

9. *Activités organisées pour animer et soutenir votre démarche qualité*

10. *La démarche qualité (hors processus d'évaluation AEQES) fait-elle l'objet d'une communication spécifique auprès du personnel de l'établissement ?*

11. *«Outils de la qualité» utilisés pour votre démarche qualité*

12. Procédez-vous à d'autres évaluations de la qualité dans votre établissement ? Si oui, lesquelles ?

4.2.3 IMPLICATION DES AUTORITÉS ACADÉMIQUES

Un des enjeux majeurs de la démarche qualité est l'implication de la direction⁸⁵. Tous les référentiels ou normes donnent une place importante, voir centrale à la direction de l'organisme. S'il peut y avoir une évidence conceptuelle, il n'est néanmoins pas acquis que, dans un organisme de grande taille la direction soit pleinement impliquée dans la démarche qualité.

Cette implication a été étudiée grâce aux questions suivantes :

14. Au niveau institutionnel, quel est le degré d'implication des autorités académiques dans la démarche qualité ?

15. Concrètement, au niveau institutionnel, comment les autorités académiques se sont-elles impliquées dans la démarche qualité ?

16. Au niveau facultaire (ou équivalent), quel est le degré d'implication des autorités académiques dans la démarche qualité ?

17. Comment les autorités académiques au niveau facultaire (ou équivalent) sont-elles impliquées dans la démarche qualité ?

4.2.4 IMPLICATION DU PERSONNEL

Avec une belle constance, l'implication du personnel est également pointée comme clé de voûte de toutes démarches qualité⁸⁶. Notons que le contexte de l'enseignement supérieur est très souvent individualiste quant à l'enseignement et l'organisation des cours – ce qui est résumé un peu abruptement par l'expression *liberté académique*. La transition vers une démarche collective n'est donc pas aussi spontanée que dans d'autres contextes professionnels. Notons également que considérer le personnel administratif au sens large comme faisant partie de la démarche qualité de l'enseignement est une perspective du *total quality management*.

Cette implication du personnel a été étudiée grâce aux questions suivantes :

18. Quel est le degré d'implication du personnel enseignant de votre établissement dans la démarche qualité ?

19. Comment le personnel enseignant est-il impliqué dans la démarche qualité ?

20. Quel est le degré d'implication du personnel administratif de votre établissement dans la démarche qualité ?

⁸⁵ Le CAF enseignement/formation en fait son premier critère et il apparaît en bonne place dans les huit principes de la qualité selon l'ISO.

⁸⁶ Le CAF enseignement/formation en fait son troisième critère et il apparaît en bonne place dans les huit principes de la qualité selon l'ISO

21. Comment le personnel administratif est-il impliqué dans la démarche qualité ?

4.2.5 IMPLICATION DES AUTRES PARTIES PRENANTES

L'enseignement est ouvert sur le monde, par définition. Il ne s'agit pas d'une fin en soi. Les parties prenantes sont multiples et elles entretiennent des relations complexes avec les établissements d'enseignement supérieur. En tant que fournisseurs ou clients, elles sont à considérer dans la démarche qualité.

Cette implication des parties prenantes a été étudiée grâce aux questions suivantes :

22. Quel est le degré d'implication des étudiants de votre établissement dans la démarche qualité ?

23. Comment les étudiants sont-ils impliqués dans la démarche qualité ?

24. Quel est le degré d'implication des anciens étudiants de votre établissement (diplômés, alumni) dans la démarche qualité ?

25. Comment les anciens étudiants de votre établissement (diplômés, alumni) sont-ils impliqués dans la démarche qualité ?

26. Quel est le degré d'implication des employeurs dans la démarche qualité ?

27. Comment les employeurs sont-ils impliqués dans la démarche qualité ?

28. Impliquez-vous d'autres parties prenantes dans votre démarche qualité ?

29. La démarche qualité (hors processus d'évaluation AEQES) fait-elle l'objet d'une communication spécifique auprès des parties prenantes de l'établissement ?

4.2.6 APPROCHE PROCESSUS ET INDICATEURS

L'approche processus est dans les principes de l'ISO ; il s'agit du le 5^e critère du CAF. Il s'agit à nouveau d'une des composantes habituelles des démarches qualité.

Le texte introductif de la page précise :

«L'approche processus consiste à décrire les processus de l'établissement et les relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres.

“Les besoins” correspondent aux attentes explicites ou implicites actuelles ou futures des parties prenantes. Par exemple, la notion d'employabilité renvoie aux besoins des employeurs.

Les indicateurs permettent de savoir si l'action ou le processus entrepris a atteint ses objectifs. Ils sont généralement chiffrés.»

Cette approche est étudiée grâce aux questions suivantes :

30. *Dans quelle mesure utilisez-vous l'approche processus pour décrire vos activités ?*

31. *Pour quelles parties prenantes avez-vous identifié formellement les besoins ?*

32. *Pour quels champs avez-vous défini des indicateurs clés formalisés ?*

33. *Pour quels champs de vos activités avez-vous défini un plan stratégique ?*

34. *Concrètement, comment le processus d'évaluation interne fournit-il une rétroaction au plan stratégique en place ?*

4.2.7 SYSTÈME DE MANAGEMENT DE LA QUALITÉ

Le choix des termes *management et système* a été difficile, il convenait de ne pas heurter les sensibilités. Il semblait néanmoins important d'utiliser des termes «classiques» pour définir précisément ce dont on parle.

Le texte introductif de la page précise :

«L'objectif des questions ci-dessous est de mieux connaître votre système de management de la qualité.

Le système de management de la qualité est une façon très structurée et systématique de mener une démarche qualité. Elle peut cependant prendre des formes très différentes suivant les établissements.

Vous pouvez répondre à ces questions sur le système de management de la qualité même si celui-ci est à un stade peu avancé ou s'il est en train d'être conçu.»

35. *Quand avez-vous débuté l'introduction de votre système de management de la qualité (ou équivalent) ?*

36. *Quel est le périmètre de votre système de management de la qualité*

37. *Comment est conçu votre système de management de la qualité ?*

38. *Avez-vous mis en place un autre système de management ?*

39. *Votre système de management de la qualité est-il revu régulièrement ?*

40. *Votre système de management de la qualité est-il soutenu par des personnes formées – formation longue ou courte – à la qualité ?*

41. *Comment les engagements ou les intentions «qualité» de l'établissement/section sont-ils rendus publics ?*

42. Dans quelle mesure votre système de management de la qualité est-il documenté ?

4.2.8 INFLUENCE DU PROCESSUS D'ÉVALUATION AEQES

Cette série de questions pose directement la question de l'influence du processus AEQES. Plus encore que pour les autres questions, il est probable que les personnes aient un avis subjectif. Il était donc important de placer ces questions en fin de questionnaire afin que les personnes – au fil des questions précédentes – se soient forgé une opinion plus « nourrie ».

43. Sur une échelle de 1 à 10, dans quelle mesure le processus d'évaluation AEQES a-t-il influencé votre démarche qualité ?

44. Comment jugez-vous cette influence sur votre démarche qualité ?

45. Classez les aspects du processus d'évaluation AEQES par ordre d'influence sur votre démarche qualité ? (1 étant l'aspect le plus influent et 4 le moins influent)

46. En quelques mots, selon vous, quelles modifications devraient être apportées au processus d'évaluation AEQES afin d'en augmenter l'impact positif sur votre démarche qualité ?

Une dernière question a été posée aux répondants sur le questionnaire lui-même. Il semblait important – vu le caractère expérimental de l'enquête – de connaître l'appréciation des répondants

47. Êtes-vous satisfait de la façon dont cette enquête vous a permis de rendre compte de l'influence du processus AEQES sur votre démarche qualité ?

5. TENDANCES DE L'ENQUÊTE EN LIGNE

L'enquête a été envoyée à 185 personnes.

78 personnes ont commencé l'enquête et 50 l'ont terminée. Ces personnes proviennent d'une université pour dix-neuf d'entre elles, vingt-deux d'une haute école et neuf d'un établissement de promotion sociale.

Ces personnes ont des fonctions différentes au sein de leur institution : professeur, enseignant, maître assistant, coordinateur qualité, coordinateur pédagogique, sous-directeur ou conseiller pédagogique. Des personnes d'un même établissement ont pu répondre au questionnaire.

Les personnes ont été impliquées dans l'évaluation des cursus suivants :

| | |
|--|----|
| INFORMATION ET COMMUNICATION (2009-2010) — UNIVERSITÉS ET HAUTES ÉCOLES | 10 |
| INFORMATIQUE (2011-2012) — UNIVERSITÉS, HAUTES ÉCOLES ET ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE | 24 |
| INSTITUTEUR(-TRICE) PRÉSCOLAIRE (2009-2010) — HAUTES ÉCOLES | 10 |
| MARKETING ET COMMERCE EXTÉRIEUR (2010-2011) — HAUTES ÉCOLES ET ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE | 6 |
| SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE COMMUNICATION (2011-2012) — UNIVERSITÉS | 4 |
| SCIENCES POLITIQUES (2009-2010) — UNIVERSITÉS | 10 |
| SOCIOLOGIE (2009-2010) — UNIVERSITÉS | 8 |
| SOINS INFIRMIERS & SAGE FEMME (2010-2011) — HAUTES ÉCOLES ET ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE | 7 |

5.1 GÉNÉRALITÉS SUR LES RÉSULTATS

Le taux de réponse est appréciable. Un peu moins d'un tiers des personnes contactées ont répondu complètement au questionnaire. Dans le système SurveyMonkey, «compléter un questionnaire» signifie avoir appuyé sur le bouton *terminé* en fin de questionnaire. Il ne prend pas en compte le nombre de réponses par exemple. Dès lors, il arrive fréquemment que le répondant saute une ou plusieurs questions ; il sera précisé dans la suite le nombre de personnes ayant répondu pour chaque question.

Les personnes ayant répondu l'ont fait avec sérieux. Il n'y pas de réponses farfelues qu'il conviendrait de ne pas prendre en considération. Cela étant, l'examen attentif de certains questionnaires montre une erreur ou une mécompréhension de l'une ou l'autre question tant la réponse est en décalage avec les autres réponses de la personne. Aucune mesure corrective n'a été prise dans les questionnaires et ces «discordances» ne sont pas en mesure de pervertir les résultats globaux.

Il arrive que plusieurs personnes d'un même établissement répondent au questionnaire. Il est intéressant de constater que les réponses ne divergent pas seulement sur les perceptions,

mais également sur des faits (par exemple l'existence d'un moyen de communication sur la qualité). Le cas le plus fréquent semble être lorsque les personnes ne travaillent pas au même «niveau» dans l'établissement (cursus, catégorie, faculté, services centraux de la qualité) ou lorsqu'ils ont participé à des évaluations différentes. On peut alors s'étonner de déclarations quant à l'«implication des personnes» ou «le périmètre de la démarche qualité» qui ne reflètent pas cet état de fait.

Le but n'est pas de mesurer l'écart entre des critères précis issus d'une norme ou d'un référentiel, mais bien de rendre compte de l'influence du processus AEQES en respectant les spécificités des différentes démarches qualité. Néanmoins, force est de constater en croisant les différentes questions que des conditions essentielles d'un aspect de la démarche qualité ne se retrouvent pas dans les réponses, alors que la personne décrit cet aspect comme particulièrement positif ou abouti.

Remarquons également – et c'est plus étonnant – que des productions immédiates du processus AEQES comme de la documentation (rapport d'auto-évaluation) ou un plan stratégique (plan de suivi) ne sont pas considérées par les répondants comme faisant partie de leur démarche qualité.

Les croisements possibles entre les questions sont très nombreux. La tentation est forte de vouloir trouver des corrélations. Il a été décidé de restreindre ces recoupements. Premièrement, bien que les données soient nombreuses, elles sont statistiquement peu fiables. L'échantillon n'est pas assez important et il n'est pas constitué représentativement de la population analysée. Deuxièmement, une corrélation n'est pas un lien causal. Troisièmement, les recoupements ont été choisis principalement pour leur plus-value à la compréhension des démarches qualité et l'influence du processus AEQES. Enfin, il convenait d'introduire les connaissances et l'expérience issues des aspects contextuels, du résultat des interviews, des lectures, etc.

Les limites anticipées de ce genre de questionnaires uniquement basés sur les déclarations des personnes sont clairement apparues. Déclarations paradoxales, mécompréhension des énoncés des questions, données insuffisantes, non-représentativités du panel des répondants, etc. Tout cela n'est pas propre à cette enquête. Ceci étant posé, les informations récoltées permettent de discerner des tendances et une vue *impressionniste* des démarches qualité et de leur évolution suite au processus AEQES.

5.2 GRANDES TENDANCES

5.2.1 ÉVOLUTION DE LA STRUCTURATION DE LA DÉMARCHE QUALITÉ

Comment qualifiez-vous la structuration de la démarche qualité de votre établissement / entité, en fonction des étapes suivantes ?

| | PAS STRUCTURÉE | PEU STRUCTURÉE | PLUTÔT STRUCTURÉE | STRUCTURÉE |
|-------------|----------------|----------------|-------------------|------------|
| AVANT AEQES | 9 | 16 | 21 | 4 |
| SUITE AEQES | 0 | 8 | 30 | 10 |

Le détail de la progression de la structuration en fonction de l'état initial :

| | PAS STRUCTURÉE | PEU STRUCTURÉE | PLUTÔT STRUCTURÉE | STRUCTURÉE |
|-------------|----------------|----------------|-------------------|------------|
| AVANT AEQES | 9 | | | |
| SUITE AEQES | 0 | 4 | 4 | 0 |

| | PAS STRUCTURÉE | PEU STRUCTURÉE | PLUTÔT STRUCTURÉE | STRUCTURÉE |
|-------------|----------------|----------------|-------------------|------------|
| AVANT AEQES | | 16 | | |
| SUITE AEQES | 0 | 4 | 10 | 2 |

| | PAS STRUCTURÉE | PEU STRUCTURÉE | PLUTÔT STRUCTURÉE | STRUCTURÉE |
|-------------|----------------|----------------|-------------------|------------|
| AVANT AEQES | | | 21 | |
| SUITE AEQES | 0 | 0 | 15 | 5 |

| | PAS STRUCTURÉE | PEU STRUCTURÉE | PLUTÔT STRUCTURÉE | STRUCTURÉE |
|-------------|----------------|----------------|-------------------|------------|
| AVANT AEQES | | | | 4 |
| SUITE AEQES | 0 | 0 | 1 | 3 |

La structuration de la démarche qualité a augmenté suite au processus AEQES. On peut constater que moins un établissement est structuré avant le processus, plus sa progression est importante.

Sur les cinquante répondants, un seul pointe une régression de la structuration de sa démarche qualité ; cette personne pointe également une influence forte et *très positive* du processus d'évaluation AEQES.

Il est à noter qu'il ne semble pas y avoir de corrélation entre le type d'établissement ou le cursus et la structuration de la démarche qualité ou son évolution.

5.2.2 IMPLICATION DES AUTORITÉS

Au niveau institutionnel, quel est le degré d'implication des autorités académiques dans la démarche qualité ?

| | PAS IMPLIQUÉES | PEU IMPLIQUÉES | PLUTÔT IMPLIQUÉES | TRÈS IMPLIQUÉES |
|-------------|----------------|----------------|-------------------|-----------------|
| AVANT AEQES | 5 | 19 | 19 | 6 |
| SUITE AEQES | 1 | 11 | 26 | 10 |

On peut poser les mêmes constats que pour la structuration de la démarche qualité. On observe des proportions similaires quant à la progression. Moins les autorités académiques au niveau institutionnel sont impliquées avant le processus AEQES plus la progression est importante.

Lorsque les autorités ne sont pas ou peu impliquées dans la démarche qualité avant le processus AEQES, l'influence du processus AEQES est perçue comme faible au niveau institutionnel (encore plus faible que la moyenne des répondants).

Au niveau facultaire (ou équivalent), quel est le degré d'implication des autorités académiques dans la démarche qualité ?

| | PAS IMPLIQUÉES | PEU IMPLIQUÉES | PLUTÔT IMPLIQUÉES | TRÈS IMPLIQUÉES |
|-------------|----------------|----------------|-------------------|-----------------|
| AVANT AEQES | 5 | 19 | 20 | 5 |
| SUITE AEQES | 3 | 8 | 25 | 14 |

La progression est similaire à l'implication qu'au niveau institutionnel.

Notons cependant que pour les cinq « pas impliqués » deux n'ont pas remarqué d'évolution. Remarquons également que pour trois d'entre eux, les autorités au niveau institutionnel ne sont initialement pas impliquées. Néanmoins, les cinq « pas impliqués » pointent l'influence forte ou très forte (niveau facultaire) et très positive du processus AEQES. Notons que l'influence du processus AEQES le plus fort est au niveau facultaire.

5.2.3 IMPLICATION DU PERSONNEL

Quel est le degré d'implication du personnel enseignant de votre établissement dans la démarche qualité ?

| | PAS IMPLIQUÉ | PEU IMPLIQUÉ | PLUTÔT IMPLIQUÉ | TRÈS IMPLIQUÉ |
|-------------|--------------|--------------|-----------------|---------------|
| AVANT AEQES | 4 | 28 | 16 | 1 |
| SUITE AEQES | 0 | 9 | 32 | 8 |

Il s'agit de la progression la plus forte en termes d'implication et où il y a le plus d'implication après le processus AEQES. Le processus AEQES est décrit de façons très diverses par les différents répondants, il ne semble pas y avoir de corrélation ou même de tendance suivant l'état initial d'implication du personnel enseignant.

Quel est le degré d'implication du personnel administratif de votre établissement dans la démarche qualité ?

| | PAS IMPLIQUÉ | PEU IMPLIQUÉ | PLUTÔT IMPLIQUÉ | TRÈS IMPLIQUÉ |
|-------------|--------------|--------------|-----------------|---------------|
| AVANT AEQES | 6 | 28 | 13 | 2 |
| SUITE AEQES | 3 | 20 | 23 | 4 |

La progression est moins marquée et l'implication reste nettement moins importante que pour le personnel enseignant. Il est à noter que ce sont dans les hautes écoles et les établissements de promotion sociale que l'implication initiale est la plus faible ; 18 sur 22

où il n'y a pas ou peu d'implication du personnel administratif en haute école et 6 sur 9 pour la promotion sociale.

5.2.4 IMPLICATION DES AUTRES PARTIES PRENANTES

Quel est le degré d'implication des étudiants de votre établissement dans la démarche qualité?

| | PAS IMPLIQUÉS | PEU IMPLIQUÉS | PLUTÔT IMPLIQUÉS | TRÈS IMPLIQUÉS |
|-------------|---------------|---------------|------------------|----------------|
| AVANT AEQES | 10 | 25 | 13 | 1 |
| SUITE AEQES | 2 | 25 | 19 | 3 |

La progression existe et l'implication est présente dans tous les établissements sauf deux. Cela étant l'implication reste faible et seuls trois établissements évoquent une implication forte. L'implication initiale est la plus faible dans les hautes écoles ; 20 sur 22 où il n'y a pas ou peu d'implication des étudiants. À peine mieux pour les établissements de promotion sociale ; 7 sur 9.

Quel est le degré d'implication des anciens étudiants de votre établissement (diplômés, alumni) dans la démarche qualité?

| | PAS IMPLIQUÉS | PEU IMPLIQUÉS | PLUTÔT IMPLIQUÉS | TRÈS IMPLIQUÉS |
|-------------|---------------|---------------|------------------|----------------|
| AVANT AEQES | 19 | 21 | 9 | 0 |
| SUITE AEQES | 5 | 26 | 17 | 1 |

L'implication des anciens étudiants était faible et le reste. Il y a néanmoins une progression.

Quel est le degré d'implication des employeurs dans la démarche qualité?

| | PAS IMPLIQUÉS | PEU IMPLIQUÉS | PLUTÔT IMPLIQUÉS | TRÈS IMPLIQUÉS |
|-------------|---------------|---------------|------------------|----------------|
| AVANT AEQES | 20 | 24 | 5 | 0 |
| SUITE AEQES | 13 | 17 | 20 | 0 |

L'implication des employeurs est faible, mais progresse. On notera que les « pas impliqués » représentent environ un quart des répondants. Alors qu'avant le processus AEQES, peu de différences sont notables entre les types d'établissement, on remarque que les universités ne progressent que très peu sur cet aspect (9 à 7 pas impliqués).

Impliquez-vous d'autres parties prenantes dans votre démarche qualité?

(plusieurs réponses possibles)

| | AVANT AEQES | SUITE AEQES |
|---|-------------|-------------|
| NON | 36 | 31 |
| OUI : BAILLEURS DE FONDS (COMMUNAUTÉ FRANÇAISE OU AUTRES) | 1 | 1 |
| OUI : AUTRES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR | 2 | 5 |
| OUI : ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE | 3 | 4 |
| OUI : PERSONNE MORALE ISSUE DE VOTRE ÉTABLISSEMENT (SPIN-OFF, ASBL, ETC.) | 2 | 4 |
| OUI : VOISINAGE | 1 | 1 |

Sur les 44 répondants à cette question, une très large majorité n'implique pas d'autres parties prenantes que celles mentionnées ci-dessus. L'évolution est très faible. Aucun établissement de promotion sociale n'impliquait d'autres parties prenantes et un seul n'en a impliqué une qu'à la suite au processus AEQES (et uniquement un autre établissement d'enseignement supérieur).

5.2.5 APPROCHE PROCESSUS ET INDICATEURS

Dans quelle mesure utilisez-vous l'approche processus pour décrire vos activités ?

| | PAS D'APPROCHE PROCESSUS | QUELQUES PROCESSUS SONT DÉCRITS | LES PROCESSUS CLÉS SONT DÉCRITS | LA PLUPART DES PROCESSUS SONT DÉCRITS |
|-------------|--------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|
| AVANT AEQES | 18 | 18 | 8 | 4 |
| SUITE AEQES | 11 | 18 | 12 | 8 |

La question est large et ne concerne pas uniquement les activités d'enseignement. Il y a une progression sensible. Il est à noter que cette approche processus semble recouper de façon significative d'autres aspects de la maîtrise des processus, comme les indicateurs clés, un plan stratégique, etc. On peut être étonné – par exemple – que le processus enseignement n'a d'indicateur que dans 15 des 20 établissements ayant répondu avoir les processus clés formalisés ou la plupart de leurs processus décrits.

Pour quelles parties prenantes avez-vous identifié formellement les besoins ?

(plusieurs réponses possibles)

| | AVANT AEQES | SUITE AEQES |
|----------------------|-------------|-------------|
| AUCUNE | 10 | 5 |
| ÉTUDIANTS | 27 | 36 |
| PERSONNEL ENSEIGNANT | 26 | 33 |

| | | |
|--------------------------------------|----|----|
| PERSONNEL SCIENTIFIQUE (UNIVERSITÉS) | 11 | 10 |
| PERSONNEL ADMINISTRATIF | 14 | 16 |
| ANCIENS ÉTUDIANTS (DIPLÔMÉS, ALUMNI) | 9 | 15 |
| EMPLOYEURS | 13 | 17 |

Cette question a été remplie par 44 personnes. La progression est peut-être moins marquée que pour d'autres domaines, sauf pour les étudiants et les enseignants. Plus de 80 % des établissements ont identifié les besoins des étudiants et 75 % les besoins des enseignants. Seulement, un tiers des établissements ont identifié les besoins du personnel administratif alors que plus de 90 % d'entre eux disent les impliquer.

Pour quels champs avez-vous défini des indicateurs clés formalisés ?

| | AVANT AEQES | SUITE AEQES |
|---|-------------|-------------|
| NOUS N'AVONS PAS D'INDICATEURS CLÉS | 16 | 11 |
| ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE | 17 | 29 |
| RECHERCHE | 10 | 11 |
| SERVICES À LA SOCIÉTÉ | 7 | 7 |
| SERVICES DE SOUTIEN AUX ÉTUDIANTS | 11 | 20 |
| GOUVERNANCE ET SERVICES ADMINISTRATIFS DE L'INSTITUTION | 11 | 15 |

Progression, même si un quart des 43 personnes répondant à la question n'ont pas d'indicateurs clés formalisés. Seules deux universités n'avaient pas d'indicateurs clés avant le processus AEQES. Étonnement huit personnes ayant répondu «ne pas avoir d'indicateurs clés» déclarent avoir une démarche qualité «plutôt structurée».

Pour quels champs de vos activités avez-vous défini un plan stratégique ?

| | AVANT AEQES | SUITE AEQES |
|---|-------------|-------------|
| NOUS N'AVONS PAS DE PLAN STRATÉGIQUE | 21 | 8 |
| ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE | 16 | 29 |
| RECHERCHE | 9 | 14 |
| SERVICES À LA SOCIÉTÉ | 6 | 12 |
| SERVICES DE SOUTIEN AUX ÉTUDIANTS | 10 | 17 |
| GOUVERNANCE ET SERVICES ADMINISTRATIFS DE L'INSTITUTION | 9 | 19 |

L'AEQES demande aux établissements de fournir un calendrier et un plan de suivi; or, huit personnes déclarent ne pas avoir de plan stratégique. La progression est forte dans tous les champs d'activités. Sur les huit personnes n'ayant pas de plan stratégique, six déclarent par ailleurs avoir une démarche qualité «plutôt structurée».

Dans cette série de questions portant sur l'approche processus et les indicateurs, la différence entre les établissements avant 2008 et ceux d'après 2008 est très significative. Sur les 18 répondants déclarant ne pas avoir d'approche processus avant le processus AEQES, 14 ont débuté leur démarche qualité après 2008 ou sont en train de la mettre en place ; 9 sur 10 de ceux qui n'avaient pas identifié les besoins des parties prenantes ; et 13 sur 16 de ceux qui n'avaient pas d'indicateurs clés. Les proportions sont similaires après le processus AEQES.

5.2.6 SYSTÈME DE MANAGEMENT DE LA QUALITÉ

Pour cette série de questions, le texte introductif précisait que les formes et l'état d'avancement du système de management de la qualité peuvent être très variés. Néanmoins, le taux de réponse est nettement plus faible pour cette page et les commentaires laissés semblent indiquer que les répondants ne sont pas à l'aise avec ces questions.

Quand avez-vous débuté l'introduction de votre système de management de la qualité (ou équivalent) ?

| | |
|--|----|
| AVANT 1990 | 1 |
| DANS LES ANNÉES 1990 | 5 |
| ENTRE 2000 ET 2004 | 9 |
| ENTRE 2004 ET 2008 | 6 |
| APRÈS 2008 | 14 |
| NOUS SOMMES EN TRAIN DE LE CONCEVOIR OU DE LE PLANIFIER | 13 |
| NOUS NE COMPTONS PAS INTRODUIRE DE SYSTÈME DE MANAGEMENT DE LA QUALITÉ | 2 |

Un peu moins de la moitié des personnes déclarent un système ayant commencé avant le « processus AEQES 2008 », mais aucune ne vient d'un établissement de promotion sociale. Les démarches qualité avant le processus AEQES sont décrites comme peu structurées ou plutôt structurées avec des autorités et un personnel avec des implications très variables. Il n'y a pas de corrélation entre la date de début de la démarche qualité et la force de l'influence du processus AEQES observée par les répondants.

Quel est le périmètre de votre système de management de la qualité ?

| | AVANT AEQES | SUITE AEQES |
|--|-------------|-------------|
| AU NIVEAU DE L'INSTITUTION DANS SON ENSEMBLE | 15 | 19 |
| AU NIVEAU DE LA FACULTÉ (OU ÉQUIVALENT) | 8 | 13 |
| AU NIVEAU D'UNITÉS PLUS PETITES QU'UNE FACULTÉ (OU ÉQUIVALENT) | 6 | 8 |
| AU NIVEAU DU CURSUS | 6 | 18 |

Il n'est pas surprenant que suite au processus AEQES le nombre de démarches qualité ayant comme périmètre le cursus ait triplé, le processus AEQES étant une évaluation à ce niveau. 45 personnes ont répondu à la question, mais le nombre total de «périmètres» est de 58. On observe donc que des personnes désignent plusieurs périmètres. Il est intéressant de constater la vue différenciée de ces personnes, car un système de management au niveau de l'institution dans son ensemble ne devrait-il pas être intégratif des sous-systèmes ?

Dans quelle mesure votre système de management de la qualité est-il documenté ?

| | PAS DOCUMENTÉ | PEU DOCUMENTÉ | BIEN DOCUMENTÉ | TOTALEMENT |
|-------------|---------------|---------------|----------------|------------|
| AVANT AEQES | 14 | 23 | 11 | 1 |
| SUITE AEQES | 5 | 23 | 17 | 2 |

Il y a une progression dans la documentation du système de management de la qualité. Néanmoins, vu le travail de documentation conséquent que représente le rapport d'auto-évaluation, il est très étonnant que des personnes déclarent n'avoir pas de documentation. En outre, quatre d'entre elles estiment leur démarche qualité plutôt structurée ou structurée. Les «bien» ou «totalement documentés» ont majoritairement – 11 sur 19 – commencé leur démarche qualité avant 2008.

5.2.7 COMMUNICATION SUR LA DÉMARCHE QUALITÉ

La communication est souvent pointée comme insatisfaisante ou dysfonctionnelle dans les organismes ; pas assez, trop, pas au bon moment, etc. Les exemples sont nombreux. Dans le cas de la mise en place d'une démarche qualité et, a fortiori, dans un milieu peu familier avec le sujet, une communication adéquate est nécessaire.

La démarche qualité (hors processus d'évaluation AEQES) fait-elle l'objet d'une communication spécifique auprès du personnel de l'établissement ?

| | AVANT AEQES | SUITE AEQES |
|--|-------------|-------------|
| NON, PAS DE COMMUNICATION SPÉCIFIQUE | 15 | 11 |
| RÉUNIONS D'INFORMATION | 25 | 29 |
| TABLEAUX D'AFFICHAGE | 2 | 2 |
| JOURNAUX/PÉRIODIQUES INTERNES | 14 | 14 |
| COURRIELS | 16 | 19 |
| SITE WEB SPÉCIFIQUE (INTRANET PAR EXEMPLE) | 19 | 28 |

Il y a une évolution, mais on constate que le nombre de personnes déclarant ne pas avoir de communication spécifique pour le personnel n'a pas chuté. À noter que les établissements ont en général plusieurs moyens de communication, les appariements ne sont pas systématiques.

La démarche qualité (hors processus d'évaluation AEQES) fait-elle l'objet d'une communication spécifique auprès des parties prenantes de l'établissement ?

| | AVANT AEQES | SUITE AEQES |
|--------------------------------------|-------------|-------------|
| NON, PAS DE COMMUNICATION SPÉCIFIQUE | 25 | 18 |
| ÉTUDIANTS | 12 | 24 |
| ALUMNI | 5 | 7 |
| EMPLOYEURS | 4 | 7 |
| AUTRES PARTIES PRENANTES | 5 | 11 |

On peut observer une progression très forte de la communication auprès des étudiants et des autres parties prenantes. Il est à noter que plusieurs personnes ont mentionné les organes officiels (conseil d'administration par exemple) comme étant des lieux où elles informent de la démarche qualité.

Comment les engagements ou les intentions «qualité» de l'établissement/section sont-ils rendus publics ?

| | AVANT AEQES | SUITE AEQES |
|--|-------------|-------------|
| UNE CHARTE QUALITÉ | 8 | 6 |
| UN DOCUMENT «MISSION, VISION ET VALEURS» | 15 | 16 |
| ILS NE SONT PAS RENDUS PUBLICS | 9 | 11 |

Peu d'établissements utilisent ces outils classiques d'information, mais surtout d'engagement vis-à-vis de la qualité. Plus étonnant encore, certains établissements choisissent de ne pas les communiquer publiquement. Aucun progrès n'est à constater à la suite du processus AEQES.

5.2.8 ANALYSE DES GRANDES TENDANCES

Le progrès de la démarche qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur de la Communauté française, au regard des questions posées, est net. Cette progression est importante dans la plupart des aspects et les régressions sont très marginales. Pour rappel sur les 50 répondants 25 déclarent avoir une démarche pas ou peu structurée avant le processus AEQES et que, pour 27 d'entre eux, la démarche a commencé après 2008. À l'échelle d'organismes aussi vastes et complexes, les progrès sont d'autant plus considérables.

Comme il a été souligné précédemment, les réponses ne semblent pas cohérentes lorsque l'on se place d'un «point de vue de qualificateur classique». On peut en déduire soit que des conclusions sur l'état général d'un système ne sont pas directement liées au processus dont il procède; soit que les répondants perçoivent les progrès déjà réalisés et en tirent une légitime satisfaction, mais qu'il est probable qu'ils ne mesurent pas la marge de progression encore possible; notamment en termes de cohérence systémique. Les éléments entrant habituellement pour évaluer la maturité d'un système de management de la

qualité sont souvent peu avancés ; et lors des interviews (voir infra), il a été constaté que même les éléments présentés comme forts sont loin des standards présents dans d'autres domaines activités.

Par exemple, un coordonnateur répond au questionnaire que la démarche qualité est structurée. Cependant lors de l'entretien, les critères classiques de la structuration d'une démarche qualité (identification formelle des besoins des clients, cartographie des processus, indicateurs, revue de direction, etc.) n'ont pas été évoqués et ne sont pas utilisés dans les faits. Certes, une prise de conscience véritable et positive de s'inscrire dans une démarche qualité est en cours, mais elle n'est pas suffisamment étayée par des connaissances dans le domaine de la qualité.

Il a déjà été mentionné que la qualité n'est pas une préoccupation récente et que le souci de fournir des prestations de qualité a conduit les établissements d'enseignement supérieur à créer des dispositifs qui participent activement à la qualité de leur enseignement. Cependant, es démarches qualité structurées avec l'étiquette « qualité » sont bien plus récentes et il est difficile d'intégrer des dynamiques ayant leurs rapports de force, leur histoire, leurs contraintes et objectifs spécifiques.

Par exemple, la présence d'alumni au conseil d'administration d'un établissement peut-elle être considérée comme l'implication de cette partie prenante et permettre l'identification de ses besoins ? Il y a là matière à réflexion, car évidemment ces alumni sont dans un lieu de pouvoir où ils ont la possibilité d'émettre des avis et de solliciter des actions qui comblent leurs besoins. Néanmoins, il ne s'agit pas d'une fonction dans la démarche qualité pour lequel ils sont formellement identifiés et dont le dispositif prend en compte – notamment – la représentativité. En outre, vu l'éclatement et le manque de cohérence des démarches qualité, il n'est pas certain que leur avis soit pris en considération dans les facultés ou dans les catégories.

5.3 INFLUENCE DU PROCESSUS AEQES

Il est bon de rappeler que ce questionnaire se base sur des déclarations de personnes ayant été impliquées dans au moins un processus d'évaluation AEQES. Il s'agit donc de l'expression de leur subjectivité, mais alimentée par une expérience *in situ*. Cette série de questions sur l'influence du processus AEQES est située en fin de questionnaire afin que les personnes puissent au fil des questions étayer et mettre en perspective ce qui n'était peut-être que des impressions.

Sur une échelle de 1 à 10, dans quelle mesure le processus d'évaluation AEQES a-t-il influencé votre démarche qualité? 1 = pas du tout 10 = fortement

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | RÉSULTAT MOYEN |
|--------------------------------------|---|---|---|---|----|---|----|---|---|----|----------------|
| AU NIVEAU INSTITUTIONNEL | 5 | 3 | 5 | 3 | 8 | 6 | 5 | 9 | 2 | 1 | 5,30 |
| AU NIVEAU FACULTAIRE (OU ÉQUIVALENT) | 0 | 1 | 2 | 2 | 11 | 1 | 13 | 7 | 6 | 0 | 6,47 |
| AU NIVEAU PROGRAMME | 5 | 2 | 3 | 3 | 8 | 3 | 7 | 9 | 6 | 2 | 5,90 |

L'influence du processus AEQES est perçue comme la plus forte au niveau facultaire (ou équivalent).

5.3.1 INFLUENCE PERÇUE COMME FAIBLE

L'influence du processus AEQES est perçue comme faible si les personnes ont répondu 1, 2 ou 3.

Pour le niveau institutionnel, cela concerne : 6 universités⁸⁷ ; 6 hautes écoles et 2 établissements de promotion sociale. Ainsi, plus d'un quart des universités et des hautes écoles considèrent comme faible l'influence de l'AEQES au niveau institutionnel. Ces mêmes personnes ont des avis diversifiés pour les autres niveaux ; ils se rapprochent alors du résultat moyen. Pour les questions relatives à la démarche qualité, à l'implication du personnel et des parties prenantes, l'approche processus ou les indicateurs, il ne semble pas que des tendances particulières émergent. Remarquons cependant que l'évolution dans l'implication des autorités académiques au niveau institutionnel est très faible. 6 sur 14 annoncent être en train de concevoir leur système de management de la qualité ou ne pas vouloir en créer un. Étonnement, les 4 personnes ayant répondu ne pas avoir de système de management de la qualité ayant comme périmètre l'institution, en acquièrent un après le processus AEQES.

Pour le niveau facultaire, seulement trois personnes (deux universités et une haute école) jugent l'influence faible. Ils la jugent également faible pour les autres niveaux. Remarquons que deux de ces personnes estiment l'influence du processus AEQES plutôt négative.

Pour le niveau programme, cela concerne : 3 universités, 3 hautes écoles et 4 établissements de promotion sociale – soit presque la moitié des personnes de promotion sociale. Pour les autres niveaux, les réponses de ces personnes sont en dessous de la moyenne. Néanmoins, elles estiment l'influence du processus AEQES plutôt positive pour 7 d'entre elles.

5.3.2 INFLUENCE PERÇUE COMME FORTE

L'influence du processus AEQES est perçue comme forte si les personnes ont répondu 8, 9 ou 10.

⁸⁷ Afin de simplifier la lecture, il est écrit 6 universités alors que cela concerne 6 personnes issues d'universités. Il est possible que plusieurs personnes d'un même établissement répondent au questionnaire.

Au niveau institutionnel, cela concerne : 2 universités ; 6 hautes écoles et 4 établissements de promotion sociale. C'est un résultat identique à celui de l'influence jugée faible. Il ne semble pas y avoir de corrélation forte – différente de la tendance générale – avec un aspect de la démarche qualité abordée dans le questionnaire. À deux exceptions près, tous ces répondants considèrent que l'influence est forte – supérieur à la moyenne – pour les autres niveaux. Cinq jugent l'influence plutôt positive et sept très positives.

Au niveau faculté (ou équivalent), cela concerne : 7 universités et 5 hautes écoles ; 1 établissement de promotion sociale. Nettement, l'implication des autorités académiques au niveau facultaire (ou équivalent) est en progrès pour ces personnes et dépasse la moyenne de l'enquête. À deux exceptions près, tous ces répondants considèrent que l'influence est forte – supérieure à la moyenne – pour les autres niveaux. Neuf jugent l'influence plutôt positive et quatre très positive.

Au niveau programme, cela concerne bien plus de personnes – cela est assez normal vu que l'AEQES évalue sur base du cursus : 7 universités ; 9 hautes écoles et 1 établissement de promotion sociale. La structuration de la démarche qualité a une meilleure progression que la moyenne et le résultat final est meilleur également pour ces personnes. L'implication des autorités académiques du niveau facultaire (ou équivalent) est nettement supérieure à la moyenne suite au processus AEQES. Ces personnes pointent une influence au niveau institutionnel plus faible que la moyenne ; notamment les deux personnes pointant l'influence la plus forte au niveau programme jugent l'influence très faible ou nulle au niveau institutionnel. L'influence au niveau facultaire est jugée légèrement supérieure à la moyenne.

5.3.3 INFLUENCE DES ASPECTS DU PROCESSUS AEQES

Classez les aspects du processus d'évaluation AEQES par ordre d'influence sur votre démarche qualité? (1 étant l'aspect le plus influent et 4 le moins influent)

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|----|----|----|----|
| LA RÉDACTION DU RAPPORT D'AUTO-ÉVALUATION | 21 | 10 | 5 | 7 |
| LA VISITE DES EXPERTS | 6 | 14 | 13 | 8 |
| LE RAPPORT DES EXPERTS | 7 | 12 | 17 | 10 |
| LE PLAN DE SUIVI | 7 | 12 | 10 | 16 |

Si la rédaction du rapport d'auto-évaluation est pointée par près de la moitié des répondants comme étant l'aspect le plus influent, les autres aspects se partagent équitablement cette première place.

Il ne semble pas y avoir de corrélation significative entre le classement des aspects et les autres questions. Néanmoins, les établissements de promotion sociale n'ont jamais choisi

le rapport d'expert ou le plan de suivi en premier tandis que 6 des 7 plans de suivi choisis en premier sont le fait des hautes écoles.

5.3.4 COMMENTAIRES DES RÉPONDANTS

À la question « Comment jugez-vous cette influence sur votre démarche qualité? », les personnes étaient invitées à laisser un commentaire.

- « Le processus d'auto-évaluation a eu comme influence de formaliser la démarche, d'établir les priorités, d'évaluer annuellement les objectifs et actions et d'impliquer le personnel et surtout de lui faire comprendre que c'était bénéfique pour lui et la formation et non une contrainte voire un contrôle »
- « L'évaluation et surtout son suivi offrent l'opportunité de formaliser des besoins et des attentes et de structurer des projets de réformes. »
- « suscite une prise de conscience dans le chef des différents acteurs »
- « Le regard externe a permis de mettre un peu de pression sur les différents acteurs et de lancer la réflexion à différents niveaux. »
- « Ce processus d'évaluation "imposé et structuré" a mis en évidence une série de points forts et de points faibles au niveau de l'établissement et des cursus évalués. Il a encouragé la mise en place d'un plan stratégique d'action en réponse à l'évaluation interne et surtout externe. »
- « Prise de conscience de la démarche qualité par les autorités »
- « C'est un soutien au déploiement et à une appropriation d'une culture qualité et pas tant une démarche "qualité totale". On vit le processus comme la transformation d'une contrainte (échancier, procédure AEQES) en une opportunité d'évaluer pour évoluer. »
- « a permis un début de formalisation, a permis une sensibilisation de tous, a ouvert la voie à une attitude positive envers la qualité »
- « L'agence AEQES impose par les audits le développement d'une démarche Qualité, elle la formalise et l'entretient. »
- « Influence positive sur la motivation des enseignants dont le cursus est évalué. Influence sur la prise de conscience de la direction de la nécessité de la démarche qualité »
- « Démarche peu formalisée et trop peu procédurale auparavant. »
- « Cela a permis de faire émerger les problématiques liées à la démarche qualité dans les différentes formations et de se poser la question d'une démarche qualité au niveau institutionnel. »
- « Cela permet de donner du poids au processus qualité. L'identification de bonnes pratiques récurrentes incite les parties prenantes à les prendre en considération. La démarche permet de formaliser et de structurer un certain nombre de choses. »
- « Nous n'avons pas attendu AEQES pour évaluer nos enseignements. Le processus d'évaluation AEQES l'a officialisé. »
- « Mise en œuvre d'une dynamique de changement dans le sens décidé lors du SWOT. Changements d'autres éléments mis au jour lors de l'exercice d'auto-évaluation »

- «C'est une aide pour sensibiliser les autorités aux principes de la démarche. Néanmoins, vu sa lourdeur administrative et les contraintes liées (délais trop courts ou peu en accord avec la vie des établissements) cela génère des a priori négatifs quant à la mise en œuvre concrète au sein de l'institution»
- «Le processus d'évaluation a été le prétexte pour une concurrence accrue entre disciplines, dans le cadre d'une réforme des programmes induite par l'évaluation. Par ailleurs, il est possible d'avoir la préoccupation de la qualité de l'enseignement (et de la recherche) sans souscrire à une conception formalisée du "management" de la qualité (de ce point de vue là, les présupposés qui sous-tendent un certain nombre de questions de cette enquête ne me paraissent ne pas aller de soi!).»

Nous constatons que les personnes indiquent que l'influence porte sur la conscientisation – notamment des autorités –, la réflexion, la sensibilisation, la formalisation – de démarche existante – et l'officialisation. La motivation et implication des acteurs de l'enseignement supérieur. Ce sont des mots forts, positifs, et utilisés sans ambiguïté par les répondants pour exprimer en quoi le processus AEQES les a influencés. Comme l'indique une personne, il y a le passage d'un exercice contraint à une culture de l'évaluation pour évoluer.

On retiendra deux commentaires moins positifs ou qui pointent des désavantages. En particulier, une lourdeur administrative et des contraintes qui génèrent des a priori négatifs et une concurrence accrue entre les disciplines.

5.4 UN PROCESSUS AEQES AMÉLIORABLE

En fin de questionnaire, les personnes étaient invitées à répondre à la question «En quelques mots, selon vous, quelles modifications devraient être apportées au processus d'évaluation AEQES afin d'en augmenter l'impact positif sur votre démarche qualité». Nous avons procédé à un regroupement en quatre thèmes principaux.

5.4.1 ÉVALUATION EXTERNE

«Je pense que l'audit externe pourrait être plus long et/ou plus approfondi, en incluant la visite de certains cours»; «[...] : associer aux experts d'un domaine un expert des ressources humaines.»; «Baliser les avis des experts externes qui sont parfois totalement inapplicables dans le contexte de la Communauté française de Belgique, ce qui peut discréditer globalement l'avis des experts aux yeux des cursus évalués»; «une visite des experts plus poussée (plus de profondeur, plus de temps, plus de rencontres, plus de consultations de documents)»; «[...] plus d'objectivité dans le chef des experts avec des experts qui sont les mêmes pour tous les audits (la sensibilité des experts n'étant pas la même pour chaque audit). Ainsi les recommandations seraient harmonisées voire standardisées» «Définir une démarche méthodologique claire de l'évaluation des programmes faite par les experts. Actuellement, cela donne parfois l'impression d'un travail relativement superficiel basé sur quelques témoignages épars et le rapport d'auto-évaluation. Il serait donc judicieux que, dans les rapports AEQES, la démarche soit clairement documentée afin de connaître la valeur (et la solidité) des recommandations faites par les experts. Sélectionner des experts connaissant un minimum les disciplines dont ils sont amenés à évaluer l'enseignement serait aussi utile.»; «La crédibilité des comités d'experts et, plus précisément, la crédibilité et la pertinence de leurs recommandations. Il est nécessaire que les experts aient une bonne connaissance du secteur dans lequel ils viennent en visite pour ajuster leurs attentes

et leurs discours.» «3 sections différentes en 2 jours... la visite des experts devrait être allongée ce qui permettrait un approfondissement des modifications à apporter pour améliorer la qualité»

L'évaluation externe (visite des experts) est l'aspect qui revient le plus dans les commentaires des répondants. La tendance est à une évaluation externe plus longue, plus approfondie, plus «experte» dans le contexte belge, voire dans le domaine évalué (sic). Lors des entretiens, la visite des experts a été décrite comme une «sorte d'examen» et un moment «très stressant». Bien que ce ne soit pas la dernière étape du processus AEQES, cette visite est perçue comme la conclusion du travail. Les attentes en matière d'expertise, voire le surinvestissement émotionnel, dans cette visite expliquent probablement en partie ces critiques.

5.4.2 DIFFÉRENCIATION

«Encore davantage de différenciation entre les établissements.» «Prévoir davantage de place dans le rapport d'auto-évaluation à la présentation de spécificités locales [...]»; «Une meilleure prise en compte des spécificités institutionnelles»; «mieux cerner la réalité de l'enseignement évalué. La promotion sociale ce n'est ni une université ni une haute école [...]»

Les personnes demandent une évaluation plus proche de leur spécificité, en tenant compte des différences entre leur établissement et les autres. Il y a une tension entre le légitime désir d'être évalué sur des bases qui correspondent à ses objectifs, son contexte, sa réalité et une évaluation qui permet une comparaison entre cursus et qui donc doit avoir des critères communs.

5.4.3 LE RÉFÉRENTIEL

«Les indicateurs»; «La trame du rapport d'auto-évaluation doit s'aligner sur un référentiel définissant le ****sens**** de la qualité poursuivie. Que veut-on faire progresser en Communauté française de Belgique sur le plan de la qualité des formations.» «Rendre plus systématique le recours à des indicateurs précis dans le référentiel. Encourager le pilotage de la stratégie par le recours à des indicateurs mesurés [...] Dans les rapports de suivi, systématiser le recours à ces indicateurs pour expliquer l'état d'avancement.» «couvrir aussi l'institutionnel. Offrir un référentiel et des indicateurs liés»; «Le référentiel d'évaluation (en cours).»

Le souhait qui s'exprime est d'avoir un référentiel plus explicite sur ses intentions et avec plus d'indicateurs. Le comité de gestion de l'AEQES est bien conscient des faiblesses du référentiel et a publié une nouvelle version.

5.4.4 L'ÉVALUATION

«L'alléger, l'alléger, l'alléger!» «- L'ensemble du dispositif est trop lourd, en particulier le rapport d'auto-évaluation. Quand on rapporte le temps investi dans le processus d'évaluation et le résultat final tel qu'il ressorte du rapport des experts, on ne peut que se demander: "Est-ce que tout cela en valait bien la peine?" L'évaluation AEQES a certainement fait bouger certaines choses, mais il faudrait se demander si les mêmes effets ne pourraient pas être obtenus autrement, sans toute la lourdeur de ce dispositif. [...]»; «Faire perdre

moins de temps à des enseignants qui sont déjà surchargés de tâches administratives au détriment de leur fonction première : l'enseignement et la recherche!» ; «[...] Il faudrait que la réalité du terrain surtout en terme de délais soit davantage respectée. Il est absurde de demander des documents comme le plan de suivi en juillet -août aux institutions!»

Le message est clair, certains trouvent le processus beaucoup trop lourd. Il est aussi indiqué que le processus est vu comme une tâche administrative supplémentaire qui ne rentre pas dans les fonctions principales d'un enseignant. Ces remarques s'inscrivent selon nous pleinement dans un schéma de bureaucratie professionnelle telle que décrite par Mintzberg. En considérant que l'évaluation de la qualité du processus fait partie intégrante de celui-ci, le jugement serait probablement moins sévère.

5.4.5 MALENTENDU ?

Un établissement a, semble-t-il, un avis assez négatif sur le processus d'évaluation AEQES. Plusieurs personnes de cet établissement ont émis des commentaires négatifs. Lorsque nous avons voulu m'entretenir avec eux pour mieux comprendre leur position, nous eu un refus motivé et concerté, notamment avec le chef de l'établissement. Cela nous semble intéressant de l'évoquer – même si nous n'avons pas beaucoup d'informations –, car leur position est claire.

«Que veut dire “démarche qualité” ? L'AEQES semble en avoir une vision très formelle, opérationnelle, systématique, avec son jargon et ses méthodes... Mais on peut la voir de manière plus informelle, en termes de culture, de sensibilité, de vigilance. L'influence de l'AEQES se situe à ce niveau-là, me semble-t-il - mais ce ne sont sans doute pas les attentes officielles. En somme, je crains qu'il n'y ait un gros malentendu entre les instances officielles et les établissements d'enseignement...»⁸⁸

Alors que la littérature de la qualité classique ou celle liée à l'enseignement supérieur évoquent régulièrement des notions comme la culture de la qualité⁸⁹, cette personne semble le méconnaître. Le procès d'intention est clair, ce qui est arrivé de positif par n'a pas été souhaité par l'AEQES. On peut aussi s'étonner du reproche sous-jacent d'utiliser un «jargon». Il est difficile de parler précisément en utilisant des termes de tous les jours ; notons que l'AEQES utilise très peu les termes habituellement en usage dans la qualité.

«- Et à ce malentendu se greffe, me semble-t-il, une résistance très forte à cette idéologie de l'évaluation qui envahit le monde de l'enseignement et de la recherche.»

Le courriel reçu est plus explicite encore et concerne le questionnaire.

[...]« En bref, les questions et réponses possibles de ce questionnaire sont «formatées» en fonction d'une vision très particulière, de type «technocratique» ou «bureaucratique» de l'approche qualité, qui n'est pas celle [de notre établissement]. [...]

Cette personne évoque le mouvement de la «désexcellence⁹⁰». S'il est difficile de chiffrer les nombres de personnes qui y participent, on peut considérer qu'en ce qui concerne l'enseignement – à l'exclusion de la recherche –, qu'il s'agit d'un phénomène restreint. Les

⁸⁸ Commentaire issu de l'enquête en ligne.

⁸⁹ Notamment, les publications de l'EUA au titre explicite «Quality Culture».

⁹⁰ <http://www.lalibre.be/debats/opinions/article/728010/pour-une-desexcellence-des-universites.html>

commentaires recueillis lors des entretiens évoquent en général des réticences a priori, mais qui s'estompent assez rapidement en cours de processus. En considérant que les réponses au questionnaire sont représentatives – vu que quatre personnes de cet établissement ont répondu, malgré leur perception négative –, il n'y a que 4 % des personnes qui pensent que l'AEQES a une influence négative. On ne peut pas parler d'invasion.

Précisons qu'il n'y a pas d'idéologie de l'évaluation à notre connaissance. Il y a très probablement dans le chef de cette personne une confusion entre l'effet et la cause.

5.5 APPRÉCIATION DE L'ENQUÊTE EN LIGNE

Nous avons terminé l'enquête en ligne par une question sur l'enquête : « Êtes-vous satisfait de la façon dont cette enquête vous a permis de rendre compte de l'influence du processus AEQES sur votre démarche qualité ? »

| TRÈS INSATISFAIT | PLUTÔT INSATISFAIT | PLUTÔT SATISFAIT | TRÈS SATISFAIT |
|------------------|--------------------|------------------|----------------|
| 3 | 15 | 23 | 3 |

44 personnes ont répondu, 26 – soit 59 % – se montrent « plutôt satisfaits » ou « très satisfaits ».

Les principales critiques portent sur la complexité du questionnaire, notamment sa technicité. Il a été jugé pas suffisamment explicite, voire ambigu, pour que les réponses puissent être adéquates. Certaines personnes ont estimé qu'il était destiné à un autre type d'enseignement que le leur. Il est aussi indiqué que le questionnaire aurait pu contenir plus de questions, notamment sur la quantité de travail que réclame une évaluation.

« C'est très positif de prendre l'avis des coordonnateurs sur leur quotidien (c'est une première). Il serait intéressant de poursuivre cette démarche. »

6. ENTREVUES ET ÉTUDE DE CAS

Dans une souci de confidentialité, le texte initial a été supprimé en grande partie.

Une série d'entretiens ont été menés à la suite à l'enquête en ligne. Leur objectif était de permettre une analyse plus fine et nuancée des résultats issus de l'enquête en ligne, mais aussi de détecter les écarts existants entre les déclarations faites lors de l'enquête et la réalité. Les propos ont été recoupés avec les rapports d'auto-évaluation, le rapport des experts, les verbatim des évaluations, les informations disponibles sur les sites web des établissements et l'enquête en ligne. Les personnes interviewées ont été choisies afin de croiser les points de vue d'interroger des personnes à différents niveaux dans l'organisation (coordonnateur, recteur, directeur de catégorie, professeur, etc.).

6.1 UNE INFLUENCE FORTE... PARMIS D'AUTRES

Tous les participants insistent sur l'importance de la démarche qualité. Pour la plupart d'entre eux, le processus AEQES est le premier contact avec la qualité dans leur pratique professionnelle. Des réticences sont apparues, soit par ignorance, soit par l'ampleur de la tâche, mais les avantages prennent le dessus.

Le processus AEQES est perçu comme un moment de réflexion véritable, parfois profond. Il est mené avec honnêteté – le mot revient souvent pour décrire l'état d'esprit – et consciencieusement par les participants. Même si les problèmes sont connus, l'évaluation permet de les mettre sur la table, d'en discuter ouvertement.

Le processus AEQES agit pour mettre le pied à l'étrier de la qualité. Il initie parfois une démarche collective, un premier moment de réflexion commun. Il place l'enseignant dans son contexte; avec les étudiants – même si leur participation est jugée insuffisante –, avec le personnel administratif – même si ce n'est pas toujours le cas, et avec les alumni.

Néanmoins, les personnes se sentent dépourvues par rapport à la tâche et leur ambition de pouvoir renouveler plus souvent l'exercice (tous disent que dix ans sont trop longs entre deux évaluations). Elles se sentent dépourvues de connaissances sur la qualité, mais surtout dépourvues de moyens financiers pour dégager du temps dans leurs horaires et pour mettre en place un dispositif humain à la hauteur des enjeux.

Tous se sont montrés enthousiastes et expriment la prise de conscience collective autour de la qualité (même si, soyons réalistes, les modalités sont très probablement fort divergentes).

La démarche qualité subit le poids de l'histoire – pas sa propre histoire, car en général, le processus AEQES est le premier qui est pratiqué –, mais celui de l'institution. Nous avons vu que les fusions et autres regroupements pèsent sur les relations humaines, les choix stratégiques et en conséquence sur l'organisation de la qualité. Les défis de la qualité sont autant dans des thèmes généraux – la communication, la départementalisation – que dans ce que l'établissement a de plus spécifique.

Nous avons été frappé de constater que par delà les perceptions liées à la qualité ou au processus AEQES, il y avait de l'humain, beaucoup d'humains.

7. CONCLUSION

L'influence du processus AEQES sur les démarches qualité dans l'enseignement supérieur a été étudiée dans ce travail et la tendance est nette. Les réponses de l'enquête en ligne montrent la progression de la démarche qualité avant le processus AEQES et suite au processus AEQES. Les entretiens confirment cette progression.

- Les démarches qualité au sein des établissements sont plus structurées;
- les parties prenantes et leur besoin sont mieux identifiés;
- les processus décrits et les indicateurs clés sont plus nombreux;
- plus d'établissements ont établi des plans stratégiques pour leurs activités (enseignement, recherche, services aux étudiants, etc.).

Il y a aussi une plus grande implication des parties prenantes; avec notamment un personnel enseignant «plutôt impliqué» ou «très impliqué» dans plus de 80 % des établissements suite à l'AEQES, alors qu'elle n'était que de 35 % avant le processus AEQES. La diversité de l'implication des parties prenantes a également augmenté.

L'enquête en ligne montre que 96 % des personnes impliquées dans la qualité dans un établissement d'enseignement supérieur considèrent l'influence du processus AEQES comme positive. Les entretiens et les commentaires en ligne soulignent les mérites du processus d'évaluation AEQES avec le souhait d'aller plus loin dans la qualité... avec l'AEQES.

Néanmoins, certains enseignants critiquent avec virulence la qualité et l'idéologie qu'elle est censée véhiculer. La qualité et son cheval de Troie qu'est l'AEQES seraient les instruments de la subordination de l'enseignement au monde amoral des entreprises lucratives. La qualité serait uniquement synonyme de dérives technicistes et de bureaucratie.

S'il est vrai que les lobbies de tous bords ont très légitimement l'enseignement comme préoccupation, force est de constater qu'en Communauté française de Belgique, les intentions du législateur et de l'AEQES ne semblent pas être belliqueuses contre l'enseignement supérieur. L'enquête montre que lorsqu'on met en œuvre la qualité, les a priori et les peurs évoqués ci-dessus s'estompent. On donc dire que le processus AEQES démystifie la qualité dans l'enseignement supérieur.

Nous estimons que la conscientisation des participants et des autorités à une démarche qualité est un pas décisif. Probablement insuffisant, s'il n'est pas suivi d'autres pas. Il y a lieu de croire qu'il ne sera pas le seul, car dans bon nombre d'établissements, le processus AEQES a permis de reconnaître et d'officialiser la démarche qualité. Néanmoins, nous avons constaté qu'une vision du type total quality management était plutôt rare, soit les personnes impliquées dans la démarche qualité l'estiment impossibles à mettre en œuvre pour des raisons de coût ou de culture qualité encore trop balbutiante, soit ils ne la connaissent pas.

La démarche qualité, bien que bénéficiant d'une perception favorable, est souvent considérée comme un processus accessoire ou de soutien. Il s'agit selon nous d'une manifestation de cette bureaucratie professionnelle décrite par Mintzberg. La mesure de la dimension collective et de la force de changement que représente la démarche qualité n'est probablement pas encore pleinement appréhendée par les parties prenantes. Nous en voulons pour preuve le

désintérêt important des étudiants pour la démarche, malgré l'obligation de participation à la commission interne d'évaluation.

Dans tous les cas rencontrés ou rapportés, la qualité est «tombée» sur les personnes qui en ont la charge. Enseignantes ou pédagogues, les personnes n'étaient pas formées initialement à la qualité. Pour beaucoup d'entre elles, la connaissance qu'elles ont de la qualité a été apprise uniquement «sur le tas», au fil des évaluations.

Peut-être par manque de formation, les personnes impliquées dans les évaluations AEQES n'utilisent pas les outils de la qualité – diagramme d'Ishikawa, 5M, etc. – pour les aider à mener à bien leur démarche. Nous n'avons pas été informés que des compétences transversales comme la gestion du changement ou la conduite de réunions étaient connues et mises en œuvre. Alors que, nous l'avons vu au chapitre 2, les établissements d'enseignement supérieur n'offrent pas le terrain le plus simple pour une démarche qualité.

L'AEQES dans son avis du 18 juin 2012 évoque des modifications dans les évaluations de l'enseignement supérieur : notamment, la fréquence des évaluations, le passage à des évaluations de type institutionnel et les évaluations du niveau 5 à 8 ; autrement dit, à l'horizon 2018, un passage à une évaluation bien plus formelle, systématique et globale, mais aussi plus étendue et plus fréquente. Le défi est de taille – dès aujourd'hui ! – pour les établissements et pour l'AEQES.

Même si ces modifications sont souhaitables, nous craignons pour les établissements deux dérives liées aux manques de moyens et à la rapidité du changement de culture. La première consiste à la recherche de formules toutes faites – qu'on peut supposer largement issues de la qualité classique – imposées depuis le sommet. Cela aurait pour effet de mettre en place des solutions inadaptées au contexte et de créer une bureaucratie autoritaire. La seconde – plus probable selon nous – consiste à une évaluation incomprise, purement administrative, et dont la charge pèse principalement sur les enseignants. Dès lors, la démarche qualité devient de facto une «qualité de papier», uniquement présente dans le manuel qualité et qui nuit au bon déroulement des activités des établissements.

Il s'agit là des pires scénarios. La réalité sera – à n'en pas douter – plus complexe, nuancée ; un mélange entre l'ancien et le nouveau. Néanmoins, il est crucial que les établissements, mais surtout le pouvoir subsidiant, prennent la mesure de ces changements. Selon nous, le manque de moyens dédiés spécifiquement à la qualité empêche la nécessaire professionnalisation du métier de qualicien dans l'enseignement supérieur.

Le législateur à travers l'AEQES a réussi à planter la graine de la qualité dans l'enseignement supérieur. Ce travail démontre que le processus AEQES a de l'influence sur les démarches qualité, que cette influence est positive et perçue comme telle. Il y donc lieu d'assurer un financement adéquat de l'AEQES pour continuer la démarche d'amélioration continue de la qualité et préparer le futur.

8. BIBLIOGRAPHIE

8.1 LIVRES ET ARTICLES

- Bedin, V. (sous la direction de). *L'évaluation à l'université*. Presses universitaires de Rennes, 2009
- Brackelaire, J.-L., Giot, J., Kinable, J., Périlleux, T. , «*De ce que l'institution universitaire laisse en souffrance*», Le Portique [En ligne], 6 | 2000, mis en ligne le 24 mars 2005 URL: <http://leportique.revues.org/index438.html>
- Bourdieu, P. *Homo Academicus*, Éditions de minuit, Paris, 1984.
- Chomsky, N. *Réflexion sur l'université*. Presses de l'Université du Québec, 2010.
- Elliott, I. Murphy, M. Payeur, Duval, R. (sous la direction de). *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation*. De Boeck, 2011.
- Gather Thurler Monica. *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme ?*. In: Revue française de pédagogie. Volume 109 N° 1, 1994. pp. 19-39.
- Harvey L., Stensaker B., *Quality Culture: understandings, boundaries and linkages*, in European Journal of Education, Vol. 43, n° 4, 2008.
- Heldenbergh, A. (sous la direction de). *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*. Éditions de L'Harmattan, 2007
- Mintzberg, H. *Structure et dynamique des organisations*. Éditions de l'organisation. Paris, 1982.
- Renaut, A. *Le modèle humboldtien*. Centre international de philosophie politique appliquée, 2006. URL: <http://cippa.paris-sorbonne.fr/spip.php?article88>
- Renaut A. *Les révolutions de l'université?* Paris: Calman-Levy, 1995
- Romainville, M. *Esquisse d'une didactique universitaire*. Paru dans la Revue francophone de gestion (pp. 5-24), numéro spécial consacré au Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion, La Sorbonne, CIDEGEF, 2004.
- Thiétart, R.A. *Management et complexité: Concepts et théories*, in Cahier N° 282 Centre de recherche DMSP, avril 2000
- *Pour une désexcellence des universités*, carte blanche parue dans La Libre Belgique le 24 mars 2012. Signataires: J.-M. Decroly, C. Deligne, O. Gosselain, J.-J. Heirwegh, P. Lannoy, G. Lebeer, A. Livingstone Smith, J. Moriau, V. Piette, M. Van Criekingen; chercheurs-enseignants désexcellents à l'Université libre de Bruxelles.

8.2 TEXTES LÉGAUX, RÉGLEMENTAIRES ET RAPPORTS

- Décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités.
- Décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale

- Décret du 22 février 2008 portant diverses mesures relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française
- Rapport d'activités 2008-2010, AEQES.
- Tendances, AEQES, décembre 2011
- Le processus de Bologne: bilan et perspectives. Direction générale des Politiques internes, Parlement européen, 2011.
- Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne (version consolidée), mars 2010

8.3 SITES INTERNET

Dernière consultation des sites internet le 28 octobre 2012.

- AEQES: <http://www.aeqes.be/>
- ENQA: <http://www.enqa.eu/>
- EQAR: <http://www.eqar.eu/>
- Magna Charta Universarum: <http://www.magna-charta.org/>
- European Higher education Area: <http://www.ehea.info/>
- Union européenne: http://europa.eu/pol/educ/index_fr.htm
- EUA: <http://www.eua.be/>
- EURACHE: <http://www.eurache.be/>
- ESU: <http://www.esib.org/index.html>
- Enseignement de la Communauté française: <http://www.enseignement.be/>
- Académie universitaire Wallonie-Bruxelles: <http://www.academiewb.be/>
- Académie universitaire Louvain: <http://www.academielouvain.be>
- Académie universitaire Wallonie-Europe: <http://www.auwe.be/>