

POUR

une culture du changement



Ouvrage collectif sous la direction de
Christine DEFOIN

POUR une culture du changement



Ouvrage collectif sous la direction de
Christine DEFOIN

Collaborations :

Salvatore ANZALONE - Tom BILO
Sandrine CANTER - Bénédicte CHAMPAGNE
Stéphany CIANCOTTA - Julie CORSWAREM
Catherine DEHON - Daisy D'HAUFAYT
Alessandra DI CARO - Vincent DOLLE
Marie-France DONY - Luc DUFRANE
Jean-Louis DUMORTIER - Anne HELDENBERGH
Jacques LANARES - Jean MARSIA
Frédéric MEGANCK - Julie MOREL
Laurence ROSIER - Pascale SCHELLENS
Ivan TOUSSAINT - Françoise VANDER POORTEN
Isabelle WETTENDORFF

Remerciements particuliers à Muriel DELFORGE

Salvatore ANZALONE est licencié en traduction (anglais-espagnol) et en sciences économiques et sociales. Entré dans l'enseignement en 1993, il a entamé sa carrière de maître-assistant à la HEPL (Haute Ecole de la Province de Liège) en 1999. A partir de 2002, il exerce la fonction de coordinateur de la Cellule ECTS-Qualité au sein de la Direction générale de l'Enseignement de la Province de Liège et s'occupe de la mise en place, au sein de la Haute Ecole, des différentes réformes liées au processus de Bologne. A ce titre, il coordonne la mise en place du système de management de la Qualité au sein de la Haute Ecole. Aujourd'hui, il est Inspecteur a. i. - Direction générale

Tom BILO, licencié en sciences sociales et militaires de l'ERM (Ecole royale militaire), 1990, breveté d'état-major (2006), a exercé diverses fonctions au sein du Régiment Para-Commando, puis à l'état-major. De 2006 à 2009, il a été responsable Qualité et évaluation au sein de la Direction générale de la formation de l'Etat-major de la Défense et coordinateur Qualité à l'ERM. Depuis juin 2009, le lieutenant-colonel breveté d'état-major Tom BILO est instructeur en chef et commandant du Bataillon des élèves-officiers de l'ERM.

Sandrine CANTER, licenciée en sciences commerciales et financières, travaille pour la Cellule d'Appui à l'Evaluation de la Qualité de l'Université libre de Bruxelles en tant que coordinatrice Qualité. Elle collabore, comme *business analyste*, au projet d'implantation d'un système de gestion intégrée à l'ULB. Elle est également Vice-présidente de l'Asbl IMPEQes (Initiative de Mise en Partage des Expériences Qualité dans l'enseignement supérieur).

Bénédicte CHAMPAGNE coordonne, depuis 2003, le développement du projet ecampus de la Province de Hainaut. Ses missions vont de la gestion globale du projet ecampus dans une démarche Qualité à la coordination sur le terrain en passant par la formation continuée des acteurs de l'enseignement. Les fonctions qu'elle assume sont basées sur les compétences acquises par une formation en nouvelles technologies de l'éducation et de la formation et une expérience de terrain en gestion de projets, logistique et animation de formation.

Stéphany CIANCOTTA est ingénieur de gestion. A l'UMons (Université de Mons), elle est coordinatrice Qualité pour la Cellule de Pédagogie universitaire et Qualité. Elle est aussi Vice-présidente de l'asbl IMPEQes, spécialement en charge de la Cellule Communication.

Julie CORSWAREM est licenciée en sociologie (orientation gestion des ressources humaines) et agrégée de l'enseignement secondaire supérieur en sciences sociales et politiques. Elle a commencé sa carrière comme enseignante dans l'enseignement secondaire. Depuis février 2008, elle exerce la fonction d'agent Qualité au sein de l'enseignement supérieur de promotion sociale du réseau CPEONS (Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné).

Christine DEFOIN est licenciée en philologie romane et traductrice de l'espagnol. Elle a été coordinatrice Qualité à la HEPCUT (Haute Ecole Provinciale de Charleroi – Université du Travail) entre 2002 et 2008. Membre fondateur de l'asbl IMPEQes, elle en est la présidente

depuis mai 2009. Elle est un des auteurs de l'outil CAF enseignement et formation.

Catherine DEHON, docteure en sciences de l'ULB (Université libre de Bruxelles), elle est actuellement professeure de statistique et d'économétrie à la Faculté SOCO (Faculté des Sciences sociales et politiques / *Solvay Brussels School in Economics and Management* de l'ULB connue sous le nom de SOCO), dans le département de la SBS-EM. Elle est membre du conseil d'administration de l'ULB. Ses recherches sont basées sur le développement de méthodes statistiques robustes en analyse multivariée. Récemment, elle a aussi commencé à s'intéresser à l'économie de l'éducation.

Daisy D'HAUFAYT est licenciée en sciences psychologiques et titulaire d'un DEA en sciences de l'éducation. Elle est la responsable VAE (Valorisation des Acquis de l'Expérience) de l'UMons où elle est également conseiller VAE depuis octobre 2008.

Alessandra DI CARO détient un diplôme de master en ingénieur de gestion. Elle assiste la responsable de la Qualité à la Faculté Warocqué d'Economie et de Gestion au sein de l'Université de Mons.

Vincent DOLLE est ingénieur agronome, docteur en sciences agronomiques et expert en coopération internationale pour le développement rural et agroalimentaire. Depuis 2005, il dirige l'IAMM (Institut Agronomique Méditerranéen de Montpellier). Depuis 1975, il a accompli de nombreuses missions d'expertises, gestion de projets, animation de coopération internationale pour le développement en Méditerranée, en Afrique, en Asie et en Amérique latine.

Luc DUFRANE est diplômé au grade de bachelier en informatique et systèmes finalité réseaux et télécommunications de l'ISIMs (Institut Supérieur Industriel de Mons). Il est aussi coordinateur IT Logistique. Maître de formation pratique attaché à la recherche depuis septembre 2007 à la HEH (Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut), il fait partie de l'équipe pluridisciplinaire du centre de recherche de la HEH depuis sa création en janvier 2008.

Marie-France DONY est docteure en chimie. Elle est maître-assistant à la HEPH-Condorcet (Haute Ecole Provinciale de Hainaut-Condorcet) et coordinatrice Qualité de l'institution depuis septembre 2008. Elle est membre du bureau Qualité en charge de la gestion de la Qualité et assure le suivi des audits internes et externes des cursus. Elle est secrétaire de l'asbl IMPEQes depuis mai 2009.

Jean-Louis DUMORTIER est actuellement professeur ordinaire à l'Université de Liège. Il est l'auteur ou le coauteur d'une dizaine de livres, le directeur, l'auteur ou le coauteur d'une dizaine de manuels, l'auteur ou le coauteur de quelque cent cinquante articles, la plupart consacrés à la didactique du français.

Anne HELDENBERGH est docteure en sciences de gestion, professeure et dirige le service finance de la Faculté Warocqué d'économie et de gestion de l'UMons. Responsable du système de management de la Qualité de sa Faculté dont l'activité d'enseignement est certifiée ISO 9001 : 2008 depuis plusieurs années, elle est aussi conseillère du recteur de l'UMons pour la Qualité. Membre fondateur de l'asbl IMPEQes, elle en a été la première

présidente et en reste un membre toujours aussi enthousiaste.

Jacques LANARES est actuellement vice-recteur de l'Unil (Université de Lausanne). Il est en charge de la valorisation de l'enseignement et de la Qualité. Il préside le Réseau Qualité des Hautes Ecoles suisses et est expert pour les questions de Qualité pour différents organismes : EUA (*European University Association*), *Irish Quality Board*, AERES (Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur), Banque Mondiale. Il a obtenu un doctorat en neuropsychologie et psychologie génétique à l'Université de Genève et est professeur à la Faculté des Sciences Sociales et Politiques de l'Unil.

Jean MARSIA est licencié en sciences sociales et militaires (ERM, 1975), licencié en sciences administratives (Institut Cooremans, 1984), breveté administrateur militaire (1988). Il a exercé différentes fonctions dans la logistique, à l'ERM, dans l'État-major, puis, entre 1998 et 2003, dans plusieurs cabinets ministériels. Jean Marsia a enseigné au ministère des Finances, à l'Institut Cooremans, à l'IRSD (Institut Royal Supérieur de Défense) et à l'ERM. En tant que colonel administrateur militaire, il a été Directeur de l'enseignement académique de l'ERM du 1^{er} juillet 2003 au 31 décembre 2009.

Frédéric MEGANCK est ingénieur industriel en électricité finalité informatique, diplômé de l'ISIMs (Institut Supérieur Industriel de Mons) en 2006. Chargé de cours à l'IETCPS (Institut d'Enseignement Technique Commercial de Promotion Sociale) de Charleroi. En octobre 2007, il intègre une équipe pluridisciplinaire d'enseignants-chercheurs au sein de la HEH, qui constitue depuis le 31 janvier 2008, le CReHEH (Centre de recherche de la HEH).

Julie MOREL est licenciée en sciences sociales, orientation anthropologie, de l'ULB. Elle est actuellement gestionnaire des programmes Leonardo à l'AEF (Agence francophone pour l'Education et la Formation tout au long de la vie).

Laurence ROSIER, docteure en philosophie et lettres, est spécialiste de la langue française et de l'analyse des discours sociaux. Ses publications et ses travaux portent à la fois sur des faits de langue, sur l'histoire et l'épistémologie de la linguistique et sur des faits de discours comme l'insulte ou les nouveaux rapports à la norme langagière institués par la toile et ses utilisateurs. A l'ULB, elle enseigne la linguistique et la didactique. Elle a été durant six ans conseillère du recteur pour les relations avec l'enseignement hors Université. Actuellement, elle est conseillère Qualité du recteur.

Pascale SCHELLENS, directrice de l'IP SMA-promotion sociale (Institut provincial supérieur des Sciences sociales et pédagogiques à Charleroi - promotion sociale), est détachée comme chargée de mission Qualité au secrétariat permanent de l'enseignement de promotion sociale de la Communauté française. Elle est l'un des auteurs de l'outil CAF enseignement et formation.

Ivan TOUSSAINT, psychologue social, a acquis une expérience diversifiée en tant qu'animateur dynamicien de groupe, formateur et intervenant en organisation, enseignant dans l'enseignement secondaire et de promotion sociale. Il a également participé à la réforme des programmes par compétences pour les établissements secondaires de la Province

de Liège.

Françoise VANDER POORTEN est ingénieur civil en électricité, diplômée de la Faculté polytechnique de Mons. Après un parcours d'enseignante dans les disciplines associées à l'électricité, elle s'est tournée en 2004 vers la gestion de la Qualité. Elle a été désignée en 2007, comme coordinatrice Qualité au sein de la HEH et a en charge la gestion de la Qualité ainsi que le suivi des audits internes et externes des cursus. Elle est trésorière de l'asbl IMPEQes depuis mai 2009.

Isabelle WETTENDORFF, licenciée en sciences mathématiques de l'ULB, a enseigné les mathématiques et / ou l'informatique dans l'enseignement secondaire et supérieur. Elle est actuellement coordinatrice Qualité à la Haute Ecole Lucia de Brouckère, membre d'IMPEQes, et, par ailleurs, chargée des relations extérieures du Pôle universitaire de Bruxelles Wallonie.

|||||

Christine Defoin

TABLE DES MATIÈRES



Avant propos

(Christine DEFOIN)

11

Introduction

Changer pour changer n'est pas changer

(Christine DEFOIN et Isabelle WETTENDORFF)

Partie 1

Changer pour mieux piloter

- 1.1. La Qualité : outil de gestion et de changement (Salvatore ANZALONE)
- 1.2. L'accréditation : un levier pour le changement
(Tom BILO et Jean MARSIA)
- 1.3. Rendre le changement soutenable au sein d'une institution
d'enseignement grâce au label CAF ECU (Christine DEFOIN)
- 1.4. La Valorisation des Acquis de l'Expérience, nouveau mode d'accès à
l'Université (Daisy D'HAUFAYT)
- 1.5. Développer une culture Qualité pour entrer dans une dynamique de
changement (Jacques LANARES)
- 1.6. Enseignement supérieur et recherche en Méditerranée : passer de
la tradition orale à la tradition écrite, cultiver le changement pour
s'adapter au monde qui change (Vincent DOLLE)

Partie 2

Changer pour mieux enseigner

- 2.1. Réflexions sur l'innovation pédagogique dans l'enseignement
supérieur en Communauté française Wallonie-Bruxelles
(Jean-Louis DUMORTIER)
- 2.2. Des fondements d'une nouvelle culture enseignante : l'évaluation
de la Qualité de l'enseignement supérieur
(Julie CORSWAREM et Ivan TOUSSAINT)
- 2.3. Le programme Leonardo da Vinci, plateforme pour introduire
changement et créativité dans les pratiques enseignantes
(Christine DEFOIN et Julie MOREL)
- 2.4. Approche innovante de l'e-learning
(Luc DUFRANE, Frédéric MEGANCK et Françoise VANDER POORTEN)

Partie 3 **118**

Des outils pour mieux changer **125**

- 3.1. L'adoption d'une charte Qualité par une Université : un moyen pour
changer les croyances liées à la Qualité?
(Sandrine CANTER et Laurence ROSIER)
- 3.2. Le tableau de bord : un outil de pilotage et de gouvernance pour
l'Université (Anne HELDENBERGH) **133**
- 3.3. Conduire le changement par des outils d'évaluation de la Qualité
taillés sur mesure (Pascale SCHELLENS) **139**
- 3.4. Procédures et maillage de services transversaux pour soutenir le
changement institutionnel **141**
(Bénédicte CHAMPAGNE et Marie-France DONY)
- 3.5. Quand l'insertion professionnelle des diplômés devient un enjeu...
(Stéfany CIANCOTTA et Alessandra DI CARO)
- 3.6. Pour un nouveau regard sur les rankings des institutions
d'enseignement supérieur (Catherine DEHON)

Liste des abréviations et des acronymes utilisés

Notes

Introduction

Changer pour changer n'est pas changer

Christine DEFOIN et Isabelle WETTENDORFF

Pour s'améliorer, il faut changer.

Donc, pour être parfait, il faut avoir changé souvent!

Winston Churchill

Après la parution de l'ouvrage *Pour une culture de l'évaluation* auquel nous avons participé en 2009, un nouveau questionnement s'est fait jour. Nous (et tous les auteurs avec nous) avons voulu démontrer que l'évaluation est un moteur essentiel pour lancer l'institution d'enseignement et de formation sur les chemins de l'amélioration continue. Pour nous, cette démarche d'évaluation doit être intégrée dans la gestion de l'institution autant que dans la pratique enseignante, jusqu'à devenir une forme de culture au sein de l'établissement. Mais à quoi servait-il d'évaluer si l'on se contentait d'évaluer ? Que se passait-il ensuite ? Intégrait-on le changement (le progrès ?) dans l'institution ? Et si c'était le cas, comment était-il vécu ? Était-il accepté ? Y adhéraient-on ? L'insistance de l'AEQES (Agence pour l'Évaluation de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur) autant que de l'ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) à mettre en forme (contextualisée) le suivi des évaluations d'entités d'enseignement n'allait-elle pas, elle aussi, dans le sens de cette réflexion ? Il nous est donc apparu indispensable de prolonger notre travail et de nous pencher un peu plus sur le changement dans une institution d'enseignement.

Il est 2 heures du matin, le 12 octobre 1492, quand Juan Rodriguez, un matelot de Séville, hurle un « *Terra incognita!* » retentissant et que la nouvelle est confirmée par un coup de canon tiré de la Pinta. Depuis le 3 août, Christophe Colomb et les équipages des trois caravelles attendent cet instant. Colomb vient de « repousser les limites du monde ». La terre est ronde, certes, et pourtant ce ne sont pas les Indes tant attendues qui surgissent... Toute la cartographie, la cosmographie et les sciences maritimes n'ont pas pu empêcher les trois caravelles de dériver au gré des tempêtes, des vents contraires, des courants et des marées... Et, si c'est bien une terre nouvelle qui se profile à l'horizon, c'est aussi un changement radical dans la configuration du monde qu'il faudra désormais accepter et assimiler. Lorsque, pour rédiger cette introduction, nous avons réfléchi à la notion de changement dans l'institution d'enseignement, la métaphore marine de la caravelle dérivant s'est dessinée dans notre esprit. Colomb connaît parfaitement le monde d'où il part, il sait ce qu'il doit lui apporter pour le faire progresser, il veut atteindre les Indes, il a des outils qui lui permettent, croit-il, de mesurer précisément sa route, mais il est soumis à des contraintes qu'il ne maîtrise pas, dont il n'est même pas conscient et avant de « changer la face du monde », il doit d'abord tenter de savoir où il est arrivé.

A la manière de Winston CHURCHILL que nous citons en épigraphe de notre introduction, posons comme postulat de départ que, pour s'améliorer, l'institution doit accepter de changer. Dès lors, toute tentative d'introduire le changement devra passer d'abord par une excellente connaissance de ce qu'est réellement l'institution et de son fonctionnement interne. L'état des lieux initial, c'est le niveau zéro du changement, c'est le socle de la réflexion. Cet état des lieux, le plus vaste et complet possible, ne pourra donc pas faire l'économie d'une analyse de la vision et de la mission tout autant que des valeurs qui fondent l'institution. C'est là qu'elle trouvera matière à formuler ses objectifs. Et, ne nous leurrions pas, sans objectifs clairement fixés, sans ces « Indes » à atteindre, aucune institution n'est en mesure de mettre en place une culture du changement soutenable et accepté, quelle que soit la force de conviction du leadership.

Il ne suffira pas que l'institution sache CE qu'elle est par un état des lieux approfondi et approprié ; elle doit aussi savoir OÙ elle est avant même de se demander où elle veut aller et ce qu'elle voudrait devenir. Car l'idée est acceptée par tous aujourd'hui : l'institution d'enseignement ne peut pas être envisagée hors de son environnement STEPE (social, technologique, économique, politique et environnemental). Elle ne peut plus fonctionner sans avoir identifié chacun des facteurs de cet environnement et elle doit être consciente de l'impact qu'ils ont sur elle.

Ainsi, s'il s'agissait de modéliser le concept de changement d'une institution x considérée dans un environnement STEPE donné, le temps pourrait être le facteur essentiel qui permet d'entrevoir une définition de ce changement. En effet, toute institution évoluant avec l'écoulement du temps, on pourrait comprendre le changement en examinant simplement la stabilité des valeurs des indicateurs qui décrivent une institution comme x à l'instant T et comme y à l'instant T' ($T' > T$). Dans cette modélisation, une institution ne changerait pas si ses caractéristiques n'évoluent pas de façon significative, ce qui dépend fortement du choix des indicateurs et de la fiabilité de leur mesure. Dans tous les autres cas, elle changerait. Peu, si les mesures des indicateurs varient peu. Beaucoup, si l'institution est amenée à (re)définir fondamentalement les objectifs à atteindre, le plus souvent sur un plus long terme, ainsi que les nouveaux indicateurs qui y sont liés. L'institution change alors manifestement. Et si la variation va dans le sens fixé par les objectifs de l'institution, elle s'améliore.

Changer, c'est dès lors faire en sorte que l'institution x atteigne y . Mais comment évoluer vers y ? Lorsque l'institution dans son état x se sera soumise à une analyse diagnostique, elle pourra mettre en évidence ses points forts et ses points faibles par rapport au référentiel que constituent les textes fondateurs (projet pédagogique, projet social pédagogique et culturel, etc.). Elle s'appuiera alors sur des indicateurs, comme sur autant de boussoles ou de sextants, outils générateurs d'information qui permettent au commandant et à l'équipage de redresser la barre, de redéfinir le cap et de limiter la dérive. Par la suite, l'institution pourra aussi s'appuyer sur un éventail d'outils tels que le tableau de bord (pour n'en citer qu'un) afin d'assurer le suivi du changement et de mesurer le progrès de sa route vers y .

Des tempêtes ou des vents contraires peuvent survenir. Ce n'est que normal : « *Le changement du monde n'est pas seulement création, progrès, il est d'abord et toujours décomposition, crise* » (TOURAINÉ, 1997). Des décalages entre les résultats des enquêtes et les attentes de l'institution, une « bousculade » des indicateurs, l'impact disproportionné de l'un des facteurs de l'environnement, la prise de conscience de l'inexistence de valeurs communes ou de l'absence d'objectifs, un manque flagrant de concertation autour des actions à entreprendre, une fusion... toutes ces choses peuvent générer une crise interne grave qui, parfois, se révèle particulièrement propice au changement.

Bien sûr, tout comme l'équipage du Grand Amiral avait, parfois, du mal à le croire quand il prédisait la terre, tous les membres de l'institution ne pourront pas intégrer aisément la philosophie du changement à long terme. CHATEAUBRIAND l'avait bien compris qui disait « *Le monde ne saurait changer de face sans qu'il y ait douleur* ». Il n'y a pas, à nos yeux plusieurs façons de gagner l'adhésion au changement : il faut mettre en œuvre des changements qui feront sens par rapport aux objectifs et aux valeurs partagées. Si « l'équipage » (les personnels) ne peut pas s'approprier le changement, s'il n'en comprend pas les raisons, s'il ne le vit pas comme un geste posé en adéquation avec la vision, comme une contribution pour atteindre l'objectif commun, le pilote (la Direction) sera bien seul au gouvernail.

Dans ce nouvel ouvrage, nous voulons montrer comment le changement, induit par l'évaluation, peut être installé à tous les niveaux de l'institution. Que ce soit au niveau le plus large dans la manière de gérer globalement l'établissement (Partie 1, Changer pour mieux piloter), dans le choix de nouveaux outils de mesure (Partie 3, Des outils pour mieux changer) ou en passant par l'adhésion à une posture de changement au sein de la pratique enseignante elle-même (Partie 2, Changer pour mieux enseigner).

Notre introduction n'avait pas pour propos, bien évidemment, d'indiquer comment implanter la culture du changement, les prochains chapitres s'en chargeront. Mais nous avons voulu mettre en lumière un certain nombre d'éléments qui doivent rester présents à l'esprit du lecteur au fil de toutes les pages qui suivront : le changement doit être le produit d'une réflexion annoncée, placée dans la durée, cadrée par des objectifs et mise en adéquation avec les valeurs / vision / mission ; le changement doit faire sens pour l'ensemble des parties prenantes sous peine de courir à l'échec, changer pour changer n'est pas changer ; le changement n'est facile pour personne, il doit donc être transparent, expliqué et d'appropriation aisée ; enfin, le pilote est fondamental à la manœuvre du changement : c'est lui qui le cautionnera, l'accompagnera, indiquera sa valeur ajoutée, le validera et le renforcera. Sans lui, point d'Indes à atteindre mais moins encore d'Amérique au bout du voyage!

Partie 1

Changer pour mieux piloter



- 1.1. La Qualité : outil de gestion et de changement (Salvatore ANZALONE)
- 1.2. L'accréditation : un levier pour le changement (Tom BILO et Jean MARSIA)
- 1.3. Rendre le changement soutenable au sein d'une institution d'enseignement
grâce au label CAF ECU (Christine DEFOIN)
- 1.4. La Valorisation des Acquis de l'Expérience, nouveau mode d'accès à l'Université
(Daisy D'HAUFAYT)
- 1.5. Développer une culture Qualité pour entrer dans une dynamique de changement
(Jacques LANARES)
- 1.6. Enseignement supérieur et recherche en Méditerranée : passer de la tradition orale à
la tradition écrite, cultiver le changement pour s'adapter au monde qui change
(Vincent DOLLE)

1.1. La Qualité : outil de gestion et de changement

Salvatore ANZALONE

Rien n'est permanent sauf le changement.

Héraclite

La mise en place d'une démarche Qualité au sein de la HEPL (Haute Ecole de la Province de Liège)¹ a été décidée par la Direction générale de l'Enseignement provincial à l'issue de l'adoption du décret du 14 novembre 2002 créant l'AEQES (Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur) et de la publication du *Guide pratique pour la mise en œuvre d'une démarche qualité dans les Hautes Ecoles* (à l'initiative de Madame Françoise DUPUIS, alors Ministre de l'Enseignement supérieur).

Couplés à la mise en place du Processus de Bologne (initié dès 1998) annonçant une modification du paysage de l'enseignement supérieur, ces textes ont agi comme une « *force incitative* » (ALAIN, p. 68) indiquant que quelque chose devait se passer au sein de l'enseignement supérieur de la Province de Liège.

Evoquer la mise en place d'une démarche Qualité, c'est s'interroger sur le modèle de management qu'elle véhicule et sur le changement (organisationnel, stratégique...) que cela implique. Bien évidemment, à l'époque déjà, le choix d'implanter une démarche Qualité comportait une dimension stratégique puisqu'il s'agissait d'induire une mutation de la gestion de l'institution : la Qualité était alors présentée comme un modèle de management permettant notamment d'orienter la stratégie de l'institution vers l'amélioration continue de ses activités et de ses services, appelant inévitablement à un changement de culture, à une modification des comportements, des habitudes, des pratiques, etc.

Si, aujourd'hui, le SMQ (Système de Management de la Qualité) de la HEPL est proche de son aboutissement, il nous faut aussi reconnaître, à la lumière des étapes chronologiques qui ont jalonné sa construction, que sa mise en place a parfois ressemblé à la construction quelque peu désordonnée d'un puzzle. Et c'est probablement là que réside la richesse et l'originalité de notre démarche : l'implantation de ce système s'est faite étape par étape, au moment où chacune de ces dernières s'imposait d'elle-même, et non en fonction d'une planification initiale respectueuse d'une méthodologie aussi rigoureuse que celle préconisée par l'approche ISO (voir par exemple plus loin notre perception de l'Approche Processus et l'adoption de la Politique Qualité).

Dans cet article, nous tenterons de montrer toute la latitude employée dans l'adoption d'une méthodologie ISO et comment, à chacune des étapes, la démarche Qualité initiée s'est accompagnée d'une dynamique de changement au niveau des pratiques, des structures, des personnels, des techniques et de la stratégie.

1.1.a. L'implantation d'une démarche Qualité comme catalyseur de la transformation du système de management

1.1.a.1. ISO mais pas trop...

Amorcée en septembre 2003, la mise en place d'un SMQ (Système de Management de la Qualité) au sein de la HEPL a véritablement trouvé sa voie quelques années plus tard lorsque, avec l'aide d'un consultant externe, la Cellule Qualité (attachée à la Direction générale de l'Enseignement) a décidé, en accord avec le Collège de Direction de la Haute Ecole, de recadrer l'ensemble des travaux en suivant une méthodologie structurante inspirée du système ISO : l'Approche Processus.

D'emblée, et même si le choix s'est posé sur un des principes ISO, les autorités de la Haute Ecole ont rapidement exprimé le souhait de ne pas verser dans le formalisme imposé par la mise en place d'un tel système. Parce que nous voulions dès le départ une adhésion et une acceptation claires de la part de la Direction de la Haute Ecole², nous avons organisé à son attention une journée de formation sur l'Approche Processus. A l'issue de cette journée, et considérant simplement un processus comme le regroupement des différentes activités qui concourent toutes à un même objectif³, le Collège de Direction de la HEPL en a identifié sept en œuvre au sein de la Haute Ecole⁴ : la gestion administrative des étudiants, la gestion des ressources humaines, la communication interne, la communication externe, la gestion des ressources matérielles et budgétaires, la gestion pédagogique et le bien-être de l'étudiant (processus transversal).

1.1.a.2. La mise en œuvre de l'Approche Processus

La démarche Qualité étant un projet de changement, nous postulons qu'il faut inclure le personnel à tous les niveaux de l'institution pour en augmenter les chances de réussite. Aussi, il a été convenu, dans un esprit clairement participatif, d'impliquer étroitement le personnel dans ce processus d'amélioration continue touchant l'ensemble de l'institution. Par ce choix, nous confirmons la volonté de nous inscrire davantage dans l'approche sociale de la Qualité, privilégiant ainsi le courant participatif qui prône l'implication et la motivation du personnel (INGHAM, p. 321).

Nous avons donc créé, pour chacun des processus analysés⁵, des groupes de travail à l'intérieur desquels les acteurs de terrain étaient invités à décrire leurs activités et à formuler des actions d'amélioration. En favorisant le travail de groupe (ce qui constitue également une des évolutions de la démarche Qualité), nous avons fait en sorte que le personnel, à tous niveaux, adopte une vision du travail fondée sur la coopération et la résolution collective des problèmes. Ce qui s'est avéré extrêmement bénéfique à l'issue de la fusion des trois Hautes Ecoles (septembre 2007), au moment d'unifier et d'harmoniser les pratiques au sein de l'institution nouvellement créée. A ce propos, le point sans doute le plus délicat et le plus problématique est celui du changement des mentalités. Et nous avons constaté – comme beaucoup d'autres sans doute – que le processus d'amélioration non seulement engendre un changement culturel au sein de l'organisation mais qu'il en dépend aussi (INGHAM, p. 327).

Dans le cas particulier de la HEPL, la culture partagée autour du pouvoir organisateur (la Province de Liège) a permis rapidement une convergence des intérêts et a facilité l'évolution harmonieuse des groupes vers l'atteinte des objectifs. La culture institutionnelle s'est alors avérée un outil précieux pour créer de la synergie au sein de l'institution (ALAIN, p. 124).

Très rapidement, il est apparu qu'à partir de la définition systématique des activités nécessaires à l'accomplissement des missions de l'institution, cette approche permettait ensuite de se focaliser sur les opportunités d'amélioration des activités clés de la HEPL.

Les pistes d'améliorations formulées par les groupes de travail sont proposées au Collège de Direction. Les actions retenues par les autorités de la Haute Ecole sont ensuite formalisées dans un plan d'actions qui permet au Collège de Direction d'identifier ce qui est mis en place, par qui et de suivre l'état d'avancement des travaux et des améliorations. Cette manière d'envisager le travail a participé, d'une part, à l'instauration progressive d'un nouveau mode de management au sein du Collège de Direction permettant une gestion novatrice et encore améliorée de la Haute Ecole et, d'autre part, à l'installation progressive et partagée d'un certain nombre de changements notamment aux niveaux des pratiques, des structures et des techniques.

Bien évidemment, ce travail d'analyse et de mise en place des améliorations fait l'objet, de façon cyclique, d'une révision régulière permettant de nous inscrire clairement, et conformément à la méthodologie PDCA (*Plan-Do-Check-Act*), dans l'esprit d'amélioration continue souhaité dès le départ. C'est lors de cette révision qu'il est notamment apparu nécessaire d'extraire de ces plans les actions récurrentes et de les répertorier dans une « feuille de route ». Par la clarification qu'elle apporte, cette feuille participe à la définition des missions et activités des acteurs ou des services concernés.

1.1.a.3. De la réflexion stratégique à la Politique Qualité

Depuis 2009, l'Approche Processus est complétée par le développement d'une vision davantage stratégique concrétisée par la « Politique Qualité » : elle définit les orientations et objectifs généraux de Qualité exprimés par les autorités de la HEPL, en termes de satisfaction de l'ensemble de ses bénéficiaires. Les axes de politique concernent en effet les étudiants (futurs, actuels et anciens), les personnels, les partenaires...

Le souhait d'élaborer une Politique Qualité est né du travail de réflexion mené dans le cadre du processus de la communication externe. Il nous est apparu important que la HEPL, issue d'une fusion en 2007, formalise, en vue de communiquer adéquatement vers l'extérieur, ce qu'elle est (ses valeurs), ce qu'elle fait (son métier) et comment elle le fait (ses politiques). Un premier travail d'identification des besoins et attentes de ses parties prenantes a donc été entamé et cette réflexion, davantage stratégique, a abouti à la rédaction d'une Politique Qualité. Comme indiqué plus haut, la mise en place de la démarche Qualité suit une

progression et une logique propres à la Haute Ecole, indépendamment de la planification prévue par la méthodologie ISO (pour preuve, l'élaboration d'une Politique Qualité y est présentée comme le préalable à toute mise en place d'un SMQ (Système de Management de la Qualité). L'adoption de la Politique Qualité a permis d'explicitier et d'articuler dans un plan global la stratégie de l'institution. Et cette fois, c'est le management de la Haute Ecole (Direction générale de l'Enseignement et Collège de Direction) qui détermine les objectifs opérationnels et les plans d'actions devant répondre aux objectifs Qualité fixés.

Même si nous avons été particulièrement attentifs à faire en sorte que les choses partent d'en bas (par la démarche participative impliquant l'ensemble des acteurs de terrain au niveau de l'Approche Processus), nous restons profondément convaincus que l'engagement, étape ultime de la mise en place d'une démarche de changement⁶, est unidirectionnel (de haut en bas) et que les personnels vont modeler le leur sur celui de la Direction. Lors d'une revue de direction, le Collège de Direction a déterminé les objectifs et les plans d'actions pour répondre à la stratégie élaborée, aux objectifs Qualité fixés et a veillé à les présenter de façon opérationnelle (objectifs, planning, indicateurs de résultats...). La Politique Qualité fournit donc un cadre structurant, gage de cohérence aux actions menées et programmées.

La démarche Qualité au sein de la Haute Ecole ne vise pas à faire table rase des bonnes pratiques déjà en cours. C'est pourquoi, dans un premier temps, le Collège de Direction a identifié les actions déjà menées au sein des différentes catégories de la Haute Ecole et les a parfois recadrées par rapport aux objectifs Qualité. Il a également décidé d'innover et d'ouvrir de nouveaux chantiers tels que la mise en place d'un Service Emploi centralisé au sein de la HEPL ou encore le développement d'une application informatique pour répondre aux besoins du Service de gestion du personnel de la HEPL.

Par ailleurs, dans le plan élaboré, la présentation de chaque action permet d'identifier avec précision qui fait quoi, bref de mieux identifier les acteurs de terrain et leur travail. L'action est également assortie d'un indicateur de résultat qui permet de vérifier si elle est réalisée... ou non.

Le SMQ (Système de Management de la Qualité) de la HEPL est donc articulé autour de plans d'actions successifs, déterminés, d'une part, à partir de la politique Qualité (actions à moyen et long termes) et, d'autre part, de l'analyse des processus (actions à court terme). Il se nourrit également des actions ponctuelles d'amélioration résultant de l'exercice d'évaluation mené, au niveau de chaque cursus, dans le cadre de l'AEQES.

1.1.b. La Qualité ou l'opportunité de changement

Outre sa fonction première d'outil de gestion et de pilotage de la Haute Ecole, ce système a permis d'introduire sereinement un nouveau mode de management de l'institution, mais

également de nombreux changements liés à chacun des processus analysés et à l'adoption d'une Politique Qualité commune.

De manière à illustrer le propos, tout en veillant à ne pas entrer dans le détail des actions menées et des résultats obtenus, il nous paraît utile de mentionner ici quelques-uns des changements intervenus aux niveaux :

- des pratiques : utilisation de plans d'actions (formalisant clairement le « qui fait quoi comment pour quand ? »), instauration de nouvelles procédures (inscription d'un étudiant, délivrance des attestations et courriers, gestion des articles spéciaux et rédaction d'un modèle de procès-verbal, gestion des étudiants Erasmus IN et OUT...), remise d'un dossier d'accueil commun à l'ensemble des étudiants de la HEPL, rédaction d'un agenda reprenant les dates clés des événements de fin d'année, instauration de réunions du Collège de Direction consacrées spécifiquement à la Politique Qualité...;
- des structures : réorganisation ou création de plusieurs services (Cellule communication, Service Emploi...), rédaction d'une feuille de route⁷ pour plusieurs services (secrétariats des étudiants, Cellule communication...);
- des techniques : développement d'une application unique de gestion informatisée de la Haute Ecole (GIHEP), différents développements sur la plateforme virtuelle de la HEPL (curriculum vitae des étudiants, inscription à la deuxième session...);
- de la stratégie : communication revue (nouvelle philosophie de présentation des formations, présence revue sur les salons consacrés à l'enseignement, brochures de présentation de la Haute Ecole et de ses sections...), rédaction de la Politique Qualité et adoption d'une vision stratégique...;
- des personnels : réunions périodiques des acteurs de terrain impliqués dans l'analyse des processus en vue de la mise à jour des plans d'actions, de la feuille de route et de l'identification de nouveaux chantiers (démarche participative)...

La mise en place de ces améliorations et changements s'est opérée à un rythme continu, par petits pas. Cette approche progressive accroît la confiance en soi, génère un sentiment plus grand de contrôle sur les événements et facilite l'appropriation du changement. Sur le plan organisationnel, la « petite victoire » rétablit les tâches à faire à des dimensions les plus humaines possible, réduit le sentiment d'impuissance, en plus de respecter le rythme de travail de tous les membres de l'organisation (ALAIN, p. 92).

Bien évidemment, face à la mise en place d'un certain nombre de changements, nous n'avons pas échappé à quelques phénomènes de résistance, qui s'exprimaient non pas comme une résistance au changement en tant que tel mais plutôt à son impact : peur de l'inconnu et de devoir abandonner ses habitudes, préférence accordée au maintien du *statu quo*, crainte d'un bouleversement des normes actuelles de fonctionnement... (ALAIN, p. 163).

Face à ce phénomène, nous avons veillé, par la tenue de diverses réunions (des groupes de travail principalement) et par divers mécanismes de communication (sur le portail virtuel

de la Haute Ecole, par la publication périodique d'un bulletin d'information...), à présenter la démarche Qualité aux personnels de la Haute Ecole pour susciter leur adhésion et leur engagement, bénéficier de leur contribution, leur permettre de s'approprier cette démarche, etc.

Il faut également reconnaître que la politique des petits pas a également été l'amorce d'un changement progressif des mentalités et que les quelques résistances, certes limitées au début, ont rapidement disparu compte tenu de l'implication du management de la Haute Ecole et de l'obtention de résultats (AMIEL, BONNET et JACOBS, p. 220).

La démarche Qualité n'est pas nécessairement synonyme de grands chantiers nécessitant des moyens importants. Non seulement elle s'attèle à l'amélioration de la gestion courante de notre Haute Ecole (les nombreux exemples présentés ci-dessus en témoignent), mais elle l'inscrit également dans une perspective davantage stratégique en identifiant, dans le prolongement de la Politique Qualité, les actions qui seront menées à moyen et long termes.

La méthodologie ISO utilisée, même de manière souple, a permis de formaliser et de structurer, pour les processus analysés, de nombreuses actions menées au niveau de la Haute Ecole. Elle a également donné l'occasion à la Haute Ecole :

- de mener une réflexion globale sur ses objectifs et sa stratégie;
- d'impliquer les personnels autour d'un projet fédérateur;
- de prendre des mesures systématiques;
- d'améliorer des points faibles mais aussi de prendre conscience des points forts et de les consolider.

1.1.c. Conclusion

Tel qu'il a été conçu et mis en place, le SMQ constitue pour la HEPL un outil de gestion adapté à sa taille⁸ et au contexte particulier de création de l'EEES (Espace Européen de l'Enseignement Supérieur) et aux enjeux qui en découlent.

En CFWB (Communauté française Wallonie-Bruxelles), tout d'abord, on peut s'attendre à ce que les relations avec différents partenaires s'intensifient au cours des prochaines années. Le SMQ permet à la HEPL de se positionner clairement.

En Europe, ensuite, il est probable que l'évaluation de la Qualité telle que prévue par le processus de Bologne (et centrée uniquement sur les cursus) amène une plus grande implication des institutions elles-mêmes. Ainsi, les références et lignes directrices européennes⁹ précisent (dans le premier référentiel qui vise plus spécifiquement les institutions d'enseignement supérieur) que les démarches Qualité des établissements doivent satisfaire leurs besoins propres, mais aussi les attentes de leurs partenaires et usagers. Ce qui n'est pas sans rappeler le travail d'identification des besoins et attentes des parties prenantes de la Haute Ecole mené dans le cadre de la rédaction de sa Politique Qualité. Par ailleurs, ce

même référentiel prévoit également que chaque établissement développe sa culture Qualité propre et les politiques, stratégies et procédures qui lui conviennent.

La mise en place progressive d'un SMQ au sein de la Haute Ecole, parce qu'elle participe à la création d'une culture Qualité spécifique, s'inscrit bien dans ce cadre. D'une part, l'Approche Processus déployée permet notamment l'harmonisation des pratiques par l'adoption de procédures standardisées. D'autre part, la Politique Qualité permet de définir une vision stratégique et des objectifs particuliers.

1.1.d. Bibliographie

ALAIN M., *Prendre en main le changement – Stratégies personnelles et organisationnelles*, Montréal, Editions nouvelles AMS, 1996.

AMIEL M., BONNET F., JACOBS J., *Management de l'administration*, Bruxelles, De Boeck Université, 2^e édition, 1998.

DUVILLIER Th., PIRAUX A., *La motivation au travail dans les secteurs publics*, Ouvrage collectif, Bruxelles, Pyramides (ULB), n°4, Automne 2001.

ENQA, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki, 2005.

INGHAM M. (éd.), *Management stratégique et compétitivité*, Bruxelles, De Boeck Université, 1995.

SEKIOU L., BLONDIN L., FABI B., BESSEYRE DES HORTS C-H., CHEVALIER F., *Gestion des ressources humaines*, Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

1.2. L'accréditation : un levier pour le changement

Tom BILO et Jean MARSIA

1.2.a. Introduction

Sous l'influence de la mondialisation, d'une part, et des progrès du marché unique européen, d'autre part, de plus en plus de secteurs d'activités doivent revoir leur façon de travailler. Évoluer rapidement est pour beaucoup une question de survie. L'enseignement supérieur, bien plus confronté à la concurrence que l'enseignement primaire ou secondaire, n'a pas échappé à cette réalité. Mus par la nécessité de rendre les étudiants employables partout en Europe, nos Universités et établissements d'enseignement supérieur se sont résolument engagés en 1999 dans le processus dit de Bologne, et ont revu l'organisation de leur enseignement, désormais quantifié selon l'ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*). Ces réformes permettent de valoriser les résultats obtenus à l'extérieur de l'établissement d'origine, favorisant ainsi la mobilité des étudiants. Toutefois, afin de rendre possibles ces échanges, il convient de s'assurer qu'un ECTS réussi dans un autre établissement vaut bien un ECTS de l'institution d'origine. Pour garantir cela, un système d'accréditation des enseignements a été mis en place au sein de l'EEES (Espace Européen de l'Enseignement Supérieur).

Dès lors, se pose la question de savoir si les exigences d'évaluation et d'accréditation ont réellement contribué à la gestion du changement dans le cadre du processus de Bologne. Il est frappant de constater que les très nombreux changements imposés par ce processus ont pu être réalisés, dans tant d'établissements de tant de pays, en un laps de temps aussi court. Nous pensons que les outils d'évaluation préconisés par le dit processus (la mise en place de systèmes Qualité, de l'auto-évaluation et de l'accréditation) ont effectivement livré une contribution importante à la réussite de ces changements. Reste à le prouver et à montrer dans quelle mesure ce fut le cas. Pour ce faire, nous comparerons l'expérience pratique vécue par l'ERM (École royale militaire) aux grands principes du « *change management* », tels que décrits par LEWIN et KOTTER.

L'ERM a bénéficié d'une série de réformes entre 2003 et 2008, visant à aligner son enseignement sur les standards de l'EEES et a vu ses efforts couronnés le 17 juin 2009 : l'accréditation de ses formations de bachelor et de master a été prononcée par la CTI (Commission des Titres d'Ingénieur) de la République française et la NVAO (*Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie*), sur avis favorable d'une commission d'évaluation conjointe de ces deux organismes, constituée en raison du caractère bilingue de l'École.

1.2.b. Le changement : définition et mode d'emploi

Avant de nous plonger dans l'exercice de comparaison proprement dit, examinons de plus près la notion de changement.

Parmi les nombreuses définitions du changement, « *tout passage d'un état à un autre qui est observé dans l'environnement et qui a un caractère relativement durable* » (COLLERETTE, 1997).

nous semble bien appropriée au contexte étudié. Ce passage d'un état à un autre peut affecter une multitude de domaines tels que la structure de l'organisation, la taille de l'outil, la composition du personnel, l'organisation de l'activité, la répartition du travail ou encore les conditions et l'environnement de travail en général.

LEWIN intègre ces nombreux paramètres en considérant le changement sous un angle mathématique. Il compare un état de fait, à un instant donné, à un champ de forces dont la résultante est nulle. Il est question de changement lorsqu'on passe à un nouvel état de relative stabilité, dans laquelle les forces en présence ainsi que leur influence respective auront certes subi des modifications, mais dont la résultante sera à nouveau égale à zéro.

Pour réaliser ces changements et pour s'assurer qu'ils perdurent, il est généralement admis que trois à quatre grandes phases doivent être parcourues. Pour LEWIN, il s'agit d'abord de dégeler (*unfreeze*) la situation existante afin d'établir les conditions pour le changement, puis d'évoluer vers le niveau désiré (*move*), pour finalement la consolider à nouveau (*freeze*) (LEWIN, 1963). COLLERETTE décline cette même logique en quatre phases : l'éveil, la désintégration, la reconstruction et l'intégration (COLLERETTE, 1997). On peut déduire de ceci que la réalisation de changements n'est pas quelque chose qui s'improvise.

1.2.c. Le changement en huit étapes

Le Professeur J. P. KOTTER de la Harvard Business School nous fournit une méthodologie en huit étapes pour mener à bien le changement au travers de ces différentes phases. Parcourons la mise en œuvre des principes de Bologne à la lumière de ces étapes.

1.2.c.1. Créer un sentiment d'urgence

La première étape est de faire naître le besoin de changer chez les intéressés, en d'autres termes de créer un sentiment d'urgence et de convaincre les membres de l'organisation que le changement envisagé représentera pour eux une réelle amélioration.

Le processus de Bologne a lui-même généré cette urgence du changement. Les établissements d'enseignement supérieur ont voulu à tout prix pouvoir faire face à la concurrence, maintenir ou favoriser le recrutement et la mobilité d'étudiants, de chercheurs et d'enseignants, préserver la valeur de leurs diplômes et donc assurer leur reconnaissance nationale et internationale.

A l'ERM, cette première prise de conscience s'est faite rapidement, le ministre de la Défense ayant pris la peine en janvier 2003 de s'adresser en personne au conseil de perfectionnement et d'instruction chargé de fixer le cadre du nouveau programme des cours. En quelques mois, une série de mesures ont été prises, dont le passage au système bachelor-master dans la faculté des sciences sociales et militaires et l'augmentation de la durée de ces études de 4,5 à 5 ans, le réaménagement des programmes d'études de cette faculté et leur expression en crédits d'étude (ECTS). Ces mesures ont pris effet dès septembre 2003, un an avant les facultés civiles. La faculté polytechnique a suivi la même voie deux ans plus tard, avec le maintien d'un programme de 5,5 ans ou 330 ECTS jusqu'en 2011-2012.

Par la suite, après la réalisation des changements les plus inéluctables, le maintien d'un sentiment d'urgence est devenu plus ardu. D'autant plus que certaines exigences de Bologne,

touchant notamment à la Qualité ou à l'évaluation de l'enseignement, étaient perçues par certains plus comme des menaces pour leurs droits acquis que comme des possibilités d'amélioration. Dans leur logique, l'auto-évaluation et la visite sur site d'une commission externe étaient, en effet, susceptibles de mettre au jour certains points faibles et d'engendrer des retombées négatives pour l'ERM. De surcroît, la crainte de ne pas obtenir l'accréditation les hantait et les incitait à retarder les échéances.

C'est finalement le caractère officiel, normatif et contraignant en Communauté flamande de la méthodologie prescrite par les références et lignes directrices pour la gestion de la Qualité dans l'ESG (*European Standards and Guidelines*) édictées par l'ENQA (*European Network of Quality Assurance*) en 2005, qui a eu raison des plus récalcitrants. Si l'ERM voulait garder la reconnaissance de cette Communauté, elle devait répondre pleinement aux exigences de Bologne, et donc procéder à l'auto-évaluation et à l'accréditation par la NVAO. L'ERM étant bilingue et la CFWB (Communauté française Wallonie-Bruxelles) n'ayant pas d'organisme d'accréditation, il a été fait appel à la CTI pour procéder à l'évaluation de l'ERM conjointement avec la NVAO. Les délais assez courts imposés par la commission d'évaluation conjointe ont encore attisé le sentiment d'urgence : la réputation de l'École était en jeu.

1.2.c.2. Former une coalition

Pour réussir un projet de changement, il est impératif d'avoir le plein engagement de la Direction, mais cela n'est pas suffisant. Mener à bien un tel projet est avant tout un travail collectif. La constitution d'une équipe solide, composée de manière adéquate et bénéficiant de la confiance de l'organisation est donc une étape particulièrement importante.

Imposant l'auto-évaluation d'une multitude de domaines, liés à l'institution ou à ses enseignements, le processus de Bologne, par le biais des ESG et des cadres d'accréditation en découlant, incite implicitement à la composition d'une équipe pluridisciplinaire et représentative de toute la communauté éducative.

A l'ERM, la composition de l'équipe pilote a été principalement orientée par la nature des domaines mentionnés dans le Guide de l'auto-évaluation, mis à sa disposition par la CTI. Le groupe a donc été constitué de membres de la Direction de l'enseignement académique (le directeur est le vice-recteur de l'enseignement et de la recherche) afin de traiter les rubriques se rapportant aux aspects stratégiques ; de membres du corps enseignant (chefs de département, responsables des programmes, etc.) pour les points liés directement à l'enseignement ; de membres du personnel de la Direction des services et de l'appui pour les rubriques touchant au management des services chargés du personnel, de l'infrastructure, des finances, de la sécurité, etc. Et *last but not least*, d'élèves, chefs de promotion¹⁰.

Ces personnes ont été choisies en fonction de leur motivation à l'égard du projet, ainsi que de leur influence et leur crédibilité au sein de l'établissement : la réussite du projet dépendant de la faculté des membres de l'équipe pilote à transmettre leur enthousiasme et leur ardeur.

1.2.c.3. Développer une vision et une stratégie

Afin de cibler clairement les changements à effectuer, il importe ensuite de définir une vision et une stratégie. Vers où veut-on aller ? Et par quel chemin ? Tout le monde doit

comprendre sans équivoque pourquoi l'autorité demande de changer et ce qu'elle attend. La vision doit tenir en quelques mots et être aisément compréhensible par toutes les parties concernées.

Pour cette troisième étape, les cadres d'accréditation fournissent à nouveau une aide précieuse : ces documents traitent de vision et de stratégie et encouragent explicitement les établissements à les développer. C'est ainsi que, suite à son auto-évaluation, l'ERM a remis à jour sa vision stratégique, sa vision de l'enseignement et sa stratégie.

Un aspect important de sa vision globale a été de s'inscrire pleinement dans le paysage européen de l'enseignement supérieur afin d'être reconnue comme Université européenne à part entière. Pour se faire accréditer à ce titre, nous avons choisi une stratégie en trois axes :

1. la mise en place d'un système de management de la Qualité, extension du système Qualité mis en place pour l'accréditation de laboratoires selon la norme ISO 17025;
2. la réalisation de l'auto-évaluation et la rédaction du dossier de demande d'habilitation;
3. la conduite de projets d'amélioration à court terme (*quick wins*).

1.2.c.4. Communiquer la vision et la stratégie

Après avoir suscité l'envie du changement, s'être assuré de la collaboration d'une coalition de personnes convaincues et avoir développé une vision et une stratégie permettant d'orienter les efforts, il importe de communiquer cela à l'ensemble des acteurs. Cette communication est cruciale mais souvent particulièrement difficile. Il s'agit ici d'entrer en concurrence avec la masse des communications de routine, d'atteindre un maximum de personnes, de faire passer un message correct à tous les niveaux de l'organisation, de convaincre les indécis et de faire changer d'avis ceux qui s'opposent au changement.

Durant la mise en place des changements liés au processus de Bologne, la communication a été également un facteur clé de succès. Des réunions de suivi ont eu lieu tous les deux ans. Elles sont parties du niveau européen, rassemblant tous les ministres chargés de l'enseignement supérieur, puis sont passées par les niveaux nationaux et régionaux, allant jusqu'au sein des établissements. L'information a ainsi été très largement diffusée.

A l'ERM, dès le début du projet, un effort important a également été fait en matière de communication. Le temps étant compté, une première campagne d'information a été menée auprès de tous les départements de l'École ainsi qu'auprès des élèves, avec pour objectif de susciter un sentiment d'urgence par rapport au travail restant à accomplir (étape 1) et d'expliquer la méthodologie (stratégie) qu'on comptait déployer pour le réaliser (étape 3). Au fur et à mesure de l'avancement du projet, d'autres séances d'information ont suivi, élargies à l'ensemble du personnel, fortement encouragé à y participer. En parallèle, et afin de toucher un maximum de personnes, le conseil académique et le conseil de faculté ont consacré, à chaque réunion, leur premier point d'agenda à l'état d'avancement du projet. Il s'agissait de multiplier les canaux de façon à ce que l'information atteigne un maximum de personnes.

1.2.c.5. Responsabiliser les collaborateurs et lever les obstacles au changement

Une fois entamées les quatre premières étapes du processus de changement, le gros du travail restait encore à accomplir. Il s'agissait de « faire » exécuter les changements. Ce n'était en effet

pas le groupe pilote qui, bien qu'entièrement dévoué à la cause, pouvait à lui seul réaliser la totalité du projet de transformation. A ce stade KOTTER préconise de déléguer des tâches et de responsabiliser des leaders à un niveau intermédiaire. Plus proches de la réalité des choses, ceux-ci sont mieux placés pour écarter les obstacles ou pour persuader les collègues récalcitrants. « *Piloter un changement revient donc à solliciter les compétences là où elles sont et à impliquer le plus tôt possible dans l'action les collaborateurs* » (RAYNAL, 2001). En s'appuyant sur cette structure et en valorisant les personnes réalisant des avancées, la vision prend automatiquement forme à travers toute l'organisation ; le changement peut commencer à se matérialiser. Il est aussi très important d'encourager et de récompenser les personnes qui s'engagent, en leur témoignant estime et considération (WALLAERT, 2009).

A l'ERM, devant l'ampleur de la tâche, au vu des délais relativement courts et des nombreux services concernés, une répartition du travail s'est imposée naturellement. L'enthousiasme de l'équipe pilote aidant, il a été aisé de charger des responsables de contribuer à la réalisation de sous-projets cadrant dans l'effort général. Cette méthode a eu non seulement l'avantage de permettre à des personnes de plus en plus nombreuses de se sentir impliquées dans la démarche mais a aussi permis à l'équipe pilote de se consacrer à la direction générale du projet.

1.2.c.6. Générer des premiers succès à court terme

Comme un projet de changement demande du temps avant d'aboutir, il faut veiller à maintenir le dynamisme et l'élan. Ainsi, de façon à motiver les personnes engagées et à combattre l'éventuelle résistance au changement qui reprendrait le dessus, il est important de remporter quelques premières avancées ou succès, même à petite échelle.

A l'ERM, où cette résistance au changement était bien présente, l'obtention rapide de ces premiers succès était donc cruciale. Pour cela, comme déjà mentionné ci-dessus, la stratégie en vue du changement prévoyait un troisième axe dénommé *quick wins*, visant le lancement immédiat d'initiatives d'amélioration, lorsque des problèmes étaient détectés dans l'un des deux autres axes (la mise en place du système Qualité ou la réalisation de l'auto-évaluation). C'est notamment ainsi que les objectifs de formation ont été revus en y intégrant les descripteurs de Dublin¹¹, que la procédure d'accueil des nouveaux élèves a été améliorée et que le site internet de l'École a été complètement remodelé.

Il est utile de souligner l'interaction entre ces premières avancées et le projet d'accréditation : si elles ont permis de soutenir la motivation pour le projet d'accréditation, elles ont aussi été facilitées par l'existence de ce projet, qui a su créer une dynamique globale.

1.2.c.7. Consolider des avancées et poursuivre le changement

KOTTER a constaté que beaucoup de projets de transformation ou de changement échouent car l'on crie victoire trop vite. Après avoir remporté des premiers succès, il importe d'analyser ce qui s'est bien passé et d'identifier où l'on peut encore s'améliorer. Le changement organisationnel par lequel on tend vers l'amélioration continue est ainsi un processus sans fin (*never ending process*).

Cet aspect est également souligné dans le cadre du processus d'évaluation et d'accréditation préconisé par les ESG. Le danger est en effet réel qu'après l'obtention d'une première accréditation on se repose sur ses lauriers et qu'on retombe dans ses travers d'antan. Pour éviter cela, les organismes n'accréditent que pour une durée limitée. Il faut s'en tenir rigoureusement au plan d'action dressé à la suite d'une évaluation pour être prêt pour la suivante.

A l'ERM, six mois après le succès de l'accréditation, la principale initiative reprise au plan d'action, c'est-à-dire la réduction de la formation de master en sciences de l'ingénieur en Faculté polytechnique de 5,5 ans à 5 ans ou 300 ECTS, a été réalisée. Pour la suite, il faudra veiller à soutenir le sentiment d'urgence et le dynamisme, à renouveler l'équipe pilote, certains de ses membres ayant changé de fonction, d'autres ayant atteint l'âge de la retraite.

1.2.c.8. Ancrer les nouvelles pratiques dans la culture d'entreprise

KOTTER estime que le changement n'est définitif que lorsqu'il est ancré dans la culture de l'organisation. Pour LEWIN, la permanence du changement, ou sa permanence pour une période voulue, doit faire partie des objectifs du projet, il faut trouver un nouvel équilibre. Comme mentionné ci-dessus, après avoir créé les conditions et réalisé le changement, il faut à nouveau le pérenniser (*unfreezing – moving – freezing the new force field*).

Cette dernière phase ne va souvent pas sans mal. « *Créer et inculquer un système de valeurs n'est pas facile. D'une part, seul un petit nombre de systèmes de valeurs est adapté à une entreprise donnée. D'autre part, mettre ce système en place est un travail de longue haleine, qui exige persévérance* » (PETERS et WATERMAN, 1982).

L'examen de la situation à l'ERM montre que les changements réalisés ne sont pas d'office intégrés à la culture d'entreprise. Dans certains cas, il suffit que l'une ou l'autre personne, moteur du changement, se retire, pour que très progressivement l'organisation revienne à ses anciennes habitudes. Afin d'éviter cela, il faut faire en sorte que le changement soit intégré à la culture d'entreprise et ne soit plus dépendant d'individus. Ainsi, si certaines transformations sont à effet quasi immédiat, comme, par exemple, le raccourcissement du cursus polytechnique, qui fera, en principe, en juin 2010, l'objet d'un arrêté royal, il apparaît que d'autres changements demanderont un effort prolongé avant d'entrer dans les mœurs. C'est le cas, notamment, du passage à la culture d'évaluation : ayant peur d'évaluations négatives, certains ont beaucoup de mal à accepter, par exemple, l'évaluation des enseignants. Un des mérites de la procédure de renouvellement de l'accréditation sera de faire entrer certains changements dans la culture et de stimuler de nouveaux changements.

1.2.d. Conclusion

En analysant le chemin parcouru par l'ERM, force est de constater que la plupart des principes du *change management* font partie du processus d'évaluation découlant de la Déclaration de Bologne. Dans son essence même, de par sa méthodologie, ce processus est en effet fondé sur une démarche Qualité, alliant auto-évaluation, accréditation et amélioration, et induit naturellement les étapes classiques d'une dynamique de changement.

Dans le cas de l'ERM, on peut même affirmer que ce sont le contexte général de Bologne, sa méthodologie, ainsi que la pression causée par l'exercice d'accréditation qui ont permis et accéléré la mise en place de changements importants au sein de l'établissement.

La réunion de suivi du processus de Bologne qui a eu lieu à Leuven et à Louvain-la-Neuve en juin 2009, a permis d'acter les énormes changements réalisés à grande échelle et en 10 ans à peine. L'ERM est donc loin d'être un cas isolé. De très nombreuses institutions ont suivi un cheminement analogue et ont mis en place des réformes fondamentales au niveau de leurs structures et de leurs enseignements.

Nous pouvons donc conclure que la méthodologie utilisée dans le cadre du processus de Bologne, comportant non seulement une auto-évaluation mais aussi et surtout un contrôle externe des établissements sous la forme d'une accréditation, peut à juste titre être considérée comme un puissant levier pour mettre en place le changement.

1.2.e. Bibliographie

ENQA, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki, 2005.

COLLERETTE P. et al., *Le changement organisationnel: théorie et pratique*, Sainte Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997.

KOTTER J.P., *Leading change*, Boston, Harvard Business School Press, 1996.

LEWIN K., *Field theory in social science*, London, Tavistock Publications, 1963, pp.228-229.

PETERS T. et WATERMAN R., *Le Prix de l'Excellence*, Paris, InterEditions, 1983, p.289.

RAYNAL S., *Le management par projet*, Paris, Éditions d'organisation, 2001, p.250.

WALLAERT T., *Iedereen wil veranderen*, Leuven, Lannoo Campus, 2009, pp. 165-178.

1.3. Rendre le changement soutenable au sein d'une institution d'enseignement grâce au label CAF ECU

Christine DEFOIN

1.3.a. Rappel : qu'est-ce que le CAF ?

« Le CAF (Cadre d'auto-évaluation des fonctions publiques) est le résultat de la coopération entre les ministres des pays de l'Union européenne responsables de l'administration publique. (...) Le CAF est un outil diagnostique, facile d'utilisation, destiné à aider les organisations publiques de toute l'Europe à s'approprier les techniques de management par la qualité pour améliorer leurs performances. Il fournit un cadre d'auto-évaluation analogue aux principaux modèles de management par la qualité totale, l'EFQM (Fondation européenne pour la gestion par la qualité), en particulier, mais est spécialement conçu pour les organisations du secteur public.»

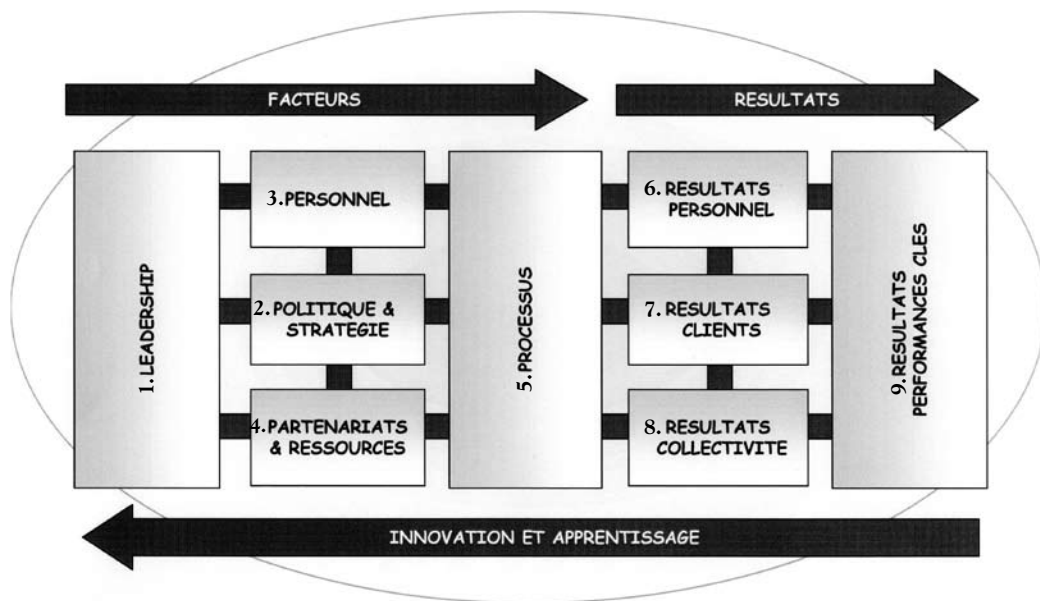


Figure 1 : le modèle CAF destiné à l'administration

Pour faire simple, le CAF est un outil diagnostique qui s'adresse aux organisations publiques européennes, orienté « citoyen-client » et mettant en place une approche globale dans l'analyse des performances de l'organisation inspirée du TQM (*Total Quality Management*). Il permet de faire entrer l'organisation qui l'applique dans le processus de l'amélioration continue appelé cycle PDCA (*Plan, Do, Check, Act* ou *Planifier, Développer, Contrôler, Agir*). C'est aussi un outil souple, ne nécessitant pas une longue formation et susceptible

d'être rapidement intégré par les personnels de l'administration publique qui s'auto-évalue. Enfin, c'est un outil gratuit, disponible en plusieurs langues sur le site de l'EIPA (*European Institute of Public Administration*), l'organisme chargé de la diffusion du CAF et du respect de la méthode par les utilisateurs, ou sur le site de la Qualité dans les Services Publics en Belgique.

En 2008, une équipe d'enseignants de la CFWB (Communauté française Wallonie-Bruxelles) a réalisé une version de l'outil à l'intention du secteur de l'éducation. La CFWB a soutenu ce travail, publié le *CAF enseignement et formation* et largement diffusé la méthode. Très vite, il est apparu que d'autres équipes un peu partout en Europe (Norvège, Italie, Portugal, Luxembourg, Grèce...) avaient les mêmes préoccupations et un groupe de travail a été mis en place par l'EIPA afin de valider le *CAF and Education* désormais disponible sur son site.

L'article *Le CAF enseignement et formation, un outil sur mesure* que j'ai publié en 2009 dans l'ouvrage collectif intitulé *Pour une culture de l'évaluation*, premier volume de cette même collection Qualité et Enseignement, développait la méthodologie pour mettre en place, dans une IEF (Institution d'enseignement et de formation), une auto-évaluation par le CAF enseignement et formation. Je ne reviendrai donc pas ce sur point mais je souhaite cependant rappeler que « le CAF enseignement et formation est un outil européen d'auto-évaluation orienté apprenants et parties prenantes, proposant une analyse globale destinée à élaborer un diagnostic des points forts et des points faibles du fonctionnement d'une IEF, débouchant sur une série d'actions d'amélioration prioritaires en vue de faire entrer l'IEF dans le PDCA et d'en faire une institution apprenante. Le CAF enseignement et formation s'adresse aux IEF de TOUS NIVEAUX, du pré-scolaire aux formations supérieures ou continuées, en Europe » (DEFOIN, 2009).

Pour faire simple, souvenons-nous que l'exercice d'auto-évaluation est confié à un groupe de travail issu de l'IEF désigné habituellement dans la terminologie CAF par l'expression « groupe d'auto-évaluation » et qui débouche sur la rédaction d'un « rapport d'auto-évaluation ». Au vu des éléments par critères (facteurs et résultats), une liste d'actions d'amélioration est établie dont la longueur est parfois impressionnante. Il n'est pas rare que le travail diagnostique débouche sur une centaine de propositions d'actions, quand ce n'est pas plus. Il s'agit alors de hiérarchiser ces actions (les « prioriser » dans la terminologie CAF), de les trier selon un certain nombre de critères (faisabilité, coût, durée, impact sur l'institution, etc.) et de procéder à un choix avant de passer à la rédaction du plan d'amélioration. Certaines actions peu coûteuses et de réalisation simples peuvent être mises en place immédiatement (parfois même en cours de processus d'évaluation). Ce sont les *quick wins* dont l'intérêt est de donner une visibilité immédiate au processus d'auto-évaluation. Par exemple, organiser une meilleure disposition de tableaux d'affichage, présenter un organigramme de l'institution visible par tous, changer la phrase d'accueil téléphonique, etc. À côté de ces actions simples, d'autres « pôles » d'actions d'amélioration doivent donc être définis et mis en place. Il faut en assurer le suivi et au terme du processus, recommencer l'auto-évaluation pour mesurer si l'IEF est bel et bien entrée dans le processus d'amélioration et si elle accomplit

de façon plus structurée et réfléchie le cycle PDCA. Tout l'exercice (d'une durée moyenne de deux ans) est soutenu par un plan de communication solide qui, aux différentes étapes, doit rendre compte aux personnels de l'IEF et aux autres parties prenantes de la progression de l'analyse et du suivi des actions.

1.3.b. Le CAF enseignement et formation, générateur de changement accepté

Evaluer une IEF signifie, forcément, faire apparaître des points forts et des points faibles. Lesquels seront analysés en vue d'amélioration. Et qui dit entrer dans un processus d'amélioration dit aussi modifier des comportements considérés comme peu efficaces, obsolètes ou inopérants. Donc, instaurer une série de changements dans le fonctionnement de l'institution. La difficulté consiste alors à faire en sorte que ces changements ne soit pas subis mais au contraire acceptés parce que justifiés, et intégrés parce que bien compris. Une méthodologie appuyée sur l'auto-évaluation génère tout naturellement une série de propositions de changements que l'IEF peut aisément accepter de mettre en œuvre. En effet, elles proviennent d'une analyse interne produit d'un travail collaboratif dont on sait désormais qu'il « *peut représenter un plus pour les enseignants et la qualité de l'enseignement en général, en terme de cohérence des pratiques, source de réflexion, de remise en question et d'innovations, de validité des évaluations des élèves. (...) travailler ensemble est source de plaisir, de développement professionnel pour les individus mais aussi de développement de compétences collectives au sein de l'établissement : qui laissent des traces dans les représentations, les manières de faire, les méthodes, les objets, la configuration des espaces, qui produisent de la culture d'établissement* » (LETOR, 2010).

Il est clair que c'est, en fin de compte, la Direction de l'IEF qui choisira la réalisation ou non des actions prioritaires. Mais c'est en pleine concertation que les propositions seront faites.

1.3.c. Origine du label CAF

L'idée de créer un système de validation spécifique n'a pas immédiatement rencontré l'adhésion dans le chef des gestionnaires de l'outil CAF et des différents correspondants nationaux. La résistance portait surtout sur le fait que ce système représenterait un risque de polluer l'image d'outil « public, européen et gratuit » qui caractérisait le CAF et de le faire entrer dans une spirale trop proche des objectifs du secteur marchand. Les utilisateurs, par contre, réclamaient cette validation. Ils évoquaient, par exemple, leurs interrogations par rapport à la façon dont ils appliquaient l'outil dans leur organisation, leur souci de donner une visibilité à leur démarche Qualité, le besoin de reconnaissance pour leur choix d'un outil diagnostique « différent », l'envie d'officialiser, en quelque sorte, leur appartenance à un « réseau » d'utilisateurs CAF ou, tout simplement, le souhait compréhensible et respectable de rendre leur mode de gestion clairement identifiable par leurs parties prenantes.

Les responsables de l'outil CAF ont donc fini par se rendre à cette argumentation et ont mis en chantier une réflexion en vue de définir la forme et les contenus d'une validation CAF,

d'autant plus nécessaire que le nombre des utilisateurs du CAF ne cesse d'augmenter et que les demandes se faisaient plus pressantes. Etant donné le mode de fonctionnement de l'outil (auto-évaluation, priorisation des actions d'amélioration en fonction d'un contexte STE-PE¹² donné, gestion du plan d'amélioration à l'interne, etc.), il ne s'agissait pas de mettre en place une accréditation¹³ ou d'entrer sur le terrain de la certification¹⁴ destiné à valider des « normes » et déjà, par ailleurs, largement occupé par les systèmes ISO ou EFQM. Le choix s'est donc porté sur le concept du feed-back externe proche de l'accompagnement ou de la revue par les pairs et très éloigné, dans sa philosophie, du contrôle et de la vérification. Ce feed-back externe débouche sur l'attribution (ou non) d'un label, ce terme étant pris ici dans son sens originel d'« étiquette » tel que le définit le dictionnaire ROBERT 2009 et, fondamentalement, parce que « *le label reconnaît à un produit ou à un service des caractéristiques destinées à créer de la confiance entre le fournisseur et le client* » (FROMAN et GOURDON, 2003). Ce sera le « label ECU(Efficient Caf User) » ou « Utilisateur CAF efficace ».

Il a été décidé que la mise en œuvre de la labellisation CAF relèverait de la compétence respective des Etats membres qui devront désigner un « organisateur national CAF » responsable de l'organisation de la procédure de labellisation dans le pays. C'est l'organisateur national qui choisira les évaluateurs des administrations et des IEF en demande de labellisation à laquelle elles devront pouvoir recourir à un coût minimal.

Tout organisateur national d'un Etat membre pourra fournir le cadre de la labellisation à une organisation d'un autre Etat qui n'aurait pas jugé nécessaire de mettre la procédure en route ou n'en aurait pas les moyens structurels. Et c'est ici que l'on note, une fois encore, le rôle essentiel de l'EIPA dans cette procédure puisque, le centre de ressources CAF apportera son soutien aux Etats membres par un certain nombre d'actions :

- la promotion de la labellisation CAF à l'échelon européen;
- l'initiation des correspondants nationaux CAF à la procédure;
- la mise en place d'un dispositif de formation commun destiné aux évaluateurs responsables de la labellisation;
- la coordination de l'aide aux Etats membres n'ayant pas désigné d'organisateur national;
- etc.

Toute organisation publique ou toute IEF ayant mis en place une auto-évaluation par le CAF peut donc solliciter la labellisation CAF sous réserve que soient encore remplies les deux conditions suivantes :

1. la demande doit être adressée dans un délai de six à douze mois suivant la réalisation de l'auto-évaluation, la rédaction du rapport final et sa présentation;
2. l'organisation doit s'enregistrer ou être enregistrée comme utilisateur CAF dans la base de données en ligne européenne de l'EIPA.

Officiellement et tels qu'ils sont présentés sur le site de l'EIPA, les objectifs de la procédure de labellisation CAF sont les suivants :

1. contribuer à la qualité de l'application du CAF et à son impact sur l'organisation ;

2. établir si l'organisation a mis en place les valeurs TQM consécutivement à l'application du CAF;
3. entretenir et renouveler l'engouement suscité dans l'organisation par le processus d'amélioration continue;
4. favoriser l'évaluation par les pairs (*peer review*) et l'apprentissage par l'échange d'expériences (*benchlearning*);
5. récompenser les organisations cheminant déjà efficacement sur la voie de l'amélioration continue et de l'excellence, sans juger du niveau qu'elles ont atteint;
6. faciliter la participation des utilisateurs du CAF aux niveaux d'excellence.

1.3.d. Et concrètement, comment ça se passe ?

Imaginons l'exemple d'une IEF qui démarre son auto-évaluation par l'outil CAF. Comme on l'a dit plus haut, son premier devoir sera, en même temps que d'entamer l'analyse, de s'identifier dans la base de données des utilisateurs CAF, sur le site de l'EIPA. Une fois l'exercice d'évaluation mené à son terme, le rapport d'auto-évaluation rédigé, les actions priorisées, le plan d'amélioration communiqué et mis en œuvre, elle pourra, dans les six à douze mois suivants, introduire sa candidature à une labellisation CAF auprès de l'organisateur national de son pays (ou d'un autre Etat membre identifié par l'EIPA). L'organisateur national fournira à notre IEF un dossier spécifique qui lui permettra de décrire et d'auto-évaluer sa pratique d'utilisateur CAF sur bases des critères qui seront présentés plus loin. Le dossier devra alors être retourné à l'organisateur national qui le soumettra à un groupe d'évaluateurs désignés par lui. Après avoir analysé les documents, les évaluateurs organiseront une visite sur site où ils pourront moduler, adapter ou confirmer leurs résultats en fonction des réalités qu'ils observeront sur le terrain. C'est à la suite de cette visite que le label sera, ou non, attribué.

1.3.e. Les critères ou les trois piliers

Le déroulement d'une auto-évaluation par l'outil CAF doit passer par dix étapes très précises dont j'ai longuement parlé ailleurs. Pour attribuer le Label, les évaluateurs vérifieront si l'IEF a respecté le parcours des neuf premières étapes (la dixième, « mise en œuvre du CAF suivant », n'est pas prise en compte ici) et analyseront la manière dont elle a accompli ce parcours. Ces neuf étapes sont considérées comme les deux premiers « piliers » de la labellisation. Le premier pilier prend en compte la manière dont l'IEF a réalisé l'exercice d'auto-évaluation jusqu'à la rédaction du rapport. Le deuxième pilier envisage quant à lui la façon dont la priorisation a été menée et le plan d'amélioration diffusé et mis en chantier. La nouveauté dans le processus de labellisation, c'est l'introduction d'un troisième pilier envisageant le niveau de maturité de l'organisation en matière de TQM. On l'a rappelé dans l'introduction, une des finalités du modèle CAF est de rapprocher les IEF des principales valeurs du management par la Qualité totale. L'utilisation du modèle CAF doit faire en sorte que ces valeurs deviennent partie intégrante de la culture de l'IEF. En conséquence, les évaluateurs situeront le niveau de maturité de l'IEF en matière de TQM en s'appuyant sur les huit concepts fondamentaux d'excellence généralement représentés de la façon suivante :

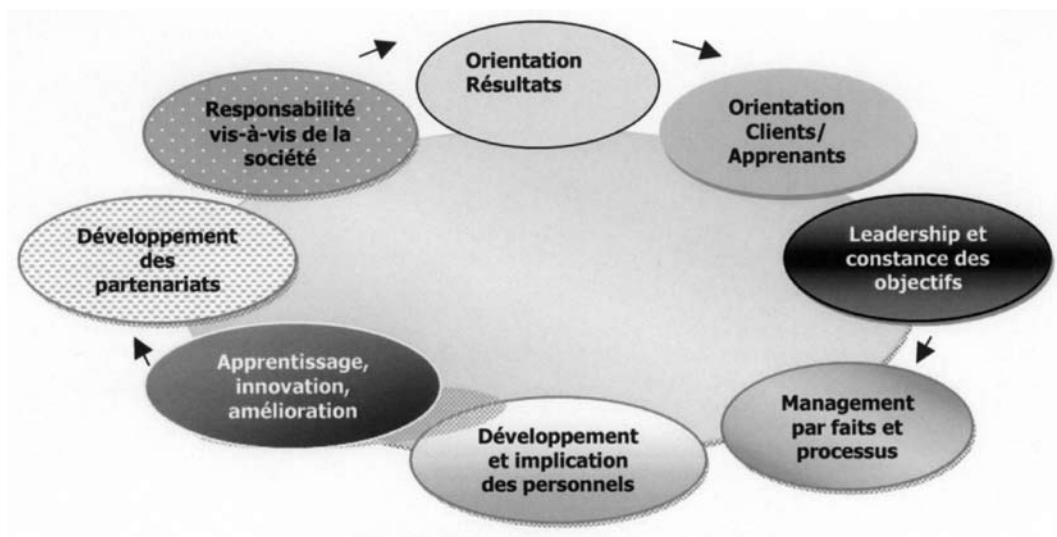


Figure 2 : les principes d'excellence

Dès lors, on peut accepter une représentation des trois piliers qui serait la suivante :

<p>Phase 1 : Démarrer et préparer Etape 1 = <u>décider</u> de démarrer le CAF Etape 2 = <u>communiquer</u> et mettre en place un plan de communication Phase 2 : Processus d'auto-évaluation Etape 3 = <u>constituer</u> un groupe CAF Etape 4 = <u>former</u> / préparer Etape 5 = <u>réaliser</u> l'auto-évaluation Etape 6 = <u>rédiger</u> le rapport d'auto-évaluation</p>	<p>1^{er} pilier</p>
<p>Phase 3 : Priorisation et amélioration Etape 7 = <u>prioriser</u> les actions et organiser un plan d'amélioration Etape 8 = <u>diffuser</u> le plan d'amélioration et décider d'un plan de suivi Etape 9 = <u>mettre en oeuvre</u></p>	<p>2^e pilier</p>
<p>Niveau de maturité de l'institution 1. Orientation résultats 2. Orientation clients / apprenants 3. Leadership et constance des objectifs 4. Management par processus et faits 5. Implication des personnels 6. Apprentissage, innovation et amélioration continue 7. Développement des partenariats 8. Responsabilité vis-à-vis de la société</p>	<p>3^e pilier</p>

Figure 3 : les piliers de la labellisation CAF

Pour les deux premiers piliers, l'échelle d'évaluation est la suivante :

1	Les activités ont été menées à bonne fin de manière très limitée
2	Les activités ont été menées à bonne fin de manière limitée
3	Les activités ont été menées à bonne fin de manière acceptable
4	Les activités ont été menées à bonne fin de manière satisfaisante
5	Les activités ont été menées à bonne fin de manière remarquable

Attention ! Ces notes n'ont rien à voir avec celles attribuées lors de l'auto-évaluation non plus qu'avec les résultats mis en évidence ou l'état d'avancement des actions d'amélioration.

Quant à l'évaluation du niveau de maturité atteint par l'IEF, elle présente quatre niveaux :

O	Le niveau de lancement n'a pas été atteint
L	Niveau de lancement
R	Niveau de réalisation
M	Niveau de maturité

Ce qui correspond à « la mesure dans laquelle l'organisation est parvenue à mettre en œuvre des valeurs globales de développement de la qualité par le biais de l'auto-évaluation et du processus d'amélioration. L'objectif n'est donc pas d'évaluer les résultats réels des activités d'amélioration et la qualité de ces dernières, mais d'évaluer si l'auto-évaluation a changé les valeurs fondamentales relatives au développement de la qualité au sein de l'organisation » (EIPA,2010).

A ce stade de la réflexion, j'ajouterai qu'il s'agit aussi de mesurer comment le changement même est devenu une valeur active dans l'IEF et est un gage de sa maturité en Qualité.

1.3.f. Etape clé avant le label : le feed-back externe

Une fois les notes attribuées, le plus important du travail des évaluateurs reste à faire. En effet, le label « Utilisateur CAF efficace » est le fruit du travail de correspondants nationaux du CAF qui ont voulu lier la simple procédure d'attribution du label à une autre étape clé, bien plus fondamentale encore que l'octroi (ou non) d'un label. C'est le feed-back externe dont dépendra, ensuite, l'attribution du Label. Cette étape clé est donc le feed-back donné par les évaluateurs, qui « constitue la réelle plus-value de la procédure de feed-back externe sur le CAF. Les pairs et les experts – appelés les acteurs du feed-back externe – lancent le dialogue avec les différentes parties prenantes de l'organisation au sujet de la mise en œuvre du CAF. Ils émettent des commentaires et apportent des conseils pour la suite du processus. Ils encouragent les utilisateurs du CAF à poursuivre leurs efforts afin d'optimiser la qualité sous tous ses aspects. » (EIPA, 2010)

Ce n'est qu'au terme de ces échanges et en guise de remarques finales, qu'ils décident si l'IEF a bel et bien utilisé le CAF de manière efficace et « *si elle mérite le label « Utilisateur CAF efficace » pour une durée de deux ans.* » (EIPA, 2010)

1.3.g. Un label CAF pour quoi faire?

Avant toute réflexion sur ce sujet, rappelons que, dans l'esprit CAF, chercher à obtenir le label ne peut pas être une fin en soi. Le centre des préoccupations des IEF qui se lanceront dans l'exercice d'auto-évaluation est – et doit – rester l'application d'une démarche qui permettra d'en apprendre plus sur le fonctionnement et d'entrer dans un processus d'amélioration, donc de changement et de progrès. L'argument officiel donné par les créateurs du CAF pour justifier d'y ajouter les étapes de feed-back externe et de labellisation va d'ailleurs en ce sens : il s'agit, selon eux, essentiellement de « relancer » la dynamique de la motivation à l'égard de l'auto-évaluation, à un moment (entre 6 et 12 mois après le démarrage du plan de suivi) où la mise en œuvre doit suivre son cours ce qui risque de laisser l'exercice s'assoupir... Donc, de placer la démarche dans la longueur, de soutenir voire de pérenniser la culture de l'évaluation et, partant, du changement.

Par ailleurs, le label CAF doit valider l'utilisation correcte et efficace de l'outil, le respect de la méthodologie CAF, bref montrer que l'IEF est un « utilisateur CAF efficace ».

Pourtant l'enjeu de l'obtention d'un label CAF semble bien plus large et plus important. Ne nous leurrions pas : dans le contexte actuel qui place l'enseignement supérieur au coeur d'un véritable marché avec ses concurrences, ses compétitions et ses classements¹⁵, toute forme de visibilité est bonne à prendre. Mais ce n'est pas tout. Il faut aussi que, progressivement, le label CAF se charge d'un contenu spécifique qui donnera une image claire à l'IEF qui le portera.

Aujourd'hui plus personne n'ignore ce que signifie pour l'utilisateur une certification ISO : c'est la garantie des procédures correctement formulées, contrôlées et respectées. Demain, il faut que l'utilisateur puisse, de façon aussi immédiate et précise, identifier le mode de fonctionnement d'une IEF (service, faculté ou département) portant le label CAF.

Avec ce label CAF, l'IEF (service, faculté ou département) offrira une triple garantie :

- à ses personnels, celle de prendre en compte leurs besoins et leurs attentes et de mettre dans leurs mains l'exercice d'auto-évaluation;
- à l'apprenant, celle d'être placé au centre de ses préoccupations;
- aux parties prenantes et à la société en général, celle que les processus de changement, d'amélioration et d'adéquation aux changements de l'environnement STEPE sont en cours.

Bref, et en une phrase, le label CAF donnera la garantie d'une IEF ayant une culture qualité orientée utilisateur et placée dans la dynamique du changement par l'évaluation.

1.3.h Conclusion

On le montre à plusieurs reprises dans cet ouvrage : toute IEF est désormais placée au coeur du secteur marchand et doit, sous peine de régression ou de disparition, participer au jeu de

la compétitivité autant que de la rentabilité. Ce qui impose des changements sans fin et, la plupart du temps, dépourvus de sens.

Le label CAF se devra, en plus d'identifier les bons utilisateurs de l'outil, de signaler les IEF qui auront compris que, pour avancer et s'améliorer, une structure publique doit conserver l'humain comme moteur de son progrès. Notamment en lui donnant, par l'exercice d'auto-évaluation, le pouvoir d'intervention et d'introduction de changements signifiants sur le long terme. Autrement dit... rendre le changement soutenable¹⁶ (GENUIT, 2008). Changer, certes, mais changer pour progresser sur la durée et pour que ceux qui produisent le service tout autant que ceux qui l'utilisent soient satisfaits.

1.3.i. Bibliographie

FROMAN B. et GOURDON C., *Dictionnaire de la Qualité*, AFNOR éditions, 2003.

RÉSEAU DES CORRESPONDANTS CAF ET CENTRE DE RESSOURCES CAF, *Feed-back externe sur le CAF, une opportunité pour les utilisateurs du CAF, de l'auto-évaluation au feed-back externe*, 2010.

LETOR C., *Comment travailler en équipe dans les établissements scolaires ?*, Bruxelles, De Boeck, Collection «Guides pratiques», 2009.

JARRAUD F., *Entretien avec Caroline LETOR*, in.

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2010/112_2.aspx

DEFOIN C., REYNDERS G., SCHELLENS P., et VERBEKE A., DOCHOT J.-M. (dir.), *CAF Enseignement et formation*, Communauté française Wallonie Bruxelles, 2009.

GENUIT H., *Le développement soutenable, controverse sur la croissance et la décroissance*, Rapport de stage dans le cadre du dispositif «génépi Work Expérience», Les Amis de la Terre, 2008, à consulter sur <http://www.amisdela terre.org/Le-developpement-soutenable.html>

<http://www.eipa.eu>

<http://www.publicquality.be>

1.4. La VAE (Valorisation des Acquis de l'Expérience), nouveau mode d'accès à l'Université

Daisy D'HAUFAYT

De plus en plus d'adultes, engagés ou insérés dans la vie sociale ou professionnelle, souhaitent reprendre des études afin de changer d'orientation de carrière, de se spécialiser, de mettre à jour leurs connaissances ou encore d'obtenir un premier diplôme universitaire.

Par ailleurs, toute personne est amenée à rencontrer et pratiquer de multiples apprentissages tout au long de son existence ; ce qui lui permet de se constituer un bagage personnel souvent important.

Le processus de Bologne a redéfini les objectifs généraux de l'enseignement supérieur en Europe et a mis, notamment, en évidence l'éducation et la formation tout au long de la vie comme représentant un facteur essentiel à l'atteinte des objectifs de la stratégie de Lisbonne qui visait, entre autres, à ce « *que l'Europe devienne, d'ici 2010, l'économie de la connaissance la plus dynamique du monde* » (Conseil européen de Lisbonne, 23-24 mars 2000).

La VAE est une procédure qui y trouve aussi sa place car elle permet aux « adultes en reprise d'études » désireux d'entrer à l'Université et pouvant se prévaloir d'une expérience professionnelle ou personnelle utile, de convertir leurs compétences transversales en éléments valorisables et ce, à défaut de posséder le(s) titre(s) habituellement requis.

La VAE représente par conséquent un véritable « *bouleversement idéologique pour les Universités* » (BEN MOUSSI, 2008) car elle constitue un nouveau mode d'accès. Elle est en même temps un défi à relever pour les jurys, les enseignants, les conseillers et relais VAE... dans l'accompagnement de ces nouveaux candidats aux multiples profils !

1.4.a. La VAE en CFWB (Communauté française Wallonie-Bruxelles)

Avec l'arrivée des masters, la VAE est également apparue dans le paysage de l'enseignement supérieur. Elle permet aux adultes souhaitant s'inscrire à l'Université de faire reconnaître leurs expériences acquises sur le terrain moyennant une procédure appelée « Valorisation des Acquis de l'Expérience » (PIROTON, 2008). Sont prises en compte les compétences utiles non enseignées dans le monde de l'enseignement traditionnel et en particulier, le rôle formateur du travail. Un jury composé des responsables du programme d'études est chargé d'évaluer les compétences du candidat à la VAE.

En CFWB, la VAE représente un nouveau moyen d'entrée à l'Université alors que, pour le système éducatif français par exemple, la VAE est un principe déjà ancien qui a permis de

formaliser l'expérience de milliers de personnes. Ce type d'accès à l'Université signifie donc un changement et une petite révolution dans le monde universitaire.

1.4.a.1. Le cadre législatif

Le texte législatif de référence de la VAE est le *Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les Universités* (31 mars 2004), aussi dit « de Bologne ». Deux articles lui sont plus particulièrement consacrés :

Article 53 (VAE – admission)

Par dérogation à l'article 51, sans préjudice de l'article 60, et en vertu d'une décision des autorités académiques, en vue de l'accès à des études de deuxième cycle, le jury de ces études peut valoriser les savoirs et compétences d'étudiants acquis par leur expérience personnelle ou professionnelle.

Cette expérience utile doit correspondre à au moins cinq années d'activités, compte non tenu des années d'études supérieures qui n'ont pas été réussies. Au terme d'une procédure d'évaluation organisée par les autorités académiques, le jury juge si les aptitudes et connaissances de l'étudiant sont suffisantes pour suivre ces études avec succès.

Dans ce cas, pour l'accès aux études, ces étudiants sont assimilés à ceux visés à l'article 51, § 3. Toutefois, ces étudiants ne sont pris en compte pour le financement de la première année d'études de deuxième cycle et, le cas échéant, de l'année préparatoire que s'ils réussissent la première année d'études du programme de deuxième cycle visé.

Le Gouvernement peut fixer l'organisation de ces épreuves de valorisation des acquis et les conditions minimales auxquelles doivent satisfaire ces étudiants.

Article 60 (VAE - dispenses)

Aux conditions générales que fixent les autorités académiques, en vue de l'admission aux études, les jurys valorisent les crédits acquis par les étudiants au cours d'études supérieures ou parties d'études supérieures qu'ils auraient déjà suivies avec fruit. Les étudiants qui bénéficient de ces crédits sont dispensés des parties correspondantes du programme d'études.

Aux conditions générales que fixent les autorités académiques, les jurys peuvent également valoriser dans ce contexte, les savoirs et compétences d'étudiants acquis par leur expérience personnelle ou professionnelle.

Dans ce décret, la VAE est définie comme de la valorisation des acquis de l'expérience, c'est-à-dire « le processus d'évaluation et de reconnaissance des savoirs et compétences d'un candidat dans le contexte d'une admission aux études ». Il est important de préciser à ce stade qu'en CFWB, on parle de « valorisation » et non pas de « validation » comme c'est le cas en France, par exemple. La « validation » permet de « valider » une partie de l'expérience en délivrant directement un titre (ex. : diplôme universitaire) tandis que la « valorisation » correspond à une validation partielle et cette dénomination exclut toute obtention directe d'un diplôme universitaire sur la seule base d'une procédure VAE. En effet, le candidat est

obligé de reprendre un cursus mais peut être dispensé d'une partie de celui-ci (de VIRON, 2008).

Il existe donc deux types de procédures VAE en Communauté française de Belgique : la VAE pour l'admission et la VAE pour l'octroi de dispenses.

1.4.a.2. La VAE pour l'admission ne concerne que le deuxième cycle (master) et permet aux adultes en reprise d'études qui ne possèderaient pas les titres requis pour l'accès à un master, de faire valoir leur expérience professionnelle et personnelle (en ce compris les années d'études supérieures réussies) afin d'accéder à un programme de master ou de formation continue. Dans le cas d'une admission via la VAE, le candidat doit posséder au moins cinq années d'expérience professionnelle et personnelle utile, en rapport avec le programme visé.

1.4.a.3. La VAE pour des dispenses permet aux candidats d'être dispensés de certains cours dans le programme d'études du premier ou du deuxième cycle. Toutefois, en cas de valorisation des acquis du candidat, un cycle d'études ne peut pas contenir moins de 60 crédits.

1.4.a.4. La plateforme interuniversitaire pour la VAE

Afin de promouvoir la VAE et d'en garantir la qualité et l'équité, la Commission ETALV (Education tout au long de la Vie) du CIUF (Conseil Interuniversitaire de la Communauté française) a proposé une coordination entre toutes les Universités francophones, appelée « plateforme interuniversitaire pour la VAE ». Cette plateforme, pilotée par la Commission ETALV du CIUF, se compose d'un coordinateur situé au CIUF, des conseillers VAE dans les différentes institutions universitaires et des membres de la Commission ETALV. L'une de ses missions essentielles est de coordonner la progression de cette nouvelle voie d'accès à l'Université pour les adultes en veillant notamment à l'harmonisation des procédures, la mise en commun d'outils...

Le FSE (Fonds Social Européen) participe au développement de cette plateforme en cofinanciant le projet « VAE-Universités » (2008-2013); le reste est constitué des apports des neuf institutions universitaires francophones belges (de VIRON et SALMON, 2008).

1.4.b. Les enjeux de la VAE

Lors du colloque international FOPES (Faculté Ouverte de Politique Economique et Sociale) du 23 mars 2007, différents acteurs de la VAE ont été invités à intervenir sur les enjeux de la VAE. Les débats ont été structurés notamment autour de deux axes :

1.4.b.1. Du point de vue du candidat

On touche ici à la logique personnelle du candidat qui désire reprendre des études et qui souhaite voir reconnaître son expérience de vie (de VIRON et SALMON, 2008). Le processus de VAE n'est pas neutre. Il peut s'accompagner d'une remise en question du candidat, qu'elle soit positive ou négative.

D'un côté, le candidat se forge une double reconnaissance. L'expérience acquise est montrée puis reconnue socialement : « *elle fait sens pour soi et pour les autres* » (LEGUY, 2008).

De l'autre, l'image de soi, parfois fragilisée, doit aussi être prise en compte dans la gestion du parcours de l'étudiant. En effet, il arrive que la confiance en soi du candidat soit ébranlée par des expériences académiques antérieures négatives ou par le sentiment de ne pas être « *sociologiquement à sa place à l'Université* » (ELIAS, 2008). Se retrouver dans un parcours d'ascension sociale peut, en effet, s'accompagner d'un sentiment de trahison à l'égard de son milieu d'origine. Cela joue parfois un rôle dans la réussite ou l'échec (ELIAS, 2008).

Certains peuvent aussi avoir l'impression de ne pas avoir mérité leur diplôme car ils ne passent pas par la filière « classique ». MAYEN (2004) considère d'ailleurs « *l'obtention d'un diplôme par la voie de la VAE comme une forme sociale nouvelle* ».

1.4.b.2. Du point de vue de la société

D'après de VIRON et SALMON (2008), « *les bénéfices engrangés par la VAE ne concernent pas uniquement les candidats. Selon la logique économique, les candidats à la VAE qui réussissent leurs études, peuvent prétendre à des fonctions plus importantes et de plus, l'accroissement de leurs compétences est un bénéfice pour la sphère du travail global. De même, l'employabilité des adultes ayant réussi les études entamées, augmente* ».

Le dispositif de la VAE s'inscrit donc pleinement dans une logique d'égalité des chances. La VAE permet aux adultes qui n'ont pas eu la possibilité de faire des études d'être admis à une formation universitaire sur base de leur expérience professionnelle et personnelle. Il s'agit là d'une avancée manifeste dans le droit à la formation et à l'éducation pour tous puisque ne sont plus seulement considérés les savoirs appris sur les bancs de l'école, de la Haute Ecole et de l'Université. Pour d'autres, les ressources sont constituées de savoirs appris par l'expérience au travail et l'engagement personnel.

Aussi, comme le dit si bien Pierre REMAN, pour l'Université, la VAE constitue « *le défi de la démocratisation des études* » et représente un véritable enjeu pour l'accompagnement des étudiants (REMAN, 2008).

1.4.c. La procédure VAE : cinq étapes pour s'engager

Dans un premier objectif d'harmonisation des pratiques et de cohérence vis-à-vis des candidats, les Universités francophones ont adopté un modèle commun du processus VAE sur base des recommandations de la Commission ETALV du CIUF (de VIRON et SALMON, 2008). Les différentes étapes du modèle développées suivant le point de vue du candidat à la VAE, sont les suivantes :

1. **accueil et information du candidat à la VAE** : afin que les candidats à la VAE soient informés au mieux sur la filière choisie, sur les débouchés, sur les démarches à faire en vue de s'inscrire, les documents à fournir..., il est important de leur proposer une information correcte. Pour ce faire, un centre d'information sur les études est disponible dans chaque Université. Le conseiller VAE agit également dès cette étape en étant très souvent le premier interlocuteur du futur candidat via des salons

d'informations ou des journées portes ouvertes. Il s'agit d'aider le candidat à cibler le bon diplôme, à se familiariser au fonctionnement universitaire ainsi qu'au jargon utilisé (SARRADIN, 2008). C'est également à cette étape que le candidat doit être informé de la procédure VAE;

2. orientation du candidat et positionnement de l'institution par rapport à la recevabilité de sa demande : cette étape permet, d'une part, au candidat de préciser sa demande et d'autre part, à l'institution de s'assurer de la recevabilité de la demande introduite. En cas de non-recevabilité, d'autres pistes pourront être envisagées pour le candidat avec l'aide du conseiller VAE;

3. contractualisation : les deux parties (candidat et institution) s'engagent à poursuivre la procédure. Le candidat s'engage dans une démarche qui nécessite un investissement personnel et un recul sur ses pratiques. Il prépare un dossier VAE complet mettant en évidence ses compétences utiles et le jury statue sur sa demande d'admission;

4. évaluation des acquis du candidat par le jury grâce à son dossier. Ces acquis doivent pouvoir être considérés en rapport direct avec le programme d'études choisi;

5. communication des résultats : le jury communique sa décision motivée auprès du candidat.

Etant donné le changement majeur que représente la VAE dans l'accès à l'Université et les résultats observés dans d'autres pays tels que la France, la Commission ETALV a recommandé qu'un accompagnement spécifique puisse être mis en place afin d'aider les candidats au fil des cinq étapes décrites ci-dessus. Cet accompagnement peut être construit selon deux axes : d'un côté, il est nécessaire que les candidats VAE soient suivis tout au long de leur démarche par des acteurs compétents (les conseillers VAE) ; d'un autre, il est également important d'aider les jurys et responsables des programmes, à mettre en œuvre la VAE (de VIRON et SALMON, 2008).

1.4.d. Une nouvelle fonction : conseiller VAE

Cette nouvelle voie d'accès à l'Université nécessite un réaménagement au niveau de l'institution académique. La traduction de cet ajustement voit le jour à travers une nouvelle fonction : le conseiller VAE (de VIRON et SALMON).

La fonction de « *conseiller VAE* » est une « *situation professionnelle inédite* » (MAYEN, 2004), solitaire et plus complexe qu'il n'y paraît. Son rôle premier consiste en l'accompagnement des candidats à la VAE. Cet accompagnement a pour objectif principal d'aider le candidat à constituer son dossier de valorisation. Il est notamment composé d'entretiens (généralement trois) sur une durée pouvant aller d'un à six mois.

Au cours de ces entretiens, le conseiller VAE :

- assure au candidat un contact personnalisé avec l'institution;
- offre un accompagnement personnalisé durant toute la procédure VAE;
- aide le candidat à formaliser son parcours professionnel et personnel dans un dossier en mettant en relation ses compétences acquises et le contenu de la formation envisagée;
- écoute, fait preuve d'empathie, soutient, encourage le candidat;
- crée les conditions qui vont permettre au candidat d'élaborer et présenter un dossier pertinent (DAVA, 2006)...

La principale difficulté de ce nouveau métier réside dans le sentiment d'être parfois désorienté (« qu'est-ce qu'on attend de moi ? », « quelle position m'est attribuée afin de pouvoir agir au mieux ? », « quelles sont les limites de ma fonction ? », « comment aider sans " faire à la place de " ? »...) ; sentiment d'autant plus exacerbé lorsqu'on évolue dans le cadre d'une institution constituée de facultés au mode de fonctionnement parfois différent (MAYEN, 2004).

Le conseiller VAE, qui occupe une fonction encore méconnue et peu reconnue, doit pourtant prendre le temps de définir le travail à accomplir au sein de l'institution et organiser un cadre structurant avec la collaboration des facultés pour pouvoir y agir efficacement.

1.4.e. Le rôle du jury

Dans le décret dit « de Bologne », le jury est défini comme « *une instance académique chargée à titre principal de l'évaluation des compétences et connaissances, de leur certification et de l'organisation des épreuves correspondantes* » (article 6). Il peut constituer en son sein des commissions formées d'au moins trois membres, dont le président et le secrétaire du jury, auxquels s'adjoint un représentant des autorités académiques (article 68).

Dans le cadre d'une admission via la VAE, à coté de ses missions traditionnelles, « *le jury de programme est amené à reconnaître les compétences acquises par les candidats hors des cercles académiques de transmission du savoir. La VAE constitue un changement majeur pour l'Université quant aux modes d'apprentissage et aux lieux et temps d'acquisition et de création de savoirs. C'est ainsi l'ensemble de l'Université qui est interrogée par cette innovation* » (de VIRON et SALMON).

Dans ce contexte, le jury doit intervenir à deux moments importants. Tout d'abord, il doit s'assurer de la recevabilité de la demande introduite par un candidat, c'est-à-dire, vérifier si l'expérience à valoriser est bien en rapport direct avec le master envisagé et que la condition des cinq années d'expériences utiles au minimum est bien rencontrée afin de poursuivre la procédure. Ensuite, au moment de l'évaluation de son dossier, une décision motivée devra être rendue au candidat avant la rentrée académique. Le jury reste souverain et est responsable de la recevabilité et de la décision prise par rapport à une admission via la VAE.

La dernière étape du processus VAE (évaluation et communication des résultats) représente donc une phase importante pour les membres du jury car elle constitue, en soi, une auto-formation grâce à laquelle ils s'approprient, eux aussi, de nouvelles compétences d'évaluation (BEN MOUSSI, 2008). La boucle est bouclée !

1.4.f. L'exemple de l'UMons

Comme indiqué dans le point 1.4.a., l'UMons, qui fait partie de l'AUWB (Académie universitaire Wallonie-Bruxelles), participe au projet « VAE-Universités » dans le cadre de la programmation FSE 2007-2013.

A cet effet, le projet « VAE-Universités » a été mis en place à l'UMons en octobre 2008 et a demandé, dans un premier temps, la désignation du coordinateur de l'Académie, des responsables par institution et l'engagement de conseillers VAE.

L'UMons a également donné les moyens nécessaires à ses deux conseillers VAE afin d'accompagner les candidats, dans de bonnes conditions sur ses deux sites : Mons et Charleroi.

Durant la première année, différents outils ont aussi pu être créés (pages web, dossier d'admission VAE, brochure de présentation, affiche...) et des collaborations internes ont été mises en place avec les facultés, les responsables de programme(s), les doyens ainsi que les services généraux.

Enfin, après un an et demi « d'expérience » sur le projet VAE, ce sont plus de quatre-vingts personnes qui ont été accompagnées par les conseillers VAE, au fil des différentes étapes du processus. Toutefois, il est encore trop tôt pour pouvoir fournir des données quant à la réussite ou l'échec d'étudiants admis sur base de la VAE.

1.4.g. Conclusion

L'Université est aujourd'hui traversée de différents changements orchestrés principalement par le Décret dit « de Bologne ». Parmi eux, la VAE représente une révolution dans la façon dont on envisage l'accès à l'Université. Mais bon nombre de jurys n'ont peut-être pas encore clairement perçu l'importance de ce « virage à 180° ». C'est pourquoi, la fonction de conseiller VAE a été pensée afin d'accompagner les candidats tout autant que les jurys. A cette fin, différents outils ont été créés dans les institutions universitaires (dossier de demande d'admission via la VAE, brochure, FAQ, page internet, séances d'information...). Il reste, malgré tout, beaucoup de travail pour être en mesure d'assurer un accompagnement de qualité et de garantir l'égalité des chances pour les candidats à la VAE.

Les normes évoluent donc et la voie royale pour accéder à un master, c'est-à-dire passer par la réussite d'un bachelier, ne constitue plus l'unique référence. Les jurys doivent pouvoir modifier les réflexes qui consistent à évaluer les compétences des étudiants sur base des connaissances qui figurent au programme des cours de premier cycle universitaire au détriment de l'expérience et des compétences acquises sur le terrain. Il s'agit, pour eux,

« d'apprendre un nouveau métier » (PLATTEUW, 2008) car ils vont devoir apprécier si un candidat sera capable de réussir ou non un master. Il s'agit aujourd'hui de se poser les questions suivantes : quel accompagnement va-t-on pouvoir fournir à ces jurys ? Jusqu'où le conseiller VAE pourra-t-il intervenir dans ce contexte ? Un nouveau défi reste à relever !

1.4.h. Bibliographie

BEN MOUSSI L., « Histoire et perspective de la VAE : un dispositif toujours en construction. L'exemple de l'Université de Brest : un bilan de six années de pratique », in PIROTTON G. (coord.), *Valorisation des Acquis de l'Expérience. Chance pour les adultes en formation continue, défi pour l'enseignement, enjeu pour l'accompagnement*, ouvrage collectif, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, Cahiers de la Fopes, n°7, 2008, pp. 23-35.

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE WALLONIE-BRUXELLES, *Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités*, 31 mars 2004.

DE VIRON F. et SALMON A., *La Valorisation des Acquis de l'Expérience (VAE) en Communauté française*, Bruxelles, dossier de presse VAE, 2008.

DE VIRON F., « La validation/Valorisation des Acquis de l'Expérience dans les universités en France et en Communauté française de Belgique : quelles spécificités ? Quelles différences ? », in PIROTTON G. (coord.), *Valorisation des acquis de l'expérience. Chance pour les adultes en formation continue, défi pour l'enseignement, enjeu pour l'accompagnement*, ouvrage collectif, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, Cahiers de la Fopes n°7, 2008, pp.5-7.

Guide du conseiller VAE, DAVA (Dispositif Académique de Validation des Acquis), GIP FCIP Education et formation tout au long de la vie, Lille, 2006.

MAYEN P., « Caractériser l'accompagnement en VAE. Une contribution de didactique professionnelle », in *Education permanente*, n°159, Paris, juin 2004.

PIROTTON G. (coord.), *Valorisation des Acquis de l'Expérience. Chance pour les adultes en formation continue, défi pour l'enseignement, enjeu pour l'accompagnement*, ouvrage collectif, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, Cahiers de la Fopes, n°7, 2008.

Dans cet ouvrage, on se reportera aussi au texte des auteurs suivants :

ELIAS M., p 67.

LEGUY P., pp. 61-62.

PLATTEUW D., pp. 75-77.

SARRADIN N., pp. 66.

REMAN P., « Introduction », in PIROTTON G., *Valorisation des Acquis de l'Expérience. Chance pour les adultes en formation continue, défi pour l'enseignement, enjeu pour l'accompagnement*,

ouvrage collectif, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, Cahiers de la Fopes, n°7, 2008, pp.1-3.

THIRY P., *VAE en Communauté française de Belgique*, Table ronde sur la validation des acquis de l'expérience dans l'enseignement supérieur organisée par la Commission « Education tout au long de la vie » du CIUF, Bruxelles, 18 mai 2004.

1.5. Développer une culture Qualité pour entrer dans une dynamique de changement

Jacques LANARES

Depuis une dizaine d'années, les questions de Qualité sont à l'avant-scène du développement de l'EEES (Espace Européen de l'Enseignement Supérieur) et mobilisent de nombreux acteurs à l'intérieur et à l'extérieur des IES (Institutions d'Enseignement Supérieur). La préoccupation des enseignants et des chercheurs pour la Qualité est bien plus ancienne, mais différentes transformations du paysage de l'enseignement supérieur ont rendu nécessaire une plus grande visibilité des actions entreprises pour accroître la Qualité et leurs résultats. Ces nouvelles exigences impliquent non seulement la mise en œuvre de processus, mais également le développement d'une Culture Qualité (CQ). Cela constitue un changement culturel important dans le monde académique qui ne saurait s'opérer sans une démarche volontaire. L'intégration de démarches Qualité contribue naturellement à ce changement. Ces démarches étant constituées de processus itératifs s'inscrivant dans la durée, elles ont beaucoup de proximité avec les dynamiques de changement. En quelque sorte, établir une CQ, revient à implanter une culture du changement, changement orienté vers le développement de la Qualité de l'enseignement, de la recherche et des services.

L'intention dans ce chapitre est de présenter la réflexion associée au développement d'une CQ à l'Université de Lausanne au cours des dix dernières années. L'idée est d'associer les aspects de formalisation de cette expérience et les éléments de mise en pratique, afin de proposer un canevas facilement transposable, susceptible de stimuler la réflexion et de donner des repères lors de la mise en œuvre d'un projet de développement d'une CQ dans l'enseignement supérieur.

La réflexion se déroulera de façon chronologique et partira des fondements de la CQ pour aboutir à l'observation de son enracinement dans l'IES.

1.5.a. Pourquoi développer une Culture Qualité ?

Des influences diverses ont favorisé la montée en puissance des questions de Qualité dans l'enseignement supérieur. Il s'agit notamment de la nécessité accrue de transparence (*accountability*) qui va de pair avec l'autonomie croissante accordée aux IES. Par ailleurs, l'Assurance Qualité, pilier de la réforme de Bologne, est depuis plusieurs années au cœur des déclarations ministérielles, soulignant systématiquement l'importance de la Qualité dans la création de l'EEES et la responsabilité des IES dans le développement de systèmes Qualité internes. Les contraintes économiques ainsi que l'évolution de la mission des IES ont également une influence. Sans entrer dans le détail de l'analyse ni évoquer l'ensemble de ces facteurs, il est important de réaliser que les démarches Qualité sont devenues incontournables.

De fait, elles représentent un enjeu stratégique important mais ne peuvent atteindre leur but sans une appropriation collective. Il s'agit donc de transformer une contrainte en

opportunité. En réalité, les contraintes en la matière sont assez larges et constituent une chance pour permettre au « génie du lieu » de s'exercer. Il peut être intéressant d'utiliser cette contrainte comme point de départ afin de focaliser l'énergie et le débat sur les meilleurs moyens d'y répondre, et utiliser la marge de manœuvre pour susciter le développement de processus et d'une culture répondant au mieux aux besoins de la communauté concernée. En d'autres termes, un message central à faire passer est « nous n'avons pas le choix de faire quelque chose ou pas, faisons ce qui a le plus de sens et d'utilité pour nous ».

Les IES ont progressivement répondu à cette nécessité en mettant en place différents systèmes Qualité normalisés (ISO, EFQM, etc.) ou spécifiques. Toutefois, force est de constater qu'un certain nombre de travaux indiquent que la mise en place de processus Qualité ne garantit pas à elle seule une amélioration de la Qualité de l'enseignement, de la recherche et des services, du moins pas à la hauteur des attentes (GOSLING et D'ANDREA, 2001; NEWTON, 2002). De plus, de fréquentes récriminations à l'égard des démarches Qualité suggèrent fortement que l'adhésion n'est pas toujours acquise (JONES et DARSHI de SARAM, 2005; GOODLAD, 1995; HARVEY, 2002).

C'est dans ce contexte un peu mitigé que la notion de « Culture Qualité » a émergé, en réaction à des approches bureaucratiques de la Qualité. L'expression est de plus en plus utilisée, que ce soit dans la littérature spécialisée, les déclarations officielles des gouvernants ou les textes législatifs. La notion de « Culture Qualité » est séduisante parce qu'elle semble donner une touche humaine à un mot associé à des notions aux connotations plus « froides » telles que contrôle, assurance ou processus industriel. De ce fait, elle a reçu un accueil plutôt chaleureux dans le monde académique où elle commence à éclore. Pour constituer une alternative crédible, elle ne doit cependant pas se réduire à un discours, vaguement incantatoire, mais correspondre à un réel changement culturel se reflétant dans les comportements et dans l'évolution du système de valeurs de l'IES.

1.5.b. Quelle compréhension de la Culture Qualité ?

Bien que de plus en plus répandu, le concept de CQ n'est pas univoque et il convient donc d'en préciser les contours.

Dans l'enseignement supérieur, la notion de CQ a été mise en avant de façon régulière par l'EUA et a été « choisie » pour véhiculer une vision de la Qualité conçue comme valeur partagée et responsabilité collective engageant tous les acteurs d'une IES, y compris les étudiants et le personnel administratif et technique. L'idée de CQ met en exergue l'importance de développer un accord au sein de la communauté académique à travers une construction collective et, par ailleurs, susciter un changement dans les valeurs, les attitudes et les comportements au sein de l'IES (EUA, 2006).

Plus globalement, la notion de CQ renvoie au concept de culture organisationnelle. S'il n'y a pas d'accord général sur ce qui caractérise une culture organisationnelle, il est généralement admis que son noyau est constitué de trois composantes principales : les valeurs, les attitudes et les comportements (BRENNAN et SHAH, 2000). Dans la mesure où attitudes et comportements découlent des valeurs prioritaires (BONTIS, 2006; HOFSTEDE, 2001),

on peut considérer qu'elles sont le socle de la culture et représentent aussi le cœur de la CQ.

En réalité, le terme « Qualité » recouvre deux notions : d'une part une valeur, d'autre part un processus. En tant que valeur le mot « Qualité » est connu de tous et c'est un piège car il fait l'objet de définitions et conceptions variées (HARVEY, 2006) mais pas toujours explicitées. En conséquence, une étape essentielle consiste à adopter une définition permettant de construire un contexte clair et commun.

S'agissant des processus, ils s'inscrivent eux-mêmes dans une culture organisationnelle définie par les valeurs prioritaires sur lesquelles ils reposent telles que réflexivité, communication ou participation. Ces différentes valeurs constituent la CQ conçue alors comme une sous-culture de la culture organisationnelle.

A chaque ensemble de valeurs va correspondre une culture différente. Elles différeront par ce qui est valorisé : contrôle ou développement ? Spécialisation de certaines personnes impliquées dans la Qualité ou appropriation par le plus grand nombre ? Conformité ou adaptation ? Etc. Par exemple, dans une IES, les processus Qualité sont réalisés par des spécialistes qui essaient de contrôler la conformité des processus, alors qu'une autre IES va privilégier l'appropriation par une large majorité et des processus créatifs. Les deux IES ont bien une CQ, mais il ne s'agit pas de la même culture.

En d'autres termes, il y a toujours une CQ, mais la question est de savoir quelles sont les valeurs qui la caractérisent ? Sont-elles explicites ? Sont-elles cohérentes avec les priorités de l'IES ?

1.5.c. Quelle Culture Qualité ?

La question n'est pas seulement de définir et de développer la CQ de l'IES, mais aussi d'identifier la CQ spécifique qui renforcera sa capacité à s'adapter, à relever les défis posés par un contexte en évolution rapide.

Dans un sens plus large, la question se pose de savoir quelle sorte de CQ devrait être privilégiée pour soutenir le développement, la créativité et l'innovation dans l'IES.

Dans cette perspective, il existe des liens forts avec la notion d'organisation « apprenante » se référant à une organisation dédiée au développement, à l'apprentissage et à la créativité. Les travaux sur les organisations « apprenantes » et la créativité sont utiles pour identifier certaines conditions critiques au renforcement d'un processus développemental. Prise dans son ensemble, la littérature sur les organisations « apprenantes », le changement culturel et différents projets sur la CQ font apparaître de très intéressantes convergences (BIRDI, 2007 ; EUA, 2006 ; EUA, 2007 ; MCKENNA, 1994 ; SENGE, 1999 ; SHORT, 2007). Les travaux mettent en évidence plusieurs valeurs centrales et notamment : responsabilisation – *empowerment* ; réflexivité ; participation – coopération ; communication ; pensée

systemique ; équilibre (entre stabilité et flexibilité, *top-down* et *bottom-up*, prise de risques et conformité).

1.5.d. Comment développer une Culture Qualité ?

Développer une CQ implique donc un changement culturel dont l'aboutissement est une situation où chacune et chacun voit la pertinence des démarches Qualité et s'implique dans leur réalisation.

La première étape dans ce processus est l'identification des valeurs centrales. L'utilisation croissante des chartes dans toutes les organisations, y compris les IES, au cours des dernières décennies a largement contribué à expliciter les valeurs institutionnelles. Toutefois, les valeurs sous-jacentes aux processus Qualité ne sont souvent que partiellement clarifiées. Cette étape est pourtant décisive dans la création et l'enracinement d'une CQ. Afin d'identifier ces valeurs centrales, un certain nombre de questions peuvent être utiles, telles que : qu'est-ce qui a déjà été fait en matière de Qualité ? Quelles sont les priorités et valeurs derrière les principes, les règles du jeu et les actions liées à la Qualité ? Qu'est-il important de maintenir ? Qu'est-ce qui ne paraît pas approprié ? Etc. Il peut être judicieux de ne pas créer une sous-culture complètement isolée des valeurs générales de l'IES, mais au contraire de les intégrer et de faire ressortir la cohérence.

1.5.e. Comment transcrire les valeurs dans la pratique ?

La transcription des valeurs à la fois dans les concepts et les pratiques Qualité est une condition *sine qua non* du développement de la culture. Pour renforcer l'adéquation entre valeurs et actions, une question simple mais basique peut être posée : comment nous prouvons-nous à nous-mêmes et aux autres que ces valeurs sont prioritaires dans nos démarches Qualité ? Sur quelles bases, décisions, innovations, comportements, les personnes à l'intérieur et à l'extérieur de l'IES peuvent-elles constater l'importance décisive de ces valeurs ? Il n'y a, bien entendu, pas de correspondance unique entre valeurs et actions mais un lien évident doit exister.

En résumé, un système qui promeut le développement d'une CQ est constitué d'un ensemble de mesures cohérentes à différents niveaux, comme l'illustre la figure 1.

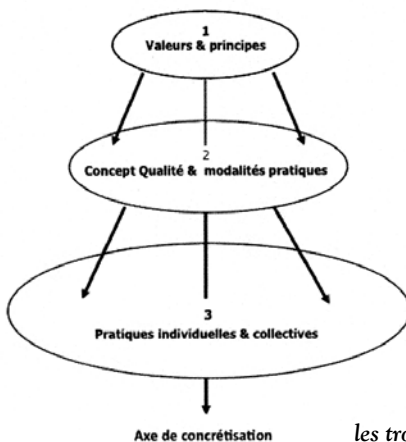


Figure 1 :
les trois niveaux de la Culture Qualité

Le point de départ est un ensemble de valeurs et principes concrétisés dans les modalités et règles du jeu du concept Qualité. Ces modalités et règles du jeu sont ensuite déclinées au niveau individuel et collectif. Ce sont les références aux valeurs qui créent la cohérence du système.

Un exemple de cette approche en « cascade » est présenté dans le tableau 1 ci-dessous qui se réfère à l'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans une IES.

Valeurs et Principes	Modalités / Règles du jeu	Pratiques
Confidentialité	Dans leur rapport d'auto-évaluation, les enseignants n'incluent pas les résultats d'évaluation, mais une analyse de ce qui semble bien fonctionner et moins bien fonctionner, les actions entreprises ou à entreprendre pour consolider le positif et / ou améliorer le négatif, et la façon dont cela a été communiqué aux étudiants.	Les résultats d'évaluation sont envoyés à l'enseignant ; aucune copie n'est envoyée au Doyen de faculté ou à la Direction de l'IES. Seul le personnel du CSE (Centre de Soutien à l'Enseignement), soumis au secret de fonction, a accès à ces renseignements.
Responsabilité	Les enseignants peuvent choisir les cours les plus représentatifs de leur enseignement et décident à quel moment les faire évaluer. L'évaluation s'inscrit dans une stratégie personnelle de développement professionnel.	L'enseignant télécharge les questionnaires depuis la page Web du CSE, prépare les photocopies, distribue les questionnaires en classe et demande à un étudiant de les recueillir, puis de les envoyer au CSE.
Réflexivité	Les enseignants fournissent une analyse des résultats d'évaluation ; ceci est fait dans un souci de faire passer les enseignants d'une posture de reddition de comptes à une posture réflexive selon laquelle ils partagent leurs réflexions au sujet de l'enseignement.	Les enseignants reçoivent les résultats d'évaluation par mail ; des documents facilitant l'interprétation des résultats leur sont envoyés conjointement. Les enseignants sont invités à discuter des résultats avec le personnel du CSE s'ils le souhaitent. En cas de résultats négatifs répétés, le personnel du CSE exerce un suivi plus ciblé à l'égard de ces enseignants.

Tableau 1 : approche en "cascade"

1.5.f. Quel rôle pour la Direction dans ce changement culturel ?

L'implication de la Direction de l'IES est déterminante dans l'établissement d'une CQ (HSUAN, 2007; HENARD, 2010). Elle est confrontée à un double défi. D'une part, établir et maintenir la cohérence du système Qualité dans l'ensemble de l'IES et pour la totalité des processus institutionnels, d'autre part faire en sorte qu'une majorité des membres de la communauté s'approprient le système, c'est-à-dire adhèrent aux valeurs et s'impliquent concrètement. Cette évolution peut se faire selon deux axes (figure 2). Le premier reflète l'augmentation du nombre de personnes qui adhèrent à partir de l'influence de la Direction et de personnes motivées. Le deuxième correspond au développement du système Qualité et à sa mise en œuvre approfondie. Le développement de la CQ correspond à la combinaison des deux axes.

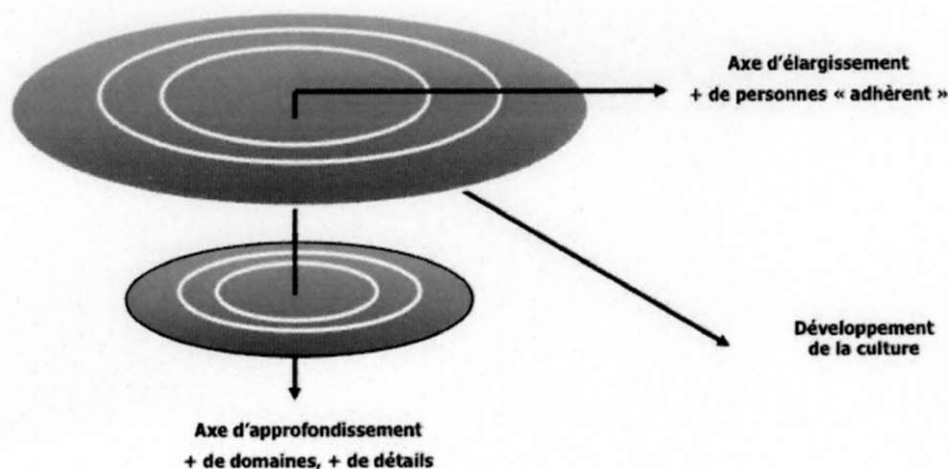


Figure 2 : développement de la Culture Qualité

Dans la mesure où les systèmes Qualité doivent répondre à des attentes différentes des parties prenantes (autorités, corps enseignant, étudiants, monde professionnel), ils sont souvent en tension et chaque valeur doit être contrebalancée par une autre valeur pour ne pas courir le risque d'effets pervers ; par exemple, la tension entre confidentialité et transparence. Si les processus sont complètement transparents, ils suscitent des comportements d'évitement peu propices à l'amélioration. S'ils sont strictement confidentiels, ils ne répondent pas à l'exigence de transparence. Chaque partie prenante va avoir tendance à tirer le système vers ses valeurs préférées. La Direction de l'IES est nécessaire pour garantir une régulation dynamique de ces processus (par exemple, trouver l'équilibre entre transparence absolue et confidentialité opaque). Par ailleurs, elle doit assurer l'intégration de la Qualité dans la stratégie globale de l'IES.

Au-delà d'un rôle de régulation, la Direction doit prendre ou soutenir des initiatives pour encourager et accompagner les efforts déployés afin d'introduire et de consolider de nouvelles idées et pratiques.

Pour ce qui touche à la CQ, cela peut être par exemple :

- réserver des ressources pour engager des personnes dont le rôle spécifique est de soutenir le processus, afin que chacun puisse contribuer pour l'apport qu'il a de plus spécifique, plutôt qu'à toutes les étapes. Par exemple, maintenir le travail administratif aussi bas que possible pour les académiques durant les évaluations afin qu'ils puissent se concentrer sur l'analyse, l'utilisation des résultats et les conséquences à en tirer;
- créer des structures de support qui encouragent et facilitent la réflexion et l'évaluation (par exemple : systèmes d'information, unités d'évaluation, etc.) et qui aident les personnes à repenser les choses et adapter leur pratique (unité de soutien à l'enseignement, structure pour soutenir la recherche, etc.);
- le développement d'une CQ est un processus au long cours traversé par des changements de personnes-clé (rotation des fonctions académiques, des responsables, changement parmi les membres de comités, etc.), la Direction doit veiller à la continuité malgré ces changements et, par conséquent, accorder une attention particulière au suivi et aux ajustements nécessaires.

1.5.g. Comment favoriser l'appropriation ?

Les valeurs sont des croyances dans le sens qu'il est difficile de démontrer leur supériorité par la seule logique. Le changement culturel comporte donc un enjeu d'adhésion et implique un processus de conviction. Le rôle de la Direction dans le développement de la culture n'est donc pas seulement de partager sa vision et ses valeurs avec l'IES, mais aussi de favoriser un processus interactif menant au développement de valeurs explicites et partagées. Cela suppose de s'assurer que les décisions sont cohérentes avec les valeurs. La grande majorité des décisions difficiles sont liées à ce que JARROSSON (1999) appelle des problèmes « mous » auxquels il n'existe pas de réponse juste ou fausse dans l'absolu. Ces décisions reposent en fait sur des valeurs, raison pour laquelle les décisions et les innovations peuvent être utiles pour renforcer la cohérence du système et enraciner les valeurs contenues dans la CQ institutionnelle. Ce sont des occasions d'explicitier ces valeurs : « nous faisons ceci plutôt que cela parce que cette valeur est une priorité pour nous ». Par exemple, si l'on explique les règles du jeu sur l'évaluation des enseignants, on pourrait dire « nous demandons une analyse des résultats et non pas les résultats bruts, parce que la réflexion sur la signification des résultats est une priorité pour nous ». Explicitier les valeurs sous-jacentes aux décisions est un moyen très puissant pour enraciner une CQ et encourager les personnes, dans la durée, à se référer à ces valeurs plutôt que de reproduire des comportements spécifiques. À terme, cela guide leurs actions et renforce l'appropriation des valeurs.

Comme dans tout changement, les aspects de communication sont déterminants mais ne seront pas évoqués ici, hormis pour souligner que les questions de Qualité sont souvent très éloignées des préoccupations quotidiennes des enseignants chercheurs et que le vocabulaire qui leur est associé leur est souvent inconnu ou mal connu.

De même, toutes les approches favorables au changement ont leur place dans le développement d'une CQ.

Globalement la progression se fait grâce à une combinaison de démarches *top-down* (initiées par la Direction) et *bottom-up* (utilisation des initiatives et apports des collaborateurs).

1.5.h. Comment observer le développement d'une Culture Qualité ?

Un des enjeux majeurs dans le développement d'une CQ est de passer du discours aux actes. Il est dès lors crucial de pouvoir observer l'enracinement de cette culture. Très peu de littérature existe sur cette question, mais dans la mesure où la CQ est considérée comme une sous-culture organisationnelle, la littérature sur les différentes « mesures » des cultures organisationnelles peut être utilisée.

Trois principales catégories de mesures se dégagent de l'examen des travaux sur cette question : ce que les personnes disent à propos de leurs valeurs et croyances, ce que les personnes disent faire et ce qu'elles font en réalité (par exemple, JAVIDAN et al., 2006; KOUFTEROS et al., 2007; KOVALKIEWICZ, 2007; WALDMAN et al, 2006).

En combinant la vision décrite dans le schéma 2 et la littérature sur les mesures des cultures organisationnelles, on aboutit à une grille d'observation telle que celle proposée ci-dessous et qui peut contenir des indicateurs ainsi que des événements uniques. Par exemple :

	Ce que les gens disent	Ce que les gens font
Niveau Individuel Management Corps enseignant Etudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Commentaires sur les processus Qualité • Proportion des personnes qui adhèrent à l'approche institutionnelle de la Qualité et à ses valeurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Implication dans les processus Qualité • Evaluations spontanées de l'enseignement • Réponses aux évaluations
Niveau Collectif IES Facultés Unités	<ul style="list-style-type: none"> • Concept Qualité • Directives Qualité 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilan annuel des innovations en relation avec la Qualité • Application des directives

Tableau 2 : grille d'observation du développement d'une Culture Qualité

1.5.i. Conclusion

Le but ultime du processus est de créer une situation où, idéalement, tous les acteurs de l'IES voient la pertinence des démarches Qualité et s'impliquent dans leur réalisation.

Dans la mesure où la CQ peut être considérée comme une composante de la culture organisationnelle, les valeurs constituent la colonne vertébrale et le ciment de toutes les démarches Qualité de l'IES. La cohérence des concepts, modalités et pratiques, avec les principes et valeurs est un facteur déterminant de l'enracinement d'une CQ.

Le défi majeur est de transcrire le discours en actes. Cela suppose une vision claire et partagée des buts à atteindre et de soutien pour y parvenir.

Comme tout changement culturel, le développement d'une CQ prend du temps et se trouve confronté à des réticences. Il est donc nécessaire de construire des moyens d'observer cette évolution afin d'adapter la stratégie et les ressources.

Dans tout ce processus de développement, notre expérience suggère que pour avoir des chances de succès dans l'enseignement supérieur, il faut veiller à ce que la recherche de la conformité ne remplace pas la réflexion sur la pertinence.

1.5.j. Bibliographie

BIRDI K., « Learning Organizations », in ROGELBERG S. (éd.), *Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology*, Thousand Oaks, Sage Publications, Vol. 1, 2007.

BONTIS N., « Ethical Values and Leadership : A study of Business School Deans », in *Canada International Journal of Business Governance and Ethics*, 2(3/4), 2006, pp 217-236.

BRENNAN J. et SHAH T., « Quality assessment and institutional change : Experience from 14 countries », *Higher Education*, 40, 2000, pp 331-349.

EUA, *Quality Culture in European Universities : A bottom-up approach*, Bruxelles, EUA, 2006.

EUA, *Creativity in Higher Education*, Bruxelles, EUA, 2007.

GOODLAD S., *The Quest for Quality*, Buckingham, SRHE et Open University Press, 1995.

GOSLING D. et D'ANDREA M., « Quality Development : a new concept for higher education », *Quality in Higher Education*, 7(1), 2001, pp 7-17.

HARVEY L., « The end of Quality ? », *Quality in Higher Education*, 8(1), 2002, pp 5-22.

HARVEY L., «Understanding Quality», in FROMENT E., KOHLER J., PURSER L. et WILSON L. (éds), *EUA Bologna Handbook*, article B.4.1-1, Berlin, Raabe Verlag, 2006.

HÉNARD F., *Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*, Paris, OECD, 2010.

HOFSTEDE G., *Culture's consequences*, Thousands Oaks, Sage Publications, 2001.

HSUAN FENG VICTOR D., «World Universities Rankings : Generic and Intangible Features of World-Class Universities», in SADLAK, J. et NIAN CAI, L. (éds), *The World-Class University and ranking : aiming beyond status*, Bucharest, Unesco-Cepes, Presa Universitaria Clujeana, 2007.

JARROSSON B., *Décider ou ne pas décider ? Réflexions sur les processus de la décision*, Paris, Maxima, 1999.

JAVIDAN M., HOUSE R., DORFMAN P., HANGES P. et SULLY DE LUQUE M., « Conceptualizing and measuring cultures and their consequences : a comparative review of GLOBE's and Fofstede's approaches », *Journal of International Business Studies*, 37, 2006, pp 897-914.

JONES J., et DARSHI DE SARAM D., «Academic Staff Views of Quality Systems for Teaching and Learning : a Hong Kong case study», *Quality in Higher Education*, 11(1), 2005, pp 47-58.

KOUFTEROS X., NAHM A., CHENG T., et LAI, K., «An empirical assessment of a nomological network of organizational design constructs : From culture to structure to pull production to performance», *International Journal Production Economics*, 106, 2007, pp 468-492.

KOWALKIEWICZ A., «The impact of quality culture on quality of teaching- a case of business higher education in Poland», in *Embedding quality culture in higher Education*, Bruxelles, EUA, 2007.

MCKENNA E., *Business Psychology Organisational Behaviour*, Hillsdale (USA), LEA, 1994.

NEWTON J., «Views from Below : academics coping with Quality», *Quality in Higher Education*, 8(1), 2002, pp 39-61.

SENGE, P., *La Danse du changement*, Paris, First, 1999.

SHORT A., «Bureaucracy : the enemy of a quality culture», in FROMENT E., KOHLER, J., PURSER, L. et WILSON L. (éds), *EUA Bologna Handbook*, article B 4.5-1, Berlin, Raabe Verlag, 2007.

WALDMAN D., SULLY DE LUQUE M., WASHBURN N. et HOUSE R., «Cultural and leadership predictors of corporate social responsibility values of top management : a GLOBE study of 15 countries», *Journal of International Business Studies*, 37, 2006, pp 823-837.

1.6. Enseignement supérieur et recherche en Méditerranée : passer de la tradition orale à la tradition écrite, cultiver le changement pour s'adapter au monde qui change

Vincent DOLLÉ

1.6.a. L'IAMM (Institut Agronomique Méditerranéen de Montpellier), institut d'un centre intergouvernemental méditerranéen

L'IAM de Montpellier¹⁷ de Montpellier est membre du CIHEAM, (Centre International des Hautes Etudes Agronomiques Méditerranéennes). Le CIHEAM créé sous l'égide de l'OCDE est un centre intergouvernemental qui a pour vocation de former les cadres du développement agricole agroalimentaire et rural en Méditerranée. Pour accomplir sa mission, il développe des activités complémentaires d'enseignement supérieur, de formation continue, de recherche et de coopération internationale. Le secrétariat général du CIHEAM basé à Paris coordonne les activités de quatre instituts celui de Montpellier pour la France, celui de Saragosse pour l'Espagne, celui de Bari pour l'Italie, celui de Chania pour la Grèce. Le Conseil d'Administration du CIHEAM est composé de représentants des pays membres de l'organisation (cf. annexe 1 : carte des pays membres) désignés par leur gouvernement. Le conseil d'administration siège deux fois par an, il examine comment sont réalisées les missions, confiées à chaque institut au service des pays membres, et analyse les bilans semestriels de la contribution de l'institut à la création d'un espace commun de connaissances utiles au développement en méditerranée.

Par ailleurs, le CIHEAM et ses instituts préparent régulièrement la conférence des ministres de l'agriculture de ses pays membres qui tous les deux ans travaille sur une thématique précise en s'appuyant notamment sur les travaux conduits par les enseignants chercheurs de ses instituts. La dernière conférence qui s'est tenue à Istanbul en Turquie a analysé l'impact du changement climatique sur l'agriculture et l'alimentation en méditerranée, les ministres ont proposé des orientations prioritaires et formulé des recommandations sur les travaux à conduire, les nouvelles connaissances à acquérir et les innovations à promouvoir.

Le personnel de l'IAMM comme les étudiants accueillis sur le site de Montpellier sont originaires des pays du bassin méditerranéen. De différentes origines mais aussi de différentes cultures, personnel comme étudiants partagent la même langue : le français qui, en effet, est la langue de travail à l'Institut.

Tous les ans sont accueillis à l'institut de 400 à 600 étudiants en formation initiale diplômante de niveau master et doctorat mais aussi en formation professionnelle continue pour des séjours de courte durée. L'Institut héberge également un Centre de français langue étrangère qui propose des cours de français à ses étudiants pour qu'ils puissent améliorer la maîtrise du français indispensable à leurs pratiques d'apprentissage. Le corps professoral est également originaire des différents pays méditerranéens avec des expériences professionnelles et universitaires complémentaires. L'Institut gère un effectif permanent d'environ 50 agents : une vingtaine d'enseignants-chercheurs auxquels s'ajoutent des professeurs associés et des professeurs visitants, ainsi que le personnel de soutien qui participe à la gestion de tout

l'environnement de la formation. Des personnels sur projets complètent le dispositif pour faire face à des besoins de compétences mobilisées autour de projets à durée limitée.

L'IAM de Montpellier gère un campus méditerranéen qui peut accueillir, depuis 2008, en séjour permanent plus d'une centaine d'étudiants logés en studios totalement équipés et construits en démarche de haute qualité environnementale (HQE). A cela s'ajoute un dispositif de cafétéria et de villa Mediterra pour accueillir dans des studios de haut standing, autour d'un patio méditerranéen, les professeurs de passage et les hôtes de marque.

En 2005, une nouvelle équipe de direction est nommée à l'Institut avec une mission précise de renouveler l'offre de formation, de moderniser le campus et de mettre en place de nouvelles pratiques de gestion. De nombreux débats internes et externes s'organisent alors pour effectuer le bilan des travaux réalisés mais surtout pour formaliser les atouts de l'Institut devant faire face à de nouvelles contraintes dans un espace d'enseignement supérieur et de recherche en rapide évolution. En effet, au nord comme au sud de la Méditerranée, un nouveau dispositif d'enseignement supérieur se met en place dans le contexte de l'installation dans les Universités, comme dans les établissements d'enseignement supérieur agronomique, du processus de Bologne qui vise à harmoniser les niveaux de formation et de diplôme obtenus mais permet aussi de mieux tracer les cursus des étudiants et de faciliter leur mobilité. Il s'agit également de mieux formaliser les compétences et les capacités acquises par les étudiants aux différentes étapes de leur cursus de formation. L'IAM de Montpellier adhère, depuis 2006, au processus de Bologne, il développe des mobilités d'étudiants et d'enseignants chercheurs.

1.6.b. Une réflexion stratégique s'impose

L'espace méditerranéen est effectivement en évolution rapide, de nombreux défis vont s'imposer pour les 600 millions d'habitants qui vont peupler les pays du pourtour méditerranéen en 2025. La forte croissance démographique – la Méditerranée va compter en 20 ans 100 millions d'habitants en plus, essentiellement dans les villes – va s'accompagner d'une forte concentration des populations urbaines sur le littoral. La pression sur les ressources naturelles, l'espace et les territoires ruraux s'intensifie. L'eau, ressource rare, est de plus en plus convoitée. Dans les prochaines années, l'agriculture méditerranéenne va devoir produire plus d'aliments sains pour assurer une sécurité alimentaire, avec moins d'agriculteurs relativement à la population totale. La sécurité de l'alimentation, en quantité comme en qualité et l'avenir des populations méditerranéennes sont fortement dépendants de la capacité du monde rural à innover pour s'adapter à ce contexte nouveau. Il devient donc nécessaire pour l'espace d'enseignement supérieur et de recherche méditerranéen dans le secteur de l'agriculture et l'alimentation de produire les connaissances, les compétences et l'expertise qui permettront aux pays de la région d'assurer au mieux cette sécurité alimentaire. Pour l'IAM de Montpellier, il s'agit donc de répondre à cette demande de formations des cadres des secteurs publics et privés et donc de réformer son offre de formation pour la rendre compatible à la fois avec celle des pays membres du CIHEAM mais aussi avec le dispositif français qui s'organise en licence, master et doctorat. Cette occasion est alors

saisie par l'Institut pour réorganiser ses programmes d'enseignement en visant à atteindre le standard de Qualité internationale. Il faut également que les programmes proposés soient complémentaires de ceux offerts dans les pays membres méditerranéens comme dans le dispositif d'enseignement supérieur agronomique national et montpellierain. Effectivement, à Montpellier s'organise, autour d'Agropolis, un ensemble de compétences et d'expertise en agronomie orienté vers la coopération internationale auquel contribue l'IAM en jouant le rôle de plateforme scientifique tournée vers la Méditerranée. Dans ce contexte de nouvelles Unités Mixtes de Recherche voient le jour sur toutes les thématiques en économie et sciences sociales pour le développement, dans lesquelles les enseignants-chercheurs de l'Institut développent leurs travaux de recherche qui alimentent de façon continue les processus pédagogiques.

Il devient donc naturel pour l'Institut de s'investir dans l'élaboration d'un projet d'établissement qui définit clairement ses priorités d'intervention, ses thématiques de travail ainsi que ses partenaires privilégiés. Toute l'équipe de l'Institut s'organise pour mieux mettre en évidence les atouts et les menaces dans ce contexte qui évolue rapidement, aussi bien au niveau local que national et international. C'est à ce stade que s'impose plus clairement l'obligation de changement, comme celles de formuler les constats, le déroulement des débats, les propositions et les lignes d'action pour l'avenir. Le projet d'établissement élaboré au cours de l'année 2005 est validé par le conseil d'Administration du CIHEAM en décembre 2005. Il définit un ensemble de 10 objectifs stratégiques (cf. annexe 2 : les 10 objectifs prioritaires du projet d'établissement de l'IAMM pour la période 2006-2010).

Ces objectifs stratégiques de différentes natures associent rénovation pédagogique, rénovation du dispositif d'accueil mais également modernisation des pratiques de gestion. L'ensemble de ces évolutions doit progressivement contribuer au renforcement d'une culture d'entreprise visant à améliorer les performances et l'efficacité du dispositif. L'ensemble du personnel de l'Institut adhère peu à peu à l'intérêt d'une démarche Qualité pour faciliter l'obtention des objectifs fixés auxquels il adhère. Cette dynamique de changement impulsée par la direction mais appropriée par l'ensemble des personnels implique une meilleure formalisation des pratiques individuelles et le passage de la tradition orale, chère au monde méditerranéen, à un peu plus de tradition écrite avec laquelle les actions peuvent être tracées, les responsabilités définies et les objectifs fixés de façon claire pour chacun.

1.6.c. Une démarche Qualité pour faciliter la culture du changement

Dès 2006, se met en place à l'Institut un groupe Qualité nommé « QualiIAMM » qui va accompagner l'ensemble de la démarche engagée. Celle-ci peut s'énoncer comme un « DEFI » pour l'ensemble du personnel de l'institut quels que soient les métiers d'enseignement, de recherche ou de supports exercés. En effet, cette démarche de changement se décrit comme les lettres du DEFI à relever qui peuvent se comprendre de la façon suivante :

D comme Décrire : pouvez-vous décrire simplement en cinq phrases ce que vous faites à l'Institut pour que quelqu'un qui ne connaît pas l'Institut puisse comprendre ce que vous y faites ?

E comme Ecrire : pouvez-vous écrire ce que vous avez décrit, qui doit correspondre à votre mission, en langage clair facilement traduisible en langue étrangère ?

F comme Faire : faites-vous ce que vous avez écrit, qui doit correspondre à ce que vous avez dit ?

I comme Innover : comment innover pour diminuer l'écart entre ce que vous faites, ce que vous devriez faire, ou ce que vous aimeriez faire ?

Ces quelques principes de base, assez simplement énoncés, constitutifs de la dynamique de changement et de l'engagement en démarche d'amélioration continue, sont finalement très proches d'une démarche Qualité appliquée aux activités de l'Institut. Ainsi, de façon assez naturelle, l'IAMM adopte une démarche Qualité qui lui permet de décliner ses objectifs principaux en objectifs secondaires, de préciser son plan d'action avec des résultats à atteindre échelonnés dans le temps.

1.6.d. Une démarche Qualité pour identifier les processus

Le périmètre de mise en application de la démarche Qualité est, dans un premier temps, limité au processus pédagogique que l'Institut est en mesure de maîtriser. Il s'agit des processus pédagogiques qu'il contrôle de bout en bout sans être pour cela obligé d'inciter des partenaires extérieurs impliqués dans des actions communes d'enseignement supérieur (par exemple, des masters cohabilités) à se mettre également en démarche Qualité. L'Institut choisit donc de délimiter son périmètre de mise en démarche Qualité qui, dans une première étape, regroupe les mastères professionnels, la formation professionnelle continue et le Centre de français langue étrangère.

L'ensemble des activités de l'Institut est donc raisonné sous forme de processus prenant en compte les exigences des « clients » et permettant de vérifier régulièrement que celles-ci sont satisfaites. Une première réflexion s'impose : celle de mieux définir qui sont les clients de l'Institut. La désignation de clients dans le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche n'est pas une démarche que les enseignants et les chercheurs entreprennent facilement. Ils comprennent cependant l'intérêt de mieux différencier les tutelles «donneurs d'ordre», les institutions partenaires, les bailleurs de fonds, les prestataires de services, les étudiants, le personnel de l'Institut... ensemble d'intervenants ou de parties prenantes parfois considérés comme clients, parfois comme fournisseurs, qui contribuent chacun à leur façon à faire fonctionner les processus mis en œuvre par l'Institut.

Autour du processus cœur de métier, celui de la réalisation de formations, s'articule le processus de pilotage du système de management de la Qualité mais également celui de gestion de l'environnement de la formation (cf. annexe 3 : cartographie des processus). Pour chacun de ces processus majeurs, des sous-processus sont identifiés qui permettent de détailler l'enchaînement des actions, les responsabilités confiées comme les résultats attendus.

Le groupe QualiAMM accompagne cette évolution profonde de l'Institut qui va permettre de valoriser ses points forts et de s'engager dans un processus d'amélioration continue. La mise en place de cette démarche n'est possible que lorsque la culture du changement est acceptée, il devient alors nécessaire que les contraintes de surcharge de travail liées à la mise en place de la démarche Qualité soient prises en charge par des ressources supplémentaires. Il est effectivement difficile de demander à des agents de prendre en charge par eux-mêmes le surcroît de travail dû à la mise en place de nouvelles règles liées à la démarche Qualité, même si à long terme elles doivent faire gagner du temps et permettre de mieux utiliser les ressources car elles sont, à court terme, consommatrices de temps et de moyens. L'Institut engage donc, pour faciliter la mise en place de sa démarche Qualité, des compétences complémentaires à durée déterminée sous forme d'expertise externe, mais également sous forme de compétences d'étudiants en formation master Qualité réalisant à l'Institut leurs travaux de thèse de master, appliqués à la mise en place de la démarche Qualité à l'IAM de Montpellier.

Pour chaque grand processus, un pilote est désigné, il a la charge de mieux définir les objectifs à atteindre, de proposer des indicateurs pour vérifier l'obtention de ses objectifs. Il doit également avec son équipe préciser les éléments d'entrée ainsi que les éléments de sortie qui vont permettre de maîtriser le processus d'amélioration continue, contribuant au fonctionnement global plus efficace de l'Institut (cf. annexe 4 : fiche processus : piloter le Système de Management Qualité SMQ). Progressivement sont établis l'ensemble des objectifs du management qualité, ceux-ci sont raisonnables et mesurables ; pour chacun d'entre eux des délais d'obtention sont fixés ainsi que les moyens à mobiliser pour les atteindre dans les délais fixés. (cf. annexe 5 : les objectifs du système management Qualité SMQ 2010).

1.6.e. Le Tableau de bord pour suivre le changement de la performance et des procédures formalisées

En 2006, le choix est fait de viser une certification Qualité des processus pédagogiques selon le périmètre défini. Il semble que la norme ISO 9001 appliquée au management des organisations convient également pour les établissements d'enseignement supérieur et de recherche comme de formation continue. L'IAMM met en place son dispositif d'accompagnement du changement pour améliorer ses performances et mieux remplir sa mission, avec l'objectif d'une certification ISO 9001 version 2000. Les délais d'obtention retenus sont d'un an et demi, pour favoriser l'adoption de cette démarche qui pouvait sembler assez exigeante pour une partie du personnel, pas tout à fait convaincue de l'intérêt de l'adopter.

Dans un monde concurrentiel, celui du marché international de la formation, le maintien de l'attractivité de l'Institut vis-à-vis des étudiants qu'il souhaite recruter est facteur déterminant de son évolution. Il est donc choisi de porter rapidement une attention toute particulière à ce sous processus du processus cœur de métier « réaliser les formations » (cf. annexe 3 : cartographie des processus). L'équipe pédagogique complète (enseignants chercheurs et assistants du service enseignement et scolarité), détaille ses pratiques et les

explicite, l'ensemble de la procédure « sélectionner les candidats master » est décrite avec l'ensemble des documents nécessaires à sa conduite. Un logigramme est dressé, il formalise pour chaque action élémentaire qui la conduit, à quelle date, à l'aide de quel document. Il est ainsi possible de suivre le déroulement complet de la procédure à partir de la réception du dossier de candidature jusqu'à son acceptation. L'annexe 6 : sélectionner les candidats master, présente la procédure telle qu'elle est adoptée et fonctionne actuellement. La mise en œuvre de ce dispositif, certes conjuguée à la mise en œuvre d'autres améliorations sur l'ensemble du dispositif, aboutit en trois ans à l'amélioration du taux de sélection d'un candidat, admis pour trois dossiers recevables en 2006 à un pour six en 2010.

Sans entrer ici dans le détail de l'ensemble du système de management Qualité de l'institut (www.iamm.fr), de sa documentation et de ses procédures d'enregistrement, il est possible de le décrire à partir de son manuel Qualité, d'un classeur de procédures et de quelques tableaux de bord synthétiques qui reprennent, pour les objectifs principaux et secondaires, des cibles à atteindre, des résultats obtenus accompagnés de quelques commentaires lorsque ceux-ci s'avèrent nécessaires (cf. annexe 7 : tableau de synthèse annuelle de suivi des indicateurs de performance du SMQ).

Les revues de directions du système de management Qualité permettent de relever les points faibles du dispositif, de communiquer sur les résultats obtenus et de se fixer des objectifs raisonnables à des pas de temps objectivement mesurés.

1.6.f. Des résultats encourageants

La mise en place de cette démarche Qualité a facilité l'accompagnement du changement à l'Institut en améliorant les procédures de gestion mais aussi de dialogue interne, le langage de la recherche de la Qualité devenant un langage commun. La certification selon la norme ISO 9001 a été obtenue en novembre 2008, puis renouvelée en novembre 2009. Pour les années à venir, le périmètre va s'étendre progressivement aux activités de recherche avec une priorité accordée aux grands projets contractuels (ANR (Agence Nationale de la Recherche), FPC (Formation professionnelle continue), etc.). Une nouvelle réflexion va s'engager dans les années à venir pour mieux gérer les risques et les contraintes liées à nos activités et développer des actions de coopération sur les démarches Qualité auprès de nos partenaires méditerranéens, assez demandeurs d'échanges d'expériences et de savoir faire en démarche Qualité appliquées à l'enseignement supérieur et la recherche.

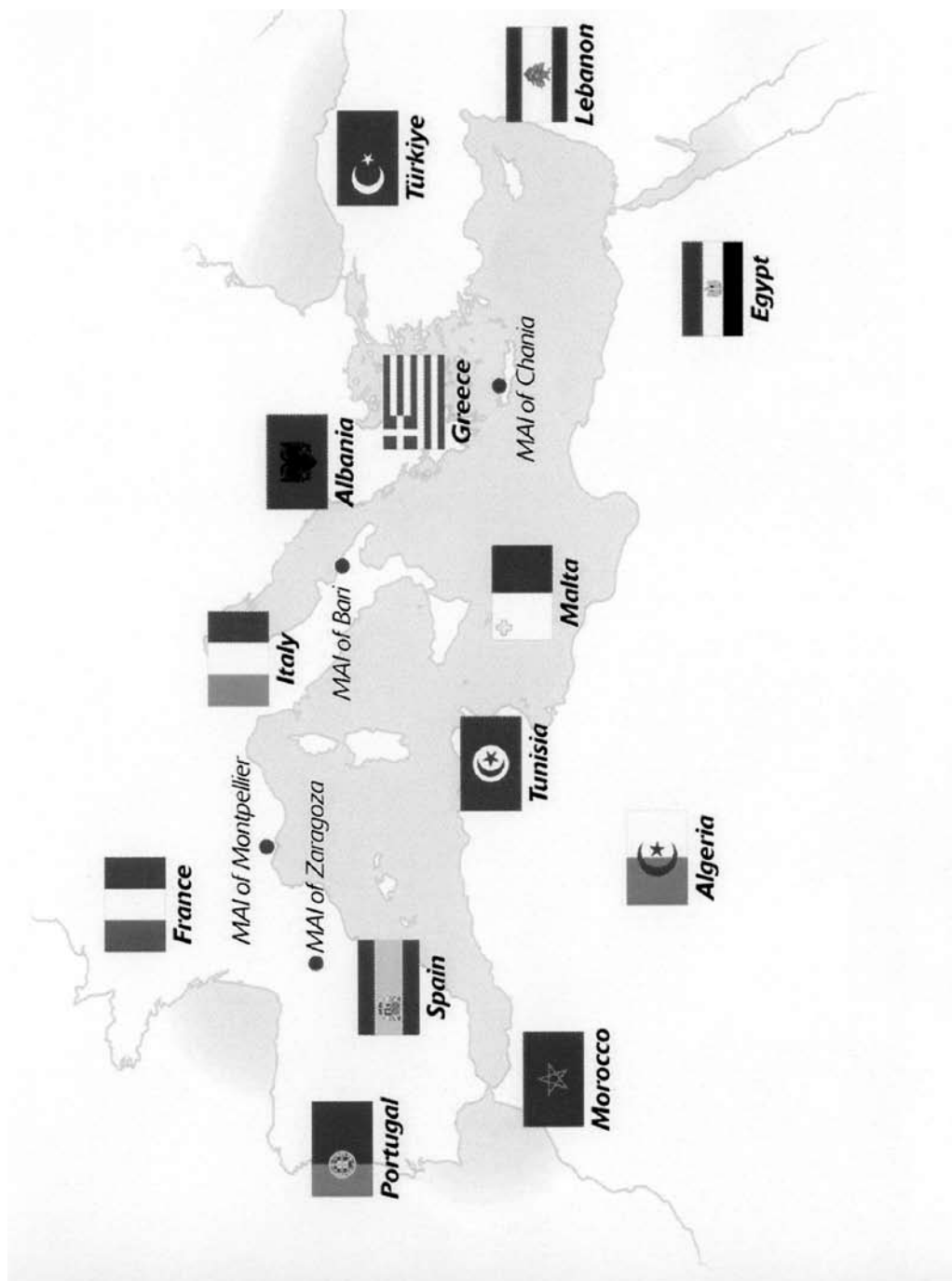
1.6.g. Conclusion

Le système de management de la Qualité a sans conteste contribué fortement à l'adoption d'une nouvelle culture de l'adaptation et du changement sans bouleverser radicalement les pratiques anciennes qui avaient fait leurs preuves. Beaucoup de bon sens, un peu de savoir faire et une volonté forte de la direction ont été indispensables pour sensibiliser et convaincre. De nombreuses opérations de formation interne ont permis de lever des obstacles par l'acquisition de compétences nouvelles.

Une reconnaissance externe nationale et internationale valide pleinement les efforts consentis. Il reste maintenant à simplifier le système, améliorer son efficacité, rechercher l'efficience... La Qualité, même en enseignement supérieur et en recherche, se trouve toujours dans un juste milieu, « faire ce qu'il faut sans en faire trop... »

1.6.h. Annexes

1.6.h.1. Annexe 1 : carte des pays membres



1.6.h.2. Annexe 2

Les 10 objectifs prioritaires du projet d'établissement de l'IAM de Montpellier pour la période 2006-2010 :

Objectif 1 : Adhérer au dispositif de « Bologne », intégrer les Masters de l'IAMM dans le système LMD, renforcer les relations avec l'Université, réorganiser l'architecture et les programmes d'enseignement et atteindre le standard de Qualité international.

Objectif 2 : Participer à la consolidation du **Pôle Agropolis de Montpellier** en faisant reconnaître le rôle d'interface et la spécificité internationale de l'IAMM.

Objectif 3 : Construire une **expertise méditerranéenne au service des pays membres du CIHEAM** sur les enjeux méditerranéens.

Objectif 4 : Participer au **renforcement de l'identité du CIHEAM** dans le réseau des établissements d'enseignement supérieur et de recherche agronomique en Méditerranée, diversifier la coopération institutionnelle internationale et accompagner les acteurs du développement.

Objectif 5 : Renforcer l'attractivité de l'IAMM et sa visibilité au niveau national et international, **rénover le campus de l'IAMM**.

Objectif 6 : **Restructurer le dispositif de recherche**, participer aux programmes méditerranéens, accueillir les doctorants sur des thématiques euro-méditerranéennes, concevoir des outils de recherche au service du développement.

Objectif 7 : Développer des actions de **formation professionnelle**, les formations diplômantes et continues à l'étranger, développer les sessions de formation de courte durée, suivre l'insertion des étudiants.

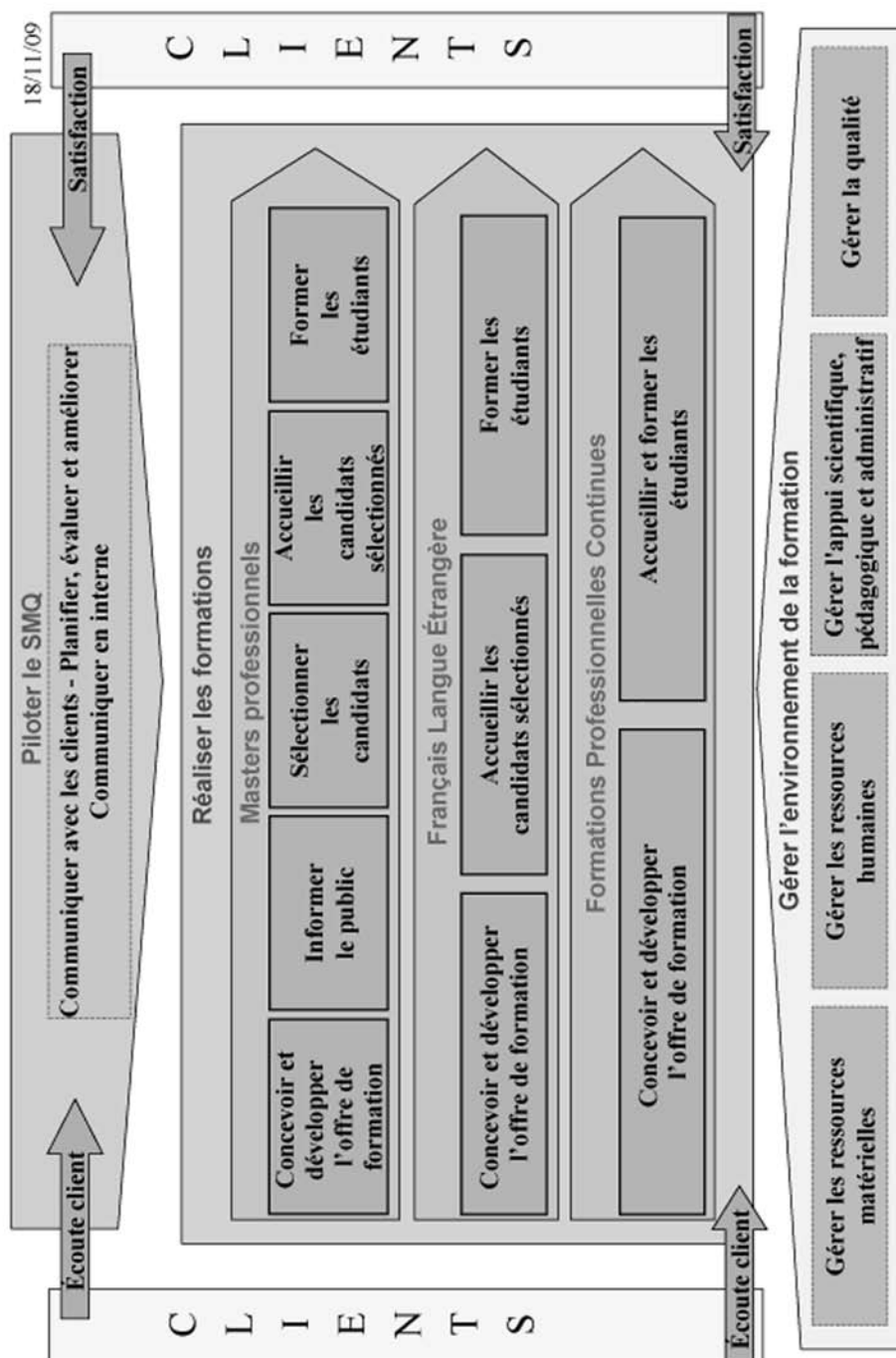
Objectif 8 : Favoriser la **mobilité des enseignants-chercheurs** et les étudiants dans les dispositifs internationaux, construire des dispositifs d'enseignement et de recherche communs.

Objectif 9 : **Moderniser les pratiques de gestion**, élaborer une nouvelle politique de gestion des ressources humaines, mettre en place un dispositif d'évaluation de l'ensemble du personnel.

Objectif 10 : **Développer une culture d'entreprise**, élaborer une nouvelle politique de communication interne à l'Institut et vers les partenaires institutionnels.

Pour faciliter la réalisation de ces objectifs, l'IAMM s'est engagé dans la construction d'un **système de management de la Qualité**. La démarche Qualité de l'Institut sera étendue progressivement à l'IAMM comme aux activités de l'Institut afin d'assurer la traçabilité de ses actions et de ses projets.

1.6.h.3. Annexe 3 : cartographie des processus



Fiche processus : Piloter le SMQ

PILOTE : Vincent DOLLÉ

OBJECTIFS :

- [Dir 1] Poursuivre la reconnaissance internationale des missions de formation, recherche et coopération internationale de l'IAMM
- [Dir 2] Maintenir l'attractivité de l'offre de formation de l'IAMM et la satisfaction des besoins des pays membres du CIHEAM
- [Dir 3] Garantir le caractère international des formations
- [Dir 4] Améliorer en permanence l'efficacité du système de management de la Qualité
- [Dir 5] Engager un dispositif d'amélioration continue en projet contractuel en 2010

INDICATEURS :

- niveau de satisfaction des étudiants et stagiaires
- nombre de pays représentés parmi les étudiants Master et FPC
- nombre pays représentés parmi les intervenants
- nombre de Masters co-habilités dont Master Pro (réalisation et obtention de diplômes conjoints)
- nombre de personnes formées
- taux de soutenance en Master CIHEAM et Master co-habilités
- nombre d'assemblées générales
- nombre de lettres d'information publiées
- nombre de projets contractuels en démarche Qualité

ELEMENTS D'ENTREE :

- l'écoute client
- les résultats des audits
- le fonctionnement des processus et la conformité du produit
- l'état des actions préventives et correctives
- les changements pouvant affecter le SMQ
- les recommandations d'amélioration

ELEMENTS DE SORTIE :

- Décisions et actions relatives :
 - à l'amélioration de l'efficacité du SMQ et de ses processus
 - à l'amélioration du produit en rapport avec les exigences des « clients »
 - aux besoins en ressources
- Diffusion d'informations
- Plans d'actions

REVUE ET APPROBATION :

Ce processus est revu au moins annuellement, l'approbation est décidée lors de la revue du processus.

PROCESSUS LIES :

Lien direct : processus « Réaliser les formations »
processus « Gérer la Qualité »

Lien indirect : tous les processus

1.6.h.5. Annexe 5 : Objectifs du SMQ (Système de Management de la Qualité) 2010

Objectifs Management

Poursuivre la reconnaissance internationale des missions de formation, recherche et coopération internationale de l'IAMM	Dir 1
Maintenir l'attractivité de l'offre de formation de l'IAMM et la satisfaction des besoins des pays membres du CIHEAM	Dir 2
Garantir le caractère international des formations	Dir 3
Améliorer en permanence l'efficacité du système de management de la qualité	Dir 4
Engager un dispositif d'amélioration continue en projet contractuel en 2010	Dir 5

Objectifs Master professionnel

Adapter l'offre de formation diplômante en partenariat international	CFP1
Augmentation du nombre de soutenances Master	CFP2
Renouveler l'adhésion à la charte Erasmus	CFP3
Mettre en place et maintenir des co-habilitations	CFP4
Augmenter le nombre de candidats	CFP5
Maintenir le caractère international des Master	CFP6
Maintenir la satisfaction des étudiants	CFP7

Objectifs Formation continue

Maintenir le nombre de sessions organisées	FC1
Maintenir le nombre d'inscriptions	FC2
Maintenir la satisfaction des participants	FC3
Maintenir l'éventail des thématiques	FC4
Valoriser les outils et méthodes développés à l'IAMM	FC5
Développer les ressources allouées à la Fpc.	FC6
Maintenir la diversité des origines des participants	FC7

Objectifs Français langue étrangère

Développer l'activité du CFLE	FLE1
Améliorer la cotation Qualité FLE	FLE2
Améliorer la visibilité du CFLE	FLE3

Objectifs Ressources humaines

Elaborer et mettre en œuvre un plan de formation	RH1
Terminer la mise en œuvre du système d'évaluation	RH2

Objectifs Ressources matérielles

Améliorer la qualité de l'environnement physique de formation	SG1
Développer des services performants à l'utilisateur	SG2

Objectifs Ressources appui (informatique + doc)

Assurer la continuité de service	AP1
Favoriser l'autonomie des étudiants et du personnel	AP2

Objectifs Qualité

Améliorer le suivi des actions correctives et préventives	Q1
Consolider l'approche processus	Q2

1.6.h.6. Annexe 6 : sélectionner les candidats master.

Procédure de sélection des candidats aux Masters

1. Objet et domaine d'application

Cette procédure décrit le processus de sélection des candidats aux formations master professionnels.

2. Description

Le Comité de sélection par master est composé du Responsable du master et d'au moins un enseignant-chercheur de ce master.

Les « pièces-clefs » indispensables pour l'acceptation d'un dossier de candidature sont :

- formulaire d'inscription;
- cv;
- photocopie du diplôme universitaire le plus élevé;
- relevé de notes;
- traduction officielle en français ou en anglais du diplôme et du relevé de notes;
- certificat de connaissance linguistique (pour les non francophones);
- lettre de motivation.

Si les pièces suivantes manquent, le dossier entre dans le circuit de sélection et en parallèle une demande de complément est adressée au candidat pour le compléter :

- certificat médical;
- 4 photos d'identité;
- acte de naissance;
- certificat de prise en charge des risques sociaux;
- autorisation hiérarchique, si fonctionnaire du gouvernement.

Date	Qui	Actions	Document
A partir d'avril	Candidat	Envoyer dossier	Dossier de candidature
	SES	Recevoir les dossiers de candidature complétés	Demande de complément
A partir d'avril	SES	<div> <div>Contient pièces-clefs ?</div> <div>Non</div> <div>Oui</div> </div>	
A partir d'avril	SES	Enregistrer les dossiers dans le logiciel CFP	Logiciel CFP
A partir d'avril	SES	Envoyer un accusé de réception par mail aux étudiants	Accusé de réception
A partir d'avril	SES	Transmettre les dossiers de candidature et la liste des candidats au responsable de Master	Dossier de candidature, Liste des candidats
Mai- Juin	Comité de sélection	Sélectionner les dossiers de candidature	Liste des candidats retenus, Dossiers de candidature
Mai- Juin	Responsable Master	Attribuer les bourses complètes du CIHEAM-IAMM — I-CFP-10	Liste des candidats éligibles
Mai- Juin	Responsable Master	Remettre la liste des candidats sélectionnés et des boursiers au SES	Liste des candidats sélectionnés
Mai- Juin	Responsable Master	Envoyer aux candidats sélectionnés les convocations et documents annexes	Lettre de convocation, Règlement administratif, Formulaire d'acceptation, Réservation de chambre
Juin-Juillet	SES	Informers les candidats non retenus par email	
Juillet-Sept	SES	Recevoir le formulaire d'acceptation de formation signé	Acceptation de formation

1.6.h.7. Annexe 7 : tableau de synthèse annuelle de suivi des indicateurs de performance du SMQ

Tableau de synthèse annuelle de suivi des indicateurs de performance du SMQ-JAN 2010				
Objectif	Indicateur	Cible	Résultat	Commentaire
PROCESSUS PILOTER LE SMQ				
Communiquer avec les clients				
Dir1,2	Niveau de satisfaction des étudiants et stagiaires	≥ 3		
Dir3; CFP6	Nombre de pays représentés parmi les étudiants master et FPC	≥ 15		
Dir3; CFP6	Nombre pays représentés parmi les intervenants	≥ 5		
Planifier, évaluer et améliorer				
Dir2; CFP4	Nombre de masters co-habilités dont master Pro	≥ 2		
FLE1; FC2; CFP5; LAMES; DIR	Nombre de personnes formées	≥ 500		
Dir1,2	Taux de soutenance en master (co-habilitation + Ciheam)	≥ 55 % (en N+2)		
Communiquer en interne				
Dir4	Nombre d'assemblées générales	≥ 2		
Dir2,4	Nombre de Lettres d'information publiées	≥ 4		
PROCESSUS RÉALISER LA FORMATION				
Concevoir				
CFP1	Taux d'actualisation des modules master	25%		
FC1	Nombre de formations FPC proposées	≥ 4		
FLE1	Taux de réalisation des formations proposées	≥ 5		
Informer				
CFP4; FLE2; FC3	Taux d'actualisation des supports de communication (plaquette, affichette, web...)	≥ 66 %		
CFP5	Nombre de candidats master recevables par an	≥ 350		

Sélectionner				
Dir1; CFP	Taux de sélection master 1 ^{ère} année (Inscrits/Candidats)	≤ 20 %		
Accueillir				
Dir2; CFP	Niveau de satisfaction / accueil	≥ 75%		
Former				
Dir1	Taux de réussite 1 ^{ère} année	≥ 75%		
CFP2	Nb de soutenances master (co-habilitation + Ciheam) par an	N ≥ N-1		
Dir1	Meilleure thèse du CIHEAM	≥ 1 sur 4 ans		
PROCESSUS GÉRER L'ENVIRONNEMENT DE LA FORMATION				
Gérer les ressources matérielles				
Dir2; SG1	Taux de satisfaction/environnement de la formation	≥ 75%		
Dir3; CFP7	Montant des bourses master	N ≥ N-1		
FLE1	Evolution du CA CFLE	≥ 5 %		
Gérer des ressources humaines				
Dir4; RH1	Taux d'efficacité des formations du personnel	80%		
Dir4; RH1	% d'agents ayant suivi au moins une formation dans l'année	≥ 30 %		
Accompagner les étudiants				
CFP7	Taux de réception des documents d'accueil (assurances, démarches administratives, vie pratique, ...)	≥ 90%		
Dir2; CFP7; AP2	Nb d'heures d'appui aux méthodes et outils par an	≥ 50h		
Gérer l'appui aux formations				
AP1	Taux de disponibilité des services informatiques	> 99%		
Gérer la Qualité				
Dir4; Q1	Taux de réalisation des audits prévus	90%		
Dir4; Q1	Taux d'actions d'amélioration réalisées dans les délais	≥ 50%		

Partie 2

Changer pour mieux enseigner



- 2.1. Réflexions sur l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur en
Communauté française Wallonie-Bruxelles (Jean-Louis DUMORTIER)
- 2.2. Des fondements d'une nouvelle culture enseignante : l'évaluation de la Qualité de
l'enseignement supérieur (Julie CORSWAREM et Ivan TOUSSAINT))
- 2.3. Le programme Leonardo da Vinci, plateforme pour introduire changement et créativité
dans les pratiques enseignantes (Christine DEFOIN et Julie MOREL)
- 2.4. Approche innovante de l'*e-learning*
(Luc DUFRANE, Frédéric MEGANCK et Françoise VANDER POORTEN)

2.1. Réflexions sur l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur en Communauté française Wallonie-Bruxelles

Jean-Louis DUMORTIER

2.1.a. Introduction

L'enseignement supérieur, concrétisé en CFWB par le fonctionnement d'institutions comme les Universités, les Hautes Ecoles, les Académies, etc., est une composante de l'action publique.

Cette action, qui concerne de très nombreux domaines, est aujourd'hui bien plus qu'hier soumise à l'évaluation, et cette évaluation porte désormais tout autant, sinon parfois bien davantage, sur l'utilité sociale de ce que produisent les institutions que sur la qualité de leurs forces de production.

L'action publique est, par ailleurs, mieux étudiée aujourd'hui qu'hier par les sociologues, les politologues, les juristes, les théoriciens de l'administration, etc. Chacun selon son point de vue particulier, tous s'efforcent désormais d'envisager la grande diversité des acteurs, qui ne sont pas exclusivement des agents de l'État et / ou qui n'agissent pas uniquement en tant que tels, loin de là¹⁸. Les spécialistes des sciences sociales veillent en outre à cerner le plus précisément possible l'importance respective, dans l'interaction, des statuts et des rôles¹⁹, d'une part, et, d'autre part, celle des objectifs personnels et des relations affectives (DONATI, 2004). Enfin, ils prennent en considération les pressions multiples (économiques, politiques, sociales, culturelles) qui s'exercent à différents niveaux, de l'international au local, sur la perception des problèmes, la recherche (négociée) de solutions, la prise de décision, l'exécution de ce qui a été décidé, le contrôle de la mise en oeuvre, les réajustements éventuels, l'évaluation des résultats et celle des effets collatéraux de ceux-ci (LEVÊQUE, 2008, pp.53-67). Leurs descriptions sont devenues indispensables tant aux personnes qui ambitionnent d'opérer un changement dans les secteurs de l'action publique qu'à celles qui s'efforcent de rendre raison du succès ou de l'échec d'une tentative de changement.

Ce qui est de nos jours attendu des institutions d'enseignement supérieur, en tant qu'organes de l'action publique d'enseignement²⁰, c'est non seulement l'élargissement et l'approfondissement des domaines de la connaissance scientifique et la transmission de corps de savoirs destinés aux élites, mais encore — et de plus en plus — la production de services appropriés aux besoins socio-économiques. Cette dernière demande s'est d'abord faite pressante là où l'enseignement supérieur était en partie financé par des fonds privés, c'est-à-dire aux U.S.A., mais elle tend à se généraliser selon le principe que l'argent du contribuable consacré à l'enseignement supérieur doit être utilisé à des fins qui puissent bénéficier au grand nombre.

Cela ne va pas sans provoquer des réticences, sans susciter des protestations, sans entraîner des cabrades. Les partisans d'un enseignement supérieur « libéral », au sens étymologique

du terme – celui qu'il avait dans la collocation *artes liberales* : arts dignes de l'homme libre, c'est-à-dire... non astreint à l'obligation de travailler – dénoncent l'inféodation de l'enseignement supérieur à des intérêts vulgaires, voire à des puissances aussi peu soucieuses de l'émancipation individuelle par le savoir que de l'équité sociale dans la mise à disposition de ce dernier. Sur le front du refus, peuvent ainsi s'aligner des champions de la traditionnelle culture humaniste comme des défenseurs de la démocratisation des études supérieures, les deux causes étant d'ailleurs parfois soutenues par les mêmes individus.

Quel que soit le bien-fondé de ces réactions, si respectables, si honorables même que puissent être les motifs de ceux qui entendent préserver l'autonomie d'une recherche et d'un enseignement (dont ils ont parfois trop tendance à oublier qu'ils dépendent des fonds publics), il est incontestable que ce dont la société peut le plus largement profiter, c'est, notamment, de l'excellence des formations professionnelles de haut niveau, celles qui préparent à l'exercice de professions intéressant l'ensemble de la collectivité : dans le secteur de la santé, dans celui du génie civil, dans celui de l'éducation, entre bien d'autres. On n'ose imaginer que l'enseignement supérieur laisse accéder au marché du travail des médecins, des ingénieurs, des enseignants, etc. qui ne disposent pas des connaissances requises par l'exercice de leur métier.

2.1.b. Compétences professionnelles

Il est de nos jours assez communément admis que la pierre de touche du professionnel de grande qualité, c'est son aptitude à mobiliser, dans les situations problématiques dont il a à connaître, des ressources lui permettant de résoudre les problèmes inhérents à ces situations. En un mot, ce qui fait la valeur du professionnel, ce ne sont plus les qualifications qui l'autorisent à se porter candidat à telle fonction, ce sont ses compétences. Des compétences qui lui permettent d'exercer ladite fonction à la satisfaction de toutes les personnes concernées par cet exercice.

La notion de compétence, surgie dans le champ de l'ergonomie, en relation avec le constat d'une croissante complexité des situations de travail et d'un urgent besoin de travailleurs capables d'initiatives (LE BOTERF, 1994), – cette notion est, à l'heure actuelle, toujours en voie de conceptualisation (JONNAERT, ETTAYEBI et DEFISE, 2009, p.65). Cela n'a pas empêché qu'elle ait été, voilà plus d'une demi-douzaine d'années de cela, une des pièces maitresses – sinon la clé de voute – de la réforme de l'enseignement obligatoire décrétée par le Parlement de la Communauté française²¹.

Son retentissement dans l'enseignement supérieur ne date pas non plus d'hier : elle a provoqué un regain et un élargissement de l'intérêt pour la méthode d'apprentissage par problèmes, timidement apparue au Canada au tournant des années 60-70 mais aujourd'hui adoptée dans plusieurs universités européennes notamment par des facultés de médecine, de sciences appliquées et de sciences de l'éducation, où l'on convient parfois plus facilement qu'ailleurs qu'un médecin, un ingénieur, un enseignant bardés de connaissances sont de piètres professionnels s'ils s'avèrent incapables de mettre ces connaissances à profit pour

trouver des solutions aux problèmes qui surgissent, de manière inopinée parfois, dans leurs situations de travail.

Rappelons à ce propos qu'en 2001, ont été publiés au *Moniteur belge* deux décrets du Gouvernement de la CFWB qui redéfinissaient la formation des enseignants²², dans les Hautes Ecoles et à l'Université, en lui assignant pour but le développement de treize compétences distribuées sur six axes dont le faisceau est censé constituer l'identité professionnelle des maîtres (BECKERS, 2007, pp. 26-30). C'est bien là une manifestation de la reconnaissance des compétences comme visée de formation innovante et, par conséquent – puisqu'il n'est guère possible de changer les visées de la formation sans toucher à ses processus –, comme facteur de changement pédagogique, comme innovation dans les curriculums de formation (BÉCHARD et BÉDARD, 2009)²³.

2.1.c. Innovation et réforme

« Innovation » : voilà le mot lâché. Mais tant de mots sont lâchés qui donnent lieu à des malentendus que mieux vaut préciser sans attendre le sens de celui-ci.

On doit à Françoise CROS (1999) une tentative de définition du terme « innovation » qui fait désormais référence (BÉDART et BÉCHARD, 2009, pp.33-36). L'innovation, dit-elle en substance, est l'implantation d'une « novation » – d'une nouveauté reconnue comme telle par des acteurs qualifiés pour ce faire – dans un secteur d'activité quelconque. Ce n'est pas un changement subreptice. Ce n'est pas non plus une initiative singulière plus ou moins originale. C'est un processus d'introduction d'un facteur de changement objectivé par des textes, des textes qui en rendent possibles la communication et la discussion, des textes qui favorisent l'adhésion d'une masse critique à l'idée du changement et au bien-fondé de ce dernier : est-il, ce changement, nécessaire, opportun, réalisable, généralisable, etc. ?

CROS opère une distinction entre « innovation » et « réforme » qui servira bien la suite de mon propos. Une réforme est un changement décidé et initié par des personnes qui se trouvent au sommet d'une hiérarchie d'acteurs, en vue d'améliorer une situation qui, de leur point de vue, doit et peut l'être. Les réformateurs ne doutent pas (ou tout au moins n'affichent pas qu'ils doutent) des bénéfices du changement. L'innovation, elle, n'est pas le fait du « prince »²⁴, mais le résultat d'un accord entre pairs, ou entre personnes non liées par des rapports hiérarchiques. Elle procède d'échanges qu'ont fort bien décrits les représentants de la « sociologie de la traduction », laquelle pourrait se définir comme l'étude systémique des facteurs de succès ou d'échec de l'innovation (CALLON, 1988 ; CALLON et LATOUR, 1991). Elle implique le risque et l'explicitation de la part de risque inhérente au changement.

2.1.d. Les compétences comme facteur de changement dans l'enseignement

Je réduis, à partir d'ici, la focale de mon propos et envisage ces deux modalités du changement que sont l'innovation et la réforme en relation avec les conséquences qu'a eues

– ou qu’aurait pu, qu’aurait dû avoir – l’introduction de la notion de « compétence » dans la conception de la formation des élèves du secondaire, dans la conception de la formation de leurs formateurs (instituteurs, agrégés de l’enseignement secondaire inférieur ou supérieur) et dans la conception de la formation des formateurs de formateurs, autrement dit des acteurs de l’enseignement supérieur *universitaire* à qui incombe, entre autres, la préparation professionnelle de celles et de ceux qui, sans s’y être toujours destinés, se trouvent chargés de former les maîtres du primaire et du secondaire inférieur.

C’est une *réforme* qui a été lancée dans l’enseignement obligatoire lorsque, à l’instigation de l’OCDE, les résultats escomptés de cette action publique ont été redéfinis en termes de compétences. C’est une réforme trop hâtivement conçue et singulièrement mal mise en œuvre en CFWB (DUMORTIER 2007). C’est une réforme dont résulte, on peut le constater à présent dans divers pays, un élargissement du fossé entre les élèves dotés de ressources culturelles qui les prédisposent à apprendre en résolvant les problèmes artificiels inhérents aux tâches scolaires et ceux dont la dotation culturelle n’est pas en phase avec cette modalité d’apprentissage (BAUTIER et RAYOU, 2009 ; BONNERY, 2009)²⁵. C’est une réforme handicapant, on finira par l’admettre, bon nombre de jeunes gens qui entreprennent des études supérieures, car ce qu’ils acquièrent dans l’enseignement fondamental et dans le secondaire, ce sont, tout compte fait, moins des compétences, que des possibilités d’effectuer des tâches-problèmes couronnant des séquences d’apprentissage, des séquences dont la succession aléatoire ne tient pas compte de la nécessaire « disciplinarisation » des savoirs²⁶. C’est une réforme qui aurait pu, pourtant, produire des résultats tout différents, si elle avait été autrement préparée, si, notamment, elle s’était appuyée sur des *innovations* dans la formation des maîtres, des innovations encouragées, financées, suivies, évaluées, répercutées par les décideurs politiques et leurs relais administratifs. Si les premiers comme les seconds finalisent désormais les curriculums disciplinaires et le curriculum général en termes de compétences, il faut que les enseignants enseignent de manière à permettre aux apprenants d’acquérir et de développer les compétences en question et pour qu’ils enseignent de cette manière-là, il est hautement souhaitable qu’ils aient été formés à enseigner ainsi.

Hic jacet lepus : en effet, si les formateurs de formateurs peuvent *volontairement prendre part* à une *innovation*, ils ne peuvent pas être purement et simplement *enrôlés* dans une *réforme* de l’enseignement obligatoire, où ils n’interviennent à aucun niveau de décision et où leur représentation est mal assurée au sein des organes de concertation²⁷. Dans l’ouvrage susmentionné de JONNAERT, ETTAYEBI et DEFISE (op.cit., pp.42-43 et 54-56), figurent deux tableaux dont la confrontation rend patent le problème que je pointe ici. Le premier de ces tableaux, adapté de D’HAINAUT (1988), donne une vue d’ensemble des niveaux décisionnels dont dépend l’implantation d’un (nouveau) curriculum : nulle place, à aucun de ces niveaux, pour les formateurs de formateurs.

Le second tableau présente, lui, les huit phases de la planification d'une réforme curriculaire ; La quatrième de ces phases est énoncée ainsi :

- « *Organiser la formation continue des enseignants en cohérence avec les nouvelles orientations prescrites par le curriculum;*
- *Adapter les programmes de la formation initiale des enseignants en cohérence avec les nouvelles orientations prescrites par le curriculum;*
- *Former les enseignants aux nouvelles orientations prescrites par le curriculum. » (op. cit., p.55)*

Absents des niveaux de décision, les formateurs de formateurs, dont la situation institutionnelle est mal définie, qui n'ont pas de compte à rendre aux administrateurs de l'enseignement obligatoire, qui jouissent d'un droit et sans doute même d'un devoir de critique envers les réformes pédagogiques, se voient attribuer un rôle décisif dans l'implantation d'un curriculum innovant. C'est ainsi tenir pour communément accepté, dans le champ de la formation des enseignants, le projet d'une innovation servant la réforme des curriculums. C'est même tabler sur le succès d'une telle innovation.

Or, à supposer que les formateurs de formateurs soient largement favorables à cette innovation ; à supposer qu'en dépit des résultats peu encourageants de la réforme de l'enseignement obligatoire fondée sur la redéfinition des résultats de l'apprentissage en termes de compétences, ils tiennent ces dernières pour des visées pertinentes à des formations respectueuses des grandes missions dévolues à l'école²⁸ à supposer qu'ils croient encore en la possibilité de changer le cours actuel de cette réforme, d'en réorienter la mise en œuvre afin qu'elle produise, au bénéfice de tous les élèves, les résultats espérés — à supposer tout cela (avec énormément d'optimisme), on serait encore fort loin d'avoir réuni les conditions de succès d'une innovation dans le curriculum de formation des enseignants. Voyons cela.

2.1.e. Innover dans le curriculum de formation des enseignants

En se fondant sur une enquête réalisée à la fin des années 1990 par deux chercheurs anglais (HANNAN et SILVER, 2000), Jean-Pierre BÉDARD et Denis BÉCHARD énumèrent les caractéristiques de la culture des établissements d'enseignement supérieur qui assurent aux innovations les meilleures chances de s'implanter. Les voici (art. cit. in op. cit., pp. 55-56) :

1. « *L'innovateur se sent en sécurité et supporté par ses collègues, reconnaît le besoin de changement et reçoit les encouragements nécessaires d'un directeur de département, d'un doyen ou de toute autre personne en autorité.*
2. *L'établissement d'enseignement supérieur a développé et mis en pratique une politique de promotion de la carrière professorale qui reconnaît l'enseignement au même titre que la recherche et qui reconnaît le libre arbitre des choix de carrière des enseignants-chercheurs au moment de déposer une demande de promotion.*
3. *Les collègues et quelqu'un en autorité montrent un intérêt pour diffuser les résultats de l'innovation.*

4. *Les ressources financières sont disponibles sous forme de fonds à l'innovation et l'accessibilité à une expertise pédagogique (comme celle que l'on retrouve dans les centres de pédagogie universitaire) est primordiale. »*

Certes, depuis quelques années, on constate que les institutions universitaires prennent des initiatives en vue de réunir ces conditions de succès des innovations, mais il s'en faut de beaucoup que les efforts consentis soient suffisants, notamment en ce qui concerne le point 2. Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue que dans le champ académique, c'est-à-dire au sein d'un espace structuré de positions, affecté par une lutte constante entre dominants et prétendants également soucieux de défendre le capital symbolique²⁹ qu'ils ont acquis, ou d'acquiescer celui qu'ils souhaitent (BOURDIEU, 1984), les relations affectives peuvent être très tendues; or l'harmonie de ces relations est un important facteur de succès de l'innovation, comme l'a révélé la « sociologie de la traduction » et comme il est rappelé au point 1 ci-dessus.

J'ajoute ceci : si au sein de l'institution universitaire, l'innovation pédagogique peut être prise en considération par les instances qui décident des promotions à la condition que ces dernières ne focalisent par leur attention sur les publications scientifiques, dans l'enseignement supérieur non universitaire, où les carrières sont (à peu de chose près) planes, les innovateurs ne peuvent guère être mus par un intérêt d'avancement, lequel n'entre pas seul en ligne de compte dans le calcul de l'acteur rationnel : le confort des routines pèse parfois davantage dans sa balance que le profit d'une éventuelle distinction. Au demeurant, les sociologues sont aujourd'hui nombreux à admettre que l'acteur n'agit pas toujours après avoir escompté ses bénéfices : « le cœur a ses raisons... »

Je terminerai en pointant, dans le système d'enseignement supérieur de la CFWB, deux obstacles majeurs à l'innovation pédagogique dans le curriculum de formation *des enseignants*, deux obstacles sur lesquels j'ai à plusieurs reprises tenté en vain d'attirer l'attention des décideurs (DUMORTIER, 2009).

Le premier de ces obstacles est la part dérisoire (par comparaison avec d'autres pays) faite à la formation professionnelle dans les maitrises (pourtant dites) « à finalité didactique » : seulement 30 des 120 ECTS dévolus aux deux années de ce cycle d'études lui sont dédiés, dont 15 pour la didactique disciplinaire. C'est à peine suffisant pour préparer tant bien que mal les étudiants à leurs stages, surtout s'il faut veiller *en même temps* à pourvoir les candidats à l'agrégation d'un modeste viatique de savoirs constitutifs de la (ou des) discipline(s) *scolaire(s)*³⁰ qu'ils ne se sont pas appropriés en se confrontant à la (ou aux) discipline(s) *scientifique(s)* dont ce qui est enseigné au cours de la scolarité obligatoire tire (une partie de) sa légitimité. C'est totalement insuffisant pour, par exemple, implanter dans le curriculum de formation professionnelle l'innovation de l'apprentissage par problèmes.

C'est totalement insuffisant parce que ce mode d'apprentissage implique, au premier chef, une étude approfondie de la discipline *scolaire*, irréductible aux matières à enseigner. Les

problèmes qui se posent aux maitres résultent essentiellement des difficultés qu'éprouvent, dans un contexte déterminé, certains élèves à s'approprier les savoirs (savoir-faire, savoir être) qui leur permettent de prendre place dans la communauté discursive scolaire spécifiée par la discipline (BERNIÉ, 2002) et de développer ainsi en effet les compétences dont l'intégration à cette communauté est censée rendre possible le développement. Il arrive que ces problèmes soient liés à des difficultés de gestion de classe, il arrive également qu'ils s'aggravent à cause d'une connaissance insuffisante des savoirs à enseigner, mais même dans les situations les plus épineuses, ce qu'il faut trouver ce sont des solutions qui débouchent sur l'appropriation, par les élèves, des savoirs disciplinaires. L'apprentissage par problèmes, dans le cadre de la formation des enseignants, implique une étude approfondie de la discipline scolaire et l'étude approfondie de cette dernière est incompatible avec une formation professionnelle réduite à 30 ECTS.

Elle s'étale, cette formation, sur trois années dans les catégories pédagogiques des hautes écoles. Cela devrait lever l'obstacle à l'innovation que je viens d'évoquer. Certes, mais il en est un autre, non moins considérable, qui surgit au sein de ces institutions. Il tient à l'absence *totale* de préparation professionnelle des formateurs de formateurs *chargés des didactiques disciplinaires*. Cette absence de préparation, jadis tant bien que mal compensée par des exigences inhérentes à un emploi de sélection, est aujourd'hui d'autant plus sensible que le renouvellement massif du corps enseignant entraîne le recrutement de diplômés qui n'ont parfois aucune autre expérience pédagogique que celle acquise au fil d'une soixantaine d'heures de stage... dans le secondaire supérieur. Si les jeunes enseignants qui trouvent un emploi à ce niveau d'études ont un vernis de connaissances relatives à la discipline scolaire *telle qu'elle se décline à ce niveau-là*, ceux qui sont engagés dans les Hautes Ecoles n'ont rien appris à l'*Université* à propos des formations spécifiques qu'ils doivent assurer et, quelques efforts d'autoformation que consentent les maitres-assistants néophytes, cette situation ne peut qu'être préjudiciable à l'enseignement des disciplines dans le supérieur de type court, tout particulièrement à la formation professionnelle des instituteurs et des agrégés du secondaire inférieur.

Je tiens *énormément* à éviter tout malentendu : je ne porte aucun jugement sur les compétences des formateurs de formateurs en poste dans les Hautes Ecoles; je dis qu'ils ne les doivent pas à une préparation professionnelle adéquate dispensée par l'Université, rien de plus. Et je ne prétends pas non plus qu'il se trouverait aujourd'hui même, dans les Universités de la CFWB, assez de personnes compétentes pour assurer la préparation professionnelle des maitres-assistants *en ce qui concerne les didactiques disciplinaires*; je dis que les autorités académiques et politiques persistent à ne pas mettre à l'agenda un problème qui n'est pourtant pas sans rapport avec l'écart des performances de nos élèves aux *surveys internationaux*. Si les instituteurs, si les agrégés du secondaire inférieur sont formés par des agrégés du secondaire supérieur qui n'ont pas étudié les disciplines *comme elles sont construites* pour l'école des *fondements*, un manque de concordance est à craindre entre ce qui leur est enseigné et ce dont ils ont besoin pour enseigner eux-mêmes. Et pour autant que je me sois bien fait

comprendre à propos des disciplines, on devine que ce manque de concordance est *tout autre chose* qu'un (fort souhaitable) défaut de coïncidence entre les matières qu'apprennent les futurs maîtres et celles que devront étudier leurs futurs élèves.

Les maîtres-assistants en fonction dans les catégories pédagogiques des Hautes Ecoles disposent du temps de formation nécessaire à l'apprentissage par problèmes, mais, faute d'une formation adéquate et parfois d'expérience du terrain, ils n'ont guère d'idées *précises* sur les problèmes que posent les apprentissages *des disciplines* dans l'enseignement maternel³¹, dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire inférieur. Leurs collègues pédagogues ou psycho-pédagogues peuvent, certes, éclairer fort utilement certains *aspects* de ces problèmes, mais non en élucider le *fond*, toujours constitué par les difficultés d'apprentissage d'un objet spécifique par des sujets particuliers.

2.1.f. Conclusion

De ce qui précède on conclura sans peine, je suppose, qu'en amont des conditions de succès d'une innovation liées à la culture des établissements d'enseignement supérieur et cernées par HANNAN et SILVER (*op. cit.*), se trouvent des conditions liées aux structures de cet enseignement, et, en particulier, pour ce qui concerne la CFWB, à des défauts de serrage entre deux curriculums de formation des maîtres. *L'innovation* pédagogique dont le foyer est la notion de compétence — et la manifestation la plus spectaculaire, la planification de formations au cours desquelles les apprenants s'exercent à résoudre les problèmes inhérents à l'exercice de leur futur métier — n'a guère de chance de succès sans une *réforme* structurelle qui, elle, ne dépend pas du dynamisme des enseignants.

Mais, bien sûr, en dépit de l'absence d'une telle réforme, on peut constater qu'un esprit de changement, un esprit d'entreprise, anime bon nombre d'enseignants du supérieur. Dans ce secteur pédagogique qui jouit d'une relative liberté en matière de programme d'enseignement et de modalités d'évaluation des résultats d'apprentissage, dans ce secteur que peut difficilement harceler une administration convaincue de l'existence de voies royales méthodologiques, l'enseignement, fût-il « frontal » (par défaut de ressources d'encadrement ou par distribution contestable de ces dernières), est parfois plus diversifié que ne le porte à croire la caricature du professeur faisant la lecture soporifique de notes rédigées à l'entame de sa carrière.

2.1.g. Bibliographie

AUDIGIER F., « Les curriculums chahutés. Que faire des nouvelles demandes sociales ? L'exemple des « Educations à... » et autres domaines de formation », in MALET R. (dir.), *Ecole, médiations et réformes curriculaires*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

BAUTIER E. et RAYOU P., *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF, 2009.

BECKERS J., *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles, De Boeck 2009.

BÉCHARD, J.-P. et BÉDARD, D., « Quand l'innovation s'insère dans le curriculum », in BÉDARD D. et BÉCHARD J.-P. (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur*, Paris, PUF, 2009.

BÉDARD D. et BÉCHARD J.-P., « L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier », in BÉDARD D. et BÉCHARD J.-P. (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur*, Paris, PUF, 2009.

BERNIÉ J.-P., « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? » *Revue française de pédagogie*, n°141, 2002.

BONNÉRY S., « Contenus, pratiques pédagogiques et échec scolaire », in DURU-BELLAT M. et VANZANTEN A. (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, 2009.

BOURDIEU P., *Homo academicus*, Paris, Éditions de Minuit, 1984.

BOURDIEU, P., *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Éditions du Seuil, 1994.

CALLON M. (éd.), *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*, Paris, La Découverte, 1988.

CALLON M. et LATOUR B. (éds.), *La science telle qu'elle se fait*, Paris, La Découverte, 1991.

CHEVALLARD Y., *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.

CROS F., « L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens », *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n°31, 1999.

DEMEUSE M. et STRAUVEN C., *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

D'HAINAUT L., *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Bruxelles, Labor, 1988.

DONATI P.-P., « La relation comme objet spécifique de la sociologie », *Revue du M.A.U.S.S.*, n°24, 2004.

DUMORTIER J.-L., « Pourquoi j'évite de rebattre les oreilles de mes étudiants avec les compétences », *Puzzle*, n°22, 2007.

DUMORTIER J.-L., « Le point sur l'état actuel de la formation professionnelle des enseignants de français et sur les rapports de cette formation avec la recherche en didactique du français », *La Lettre de l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du français*, n°42, 2009.

HANNAN A et SILVER H., *Innovating in higher education. Teaching, learning and institutional cultures*, Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2000.

JONNAERT P., ETTAYEBI, M. et DEFISE R., *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*, Bruxelles, De Boeck, 2009.

LE BOTERF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation, 1994.

LEVEQUE A., « La sociologie de l'action publique », in JACQUEMIN M. et FRÈRE, B. (dir.), *Épistémologie des sciences sociales*, Bruxelles, De Boeck, 2008.

REUTER Y., « La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire », *La Lettre de l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français Langue maternelle*, n° 32, 2003.

REUTER Y., COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE, I. et LAHANIER-REUTER D.; *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

WANG M., HAERTEL G. et WALBERG H.; « Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre ? » *Vie pédagogique*, n°90, 1994

2.2. Des fondements d'une nouvelle culture enseignante : l'évaluation de la Qualité de l'enseignement supérieur

Julie CORSWAREM et Ivan TOUSSAINT

2.2.a. Introduction

À l'instar des autres types d'enseignement supérieur de la CFWB, l'enseignement de promotion sociale est concerné depuis quelques années par l'évaluation coordonnée par l'AEQES (Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur organisé ou subventionné par la CFWB) pour les bacheliers et masters qu'il organise. Il subit, par conséquent, une série de bouleversements touchant à ses modes de fonctionnement. Ce sont plus particulièrement les démarches Qualité menées par les établissements d'enseignement de promotion sociale du réseau CPEONS (Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné), que nous accompagnons dans le cadre de notre fonction d'agent Qualité, qui balisent la réflexion soumise ici. Les observations qui l'alimentent sont néanmoins susceptibles d'être élargies à d'autres établissements.

Dans cet article, nous abordons la problématique de la culture du changement et de l'enrichissement de la pratique enseignante via ce cas particulier de l'évaluation de la Qualité de l'enseignement supérieur. L'intérêt d'une telle action évaluative se mesure aux transformations qu'elle induit, tant dans la représentation qu'ont les acteurs de leur pratique, que dans le champ de leurs activités proprement dites.

2.2.b. Facteurs – conditions – acteurs de changement

Pour saisir le phénomène de l'évaluation qui affecte l'enseignement supérieur, il convient d'en identifier les facteurs, les conditions et les acteurs.

Dans le contexte qui nous occupe ici, les textes législatifs organisant et structurant le processus de l'évaluation peuvent être désignés comme les déterminants du changement³². « Un facteur [de changement] est en effet un élément d'une situation donnée qui, du seul fait de son existence ou par l'action qu'il exerce, entraîne ou produit un changement » (ROCHER, 1968, p.25). Ces **facteurs**, les décrets, sont par définition externes et contraignants. Ces particularités sont importantes à souligner dans la mesure où elles peuvent fournir une explication au phénomène de résistance qu'engendre le changement (voir *infra*). Précisons que la procédure d'évaluation mise en place par l'AEQES, couplant une analyse interne et une analyse externe, est commune à l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur (Universités, Hautes Écoles, établissements de promotion sociale...). Elle implique, parmi bien d'autres choses, la désignation d'une personne chargée de son pilotage et de sa coordination, la création de structure(s) chargée(s) de réaliser l'évaluation en interne, le recueil et l'analyse de données, la planification et la réalisation d'une série d'actions d'amélioration, la préparation de l'évaluation externe, la mise en place d'un suivi...

En tant qu'« éléments de la situation qui favorisent ou défavorisent, activent ou ralentissent, encouragent ou retardent l'influence d'un facteur ou de plusieurs facteurs de changement » (ROCHER, 1968, p.25), les **conditions** du changement, dont certaines sont parfois communes à plusieurs établissements d'enseignement supérieur, recouvrent le plus souvent des caractéristiques spécifiques à chaque institution. Ainsi, la taille et l'histoire de l'institution, les ressources humaines et matérielles, l'expérience en matière de gestion de la Qualité, le système de communication interne... sont autant de variables qui pourront (dé)favoriser le changement, affecter son rythme, sa direction et son étendue.

Les **agents** du changement sont « les personnes, les groupes, les associations qui introduisent le changement, qui l'appuient, le favorisent ou s'y opposent » (ROCHER, 1968, p.26). L'ensemble des parties prenantes d'un établissement ont un rôle à jouer dans la façon dont va s'initier, s'orienter et se dérouler le changement. Sans pouvoir accomplir le travail à eux seuls, certains acteurs dont la Direction et le coordonnateur Qualité interne ont un rôle particulièrement déterminant dans le processus d'évaluation de la Qualité.

Dans le pilotage d'une démarche Qualité, le rôle de la Direction, à déléguer partiellement au coordonnateur Qualité interne, pourrait s'inspirer de la définition du « management de proximité » proposée par Philippe ZARIFIAN (2005). Selon ce dernier, le rôle de ce cadre intermédiaire inclut l'explicitation de la stratégie de l'organisation et l'animation des équipes de travail. Dans le monde de l'enseignement, il convient que la Direction conçoive la stratégie, c'est-à-dire la construction des orientations du changement, en étroite collaboration avec le pouvoir organisateur.

Cette collaboration entre les différents niveaux de la chaîne hiérarchique génère une cohérence dans la vision de la démarche à mettre en place et une estimation commune des moyens nécessaires à son déploiement. En ce sens, la Direction et le pouvoir organisateur ont un rôle de facilitateur en tant qu'ils appuient le changement par la définition de lignes directrices et le soutiennent par la mise à disposition de moyens (humains et matériels)...

2.2.c. Résistance au changement

Introduire des changements soulève des résistances, parfois minces, souvent considérables. Les appréhensions de nombre d'acteurs touchés par l'évaluation s'expliquent aisément. « *La résistance au changement peut d'abord provenir du caractère coercitif que revêt assez souvent ce changement; le citoyen, l'usager, le travailleur se trouvent astreints à de nouvelles opérations sans avoir été en général informés ni consultés. Ils ont alors l'impression qu'un pouvoir supérieur en prend à son aise avec eux, sans tenir compte de la façon dont ils avaient su s'adapter au système précédent ni des suggestions qu'ils auraient éventuellement pu faire.* » (MAISONNEUVE, p.46). Comme précisé précédemment, les facteurs du changement induit par l'évaluation de la Qualité sont externes et contraignants puisqu'ils répondent à un prescrit légal commun à l'enseignement supérieur en Communauté française.

L'objet du changement peut lui aussi renforcer les résistances nées de son caractère contraignant. L'implémentation d'un véritable système de gestion de la Qualité, nécessitée

par les deux phases de l'évaluation (interne et externe) ainsi que par son suivi, entraîne la modification des modes opératoires habituels. Ces changements affectent à la fois l'organisation de l'établissement dans son ensemble mais aussi, plus particulièrement, les pratiques enseignantes. À un mode de fonctionnement essentiellement informel se substitue progressivement une formalisation relative des pratiques, dont la visée première est de permettre un ancrage durable des actions menées.

2.2.d. L'acceptation du changement ou comment l'action prend son sens

Un changement relatif à « *n'importe quel problème d'administration sociale* », peut être réalisé « *par l'une des deux méthodes suivantes : soit en ajoutant des forces dans la direction souhaitée [celle du changement], soit en diminuant les forces antagonistes [celles qui s'opposent au changement, évoquées ci-dessus comme résistance au changement].* » (LEWIN, p. 514).

Nous l'avons vu, l'une des sources de la résistance au changement réside dans le caractère coercitif associé à ce dernier. D'aucuns appréhendent d'abord le processus d'évaluation de la Qualité comme un ensemble de contraintes nouvelles, supplémentaires et extérieures. Un premier dispositif, tiré des enseignements de Kurt LEWIN, nous paraît essentiel à mettre en place afin d'amenuiser la résistance des acteurs de terrain : pratiquer la discussion de groupe et faire émerger des décisions collectives. C'est à l'occasion de ces discussions que les enseignants et autres parties prenantes de l'institution pourront exprimer leurs réserves, leurs craintes et leurs oppositions face aux objectifs de changements exposés et que les différents obstacles pourront être identifiés. L'engagement des acteurs dans le processus d'évaluation de la Qualité ne peut s'imaginer sans leur implication dans ces phases préparatoires et décisionnelles.

Pour s'engager dans une démarche initialement perçue comme contraignante, les acteurs ont besoin d'y percevoir et d'y trouver un ou des enjeux effectifs. Il ne s'agit pas de détourner le processus d'évaluation de la Qualité mais de viser son appropriation pour bénéficier des retombées positives qu'il peut entraîner. Enseigner est un métier qui mobilise des convictions, des valeurs, des postures, des représentations de soi et des autres... Un enseignant ne fait évoluer ses pratiques – voire ne s'engage dans une modification « expérimentale » de ses pratiques – qu'à la condition d'en saisir la pertinence et de faire siens les projets de changement. En conséquence, la culture du changement visant à maximaliser la pratique enseignante se doit d'induire et d'accompagner des dispositifs collectifs permettant aux enseignants de réévaluer (cognitivement d'abord, pratiquement ensuite) leurs modes opératoires.

Le modèle de la motivation élaboré par VROOM en 1964 peut être utile pour analyser les éléments susceptibles de favoriser la propension des acteurs à aller dans le sens du changement proposé. Le modèle de VROOM, aussi connu sous le nom de « Théorie du résultat escompté », repose sur l'association des concepts de « valence » (valeur attribuée au résultat

d'une action ou d'une performance), d'« instrumentalité » (corrélation entre l'action ou la performance et le résultat) et d'« expectation » (attente par rapport à ses propres efforts). Pour s'engager dans une action, les acteurs doivent donc à la fois valoriser son résultat, percevoir un lien de causalité entre l'action et le résultat escompté et se sentir capable de mener une telle action.

Les effets de la démarche d'évaluation de la Qualité peuvent être directs et indirects. Il est essentiel qu'ils soient visibles et valorisés par les personnes concernées.

- Effets directs, de nouveauté : création de documents (brochure d'accueil et *vade mecum* destinés aux promotions entrantes), mise à disposition de supports de cours, création et mise en place de dispositifs d'accompagnement pédagogique (dispositifs de remédiation, d'orientation), développement de l'organisation formelle de la coordination pédagogique, création d'un campus numérique pour la diffusion de documents et d'informations, évaluation des enseignements par les étudiants (sous différentes formes).
- Effets indirects, de processus : partage d'outils, appropriation collective (afin d'enrichir le cadre pédagogique commun) et individuelle d'outils (afin de préserver l'exercice effectif d'une marge de liberté par chaque chargé de cours), développement d'une dynamique de coopération, acquisition d'une expérience d'apprentissage (organisation apprenante).

Exemple : un chargé de cours réalise une nouvelle grille d'évaluation des performances des étudiants en stage. Ce dispositif a un effet positif dans le cadre des activités individuelles d'encadrement de l'enseignant. L'opportunité réside dans le partage de cette nouvelle grille en équipe pédagogique afin de l'améliorer si nécessaire, d'en faire bénéficier les autres professeurs d'encadrement et d'augmenter la cohérence interdisciplinaire.

Pour maintenir un certain niveau d'engagement dans le changement, il est essentiel que les acteurs perçoivent un lien logique entre leurs actions et les résultats attendus. Lorsque cette causalité est effective, elle peut avoir un effet de renforcement positif sur l'individu qui acquiert alors un sentiment de maîtrise qui l'encourage à initier et à poursuivre d'autres actions.

Or il ne suffit pas aux acteurs du changement de valoriser le résultat et d'identifier le ou les moyens de l'atteindre. Il est également indispensable qu'ils disposent des ressources et compétences nécessaires pour y parvenir.

C'est parce qu'ils rencontrent généralement ces trois conditions que les petites actions et les petits gains sont valorisés dans l'introduction de changements. « Le concept de « petit gain » souligne l'importance, dans les organisations, de petites expériences concrètes qui réussissent et sont susceptibles d'aboutir à des transformations importantes. » (VIDAILLET, p.45) « A même de

produire des résultats tangibles, ce type d'intervention reste maîtrisable, permet l'apprentissage et peut préparer le terrain à des transformations plus importantes. » (VIDAILLET, p.25) La force de ces « petits gains » réside également dans leur dimension temporelle. Si introduire un changement majeur est à la fois coûteux en temps et en ressources et non garant de résultats, le petit changement est quant à lui généralement plus rapide et permet plus aisément les réajustements qui favoriseront sa réussite.

En aboutissant à des résultats qu'ils valorisent par la mise en place de certains changements, les enseignants et autres parties prenantes de l'institution vont pouvoir donner du sens à leurs actions. À son tour, le sens né de ces expériences concluantes pourra orienter les acteurs vers d'autres opérations. La relation de causalité n'est pas linéaire mais réciproque : « *L'élaboration du sens influence donc le cadre qui influence l'élaboration du sens* ». (VIDAILLET, p.31.)

2.2.e. Introduire le changement par la mise en place d'une coordination pédagogique structurée

Souvent, les enseignants distinguent (de façon implicite ou explicite) :

- le cadre institutionnel et organisationnel en tant qu'il contraint leur travail (planification des activités d'enseignement, échéances pour la rentrée des évaluations des étudiants...);
- le cadre de leurs activités d'enseignement en tant qu'il leur offre des marges de liberté (choix de la méthodologie, des références conceptuelles...).

Lors de l'introduction d'un changement, il s'agit d'avoir ces représentations à l'esprit afin de configurer la démarche collective de manière à préserver la marge de liberté individuelle des acteurs.

Une des voies appropriées pour tenir compte de cette représentation conflictuelle et atténuer les résistances au changement consiste à orienter la démarche vers une structuration de la coordination pédagogique en prenant comme point de départ les expériences individuelles.

Certains effets particuliers peuvent d'emblée être associés aux missions de coordination de l'équipe pédagogique :

- l'association des ressources de chacun conduit à des résultats significatifs : ils dépassent non seulement un résultat atteignable individuellement mais également la somme des contributions individuelles;
- l'amélioration de la coordination pédagogique facilite la réalisation des missions individuelles de chaque chargé de cours tout en leur laissant une marge de liberté satisfaisante;
- différentes parties prenantes (direction, secrétariat, bureau des stages...) apportent leur contribution au travail de l'équipe pédagogique au travers d'une dynamique de coopération.

L'effet global espéré est l'augmentation de la disposition des chargés de cours à améliorer ce qui relève de « leurs » activités d'enseignement (ce qui fait partie de ce qu'ils considèrent comme relevant de leur liberté) et le développement, au sein de l'établissement, d'un cadre soutenant la dynamique d'amélioration des pratiques enseignantes.

Les objectifs spécifiques qui sont poursuivis dans le cadre de cette coordination pédagogique ne sont, *a priori*, limités que par la stratégie générale éventuelle et les moyens, tant humains que matériels, disponibles. Ces actions et ces résultats peuvent être très variés :

- réalisation de documents (brochure d'accueil, vade mecum, grille d'évaluation...);
- mise en place d'une cellule de communication assurant une permanence téléphonique, la diffusion d'informations diverses – changements d'horaire, absence ou retard d'un chargé de cours, report d'une séance de cours;
- création d'une bibliothèque de documentation à disposition des chargés de cours et des étudiants;
- dispositifs d'accompagnement pédagogique (remédiation, groupes d'apprentissage autonomes, coaching entre étudiants);
- etc.

2.2.f. La culture du changement et le changement de culture

L'intérêt d'une dynamique de projet articulant expériences collectives et individuelles réside dans le fait qu'elle est porteuse des germes d'une culture d'enrichissement des pratiques pédagogiques. Or c'est précisément au travers d'une implication volontaire et enjouée dans de telles pratiques qu'une équipe pédagogique peut dépasser les résistances initiales et s'approprier l'évaluation de la Qualité imposée par décret. C'est aussi de cette manière qu'elle peut réaliser les orientations stratégiques tout en les définissant et en les enrichissant. Un tel « rebouclage » sur la stratégie constitue le point de mire d'une coopération associant les acteurs scolaires de différents niveaux hiérarchiques (autorité subsidiaire, pouvoir organisateur, direction d'établissement, parties prenantes).

Mieux, de l'apprentissage collectif de nouvelles façons de penser et d'agir émerge et se renforce l'identité professionnelle des membres de l'établissement. Le changement, lorsqu'il est assimilé et partagé par les acteurs, peut modifier la culture enseignante commune, celle-ci devenant dès lors un facteur de renfort et de pérennisation des pratiques nouvelles dans l'institution.

C'est donc par le développement de dispositifs et d'expériences telles que ceux évoqués dans cet article que nous faisons l'hypothèse qu'un établissement peut s'orienter vers le changement, apprendre à apprendre, c'est-à-dire se constituer en organisation apprenante (ZARIFIAN, 2001).

2.2.g. Bibliographie

LEWIN K., « Décisions de groupe et changement social » in LEVY A., *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains*, tome 2, Paris, Dunod, 1965.

MAISONNEUVE J., *La dynamique des groupes*, 15^{ème} édition, Paris, PUF, 2010.

ROCHER G., *Introduction à la sociologie générale : Le changement social*, volume 3, Paris, Editions HMH, 1968.

ROCHER G., *Introduction à la sociologie générale : L'action sociale*, volume 1, Paris, Seuil, 1970.

VIDAILLET B. et al., *Le sens de l'action Karl E. Weick : sociopsychologie de l'organisation*, ouvrage collectif, Paris, Librairie Vuibert, 2003.

VROOM V., *Work and motivation*, New York, Wiley, 1964.

ZARIFIAN PH., *Le modèle de la compétence*, Paris, Liaisons, 2001.

ZARIFIAN PH., *Compétences et stratégies d'entreprise. Les démarches compétences à l'épreuve de la stratégie de grandes entreprises*, Paris, Liaisons, 2005.

2.3. Le programme Leonardo da Vinci, plateforme pour introduire changement et créativité dans les pratiques enseignantes

Christine DEFOIN et Julie MOREL

2.3.a. Les objectifs du programme Leonardo da Vinci

A partir de 1995, date de sa création, le programme européen Leonardo da Vinci a centré son action sur le déploiement de la mobilité dans la formation professionnelle permettant ainsi à de nombreuses Hautes Ecoles d'implanter une vaste mobilité transeuropéenne alors même qu'elles n'avaient pas encore accès au programme Erasmus, réservé jusqu'en 2008 aux universités.

Dans sa phase actuelle, le programme annonce de multiples objectifs nouveaux parmi lesquels *« établir et encourager la mobilité des citoyens européens par le biais de stages et permettre à un vaste public de renouveler ou d'approfondir ses compétences, ses connaissances ainsi que ses qualifications et de les faire valoir au-delà des frontières »*. Mais, dans le cadre de cet ouvrage, il nous semble intéressant de souligner surtout deux de ces objectifs : *« augmenter la qualité de l'attrait de l'enseignement et de la formation professionnelle en Europe »* et *« soutenir des innovations et le perfectionnement des systèmes et des pratiques d'enseignement et de formation »*. Les deux mots qui nous importent ici sont lâchés : Qualité et innovation, en vue de l'amélioration.

Pour atteindre ces objectifs, le programme offre plusieurs modes d'action :

- la mobilité (stage en entreprise ou en centre de formation, échange d'expérience entre professionnels de l'éducation et de la formation);
- les projets multilatéraux (projet de développement de l'innovation afin de mettre en œuvre une solution totalement nouvelle pour aider plusieurs pays à affronter un défi commun auquel il n'a pas encore été apporté de solution ou projet de transfert de cette innovation);
- les projets de partenariat (coopération entre au moins 3 pays européens sur un produit concret, une méthodologie, etc);
- les visites préparatoires ou les séminaires de contact (pour permettre aux partenaires potentiels de se rencontrer afin de construire un projet).

2.3.b. Des exigences de Qualité

Dès la première phase de son déploiement, le programme a accordé énormément d'importance au développement d'outils, généralement contextualisés, permettant de réaliser des projets de haut niveau. *« Les exigences administratives de l'Agence Leonardo étaient à la mesure des fonds octroyés : énormes. (...) La création d'outils devient une nécessité absolue, (...) des outils adaptés aux exigences de travail avec l'Agence qui demandait des preuves de toutes les démarches mises en place pour promouvoir la mobilité, depuis l'information sur le programme au public-cible jusqu'au débriefing au retour des étudiants, en passant par le tutorat durant le stage, l'analyse de l'impact régional, la publicité faite aux résultats et la réflexion analytique menée sur le projet lui-même, etc. »* (VERBEKE, 2009).

Cette rigueur et ces exigences de qualité ont porté leurs fruits et les projets soutenus par le programme se sont révélés toujours en progrès.

2.3.c. Des exigences d'innovation

2009 a été déclarée « Année européenne de la créativité et de l'innovation ». L'objectif clé annoncé était très clair : « *L'Année européenne de la créativité et de l'innovation vise à mieux faire connaître l'importance de la créativité et de l'innovation pour le développement personnel, social et économique, à répandre l'utilisation de méthodes de référence, à stimuler l'enseignement et la recherche, et à promouvoir le débat politique sur les thèmes appropriés.* » Il s'agissait donc d'une initiative horizontale et transversale qui concernait de nombreux domaines, non seulement l'éducation et la culture, mais aussi la politique régionale et les politiques d'entreprise et de recherche. Le message de référence était, lui aussi, très signifiant : « *La créativité et l'innovation contribuent à la prospérité économique ainsi qu'au bien-être social et individuel* » ! (C'est nous qui ajoutons le point d'exclamation.)

Plus concrètement, dix thématiques avaient été identifiées autour desquelles des appels à projets avaient été lancés par tous les grands programmes (Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, e-Twinning et Gruntvig):

- favoriser la créativité, notamment artistique, dès la maternelle;
- valoriser les formes créatives d'expression des adultes;
- mettre en avant la diversité culturelle comme source de créativité et d'innovation;
- développer les TIC comme vecteur d'expression créative;
- veiller à ce que les études en mathématiques, en sciences et en technologies participent de l'esprit d'innovation;
- promouvoir l'innovation et l'esprit d'entreprise, facteurs essentiels de prospérité;
- promouvoir l'innovation, élément incontournable du développement durable;
- développer des stratégies régionales et locales basées sur la créativité et l'innovation;
- favoriser les projets économiques esthétiques;
- mettre en place des services publics ou privés innovants.

L'Année européenne 2009 visait donc à promouvoir des modes de pensée créatifs et novateurs dans différents secteurs d'activités et l'on pourra, avec profit, lire l'un de ses principaux aboutissements, le *Manifeste pour la créativité et l'innovation en Europe*, fruit du travail collectif des ambassadeurs de l'Année 2009, personnalités européennes du monde de la culture, de la science, des affaires, de l'enseignement et du design. Les « sept commandements » du Manifeste indiquent comment mettre en place « *la stratégie européenne de promotion de la créativité et de l'innovation au cours de la décennie à venir* » :

1. Nourrir la créativité par un processus d'éducation et de formation tout au long de la vie alliant théorie et pratique.
2. Transformer les écoles et les universités en espaces de pensée créatrice et d'apprentissage par la pratique pour les apprenants et les enseignants.
3. Transformer les lieux de travail en espaces d'acquisition des connaissances.
4. Promouvoir un secteur culturel fort, indépendant et pluriel pouvant soutenir le dialogue entre les cultures.

5. Encourager la recherche scientifique afin de comprendre le monde, d'améliorer la vie des citoyens et de stimuler l'innovation.
6. Promouvoir les processus et outils de création, la résolution créative des problèmes, comprendre les besoins, les émotions, les aspirations et les aptitudes des utilisateurs.
7. Favoriser l'innovation dans l'entreprise, au service de la prospérité et du développement durable.

Mais, pour le propos qui nous occupe ici, nous retiendrons surtout cette phrase : « Être créatif, c'est imaginer quelque chose d'inédit et rechercher des solutions et des formes neuves. Être innovant, c'est introduire des changements dans la société et l'économie. Les activités de création transforment les idées en valeurs et jettent un pont entre créativité et innovation. »

2.3.d. Le projet Réseau EPE

En 2008, à l'issue d'un appel à projets organisé par l'AEF-Europe (Agence francophone pour l'Education et la Formation tout au long de la vie), le projet Réseau EPE (Echanges Pédagogiques Européens) piloté par la FEDEC (Fédération Européenne des Ecoles du Cirque Professionnelles) et dont le promoteur était l'ESAC (Ecole Supérieure des Arts du Cirque) de Bruxelles s'est vu attribuer le *Prix du Dialogue interculturel*. Il s'agissait de mettre en place des formes de coopération inédites mais essentielles pour la consolidation d'un espace européen de la formation professionnelle en arts du cirque. La dimension interculturelle apparaissait comme fondamentale puisque l'un des principaux objectifs était de forger une identité européenne spécifique à un univers aussi particulier que les disciplines circassiennes. La mobilité et la pratique des langues venaient renforcer la démarche.

L'année suivante, les *Prix européens de l'Education et de la Formation tout au long de la vie*, qui existent depuis 2007, ont été décernés « en reconnaissance du rôle important de ces projets et activités, aussi novateurs que créatifs et financés par les programmes correspondants de l'Union européenne, dans la modernisation des systèmes d'éducation et de formation en Europe ». Le jury de ces prix a donc choisi parmi dix-huit projets présentés par douze pays (Autriche, Belgique, Espagne, Finlande, France, Grèce, Italie, Liechtenstein, Norvège, Royaume-Uni, Suède et Turquie). Cette fois le Réseau EPE, projet Leonardo da Vinci de la Belgique francophone, a reçu la médaille d'or !

Mais qu'est-ce qui rendait ce projet aussi novateur ?

2.3.e. Les acteurs du projet Réseau EPE

2.3.e.1. L'ESAC, le promoteur

L'ESAC est une école officielle dont le pouvoir organisateur est la CoCoF (Commission Communautaire Française), « compétente pour les institutions monocommunautaires francophones de la Région bruxelloise et qui peut, par le biais de règlements, agir en qualité de pouvoir organisateur sur les matières culturelles, d'enseignement et personnalisables ».

Depuis septembre 2003, l'ESAC est aussi reconnue par la CFWB, ce qui en fait une institution de l'enseignement supérieur artistique à part entière. Pour y accéder, les candidats doivent avoir un diplôme équivalent à celui de l'enseignement secondaire supérieur en

Belgique ou au baccalauréat en France. A la fin du cursus de trois ans, l'étudiant qui réussit se voit délivrer un diplôme de bachelier (Bologne) en art du spectacle et techniques de diffusion et de communication, option arts du cirque. L'ESAC de Bruxelles est aujourd'hui avec le CNAC (Centre National des Arts du Cirque) de Châlons-en-Champagne, l'Ecole nationale de cirque de Montréal et le Circus Space de Londres, l'une des quatre grandes écoles supérieures qui, dans le monde, dispensent une formation diplômante.

2.3.e.2. La FEDEC et ses membres

La FEDEC, quant à elle, a été fondée en 1998 afin de « *tisser des liens privilégiés entre des structures partageant une même orientation et une finalité identique en termes de pédagogie* » et « *d'améliorer l'enseignement des arts du cirque en organisant une filière professionnelle qui s'étendra de la formation des enfants et des adolescents à celle des artistes et des formateurs professionnels.* » La FEDEC veille aussi à maintenir des relations étroites avec les entreprises (troupe, compagnies, lieux de résidences).

Le réseau qui a été initié lors du projet EPE se composaient de membres de la FEDEC : Die Etage (Berlin), l'ENACR (Ecole Nationale des Arts du Cirque de Rosny-sous-Bois) (Paris), la Escuela de Circo Carampa (Madrid), la Scuola di Circo FLIC (Turin), le CNAC (Châlons-en-Champagne), le Circus Space (Londres), l'Arc-en-Cirque (Chambery), Balthazar (Montpellier), le Lido (Toulouse), la Escola de Circ Rogelio Rivel (Barcelone), l'ENCC (Ecole Nationale de Cirque de Châtellerauld), la Scuola di Circo Vertigo (Grugliasco), l'ECA (European Circus Association) regroupant tous les grands cirques d'Europe et basée à Amsterdam, et l'association belge Banquine.

2.3.e.3. l'asbl BANQUINE, le coordonnateur

BANQUINE est une association qui a pour mission de promouvoir l'enseignement et la pratique des arts du cirque en organisant des activités culturelles, sociales, pédagogiques et parascolaires. Elle supporte les projets de l'ESAC qui ne relèvent pas directement de l'enseignement supérieur. Plus particulièrement, elle favorise l'établissement de relations bilatérales et multilatérales avec les autres écoles de cirque internationales.

2.3.f. Contenu du projet Réseau EPE

Le projet EPE a consisté à organiser sept modules de formation professionnelle de novembre 2005 à avril 2007 (six modules consacrés à différentes disciplines de cirque et un module transversal sur la sécurité et les accrochages). Ces modules ont rassemblé 22 professeurs venus des principales écoles professionnelles d'Europe et du monde. Le fruit des échanges entre ces enseignants a été recueilli par le coordinateur pédagogique du projet, Jeff Hewitt DAVIS, et a donné lieu à la rédaction puis à l'édition d'un *manuel d'instruction de base pour les arts du cirque* en français, allemand et anglais ainsi que deux DVD rassemblant des films pédagogiques. Ce Manuel se propose d'être « *un ouvrage de référence pour les formateurs en arts du cirque, en complément à leur formation pratique* ». Il peut être téléchargé gratuitement à partir du site de la FEDEC (www.fedec.be).

2.3.g. Vous avez dit changement ?

A ce stade, pensez-vous, rien de bien innovant. De multiples projets en arrivent à produire des manuels ou des supports pédagogiques pour peu qu'ils aient la possibilité de bénéficier du support financier du programme Leonardo da Vinci et d'un bon réseau de partenaires bien concernés. En quoi ce projet Réseau EPE était-il si particulièrement innovant ? En quoi consacrait-il une attitude privilégiant le changement ?

En réalité, le principe qui a sous-tendu la mise en route du Réseau EPE est, comme tous les grands principes, d'une simplicité désarmante. Partant du constat que, jusque là, chaque école de cirque, chaque famille ou chaque troupe avait tendance à protéger ses pratiques, ses « secrets » techniques et à privilégier la transmission « de père en fils », le promoteur du projet a proposé de changer d'attitude et, au contraire, de se montrer ouvertement les uns aux autres les détails du fonctionnement des numéros. En un mot, comme il a été dit dans l'avant-propos, de « *monter sur le banc afin de changer le point de vue sur la classe* ». Ainsi, des formateurs en arts du cirque venus de 22 pays ont, lors des sept modules de formation, présenté leur travail technique à des enseignants et à des étudiants qu'ils ne connaissaient pas, si bien que les détails de l'exercice devaient être particulièrement développés et précis pour que la transmission se fasse de manière optimale. Et ce d'autant plus que la langue faisait parfois barrage ! Un responsable pédagogique était chargé de récolter les détails des échanges techniques afin de construire, à partir de là, une synthèse du meilleur des pratiques de chaque école pour un exercice donné (trapèze fixe, fil dur et mou, acrobatie, bascule, mât chinois, etc.). Autre élément d'importance, la place de l'apprenant qui devient collaborateur en étayant, sur le champ, la validité de la technique et la clarté de l'approche pédagogique, par sa maîtrise ou non de l'exercice. Enfin, autre changement remarquable : il s'est agi ici de construire un manuel de formation « sur le terrain » en s'appuyant sur l'échange de formateurs et de techniques et sur la pratique dans les ateliers. On teste la technique et, à partir de cette pratique, on écrit un manuel en compilant le meilleur de chaque école nationale européenne, au lieu de tenter de pratiquer à partir d'un manuel.

Bien sûr, il ne faudrait pas oublier une donnée de taille : la plus vieille école du cirque n'a pas vingt ans et il n'y a pas de tradition dans la publication d'outils d'enseignement en dehors de quelques rares ouvrages à l'intention des enfants. C'est pourquoi la rédaction du manuel répondait à un besoin énorme. Il suffit de se pencher sur un indicateur chiffré simple mais parlant : le nombre de téléchargements des 20 documents différents (dix chapitres, en français et en anglais). Depuis janvier 2010, le nouveau site de la FEDEC permet de consulter cet indicateur et l'on constate que, bien que disponible depuis plus de deux ans, l'outil reste très téléchargé. Par exemple, en avril 2010, les différents chapitres ont été téléchargés entre 40 et 120 fois. Et ce chiffre est en progression constante. Par ailleurs, le référencement du site se faisant de mieux en mieux, on constate des téléchargements non seulement européens mais tout autant du reste du monde...

Malgré cela, la démarche choisie pour la réalisation du manuel nous semble exemplaire et parfaitement transférable à d'autres disciplines. Et elle s'intègre parfaitement dans l'esprit de construction de l'EEES puisque, à moyen terme, le manuel (auquel de nouveaux chapitres

s'ajoutent régulièrement) pourrait devenir une sorte de référentiel des bases techniques dans les différentes disciplines circassiennes et amener les programmes d'enseignement à une dimension réellement européenne par la traduction des contenus de cours en ECTS.

2.3.h. Conclusion

Le programme Leonardo da Vinci insiste énormément sur le caractère innovant et sur la transférabilité des projets qu'il soutient. Mais aussi sur leur dimension transnationale. N'est-ce pas par le dialogue interculturel que l'on peut arriver à une réelle créativité dans le travail quotidien, lorsqu'on est confronté à la pratique de l'autre? Sortir de son cadre de référence habituelle est un atout pour intégrer le changement et injecter une dose de créativité dans la démarche enseignante habituelle. Le programme Leonardo da Vinci est un excellent outil de soutien au changement dans la pratique enseignante parce qu'il apporte aussi un cadre rigoureux au sein duquel il est possible de « tester » des méthodes innovantes et, par l'importance du soutien financier qu'il offre, il dégage des contraintes matérielles permettant ainsi, en quelque sorte, de « libérer » la créativité. Toutes les collaborations européennes qui ont pu être mises en place grâce au programme, ont été des lieux d'acceptation du changement, par le souci de construire des références communes à partir de l'acceptation des différences de chacun.

2.3.i. Bibliographie

VERBEKE A., « La mobilité internationale, outil de la Qualité », in DEFOIN C. et al., *Pour une culture de l'évaluation*, Editions RIP, Jumet, 2009.

VILLALBA E. (éd.), *Measuring Creativity*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2009.

<http://www.aef-europe.be/> (site de l'agence Education Formation Europe de la CFWB)

<http://create2009.europa.eu> (site de l'année de la créativité)

http://www.aef-europe.be/documents/manifesto_fr.pdf (version pdf du Manifeste)

<http://www.esac.be/>

<http://www.fedec.eu/>

2.4. Approche innovante de l'e-learning

Luc DUFRANE, Frédéric MEGANCK et Françoise VANDER POORTEN

2.4.a. Introduction

L'impact des nouvelles technologies bouleverse les usages pédagogiques. L'offre de formation évolue, les besoins sont différents et les acteurs changent. Dans ce nouveau contexte, la conception et la réalisation de dispositifs pédagogiques innovants semblent indispensables pour pérenniser des enseignements de qualité. Le manque d'intérêt croissant des jeunes pour les disciplines scientifiques et techniques amène la société à conduire une réflexion sur la manière d'enseigner ces matières. Cet article présente la démarche de création et d'utilisation d'un dispositif d'*e-learning*, interactif et convivial grâce à l'association originale d'un cours en ligne et d'un logiciel de simulation illustrant les principes de l'automatisation sur base de machines automatisées virtuelles. Cet outil pédagogique peut servir de modèle pour l'apprentissage de cours techniques et peut amener d'autres enseignants à s'inspirer de notre expérience.

2.4.b. Qu'est-ce que l'e-learning ?

L'Union européenne définit l'apprentissage en ligne (*e-learning*) comme « l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance ». L'*e-learning* englobe donc l'éducation, l'information, la formation, la gestion des connaissances et la gestion du rendement. C'est le système « *web-enabled* » qui rend l'information et les connaissances accessibles à ceux qui en ont besoin, lorsqu'ils en ont besoin, n'importe quand, n'importe où.

Notons également que l'utilisation des nouvelles technologies multimédia et d'Internet doit améliorer la Qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès aux ressources, aux services, aux échanges et à la collaboration à distance.

2.4.c. Pourquoi l'e-learning ?

2.4.c.1. Avantages importants pour les apprenants :

- l'apprentissage est sans contrainte de temps et de lieu;
- le parcours d'apprentissage est « à la carte »;
- le taux d'apprentissage de l'apprenant est adaptable, il n'est pas lié à la moyenne de la classe;
- l'apprentissage n'est pas conditionné à la disponibilité d'un tuteur ou d'un local;
- l'estime de soi est renforcée;
- l'évaluation est rapide et s'effectue grâce à une pédagogie interactive voire ludique...

2.4.c.2. Motivations pour les enseignants :

- la flexibilité d'un système d'*e-learning* permet aux enseignants d'adapter au mieux leurs prestations;
- l'interactivité accrue est un avantage important;

- l'*e-learning* constitue une avancée dans l'évolution de la pédagogie : l'accent est mis sur la part de l'activité autonome de l'élève, ce qui peut amener à l'idée que l'*e-learning* pourrait être une méthode plus « pédagogiquement juste »;
- l'échange de pratiques, d'expériences et de contenus, ainsi que l'enseignement en réseau constituent des opportunités pour les enseignants s'impliquant dans ces nouvelles approches pédagogiques;
- l'ouverture vers l'interculturalité est également un aspect intéressant induit par ces nouvelles technologies et motivant pour les enseignants...

2.4.c.3. Impacts pour la société :

- l'attente de la société est globalement d'améliorer la qualité de l'apprentissage pour élever le niveau de qualification;
- certaines contraintes à l'apprentissage sont éliminées grâce aux techniques d'*e-learning* et les utilisations de TIC pourront contribuer à ce que chaque élève réalise son plein potentiel;
- les échanges, la qualité et l'accessibilité renforcée de l'apprentissage sont des facteurs essentiels à l'évolution de la société.

2.4.c.4. Structure complexe d'un dispositif d'*e-learning*

Un dispositif d'*e-learning* est un système complexe par sa structure, ses acteurs et son fonctionnement. Il suffit de voir toutes les composantes et le contexte dans lequel s'inscrit un tel dispositif de formation pour se rendre compte de la complexité du système. La figure 1 (page 106) illustre les composantes du dispositif. La conception et la mise en œuvre de ce dispositif doivent être basées sur plusieurs types d'objectifs : pédagogiques, professionnels, économiques voire stratégiques pour l'institution qui le met en place.

Dans les situations d'enseignement ou formation en présentiel, la notion de « triangle pédagogique » est souvent évoquée. Ce dernier est un système de référence explicatif qui établit les relations entre les trois pôles **enseignant**, **apprenant** et **savoir**. Pour les formations à distance, une importance particulière est attribuée à la notion de **groupe**, qui amène à considérer un quatrième pôle s'ajoutant aux trois pôles du triangle pour devenir un tétraèdre pédagogique.

Pour analyser un dispositif de formation utilisant les TIC, il faudra donc considérer, analyser chacun de ces quatre pôles et leurs relations mutuelles (figure 2, page 106).

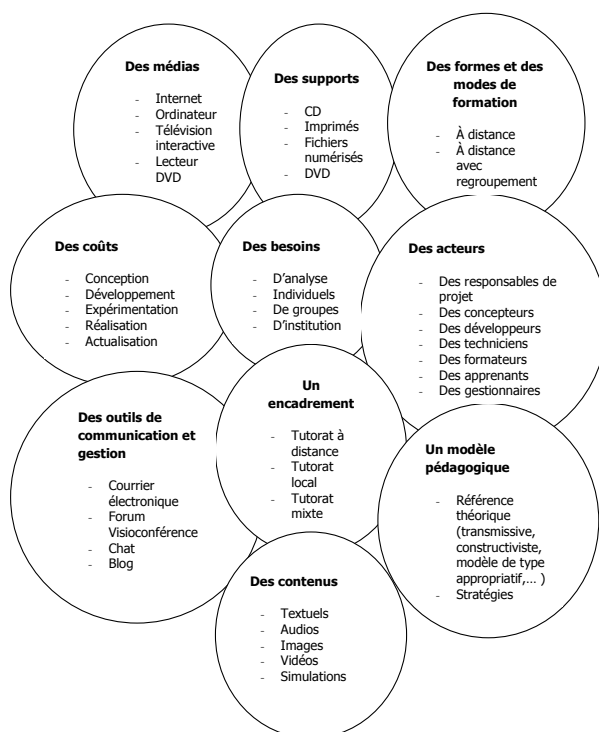


Figure 1 : structure dispositif e-learning

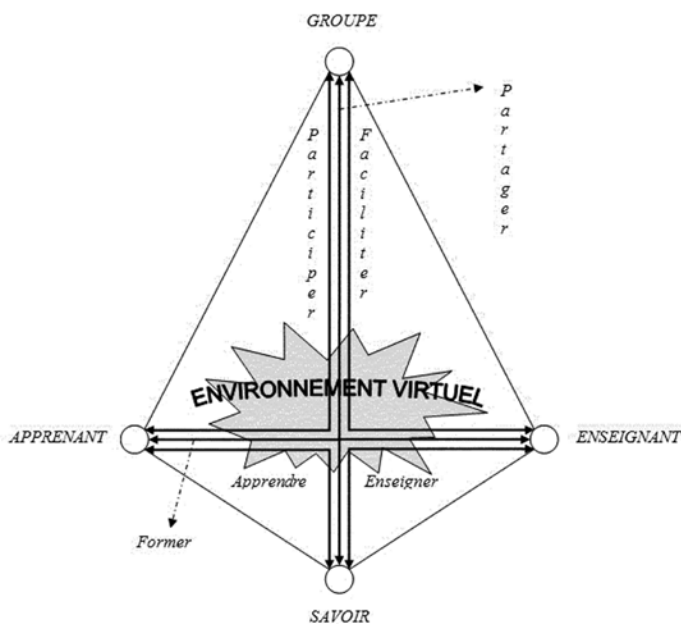


Figure 2 : tétraèdre pédagogique

2.4.c.5. Recommandations

Citons ici quelques conseils pour réussir son projet d'*e-learning* :

- élaborer les modules de formation à partir des besoins des apprenants;
- individualiser la formation en tenant compte de la diversité des apprenants;
- concevoir un dispositif cohérent qui permet d'intégrer la motivation et l'autonomie des apprenants;
- prévoir les outils de communication qui facilitent l'interactivité, le partage d'informations et d'expériences entre les apprenants;
- utiliser des exercices interactifs, des simulations... pour susciter l'intérêt des apprenants;
- impliquer les différents acteurs en coordonnant les actions entre les enseignants et les responsables de formation;
- former les enseignants pour qu'ils s'approprient le dispositif et tenir compte de leur retour d'expérience;
- veiller à ce qu'une personne soit responsable de la gestion technique de la plateforme informatique;
- tenir compte des équipements informatiques disponibles;
- sélectionner de manière judicieuse les outils informatiques et maîtriser les logiciels de conception;
- estimer les coûts d'investissement et de fonctionnement du dispositif...

2.4.d. Comment concevoir son système d'*e-learning* ?

La mise en place d'un tel système nécessite un ensemble d'implications que les acteurs doivent avoir clairement à l'esprit. On peut distinguer pour l'ensemble six phases :

Phase 1 : conception préliminaire du système d'*e-learning*

(buts et objectifs, efficacité de la formation grâce aux TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education), motivations et retombées attendues)

Phase 2 : analyse des besoins d'apprentissage des groupes cibles visés

(caractéristiques des groupes, identification des paramètres d'apprentissage, moyens disponibles...)

Phase 3 : conception des modules de formation

(modèle pédagogique, stratégie didactique, environnement d'apprentissage virtuel, contenu de l'*e-learning*, support et accompagnement)

Phase 4 : réalisation

(mise au point concrète des outils en veillant à la cohérence, au calendrier et à la sauvegarde de toutes les composantes)

Phase 5 : évaluation et adaptation

(mesure de l'impact, de l'efficacité, la valeur ajoutée et réalisation des modifications)

Phase 6 : évaluation du potentiel de durabilité

(évolutivité, coût, extension à un autre public, portabilité du dispositif, intégration à d'autres systèmes...)

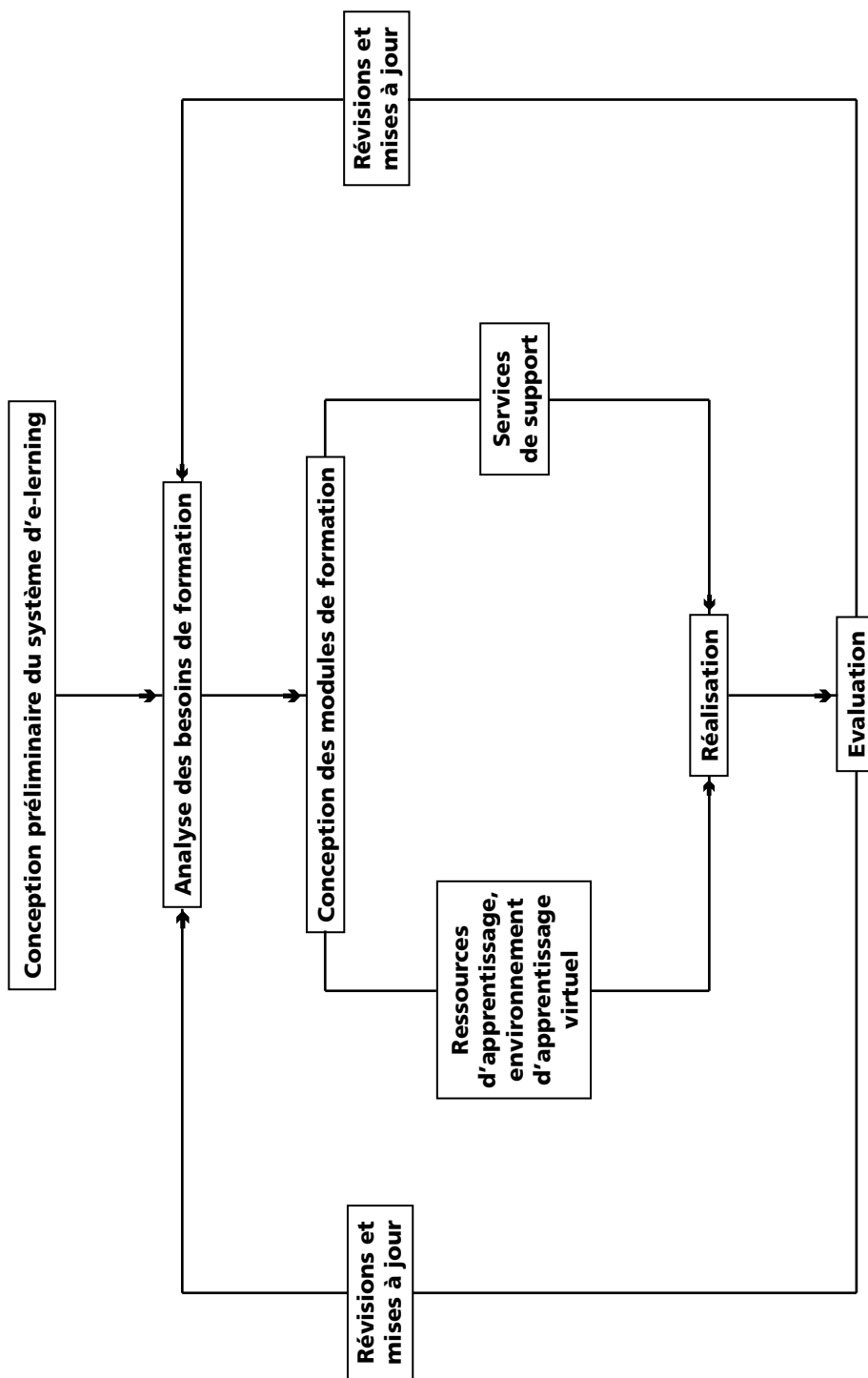


Figure 3 : phases de conception e-learning

2.4.e. Les caractéristiques de notre dispositif ?

2.4.e.1. Descriptif du logiciel de simulation :

Les nouveaux besoins de simulation en automatisation et en formation ont conduit les chercheurs du CReHEH (Centre de Recherche de la Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut) à la conception et la réalisation d'un simulateur de parties opératives virtuelles.

Ce logiciel complet permet à la fois de créer des parties opératives simulées (processus industriels composés de bandes de transport, de vérins, de cuves...), d'en réaliser l'automatisation et d'en superviser le résultat. Le simulateur rend accessible à tous ses utilisateurs :

- la création de parties opératives simulées avec un éditeur graphique;
- l'apprentissage et la conception des systèmes automatisés;
- la validation et les tests grâce à la simulation interactive et aux outils de visualisation dynamique.

L'outil donne la possibilité à l'automaticien de mettre au point son programme sur une machine virtuelle connectée à un automate industriel. Avec sa bibliothèque d'objets, ce logiciel permet de construire simplement des plateformes de simulation très complètes reproduisant exactement la dynamique de comportement des équipements industriels. Le logiciel a rencontré un vif succès, particulièrement dans le monde de la formation, grâce au soutien des leaders mondiaux en automatisation et il est diffusé non seulement en Belgique mais dans le monde entier.

2.4.e.2. Emergence de l'idée

A la suite de représentations et de rencontres avec différents centres de compétences francophones, l'idée de la création d'un contenu *e-learning* permettant la formation à distance aux bases de l'automatisation a émergé. S'ensuit une réflexion collective, au cours de laquelle une ébauche de plan de travail est dessinée. Par faute de moyens, cette ébauche restera plusieurs mois dans les tiroirs du CReHEH. L'idée se concrétisera lors d'une demande spécifique formulée par le centre de compétences Technifutur Liège³³, désireux de jouer un rôle de pionnier en intégrant un module de formation « nouvelle génération » destiné à l'apprentissage de l'automatisation dans leurs offres.

2.4.e.3. Phase de conception

La demande de Technifutur Liège a permis au CReHEH de ressortir des tiroirs l'ébauche de plan tracée quelques mois auparavant. Après adaptation et validation du plan, une analyse des besoins a été indispensable notamment pour la recherche d'un outil de conception de parcours de formation intuitif et facilement exploitable. Une liste de modifications importantes, nécessaires à l'adaptation du logiciel de simulation pour une utilisation en ligne, a été rédigée.

2.4.e.4. Phase de réalisation

1° Outil et norme

Le choix de l'outil de développement s'est porté sur le logiciel gratuit MOS Solo de la société MOS – MindOnSite SA. Ce dernier permet la création de parcours pédagogiques

répondant à la norme SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*) de ADL (*Advanced Distributed Learning*). Cette norme est actuellement le standard en matière de conception de cours et de plateformes *e-learning*. Un cours répondant à la norme SCORM est ainsi composé d'unités appelé SCO (*Sharable Content Object*), c'est-à-dire des unités de contenu possédant un sens pédagogique et réutilisables dans un autre cours. Ces unités sont elles-mêmes constituées de pages html et de contenus multimédia tels que des dessins, des vidéos, des sons...

Un ensemble de SCO forme un objet d'apprentissage appelé LO (*Learning Object*). Un ou plusieurs objets d'apprentissage représentent un parcours de formation.

Conformément à la norme SCORM, un cours qui la respecte sera dit **RAID** :

- **Réutilisable** : facilement modifiable et utilisable par différents outils de développement;
- **Accessible** : peut être recherché et rendu disponible aussi bien par des apprenants que des développeurs;
- **Interopérable ou compatible** : peut fonctionner sur une grande palette de matériel, plateformes, systèmes d'exploitation, navigateurs Web...
- **Durable** : ne requiert pas d'importantes modifications avec les nouvelles versions des logiciels.

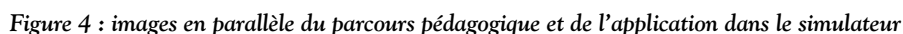
2° Portage du cours d'automatisation vers un cours de formation à distance

Nous disposions déjà des contenus relatifs à la prise en main de l'outil de simulation et à la théorie des bases de l'automatisation. Un critère important, pour nous mais également pour le centre de compétences Technifutur Liège, était la volonté de créer un parcours pédagogique accessible à un public diversifié.

Les cours dits « classiques » s'organisent en présentiel où l'apprenant peut interagir directement avec le formateur. Dans les cours de formation à distance, dont le dispositif mis en place n'est pas un dispositif hybride, l'apprenant est confronté « seul » à la matière. Le projet a donc débuté par une phase de décorticage et d'adaptation des contenus. Cette réécriture a constitué un vrai challenge pour l'équipe car réussir à expliquer clairement et simplement des notions techniques souvent complexes n'est pas aisé. La réécriture seule ne suffit pas à promouvoir la réussite de l'apprenant. Dans tous types de formations, la motivation de l'apprenant est une source d'inquiétude. Ceci est encore plus vrai en ce qui concerne les formations à distance où les personnes, par manque d'interactions, décrochent facilement.

Le tuteur de la formation à distance joue un rôle important. Ce rôle d'accompagnateur, de guide, de personne ressource, de motivateur facilite le transfert des connaissances. Il est chargé d'aider l'apprenant dans son processus personnel d'apprentissage et d'assimilation de ses connaissances. Il est également capable de créer des interactions entre lui-même et l'apprenant mais aussi entre les apprenants.

Exemple : La figure 4 présente une copie écran avec les images du parcours pédagogique et de l'application dans le simulateur.



2.4.f. Comment cet outil est-il mis en place ?

2.4.f.1. Choix du dispositif

L'innovation, dans notre cas, se situe dans le choix du dispositif mis en place. En effet, nous avons créé le parcours pédagogique en nous appuyant sur le principe du *Blended Learning* et sur notre logiciel de simulation de parties opératives.

2.4.f.2. Qu'est-ce que le *Blended Learning* ?

La définition du *blended learning* est très simple. Ce dispositif consiste à combiner l'utilisation d'un système *e-learning* et le mode classique d'apprentissage souvent appelé **présentiel**. Il fait partie de ce qu'on appelle les TICE. Par définition, les TICE sont un ensemble d'outils conçus et utilisés pour produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des documents numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage.

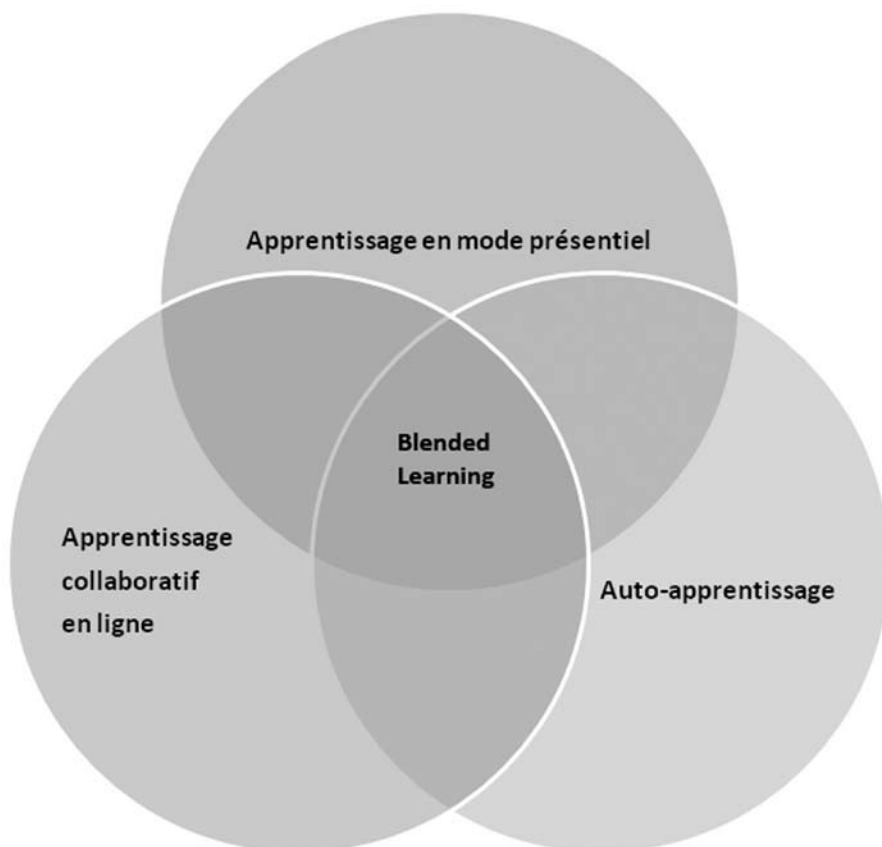


Figure 5 : position du Blended Learning dans l'apprentissage

2.4.f.3. Pourquoi un tel dispositif ?

Le choix de ce dispositif est simple et innovant. Il permet de cumuler les avantages de l'*e-learning* et d'en réduire les inconvénients. En effet, un des problèmes majeurs récurrents à l'apprentissage et renforcés dans le cas d'un apprentissage basé sur l'*e-learning* est le niveau de motivation de l'apprenant. Le manque de motivation est une raison importante d'échec lors de l'utilisation d'un tel dispositif.

Dans le cas du *blended learning*, la combinaison de l'*e-learning* et du « présentiel » assure une proximité souvent requise par l'apprenant. L'enseignant peut continuer à encourager, à personnaliser son enseignement, à répondre directement en classe aux questions...

2.4.f.4. Points forts :

- accroître l'efficacité de l'enseignement;
- former partout;
- être plus souple pour l'apprenant;
- harmoniser les contenus;
- réduire la durée de formation;
- former plus d'apprenants;
- servir de prérequis au présentiel;
- moderniser la formation;
- être couplé au mode d'apprentissage « présentiel ».

2.4.f.5. Points faibles :

- difficultés techniques;
- importance des investissements tant au niveau matériel qu'au niveau humain;
- manque d'implication et de motivation des apprenants si le suivi en « présentiel » est insuffisant;
- maintenance des contenus;
- peur du changement.

2.4.f.6. Description d'une séquence

En début de formation, chaque apprenant est invité à télécharger et à installer la version *e-learning* du logiciel. Le parcours pédagogique débute par le manuel d'utilisation du simulateur de partie opérative. Ce dernier sera utilisé plus tard dans la formation pour les exercices de contextualisation.

Le parcours pédagogique a été développé selon le canevas suivant :

- la théorie;
- éventuellement quelques exercices sur la plateforme tels que des calculs binaires ;
- un exercice contextualisé décomposé comme suit :
 1. la présentation du processus à travers un cahier des charges détaillé (matériel, fonctionnement, ...);
 2. le téléchargement de l'application;

3. une animation, réalisée directement sur le simulateur de parties opératives, qui reprend le fonctionnement complet du processus;
4. l'adressage et les mnémoniques à utiliser;
5. une explication sur la technologie des contacts;
6. la marche à suivre pour réaliser une programmation correcte;
7. un protocole de vérification;
8. le téléchargement d'une solution (selon décision du tuteur).

Ce dispositif permet à l'apprenant de devenir acteur de sa formation. En classe, il peut suivre le cours et réaliser les exercices à son propre rythme. En dehors de la classe, la mise à disposition du parcours de formation sur la plateforme en ligne lui assure une grande flexibilité. Il peut non seulement interagir en classe mais également en utilisant les outils de communication de la plateforme pour poser des questions, échanger des avis...

L'atout majeur de ce dispositif est l'utilisation du simulateur de parties opératives qui, en totale interactivité, montre à l'apprenant le fonctionnement de la machine telle qu'il l'a programmée. L'apprenant est confronté à la gestion du fonctionnement, de la maintenance et de la sécurité du processus industriel. Par l'intermédiaire de ce dispositif, il devient responsable et peut s'auto-évaluer ainsi que se situer dans son apprentissage.

Il semble qu'une utilisation correcte de ce dispositif améliore grandement la Qualité de l'enseignement et que sa flexibilité favorise un contexte propice à l'apprentissage.

2.4.g. Quels changements pour l'étudiant ?

Un cours de formation à distance engendre certainement un changement pour l'apprenant, il va devenir un peu plus acteur de son apprentissage que ce qu'il était dans un cours magistral en présentiel. Il sera à la fois constructeur actif de connaissance, tantôt expert tantôt collaborateur.

Mais en plus des connaissances apprises, un cours à distance tel que celui-ci va apporter des nouveaux facteurs de motivation liés au développement de la personne :

- L'autonomie

Dans notre dispositif de cours de base en automatisation, l'apprenant va devoir développer son autonomie, c'est-à-dire sa capacité à réguler son propre comportement d'apprentissage et à gérer la mise en place de son action d'apprendre. En effet, lorsqu'il n'est pas en classe, l'étudiant a accès au cours 24 heures sur 24. Il devient responsable et maître du déroulement de son apprentissage. Des choix de contexte vont se poser à lui : quand et où ?

L'accessibilité du cours lui offre beaucoup de potentiels qui lui permettront d'améliorer son apprentissage en fonction du lieu et du moment. Tantôt un étudiant préférera suivre le cours et travailler chez lui au calme, tantôt travailler pendant une heure de battement dans les salles d'informatiques ou un cyber café, seul ou avec des pairs.

- Les compétences

Notre méthode pédagogique pour ce cours utilise l'apprentissage par exercices, par l'essai et l'erreur. L'étudiant se retrouvant seul (mais pas si seul que ça, nous le montrerons plus loin) pour élaborer ses solutions va développer son sentiment de compétence, son sentiment d'auto-accomplissement et d'efficacité qui proviennent de l'exploitation de ses propres capacités dans des conditions de défi qui sont de réussir l'exercice et d'apprendre de nouveaux concepts en même temps.

Grâce à la combinaison du simulateur et du cours, l'apprenant développe des savoir-faire relatif à son futur métier.

- Le sentiment de proximité et de participation

Un cours utilisant un outil *e-learning* est donc logiquement un cours à distance, mais la distance n'est pas vraiment le bon terme. En effet, l'emploi des nouvelles technologies dans notre dispositif va rapprocher les apprenants mais de manière différente que dans un cours classique. Grâce aux outils prévus dans les plateformes *e-learning* comme les forums, les wiki³⁴, etc. L'étudiant va pouvoir interagir avec ses collègues mais aussi avec son professeur. Celui-ci, grâce à ces nouveaux outils, donnera un sentiment d'accessibilité à ses étudiants.

- Une évaluation formative et formatrice

L'étudiant peut s'auto-évaluer grâce aux propositions de solutions disponibles à la fin de chaque exercice. Il pourra ainsi, seul, avec ses pairs ou avec le tuteur, cibler ses lacunes et y remédier. Grâce au logiciel de simulation, il va pouvoir expérimenter ses nouvelles connaissances. Il est directement confronté aux erreurs qu'il commet car la machine virtuelle va réagir au moindre faux pas.

Ces facteurs vont engendrer des implications pour l'apprenant et susciter des intérêts pour la discipline. Plus concrètement, l'étudiant, grâce à ce dispositif, va pouvoir revenir en arrière dans le cours à n'importe quel moment. Dès qu'une notion n'est pas comprise, il revient en arrière dans le cours afin de pouvoir revoir les explications. De même, à tout moment, il peut se situer dans son apprentissage grâce à un surlignement de la page dans l'arborescence du cours qui apparaît en permanence sur la gauche de son écran.

2.4.h. Quels changements pour l'enseignant ?

Dans un dispositif *e-learning* tel que celui que nous avons élaboré au CReHEH, le rôle de l'enseignant change. Beaucoup d'enseignants sont encore réticents à l'utilisation des TICE malgré la maîtrise et l'appropriation des nouvelles technologies par l'actuelle génération d'apprenants. Dans un mode d'apprentissage traditionnel, il avait une position de récitant et d'expert. Ici, l'enseignant ou le tuteur est un guide et un collaborateur de l'apprentissage de ses étudiants.

L'utilisation des nouvelles technologies n'engendre pas nécessairement une nouvelle pédagogie, des méthodes d'apprentissage peuvent être facilement adaptées. Ce qui change surtout chez l'enseignant, c'est la pratique de l'enseignement. En *blended learning*, l'enseignant doit répondre à plusieurs besoins de l'apprenant. Les deux missions les plus importantes du tutorat sont liées aux deux plus grands besoins éprouvés par l'apprenant : d'une part, être

guidé, conseillé, suivi au niveau de la méthode ; d'autre part, obtenir des compléments d'informations. L'enseignant a plusieurs challenges à relever : permettre à l'apprenant d'avoir des réponses à ses questions, développer sa motivation, remédier à sa solitude, etc. Dans notre dispositif, le tuteur répond à l'apprenant soit en laboratoire soit en utilisant les nouvelles technologies tel que email, forum, wiki, etc.

L'utilisation de la plateforme génère de nouveaux outils et concepts d'évaluations :

- QCM, texte à trous, vrai ou faux avec correction automatique;
- glisser déposer;
- outils multimédia;
- remise de travaux avec date butoir;
- etc.

On peut mettre en évidence neuf aides qui caractérisent la fonction de l'enseignant-tuteur:

- l'orientation : orienter l'étudiant dans le choix de formation;
- l'aide didactique : intégrer les nouveaux concepts;
- l'aide sur la méthode : travailler avec l'apprenant sur sa manière d'apprendre;
- l'aide psychologique : entretenir la motivation être un soutien moral;
- l'aide sociale et personnelle : résoudre certains problèmes pratiques et matériels;
- l'aide structurelle : aider l'apprenant à s'approprier la formation et l'accès aux ressources éducatives;
- l'aide technique : apprendre l'utilisation des outils de la plateforme et du logiciel de simulation;
- l'aide spécialisée : apporter des aides spécifiques à l'apprenant (problème de langage, etc.);
- l'aide par l'organisation du travail collectif : constituer les groupes (binômes, etc.), stimuler l'aide mutuelle entre les apprenants.

Un autre grand changement pour l'enseignant se situe au niveau de la conception du cours. Il est plus que nécessaire, pour l'élaboration d'un tel cours, de travailler en équipe. En effet, l'enseignant seul va se sentir vite dépassé s'il n'est pas soutenu. Il doit d'abord acquérir ces nouvelles technologies par des formations et par la collaboration entre collègues. Dans notre cas, c'est une équipe de six personnes qui a travaillé à l'élaboration du dispositif. L'équipe a réalisé un travail d'encadrement auprès des tuteurs afin de les rassurer quant à leurs craintes d'utiliser ces nouveaux outils. Par le biais de l'acquisition des méthodes adaptées à notre dispositif, leurs doutes se sont peu à peu dissipés.

Les tuteurs peuvent compter sur la disponibilité de l'équipe de conception du support technique et pédagogique. Au sein de l'institution, la mise à disposition de l'infrastructure et des ressources matérielles nécessaires favorise cette initiative de changement.

2.4.i. Conclusion

2.4.i.1. Changement de pratique oui mais...

La mise en place d'un dispositif *e-learning* innovant et efficace impose certaines contraintes :

- l'investissement de départ est important pour l'institution (infrastructure, connexion Internet, logiciels, etc.);

- l'apprenant doit maîtriser les bases informatiques nécessaires à l'utilisation d'un dispositif de formation en ligne. Les enseignants doivent s'appropriier les TICE;
- le soutien et le support des institutions sont primordiaux : dégagement de plages horaires, motivation, politique d'utilisation des TICE...;
- tous les acteurs ne sont pas prêts à changer : il est indispensable de les convaincre de s'engager dans cette nouvelle approche pédagogique.

2.4.i.2. Une meilleure qualité de l'apprentissage ?

Sur la base de notre expérience, la réponse à cette question nous semble clairement affirmative. Le simple fait que l'enseignant ou le formateur décide d'utiliser de tels dispositifs le force à reconceptualiser son enseignement et à prendre du recul par rapport à celui-ci. Cette décision de changement le conduit à la réflexion, à la révision et l'enrichissement des contenus de ses cours ou formations.

Les technologies permettent d'installer (ou de réinstaller) une communication entre les enseignants et les apprenants, entre les apprenants eux-mêmes, surtout par exemple lorsqu'il s'agit de grands groupes. L'usage de ces nouvelles ressources pédagogiques comme le dispositif que nous avons décrit, est une solution à l'hétérogénéité des publics et au rythme d'apprentissage de chaque apprenant.

La mise en œuvre des pédagogies actives, comme l'apprentissage par projets ou par problèmes, est facilitée par l'utilisation des nouveaux outils informatiques.

Un atout qu'il est également nécessaire de mentionner concerne l'introduction de références aux images, sons, simulations dans l'enseignement, ce qui le rend plus accessible aux jeunes dont la culture et l'éducation sont largement dominées par des sources multimédia. Une étude de l'*European Quality Observatory* sur la qualité de l'*e-learning* a montré d'une part que la Qualité joue un rôle décisif dans le succès d'un dispositif d'*e-learning*, de *blended learning* et d'autre part que l'apprenant contribue de manière décisive à déterminer la Qualité des services d'*e-learning*.

Il nous semble essentiel que l'Europe continue à développer une culture de la Qualité de l'éducation qui est un processus clé dans les organisations éducatives. Ce défi est un des axes stratégiques du domaine de l'enseignement. L'utilisation de nouveaux outils pédagogiques appropriés peut constituer un des moyens permettant de le relever. Notre projet fédérateur de construction d'un système d'apprentissage en ligne met en évidence l'apport des innovations pédagogiques.

Il reste néanmoins de nouveaux défis à l'utilisation de dispositifs *e-learning* : comment acquérir toujours plus de compétences en moins de temps, pour un coût réduit et amenant les apprenants à un épanouissement personnel ? Les réponses permettront de faire rimer Qualité de l'apprentissage avec nouvelles technologies.

2.4.j. Bibliographie

ABBASSI M., *La TVI (La télévision interactive – formation continue à distance des enseignants), un dispositif hybride et des outils multiples pour une structure sécurisante. Echecs passés et chances*

futures. Colloque international L'information numérique et les enjeux de la société de l'information, Tunis, 14-16 avril 2005.

CEDEFOP (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle), *La qualité en e-learning – Utilisation et diffusion des approches qualité en e-learning en Europe – Une étude de l'European Quality Observatory*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006.

CHEMLA J.-P., RIERA B., GELLOT F. et KOUAME D., *Simulation de partie opérative en temps réel pour l'enseignement des automatismes*, CETSIS 2005, Nancy, 25-27 octobre 2005.

D'HAUTCOURT F., « E-learning : faire rimer “nouvelles technologies” avec “qualité de l'apprentissage” », *Esprit libre*, ULB, février 2004.

DONDI C., MANCINELLI E., DELRIO C., MORETTI M. et SLAATTOT, *E-learning-« moi inclus »*. *Comment utiliser l'e-learning comme outil d'inclusion sociale*, Consortium S2NET, 2004.

DRISSI M., TALBI M. et KABBAJ M.; *La formation à distance un système complexe et compliqué (Du triangle au tétraèdre pédagogique)*, Association EPI, septembre 2006.

LEBRUN M., *e-Learning pour enseigner et apprendre : allier pédagogie et technologie*, Academia Bruylant, Louvain-la-Neuve, 2005.

QUINTIN J.-J. et DEPOVER C., *Le design des environnements de formation médiatisés à distance : quelques repères méthodologiques*, *Lidil*, n°28, 2003.

TCHOUGBE J. et GOUDJO A., *Enseigner autrement TIC et Education*, conférence REESAO, Cotonou, 7/8/9/2006.

« Université virtuelle et nouvelles technologies, Apprendre... autrement et apprendre... à apprendre », *Esprit libre*, ULB, juillet 2009.

http://cibertrain.com/index.php?cal_m=2&cal_y=2010

Partie 3

Des outils pour mieux changer



- 3.1. L'adoption d'une charte Qualité par une Université : un moyen pour changer les croyances liées à la Qualité ? (Sandrine CANTER et Laurence ROSIER)
- 3.2. Le tableau de bord : un outil de pilotage et de gouvernance pour l'Université (Anne HELDENBERGH)
- 3.3. Conduire le changement par des outils d'évaluation de la Qualité taillés sur mesure (Pascale SCHELLENS)
- 3.4. Procédures et maillage de services transversaux pour soutenir le changement institutionnel (Bénédicte CHAMPAGNE et Marie-France DONY)
- 3.5. Quand l'insertion professionnelle des diplômés devient un enjeu... (Stéfany CIANCIOTTA et Alessandra DI CARO)
- 3.6. Pour un nouveau regard sur les rankings des institutions d'enseignement supérieur (Catherine DEHON)

3.1. L'adoption d'une charte Qualité par une Université : un moyen pour changer les représentations de la Qualité ?

Sandrine CANTER et Laurence ROSIER

Dans le cadre de la mise en place d'une politique Qualité à l'ULB (Université Libre de Bruxelles), plusieurs expériences pilotes ont été menées en 2007. Suite à celles-ci, le Conseil d'Administration a adopté une méthodologie générale d'évaluation d'une entité, qui pouvait être une faculté, une filière d'enseignement ou encore un département administratif. Néanmoins, lors de la mise en œuvre de cette procédure Qualité, le manque « d'objectif-cadre Qualité », commun à l'ensemble de l'université est apparu. En effet, étant donné la taille et la structure de l'ULB, il s'est avéré indispensable que toutes les évaluations tendent vers un, voire plusieurs, objectif(s) partagé(s). Par ailleurs, les termes « évaluation » et « Qualité » restaient empreints d'une connotation négative au sein de la communauté universitaire. Comment agir ? En travaillant concrètement avec les acteurs du terrain et leurs représentations de la Qualité. Les rencontres avec ces acteurs devaient pouvoir combiner une approche *bottom up* et *top down* afin d'acquiescer à la fois le soutien des autorités et l'adhésion des membres de la communauté universitaire, y compris les étudiants.

3.1.a. Les représentations liées à la Qualité

3.1.a.1. Premiers constats

Afin de déterminer quelle(s) méthodologie(s) d'évaluation serai(en)t utilisée(s) pour l'ensemble de l'Université, le Conseil d'Administration a demandé que trois expériences pilotes soient menées. La Faculté de Droit, la Faculté des Sciences Appliquées et le Service des Inscriptions se sont livrés à cet exercice. Nous avons pu tirer de ces expériences que

- pour créer une culture Qualité dans l'ensemble de l'institution, il est important que son implantation soit progressive. Il faut communiquer abondamment sur les avancées de différents projets liés à la démarche Qualité et sur les résultats de ceux-ci. Cette communication doit être destinée à toutes les parties prenantes de la démarche et tout particulièrement aux employés de l'Université et aux étudiants pour atténuer les résistances aux développements d'une telle démarche;
- il apparaît difficile de commencer directement l'évaluation d'une entité (un département ou une faculté) importante et complexe. En effet, le Conseil d'Administration souhaite qu'une majorité des membres de la communauté universitaire soit impliquée dans la démarche Qualité. Si l'entité évaluée est trop importante, l'adhésion risque de se diluer devant le poids de la charge à effectuer, d'une part, et par l'implication dans le processus d'évaluation d'un nombre de personnes trop réduit, d'autre part. Les évaluations seront donc mises en œuvre « étapes par étapes », c'est-à-dire que les départements ou les facultés complexes seront divisés en plus petites entités, elles-mêmes individuellement évaluées. Ensuite, l'ensemble de ces évaluations sera intégré dans une évaluation globale du département ou de la faculté. Cette évaluation

par étapes donnera l'occasion à un grand nombre de personnes de s'impliquer dans le processus d'évaluation et dans la construction des solutions proposées;

- un prérequis pour toute évaluation est la définition d'objectifs dits SMART (Spécifiques, Mesurables, Accessibles, Réalistes et Temporellement définis) (DEFOIN et al., 2009)³⁵. Des documents existants, comme les orientations stratégiques du Recteur et les plans stratégiques facultaires, sont, certes, une base de travail. Mais l'absence d'un « cadre Qualité » général est apparue.

3.1.a.2. La Qualité et ses représentations

Issue du monde de l'entreprise, la Qualité est devenue est sorte de paradigme institutionnel depuis la déclaration de Bologne, qui en avait fait l'un de ses objectifs prioritaires.

Pour un grand nombre, la Qualité est directement liée et foncièrement restreinte à l'évaluation imposée par des instances dirigeantes à des fins de contrôle et de régulation / restriction. Les critiques sont dès lors nombreuses sur cet envisagement idéologique de la Qualité. Elles sont encore renforcées par plusieurs problématiques intrinsèques à la Qualité, notamment les confusions autour de sa définition, les ambiguïtés du « jargon Qualité » et de ses nombreuses traductions.

En ce qui concerne plus particulièrement l'évaluation des savoirs scientifiques, les polémiques ont été très vives (nous renvoyons par exemple au numéro 37 de la revue *Cités* sur « L'idéologie de l'évaluation : la grande imposture »). Pour l'enseignement, l'obligation de devoir se soumettre à une évaluation extérieure conforte a priori les résistances à évaluer et normer selon des indicateurs apparemment objectifs des pratiques pédagogiques multiples et contextualisées.

Mais de contrainte légale, d'aucuns s'appliquent aujourd'hui à tenter d'en faire « une opportunité formidable » (DEFOIN et al., 2009)³⁶ pour transformer la contrainte en « culture » et pour travailler les représentations de la Qualité afin d'en élaborer un modèle « éthique », davantage fondé sur l'échange de bonnes pratiques, l'amélioration continue, le partage de valeurs et d'objectifs institutionnels.

3.1.b. La Charte Qualité de l'ULB

3.1.b.1. Pourquoi une charte Qualité

Les évaluations externes sont contraignantes tant du point de vue méthodologique que temporelle : si c'est une « culture de la Qualité » qu'il s'agit de développer, il fallait éviter d'ajouter encore d'autres contraintes d'évaluation qui deviendraient vite ingérables par les entités. L'effet produit aurait même pu être contre-productif (par tentation d'aligner toutes les évaluations pour « gagner » du temps, sans appropriation réelle par le terrain).

Il a donc été décidé à l'ULB de coordonner et d'encourager, notamment par un soutien logistique, les initiatives en la matière, librement choisies (comme le service des bibliothèques et l'évaluation « Libqual + »³⁷ ou contraintes par l'AEQES, par exemple). Mais également de voir, plus profondément et suivant les entités, comment définir la Qualité en fonction

des axes stratégiques de chaque entité et comment penser la Qualité de façon globale non pas en termes de gestion mais en termes de priorité d'une institution universitaire et de ses rôles et missions.

Les expériences pilotes ont d'ailleurs été éclairantes en la matière car chacune a montré, de façon diverse, qu'il fallait articuler :

- un axe descriptif : interroger ses pratiques pédagogiques ou administratives, par exemple;
- un axe prospectif : quels horizons désirons-nous atteindre ? De quelles compétences et de quels savoirs un étudiant peut-il se prévaloir au sortir d'un cycle d'apprentissage ? Comment définir un master attractif ? Est-ce seulement en termes de masse critique ou bien faut-il articuler cette dimension à la vision générale d'une Université qui se veut complète ?
- un axe évaluatif « *soft* » ou formatif : en clair on peut se servir de méthodologies existantes, décider de se focaliser sur un point précis dont on soupçonne la faiblesse, etc.;
- un axe participatif : seule façon de modifier ce qui aura été pointé comme devant l'être puisque ce sont les membres eux-mêmes qui auront, par une pratique réflexive, identifié les objectifs et les améliorations à mettre en place pour correspondre à ces objectifs.

En bref, l'ULB a souhaité produire sa propre définition de la Qualité en tenant compte de l'extérieur, de la demande sociale et de la politique publique. Tout en sachant que celle-ci ne pouvait pas être neutre : « *elle relève au contraire d'intérêts particuliers, de valeurs, de croyances à propos de ce qui est perçu comme « le bien commun » à développer, à un moment donné, dans une société donnée* » (BENSIMON, 1995). D'où la nécessité de la penser en terme à la fois pragmatique (adopter une posture « réaliste ») (PERELLON, 2003), philosophique (adopter une posture éthique) et politique (adopter une posture stratégique).

Pour ce faire, un calendrier précis et des critères similaires et imposés à toutes les entités n'ont pas été proposés. Au contraire, il a été suggéré que chaque entité mène une réflexion afin de créer / construire une « culture Qualité » institutionnelle. La représentation de cette dernière a été concrétisée sous forme d'une charte Qualité.

3.1.b.2. L'établissement de la Charte Qualité

La démarche entreprise pour aboutir à l'adoption de la Charte Qualité propre à l'ULB a connu trois grandes étapes.

Comme indiqué précédemment, il paraissait important de consulter un maximum de membres de la communauté universitaire pour mieux l'impliquer. Afin de faciliter l'appropriation d'un cadre général pour la politique Qualité, il est primordial que celui-ci reflète une représentation partagée de la Qualité. La conseillère Qualité du Recteur et l'employée de la CAEQ-ULB (Cellule d'Appui à l'Evaluation de la Qualité) ont rencontré respectivement et individuellement le Recteur, le Président, les Doyens et les Coordinateurs des Départements de l'Administration générale. Ces rencontres « libres » – puisqu'aucun

document préparatoire n'était envoyé – s'ouvraient par une question unique : « Que signifie pour vous et votre entité le mot " Qualité " ? ». Ce sont ensuite les représentants du corps scientifique, des personnels administratifs technique et de gestion et des étudiants qui ont été rencontrés. La méthodologie utilisée pour ces rencontres était légèrement différente puisqu'elles étaient collectives. En ce qui concerne les représentants du corps académique, ils n'ont pas souhaité participer à une rencontre spécifique car ils estimaient qu'ils pouvaient, par la voix de leurs représentants, exprimer leurs idées lors des réunions de la CIE – ULB (Commission Interne d'Evaluation de la Qualité). De l'ensemble de ces interviews et rencontres, nous avons pu tirer des lignes de force pour définir la Qualité selon l'ensemble de la communauté universitaire.

Un premier travail par « mots-clés » a été réalisé. Il paraissait en effet prématuré de rédiger à ce stade un texte construit regroupant les concepts identifiés. Au cours de ces discussions ouvertes, des divergences sont inévitablement apparues, mais aussi d'abondants points communs. Le travail par « mots-clés » a facilité l'identification de ces différences et similarités dans les discours des groupes consultés. Il a également permis de s'assurer auprès des personnes concernées que cette représentation correspondait à ces items. Ci-dessous le schéma final :

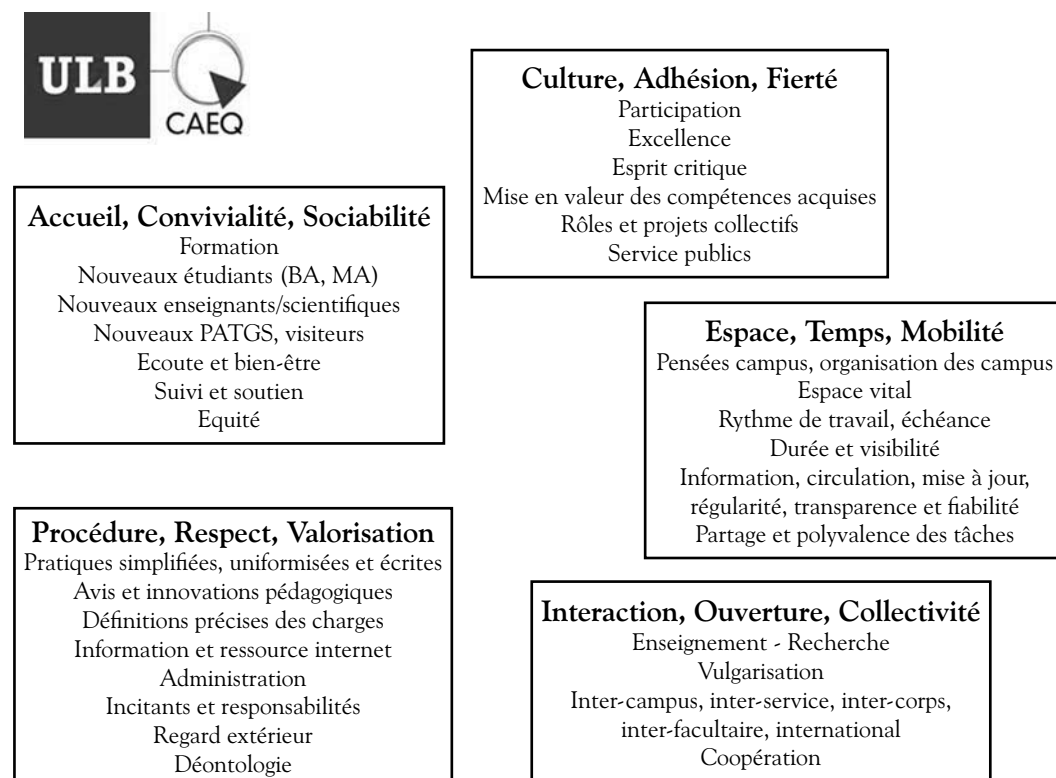


Figure 1 : mots-clés ULB

Il faut également noter que lors des interviews de nombreuses demandes ont été formulées, certaines spécifiques aux entités ou groupes de personnes rencontrés d'autres communes à tous. Elles peuvent être regroupées en quatre axes :

- les demandes d'enquêtes sur différents sujets (enquête sur la convivialité et les aménagements des différents campus, enquête sur les besoins culturels de l'ULB, etc.);
- les développements divers (création de vade-mecum reprenant les différentes procédures en fonction, mise en place d'une veille juridique, organisation d'une coopération entre les délégués facultaires des étudiants des différentes facultés, etc.);
- les adaptations du cadre existant (clarification des procédures, clarification des objectifs de l'ULB et des différents départements administratifs, révision du site web organisation claire, révision de la procédure des avis pédagogiques, etc.);
- les évaluations internes et / ou externes (évaluation par l'AEQES, accréditation par la CTI (Commission des Titres d'Ingénieur), formation sur la Qualité, auto-évaluation de services de l'administration générale, etc.).

La dernière étape a été la rédaction de la Charte Qualité, reproduite en page 126, qui engage l'ensemble de la communauté universitaire et non pas uniquement les autorités. Le document a été approuvé par la CIE – ULB et par le Conseil d'Administration au cours du dernier quadrimestre 2009.

3.1.b.3. Les avantages de cette approche

Bien que les autorités de l'Université soutiennent l'implantation de la politique Qualité et que ses objectifs soient clairs, de nombreuses résistances et appréhensions étaient présentes dans l'institution. Il était, par conséquent, primordial de travailler sur celles-ci pour que les membres de la communauté universitaire adhèrent à la politique Qualité et qu'une « culture Qualité » soit progressivement construite (EUA, 2006). Le travail mené en interne combinait le *top down* et le *bottom up*.

Les expériences pilotes ont été un premier jalon puisqu'elles constituent des exemples concrets de la mise en œuvre de la politique Qualité et que les membres de la communauté, qui y ont participé, ont confirmé les bénéfices de la démarche. En outre, elles combinaient les deux approches puisque d'une part, les parties prenantes des trois expériences ont été associées dans l'ensemble de la démarche et d'autre part, le travail d'évaluation se basait sur des objectifs fournis par les responsables des entités et des autorités de l'Université.

Les rencontres organisées afin de rédiger la Charte Qualité de l'institution ont constitué le deuxième axe de travail. Cette démarche a permis d'acquérir non seulement le soutien des responsables des facultés et des départements administratifs mais également de tous les représentants des différents corps de l'ULB, en ce compris les étudiants. Nous nous sommes

donc appuyées sur le fonctionnement participatif (gestion collective) fédérateur dans notre institution. Etant donné que l'organisation de ces entretiens s'est étalée sur une période de six mois, nous avons donc selon la formule « laissé le temps au temps » et les membres de la communauté universitaire ont eu le temps nécessaire à l'appropriation du concept Qualité.

Charte Qualité L'Université libre de Bruxelles assure ses trois missions, l'Enseignement, la Recherche et les Services à la Communauté, sur base de son principe fondateur : le Libre Examen. Elle s'inscrit dans une dynamique d'amélioration continue par une culture de la Qualité, qui articule contraintes légales, respect de la vie privée et liberté académique.

Ainsi, la communauté universitaire [1] s'engage à :

- Assurer un accueil personnalisé et permanent qui permette à chaque membre de l'Institution de s'intégrer pleinement dans l'Université;
- Promouvoir la convivialité dans les services, entre les services et entre les différents campus qui composent l'Université ;
- Favoriser le bien-être de chacun de ses membres par la mise à disposition d'un cadre propice à l'étude, au travail, à la recherche et au développement personnel ;
- Proposer des pratiques pédagogiques adaptées et novatrices, des pratiques scientifiques pionnières, originales et inédites et des pratiques administratives simplifiées, uniformisées et écrites ;
- Mettre à sa disposition et à celle de la société des informations fiables et mises à jour ;
- Garantir une circulation des personnes, des savoirs, des compétences et des données ;
- Encourager le respect des valeurs et des objectifs portés par l'Institution ;
- Organiser des évaluations équitables et transparentes sur base d'objectifs précis et spécifiques ;
- Contribuer à l'amélioration continue de son fonctionnement, des savoirs et des savoir-faire.
- Établir et valoriser les interactions entre ses membres et entre le monde universitaire et la société.

[1] La Communauté Universitaire comprend les étudiants (y compris les étudiants concernés par la formation continue), le personnel académique, scientifique et administratif (technique et de gestion spécialisé).

Figure 2 : charte Qualité

3.1.c. La Charte Qualité, vecteur de changements

Le premier changement majeur que l'on peut observer suite à la rédaction et la diffusion d'une charte Qualité est la modification des perceptions de concept de Qualité et, de manière générale, une réception beaucoup plus positive. Par exemple, à l'ULB, plusieurs entités³⁸ ont spontanément demandé le soutien de la Cellule d'Appui à l'Evaluation de la Qualité afin d'initier en leur sein une démarche Qualité contextualisée.

Autre changement important : la mise en place d'une politique Qualité propre à l'institution. Ainsi, l'ULB tente de développer une Culture Qualité commune. Cela en tenant compte des exigences extérieures et, surtout, des particularités des entités qui seront évaluées dans l'avenir. Une Culture Qualité est un mécanisme de pensée très complexe qui doit être partagé par tous et reconnu par l'extérieur³⁹. La Charte Qualité y contribue puisque son contenu est le fruit d'une réflexion commune et que sa matérialisation permet une diffusion interne et externe.

Par ailleurs, une charte Qualité peut être utilisée comme source de réflexions locales mais aussi transversales. Un premier exemple concret, à l'ULB, est le chantier sur la convivialité qui a été lancé pour appliquer le deuxième point de la Charte Qualité « *Promouvoir la convivialité dans les services, entre les services et entre les différents campus qui composent l'université* ».

Cette liste des changements attendus n'est, bien évidemment, pas exhaustive et il faut espérer qu'elle soit abondamment complétée, avec l'appui de la Charte Qualité au fur et à mesure de l'élargissement de sa diffusion dans l'institution.

3.1.d. Bibliographie

BENSIMON E., « Total Quality management in the academy : a rebellious reading », *Harvard educational review*, 65 (4), p.593-611, 1995.

DEFOIN C. et al., *Pour une culture de l'évaluation*, ouvrage collectif, IPH Editions, Collection Qualité et Enseignement, 2009.

EUA, *Quality Culture in European Universities: a bottom-up approach (Report on the three rounds of the Quality Culture project 2002-2006)*, European University Association, 2006.

HELDENBERGH A. et al., *Les démarches Qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*, ouvrage collectif, Paris, L'Harmattan, collection Questions contemporaines, 2007.

PERELLON J.F., *La Qualité dans l'enseignement supérieur*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, Collection « Le savoir suisse », 2003.

ZARKA Y.C., « L'idéologie de l'évaluation : la grande imposture », in *Cités*, Presses Universitaires de France, n°37, mars 2009.

3.2. Le tableau de bord : un outil de pilotage et de gouvernance pour l'Université

Anne HELDENBERGH

3.2.a. L'enseignement supérieur sous haute pression : évolution du modèle de gestion publique

Depuis quelques années, l'enseignement supérieur vit une période de fortes mutations. Parmi les signes visibles de ces profonds changements, on peut relever la multiplication des évaluations, des accréditations⁴⁰, des mesures, des classements⁴¹... Les enseignants, professionnels de l'évaluation, se font eux-mêmes évaluer régulièrement. Cela n'a rien d'anormal. Un secteur financé par des moyens principalement publics doit pouvoir rendre des comptes sur l'efficacité des moyens qui lui sont confiés. Mais ces évaluations sont finalement une conséquence d'un glissement de modèle de management public qui bouleverse les modes de fonctionnement des institutions d'enseignement supérieur et ancre de nouvelles cultures Qualité dans bon nombre d'établissements⁴².

Le modèle de référence fondé sur l'obligation de moyens et sur la confiance était la norme en matière de management public des années d'après-guerre. Dans le domaine de l'enseignement non obligatoire financé par des fonds publics, ce modèle se traduisait par des contrôles bureaucratiques *a priori*. A titre d'exemples, on peut citer les exigences en matière de titres requis pour enseigner, les rémunérations alignées sur des barèmes communs dans un système national, les minima d'harmonisation que des programmes similaires doivent respecter, les normes d'encadrement appliquées dans tous les établissements d'une même zone... Parallèlement à ces contrôles bureaucratiques, le système de management public reposait sur une forte confiance : les institutions disposent d'une grande autonomie en termes de recrutement, l'autonomie pédagogique est large, la liberté académique est un principe auquel la communauté universitaire tient énormément, l'emploi est garanti...

Petit à petit, on assiste à un glissement de modèle: avec les années 80 et l'ère « THATCHER-REAGAN », le libéralisme s'impose comme une voie unique et le modèle de gestion publique évolue vers un modèle entrepreneurial. Le financement public devient une contrainte exogène. Quiconque veut accroître ses moyens a la liberté de chercher du financement privé complémentaire. De plus en plus, la règle du libre marché s'affirme aussi dans le secteur non marchand. Dès que l'on veut améliorer la performance d'un secteur, les décideurs politiques de la planète presque entière recourent au remède de la mise en concurrence des acteurs. Cette recette est efficace mais à la seule condition de respecter plusieurs hypothèses qui le sont rarement dans la réalité. Sans entrer dans un propos d'économiste, il est intéressant de mentionner ces conditions à remplir. Le marché de concurrence parfaite doit d'abord respecter la condition d'atomicité des agents, ce qui implique un très grand nombre d'acteurs dont aucun n'a suffisamment d'influence pour modifier l'équilibre entre acteurs par ses seules actions. Les produits ou services doivent aussi être homogènes. Ensuite, tous les acteurs économiques d'un secteur doivent avoir accès à la même information gratuite et transparente. Mais, pour être parfait, un marché

doit également permettre les entrées et sorties des intervenants. Et les économistes ajoutent qu'il faut s'assurer de la libre circulation des facteurs de production pour que la concurrence joue comme un moyen efficace d'amélioration de la performance.

Les secteurs non marchands comme celui de l'enseignement supérieur n'échappent pas à cette tendance de la mise en concurrence. Cela est plus ou moins clair selon les pays. L'arrivée d'acteurs privés dans les formations d'enseignement supérieur est un signe visible de cette tendance. En Belgique, le financement public "à enveloppe fermée" renforce la pression concurrentielle entre institutions. Le budget de l'enseignement supérieur – la contrainte exogène évoquée ci-dessus – est peu lié au nombre d'étudiants et globalement, les établissements sont financés à la part de marché c'est-à-dire une grandeur relative. Si l'ensemble des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur croît fortement, le financement par étudiant diminue. Pour augmenter son budget de fonctionnement, une institution doit enregistrer une croissance de son nombre d'inscrits plus forte que la croissance globale des étudiants de toutes les institutions confondues.

*Exemple : Imaginons un budget total gelé à 1000 et un nombre total d'inscrits passant de 500 à 550. L'institution qui avait 100 inscrits disposait d'un financement de 200 $((100 / 500) * 1000)$. Si son nombre d'inscrits passe de 100 à 105, son financement diminue en passant de 200 à 191 $((105 / 550) * 1000)$.*

Dès lors, cette mise en concurrence des institutions d'enseignement supérieur conduit à une solution non optimale à cause du non-respect absolu des conditions de perfection des marchés. Peut-on dire qu'il y a atomisticité des institutions d'enseignement supérieur ? Les formations proposées sont-elles homogènes ? L'information à laquelle ont accès les institutions est-elle transparente ? Existe-t-il une parfaite liberté d'entrée ou de sortie des acteurs dans le secteur de l'enseignement supérieur ? Les facteurs de production (il faut entendre ici les enseignants mais aussi les moyens financiers) sont-ils complètement libres de circulation ? Si la réponse à ces questions doit être nuancée, elle n'est certainement pas affirmative.

3.2.b. Le contexte global récent : une décennie de turbulences et mutations

Il n'est sans doute pas inutile de rappeler la pression du contexte spécifique en Europe. Depuis 1999, les pays européens construisent l'EEES (Espace Européen de l'Enseignement Supérieur). La célèbre déclaration de Bologne indiquait que la construction de cet espace devait être achevée pour 2010. L'idée maîtresse du texte était de permettre une reconnaissance mutuelle des programmes pour favoriser la mobilité. Les crédits transférables et capitalisables servent d'unités d'échange d'un programme à l'autre. La dimension de la Qualité n'est pas apparue de façon évidente dans la déclaration de Bologne mais très vite, elle s'est imposée comme facteur de réussite du processus de Bologne. Les ministres européens de l'enseignement supérieur ont organisé des rencontres bisannuelles et ils ont produit à chaque fois une déclaration commune de suivi. A la suite de leur rencontre à Prague en 2001, les ministres ont donné l'impulsion du cadre de référence pour la Qualité dans l'enseignement supérieur.

A Berlin, en 2003, ils ont officiellement désigné les 4 E (ENQA : *European Network of Quality Assurance*, EUA : *European University Association*, EURASHE : *European Association of Institutions in Higher Education* et ESIB : *National Unions of Students in Europe* devenu ESU : *European Students' Union*) pour piloter et structurer le cadre de la Qualité de l'enseignement supérieur en Europe. En 2005, ils se rencontrent à Bergen, adoptent les références et lignes directrices pour le management de la Qualité dans l'EEES proposées par l'ENQA et s'accordent ainsi sur le principe de la séquence d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur : auto-évaluation / évaluation externe par les pairs / publication des résultats. Ils intègrent aussi une représentation étudiante dans le processus d'évaluation. Mais le texte adopté souligne que l'évaluation vise tous les domaines des institutions qui peuvent influencer la Qualité de l'enseignement et de la recherche. A Londres, en 2007, les ministres soulignent l'utilité des ESG (références et lignes directrices européennes) pour garantir la Qualité et ils encouragent la mise en place du registre d'agences (agences qui respecteront substantiellement les ESG). Enfin, à Louvain en 2009, la déclaration commune des ministres accorde toujours une attention constante à la Qualité et renforce le lien étroit Qualité / mobilité avec un nouvel objectif. En effet, en 2020, au moins 20% de diplômés de l'EEES devront avoir vécu une période d'études ou de formation à l'étranger. Ce nouvel objectif laisse penser que les bouleversements que connaît le secteur de l'enseignement supérieur ne sont pas terminés.

3.2.c. Le développement des indicateurs et tableaux de bord : un enjeu majeur

Le contexte rappelé ci-dessus est essentiel pour comprendre les enjeux dans l'enseignement supérieur. Pour s'adapter aux changements multiples de ces dernières années, les institutions d'enseignement supérieur ont mis en place des systèmes d'information plus ou moins structurés qui doivent les aider à établir des plans d'actions et à en vérifier l'avancement. Pour pouvoir utiliser des tableaux de bord ou plus généralement des indicateurs, deux préalables s'imposent. Toutes les suggestions de mise en place des tableaux de bord n'ont aucun sens si elles n'arrivent pas en aval d'un système d'information et si elles ne constituent pas l'accompagnement d'un plan stratégique de l'institution. Ces deux préalables se vérifient dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur. Toute l'information dont les tableaux de bord auront besoin n'est pas forcément disponible mais il n'est pas impossible de construire un système d'aide au pilotage en permanente amélioration. Certains établissements construisent donc un système de base assez restreint et l'étoffent progressivement selon leurs besoins.

Bénéficiant d'un financement public, les institutions doivent généralement rendre des comptes au pouvoir subsidiant et fournir bon nombre de statistiques en matière d'enseignement et de recherche. Ces statistiques sont rarement exploitées comme elles le mériteraient et peuvent constituer un bon socle pour établir un système de pilotage interne. Les annuaires statistiques sont constitués de données brutes comme, par exemple, les nombres d'inscrits par filières, les nombres de personnel par catégorie, les nombres d'étudiants avec des répartitions par sexe, par nationalité, etc.

Le système d'information peut se concevoir par étage pour former une sorte de pyramide :

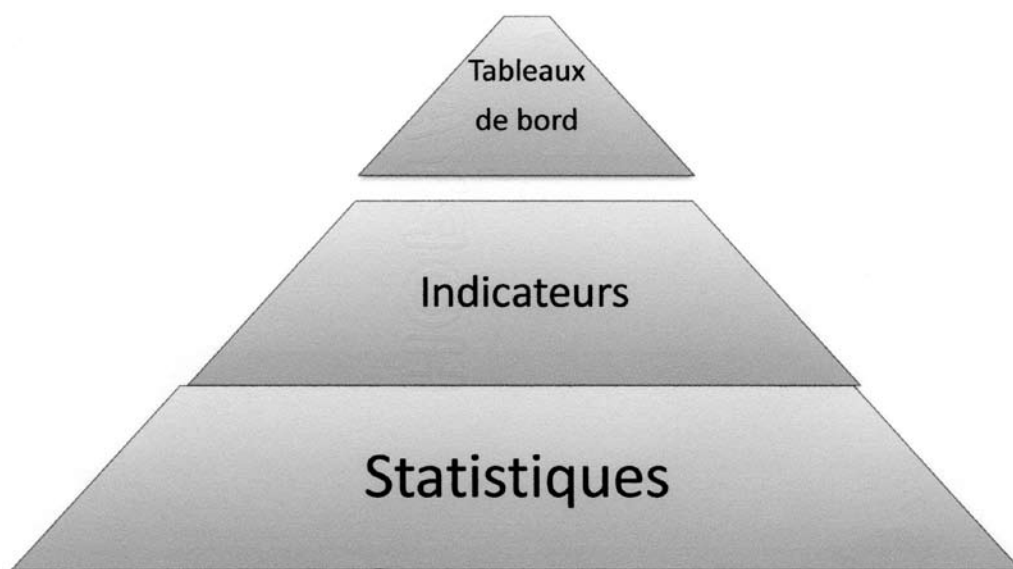


Figure 1 : système d'information

A la base, les données statistiques serviront de soutien à la construction d'indicateurs qui, eux-mêmes, permettront de dresser la pointe de la pyramide constituée par les tableaux de bord. Sur la base des informations existant dans l'annuaire statistique, chaque établissement va décider de ce qu'il souhaite construire comme indicateurs. Plus les objectifs sont quantifiés dans le plan stratégique, plus il est facile de construire les indicateurs.

Exemple : si l'institution souhaite atteindre un certain taux d'étudiants qui effectuent un séjour Erasmus, il est possible de calculer un indicateur qui le mesurera. Il suffit de rapporter le nombre d'étudiants qui ont suivi un séjour Erasmus au nombre total d'étudiants cette année. Si l'objectif est clairement quantifié (par exemple, l'établissement souhaite atteindre 10 %), il est très facile de confronter l'indicateur à l'objectif.

Mais certains objectifs du plan stratégique sont moins engagés au plan quantitatif.

Exemple : le plan stratégique peut préciser que l'institution veut accroître le taux d'accès aux études supérieures dans sa région, qu'elle souhaite promouvoir la réussite ou améliorer l'efficacité de son processus d'enseignement, augmenter son attractivité internationale ou améliorer sa production scientifique.

Les catalogues d'intentions sont plus difficiles à traduire en objectifs chiffrés. Il faut alors poser les bonnes questions. Le tableau suivant fournit quelques exemples concrets de transposition d'objectifs peu quantifiés en calcul d'indicateurs réels.

OBJECTIF	QUESTION(S)	INDICATEUR(S) SUGGÈRE(S)
Accroître le taux d'accès aux études supérieures dans sa région	Combien de personnes d'une génération et d'une région accèdent aux études supérieures grâce à notre institution ?	Nombre d'étudiants / nombre de personnes en âge d'accès universitaire dans la zone
Promouvoir la réussite	Y a-t-il beaucoup de réussites, d'abandons, d'échecs ? Quelle est l'efficacité des mesures prises pour lutter contre l'échec (remédiation par exemple) ?	Nombre de réussites / nombre total d'inscrits, nombre d'étudiants non inscrits aux examens / nombre d'inscrits en début d'année académique, nombre d'étudiants en échec / nombre total d'inscrits Nombre de participants aux remédiations / nombre de réussites, variation du nombre de participants aux remédiations / variation du nombre de réussites
Améliorer l'efficacité de son processus d'enseignement	Combien d'enseignants mon institution compte-t-elle par étudiants ?	Nombre d'enseignants / nombre d'étudiants
	Quelle est la durée moyenne des études dans mon institution ? Quelle est la dispersion autour de cette moyenne ?	(Somme des différences année du diplôme – année de la première inscription divisées par la durée normale des études) / nombre de diplômés sur la période considérée, écart-type relevé sur la même série
	Combien de temps les diplômés mettent-ils avant de décrocher leur premier emploi en lien avec leur diplôme ?	Moyenne du nombre de mois entre la date du diplôme et le premier jour du travail auquel le diplôme permet d'accéder
Augmenter son attractivité internationale	Accueille-t-on beaucoup d'étudiants étrangers et beaucoup de doctorants étrangers ?	Nombre d'étudiants étrangers / nombre total d'étudiants, nombre d'étrangers inscrits au doctorat / nombre total d'inscrits au doctorat
Renforcer la mobilité	Combien offre-t-on de places de séjour à l'étranger et comment ce nombre progresse-t-il, combien sont occupées, accueillons beaucoup d'étudiants en séjour ?	Évolution du nombre de places disponibles à l'étranger, mois de séjours effectifs / mois de séjours proposés, nombre d'étudiants IN / nombre d'étudiants OUT
Améliorer sa production scientifique	Combien diplôme-t-on de docteurs par an ? Combien d'étudiants obtiennent-ils un doctorat par rapport à la population étudiante ?	Nombre de doctorats défendus avec succès, nombre de doctorats défendus avec succès / nombre total d'inscrits

Tableau 1 : illustrations d'indicateurs à relier à un objectif

Ces quelques exemples sont purement illustratifs. Les objectifs flous peuvent se décliner de différentes façons. Chaque institution devra décider de ce qui lui semble le plus pertinent comme mesure d'atteinte de son objectif. Il n'est pas rare que des objectifs flous donnent lieu à la conception de plusieurs indicateurs de mesure. Ainsi l'objectif d'amélioration de l'efficacité du processus d'enseignement pourrait être décliné de façon très différente et multiple. Quelques exemples sont présentés dans le tableau. On constate que le même objectif peut donner lieu à des questions très différentes et donc à des indicateurs variés. Mais on pourrait concevoir bien d'autres manières de mesurer l'efficacité interne et, par exemple, calculer le nombre d'étudiants entrants en primo inscriptions rapporté au nombre de diplômés (avec ou sans décalage dans le temps). On pourrait aussi mesurer un rapport des dépenses annuelles liées à l'enseignement par diplômé ou encore mesurer des indicateurs plus spécifiques comme les taux d'occupation des locaux. Par ailleurs, un même objectif peut donner lieu à plusieurs mesures destinées à préciser un état de la situation.

Chaque établissement décidera de développer plus ou moins d'indicateurs. Mais sans doute faut-il garder à l'esprit qu'un trop grand nombre d'indicateurs risque de tuer l'information. Il est préférable de disposer d'un nombre restreint d'indicateurs pour obtenir une meilleure lisibilité de l'information. Par ailleurs, si l'annuaire statistique est suffisamment développé, rien n'empêche de calculer quelques indicateurs supplémentaires de façon ponctuelle si certains résultats s'avèrent mauvais ou indiquent que l'objectif est loin d'être atteint. Dès lors ces indicateurs supplémentaires permettront d'affiner l'analyse interprétative et de concevoir des actions correctives pertinentes car mieux documentées.

Les types d'indicateurs classiques mesurent habituellement les moyens affectés pour l'activité et les résultats et impacts. Traditionnellement, on retrouve, dans les systèmes d'indicateurs d'Universités, des thèmes classiques comme l'accès aux études, l'efficacité interne rapportant le plus souvent les entrées et les sorties, l'équité et l'égalité des chances (répartition hommes / femmes, origines sociales, etc.), les coûts et les dépenses le plus souvent exprimés par étudiant (MARTIN et SAUVAGEOT, 2009). Ces quelques exemples sont davantage des mesures de moyens et de l'activité. Parallèlement, les résultats sont couverts par des thèmes comme l'efficacité externe appréhendée via l'insertion professionnelle (taux d'emploi, adéquation formation / emploi, salaires...), la capacité de recherche et d'innovation (nombre de spin offs, brevets, doctorats...) ou encore le soutien à l'activité économique d'une région.

Chaque institution doit évidemment concevoir elle-même ses indicateurs. Il est illusoire de penser qu'il serait possible de transposer un système développé ailleurs. En effet puisque le système d'indicateurs repose en partie sur les objectifs stratégiques de l'institution, on peut penser qu'il n'y a pas deux systèmes d'information identiques, même si quelques indicateurs classiques comme les parts de marché sont communs à bon nombre de systèmes informatifs.

Les tableaux de bord sont une collection d'indicateurs. Ces derniers peuvent être regroupés par thème, par mission de l'institution ou selon les destinataires. Tout le monde n'a pas besoin d'avoir accès à toutes les informations. Par exemple, la Direction centrale de l'institution

n'a pas les mêmes besoins que la Direction d'une filière d'études, qu'un gestionnaire de budget, qu'un service de l'administration centrale, etc. Dès lors, les indicateurs doivent être calculés puis centralisés et diffusés aux bons destinataires. Les tableaux de bord constituent un instantané de la vie de l'institution dans son contexte. Ils reprennent principalement des indicateurs mais aussi parfois quelques données brutes si elles présentent de l'intérêt pour l'interprétation. Ils doivent permettre à leur lecteur d'identifier les problèmes et d'en apprécier l'ampleur. Les tableaux de bord ne sont pas forcément capables de fournir un diagnostic ou de proposer des solutions. Dans les cas simples, la combinaison d'indicateurs proposée permet parfois cela mais ce n'est pas l'objectif du tableau de bord. Ce dernier doit permettre une mesure de la performance c'est-à-dire d'apprécier la capacité de l'institution à atteindre ses objectifs ou certains de ses objectifs.

De façon très pragmatique, il est important de garder à l'esprit quelques règles de bon sens et d'organisation. Les indicateurs doivent respecter un certain nombre de critères pour être de bonne qualité. Ainsi, idéalement, les indicateurs doivent être pertinents, reproductibles, fiables, fidèles, précis, valides, réactifs, peu coûteux, simples, représentatifs, cohérents, convergents, objectifs et permanents (DEFOIN et al., 2009). Il est aussi important de s'entendre sur un certain nombre de définitions. A titre d'exemple, il faut savoir si on utilise des nombres d'étudiants, des nombres d'inscrits, des nombres d'étudiants finançables, etc. Toutes ces notions sont différentes et il est important que tous les utilisateurs des indicateurs sachent exactement comment chaque indicateur a été construit pour pouvoir l'interpréter judicieusement. Dès lors, les indicateurs (qu'ils soient regroupés ou non en tableaux de bord) sont le plus souvent accompagnés d'informations de base importantes comme les définitions utilisées, l'origine des données, le mode de calcul exact, la périodicité de calcul ou de mise à jour, le nom du responsable du calcul et de la diffusion ainsi que les destinataires. Ces informations doivent garantir la permanence des mesures. Il n'est pas inutile de procéder à quelques vérifications standards pour éviter les incohérences. Par exemple un taux de réussite ou une part de marché ne peut pas être supérieur à 100 %. Enfin, il est souhaitable de diffuser les tableaux de bord avec des commentaires analytiques. Comme indiqués ci-dessus, le tableau de bord lui-même ne fournit pas nécessairement de diagnostic ou de pistes de solutions. Dès lors, un commentaire analytique accompagnant le tableau de bord peut fournir un complément d'information au destinataire du tableau. De même, certaines informations chiffrées deviennent plus lisibles si elles sont présentées sous forme graphique.

3.2.d. Pilotage et gouvernance de l'Université

Si, dans l'introduction de cet ouvrage, c'est la métaphore marine de la caravelle qui était choisie pour illustrer le processus du changement, on peut aussi utiliser celle du pilote d'avion lorsqu'il s'agit de diriger un établissement d'enseignement supérieur. C'est le « management cockpit », un concept issu du monde de la consultance en stratégie d'entreprise. Il s'agit, en effet, de ne rien cacher au pilote afin qu'il puisse à tout moment adapter son

mode de pilotage aux changements, pour rester ou devenir performant. Le pilote d'un avion doit toujours connaître sa position exacte, pouvoir se situer sur un plan par rapport à sa situation finale, savoir s'il respecte son temps de vol et sa trajectoire, connaître les conditions extérieures comme la température, le vent, les conditions atmosphériques, de même que l'état de l'appareil avec la date de la dernière révision, les quantités de carburant restant, le nombre de passagers, le poids embarqué, etc. Les conditions de travail du pilote d'avion peuvent être transposées à la gouvernance de l'Université (ou de tout autre institution d'enseignement supérieur) et les indicateurs et tableaux de bord permettent de structurer ce que l'on peut donc appeler le « pilotage » de l'institution.

Loin d'être négligeable, la présentation des indicateurs accroît l'efficacité d'interprétation des informations. La définition des indicateurs et la confrontation aux objectifs peuvent être présentées comme les instruments de bord du pilote de ligne. Des jauges, des traffic lights, des courbes d'évolution, etc., permettent de rappeler la vie de l'aviateur. Comme le pilote, le responsable d'une institution d'enseignement supérieur doit connaître en permanence ses objectifs et leur niveau d'atteinte, les obstacles et facteurs externes, l'état des ressources internes et les projets et leur degré d'avancement. La méconnaissance de certaines informations peut faire chuter l'avion tout comme une institution lors de périodes de changements intensifs quand la visibilité est faible, les responsables académiques doivent pouvoir amener leur appareil à destination. Les indicateurs sont alors d'une aide précieuse pour le pilote : dans des conditions difficiles, les instruments de bord guident le capitaine au cours de ses actions de pilotage. La navigation qu'elle soit aérienne ou maritime présente, décidément, bon nombre de points communs avec le pilotage d'une institution d'enseignement supérieur.

L'organisation apprenante fait en sorte que le cycle PDCA (*Plan, Do, Check, Act*) soit toujours en mouvement. Ce ne sont, bien sûr, ni les indicateurs ni les tableaux de bord qui font tourner la roue de DEMING. Mais les éléments quantitatifs produits sont un soutien précieux au pilotage. Ce sont particulièrement les phases *plan* et *check* qui s'appuieront sur les indicateurs développés. En effet, la phase de planification (*plan*) doit fournir des objectifs, chiffrés pour la plupart. Ces objectifs peuvent évidemment être définis par rapport à un état de la situation actuelle.

*Exemple : l'Université peut vouloir améliorer le taux d'obtention de doctorats. Elle peut alors mesurer le taux actuel via un indicateur qui pourrait être calculé en rapportant le nombre de diplômes de doctorat octroyés au nombre d'inscrits au doctorat par année. Elle définit son objectif en précisant qu'elle vise une augmentation de ce taux. Des mesures doivent être mises en place : l'indicateur lui-même n'apporte pas de moyens d'amélioration. L'Université peut décider d'octroyer des moyens financiers supplémentaires aux laboratoires, départements, services ou facultés dans lesquels les doctorats sont obtenus, elle peut mettre en place une cellule qui aidera les diplômés à valoriser leur doctorat, elle peut soutenir les promoteurs et les chercheurs dans la recherche de financement des doctorats, etc. Régulièrement, il y a lieu de vérifier l'efficacité des mesures d'actions mises en œuvre. Il s'agit de vérifier (*check*)*

si l'indicateur a progressé positivement. Des mesures correctives devront éventuellement être prises avant de recommencer un cycle PDCA.

Si les indicateurs et les tableaux de bord alimentent le P et le C du cycle PDCA, leur utilité est encore plus évidente en période de changement. Dans une période de mutation, il est essentiel que les autorités académiques disposent de chiffres-clés. La contextualisation de la situation de départ est un préalable incontournable. Un ensemble de mesures et d'indications temporaires peut être constitué pour l'occasion. La conception d'un tableau de bord rétrospectif a tout son sens pour asseoir les lignes directrices du changement. La planification de l'innovation peut alors être objectivée : un plan d'actions tiendra compte de la hiérarchie des objectifs et prévoira des indicateurs de performance liés à leur atteinte. Dans la phase de contrôle, le tableau de bord à vision prospective est à privilégier. Toujours en associant les objectifs à leur mesure d'atteinte, le pilote devra pouvoir estimer le chemin parcouru et celui restant à parcourir. Le caractère prospectif du tableau doit aussi permettre aux décideurs d'identifier les menaces et les opportunités directement liées au processus de changement pour mieux corriger la trajectoire. `

3.2.e. Bibliographie

CYTERMANN J. R. et DEMEUSE M., *La lecture des indicateurs internationaux en France*, Paris, Haut conseil de l'évaluation de l'école, n° 18, 2005.

DEFOIN C. et al., *Pour une culture de l'évaluation*, ouvrage collectif, IPH Editions, Collection Qualité et Enseignement, 2009.

HELDENBERGH A. et al., *Les démarches Qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*, ouvrage collectif, Paris, L'Harmattan, 2007.

KAPLAN R. S. et NORTON D. P., « The balanced scorecard - Measures that drive performance », in *Harvard Business Review*, January-February, 1992, pp.71-79.

MARTIN M. et SAUVAGEOT C., *Construire un tableau de bord pour l'enseignement supérieur*, Unesco-IIPE, 2009.

TALBOT G., *Pilotez votre entreprise grâce au Management Cockpit*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

VINOKUR A., « Les nouveaux enjeux de la mesure de la Qualité en éducation », in *InDirect*, n°12, 2008, pp.45-62.

3.3. Conduite du changement par des outils d'évaluation interne de la Qualité taillés sur mesure pour les établissements de l'enseignement de promotion sociale

Pascale SCHELLENS

3.3.a. Des outils taillés sur mesure pour faciliter leur appropriation et intégrer le changement

Depuis novembre 2009, le Conseil supérieur de l'enseignement de promotion sociale s'est doté d'un guide pour la gestion de la Qualité dans l'enseignement de promotion sociale (www.enseignement.be). Celui-ci a été conçu comme un support pour susciter et développer l'intégration de la démarche Qualité dans tous les établissements. Ce guide s'enrichit progressivement de nouveaux outils.

Les derniers outils en cours d'adaptation, après une phase d'expérimentation, sont des outils d'évaluation interne permettant un diagnostic de la Qualité des activités et prestations d'un établissement de promotion sociale. Les résultats issus de ce diagnostic donnent des informations utiles aux parties prenantes d'un établissement pour l'orientation des changements à opérer sur la base d'une priorisation des actions. Ils constituent donc une aide au pilotage de l'institution.

Toutefois, pour que les établissements s'approprient les outils, il a été nécessaire de les concevoir en tenant compte de leur accessibilité conceptuelle et des résistances inhérentes à tout processus qui conduit au changement. En effet, l'analyse des résultats du diagnostic implique souvent une remise en question de certaines pratiques, habitudes et modes de fonctionnement usuels.

Aussi, l'outil diagnostique créé, contrairement à certains modèles Qualité, est adapté à la réalité, aux usages conceptuels et aux modes de fonctionnement communs à toutes les institutions d'enseignement de promotion sociale. Ils ont d'ailleurs été élaborés par un groupe de travail composé de directeurs d'établissements de promotion sociale et d'experts Qualité. Ces éléments contribueront à faciliter l'appropriation et l'exploitation des outils.

Par l'adoption d'un référentiel commun facilement compréhensible et d'outils taillés sur mesure, le changement des pratiques se fait plus naturellement et devient plus aisé.

3.3.b. Description des outils d'évaluation interne de la Qualité d'un établissement de promotion sociale

Plusieurs outils d'évaluation interne de la Qualité d'un établissement de l'enseignement de promotion sociale sont proposés.

Le premier, l'**outil diagnostique** permet, en fonction des objectifs stratégiques fixés, d'établir un état des lieux de la Qualité d'un établissement. Il présente, sous une forme simple et lisible, un certain nombre d'indications sur le niveau de Qualité d'un établissement.

Chaque aspect de la Qualité d'un établissement de l'enseignement de promotion est envisagé en relation avec les quatre processus majeurs identifiés dans la gestion de tout établissement (Direction, Education, Support, Mesure et Evaluation de la Qualité). Chaque

processus se décline sous la forme de critères et sous-critères de Qualité. Au total, on peut répertorier :

- 5 critères et 25 sous-critères pour le processus Direction
- 6 critères et 24 sous-critères pour le processus Education
- 6 critères et 29 sous-critères pour le processus Support
- 3 critères et 7 sous-critères pour le processus Evaluation

Au regard de ces critères d'évaluation interne de la Qualité exprimés sous la forme de bonnes pratiques, il s'agit de procéder à leur appréciation grâce aux exemples de ressources et d'indicateurs et par un système de notation.

La procédure de notation, décrite dans un guide d'accompagnement, amène chaque établissement à :

- positionner la Qualité de son établissement, pour chaque critère, en référence à trois niveaux de Qualité :

★ : Qualité à développer

★ ★ : Qualité en bonne voie

★ ★ ★ : Qualité intégrée

(principe d'amélioration continue, cycle PDCA - *Plan, Do, Check, Act*);

- apprécier le déploiement de ces quatre processus, par un diagnostic de synthèse;
- collecter des informations pour mener une réflexion sur des pistes d'améliorations possibles.

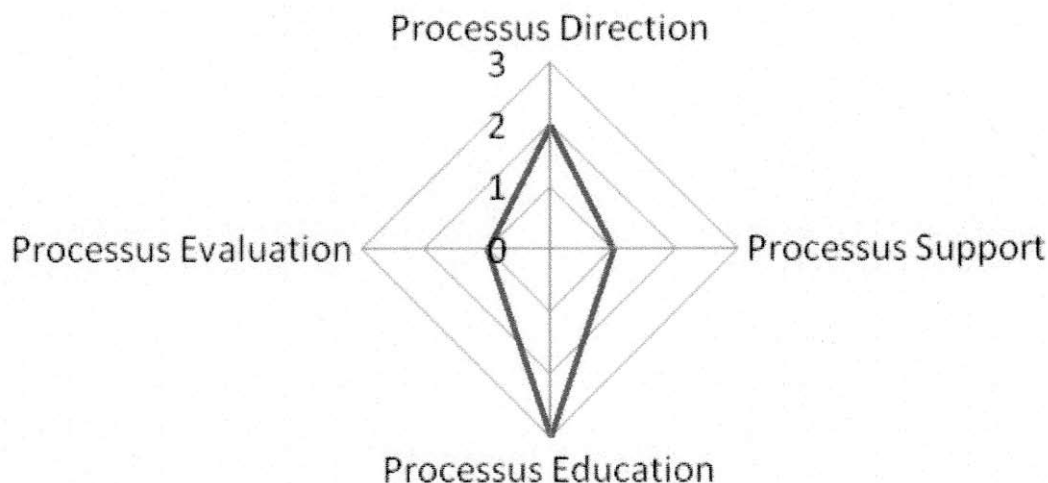


Figure 1 : diagnostic de synthèse de la Qualité

L'outil diagnostique peut être utilisé par la Direction pour évaluer la Qualité de tout ou partie de son établissement. Tous les critères ne doivent pas nécessairement être notés. Leur choix est laissé à l'initiative de chaque établissement.

La Direction peut s'entourer de membres des personnels administratif, éducatif, pédagogique ou technique, voire d'étudiants pour procéder à cette évaluation et aboutir à un diagnostic.

Le deuxième outil vise, sur la base des résultats de l'outil diagnostique, à l'**identification des forces, faiblesses, opportunités et risques** majeurs de l'établissement.

C'est en objectivant et en croisant ces éléments que l'établissement peut déterminer les actions stratégiques principales à mener. Il peut ainsi, par exemple, essayer de voir comment utiliser ses forces pour réduire les risques auxquels il est exposé.

Le plan d'actions est ensuite traduit dans des **fiches d'action**, qui constituent le troisième outil. Chaque fiche d'action vise à planifier, définir une démarche et à assurer le suivi des actions d'amélioration, notamment en désignant un responsable pour chaque action et en fixant un échéancier de travail.

Elle reprend pour chaque action prioritaire à mener :

- la priorité de l'action;
- le processus concerné;
- l'action à mener;
- le responsable de l'action;
- la ou les personne(s) chargée(s) de l'action;
- la date de début et d'achèvement;
- les ressources mises à disposition;
- les normes, le cadre à respecter;
- les étapes de l'action;
- pour le bilan de l'action menée, le résultat obtenu ainsi que les raisons de la différence entre résultats attendus et obtenus.

3.3.c. Une procédure d'accompagnement

Après la phase d'adaptation de ces outils en fonction des expérimentations menées dans plusieurs établissements de promotion sociale, les outils devront être approuvés par le Conseil supérieur de l'enseignement de promotion.

Leur diffusion ne pourra probablement se dérouler qu'au cours de l'année 2011. Celle-ci sera nécessairement accompagnée de séances de travail visant à présenter, expliquer les outils, leur mode d'utilisation et leur finalité.

Ce processus d'accompagnement aide à l'appropriation des outils.

3.3.d. Conclusion

Ces outils d'évaluation ne constituent pas une fin en soi mais sont des moyens que peuvent utiliser les Directions d'établissement, en vue :

- de prendre des décisions;

- de se positionner au regard de chacun des processus;
- de préciser les améliorations en matière de Qualité considérées comme prioritaires pour l'établissement;
- d'attirer l'attention sur des aspects Qualité inattendus ou innovants à développer.

Au regard des résultats de l'évaluation interne et des objectifs stratégiques, l'analyse des forces et faiblesses pourra orienter les responsables dans le pilotage de leur établissement et plus particulièrement dans l'identification des actions et des changements à opérer.

L'adhésion à de nouvelles pratiques et au changement est favorisée par un processus participatif sur base d'outils qui suscitent le dialogue au sein des équipes, au bénéfice de la démarche d'amélioration permanente.

3.3.e. Bibliographie

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE, *Le guide pour la gestion de la Qualité dans l'enseignement de promotion sociale*, Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Novembre 2009.

3.3.f. Annexe :

Exemple d'un extrait de l'outil diagnostique de la Qualité d'un établissement scolaire de l'enseignement de promotion sociale

OUTIL DIAGNOSTIQUE DE LA QUALITÉ D'UN ÉTABLISSEMENT DE L'EPS	Exemples de ressources et d'indicateurs
1. PROCESSUS DIRECTION 2. PROCESSUS EDUCATION	
2.1. L'établissement planifie une offre de formation pertinente en tenant compte :	
2.1.1. des besoins et des demandes des différentes parties prenantes internes (pouvoirs organisateurs, enseignants, étudiants...) et externes (partenaires, employeurs, environnement socio-économique, culturel...)	Réunion de concertation (entreprises, services publics, pouvoirs organisateurs, enseignants, étudiants...) Commissions sous-régionales
2.1.2. des offres de formation déjà existantes sur la région	Consultation avec les acteurs intéressés (commissions sous-régionales, commissions sous-régionales de l'emploi, comité sub-régional de l'emploi, autres Directions d'établissement, différents pouvoirs organisateurs, enseignement de plein exercice, autres opérateurs de formation...)
2.1.3. des ressources et moyens actuels, prévisionnels / disponibles à court et à moyen terme (financiers, matériels, humains...)	Moyens et ressources disponibles (tableau des postes budgétaires, inventaire des équipements, tableau des attributions, profil des chargés de cours...)

2.2. L'établissement assure une information claire, correcte, précise et personnalisée au candidat sur :	
2.2.1. l'organisation des études	<ul style="list-style-type: none"> • Guide Qualité : logigramme et fiche procédure « Informer le candidat étudiant » • Guide Qualité : logigramme et fiche procédure « Inscrire l'étudiant »
2.2.2. les engagements et obligations individuels attendus	<ul style="list-style-type: none"> • Signature divers documents (fiche d'inscription, contrat de stage...), participation aux cours, travaux, charge effective de travail...
2.2.3. les équipements et services	<ul style="list-style-type: none"> • Equipements à disposition (laboratoires, classes de technique, centre de documentation, accès Internet...) et individuels (photocopies, équipement spécifique...) • Service social
2.3. L'établissement organise l'admission de l'étudiant à l'UF (unité de formation) conformément aux dispositions réglementaires :	
2.3.1. par la vérification des capacités préalables requises de l'apprenant à l'UF ou du titre pouvant en tenir lieu	<ul style="list-style-type: none"> • Guide Qualité : logigramme et fiche procédure « Inscrire l'étudiant »
2.3.2. par la constitution du dossier complet d'inscription	<ul style="list-style-type: none"> • Guide Qualité : logigramme et fiche procédure « Inscrire l'étudiant »
2.4. L'établissement promeut un dispositif de reconnaissance des capacités acquises :	
2.4.1. pour l'admission dans une UF	<ul style="list-style-type: none"> • Guide Qualité : logigramme et fiche procédure « Reconnaître les capacités acquises pour l'admission dans une unité de formation » • Unités de formation pour l'enseignement secondaire inférieur, l'enseignement secondaire supérieur, l'enseignement supérieur : orientation / guidance : gestion d'un processus de reconnaissance des capacités acquises • ROI (règlement d'ordre intérieur)
2.4.2. pour la sanction d'une ou de plusieurs UF d'une section	<ul style="list-style-type: none"> • Guide Qualité : logigramme et fiche procédure « Reconnaître les capacités acquises dans le cadre de la sanction des études d'une ou de plusieurs unités de formation composant une section » • Unités de formation pour l'enseignement secondaire inférieur, l'enseignement secondaire supérieur, l'enseignement supérieur : orientation/guidance : gestion d'un processus de reconnaissance des capacités acquises • ROI
2.4.3. pour la dispense d'une partie des activités d'enseignement	

3.4. Procédures et maillage de services transversaux pour soutenir le changement institutionnel

Bénédicte CHAMPAGNE et Marie-France DONY

3.4.a. Introduction : contexte

Depuis quelques années et sous l'impulsion du processus de Bologne, le paysage institutionnel de l'enseignement supérieur de la CFWB (Communauté française Wallonie-Bruxelles) est en complète mutation : les fusions entre HE (Hautes Ecoles) sont nombreuses et la création d'académies est en cours⁴². Les fusions entraînent, par essence, un transfert des responsabilités existantes et l'émergence de nouvelles responsabilités communes. Mais de cette refonte du monde académique naissent des difficultés fonctionnelles de terrain importantes : la population institutionnelle explose, la philosophie des entités fusionnées est parfois très éloignée, chaque entité possède de multiples implantations, les membres des personnels des différents sites ne se connaissent pas, l'esprit d'institution est à créer, etc. Ces contraintes ont un coût financier mais également de temps car la charge horaire investie en réunions et trajets est énorme. La réorganisation de la gestion et de la communication interne devient un réel défi et les institutions doivent accepter l'apparition de modes de fonctionnement adaptés à leur nouvelle ossature.

Pour compléter le tableau, les HE s'associent à des institutions universitaires afin de constituer des pôles d'excellence axés sur diverses thématiques communes (promotion de la réussite, bibliothèques, etc.) et qui ont pour but le partage d'expériences et le balisage de synergies. Chaque membre apporte sa contribution et attend de profiter de celle des autres dans l'idée d'une construction commune. Tous les partenaires doivent pouvoir communiquer, partager, collaborer quel que soit leur établissement d'origine. On assiste à l'évolution d'une institution à vocation « individualiste » vers une institution à vocation « collective collaborative ».

Il est aussi devenu évident pour tous les acteurs que les institutions académiques doivent s'adapter afin de répondre aux attentes de la société et du monde économique. L'enseignement supérieur voit se développer une série de « métiers » autres que ceux d'agents administratifs ou d'enseignants, historiquement liés à son fonctionnement⁴³. Ces nouvelles fonctions impliquent l'émergence de compétences différentes au sein des institutions mais également l'évolution du management d'une gestion *top-down* vers une gestion plus participative.

Enfin, l'étudiant n'est plus ni docile ni passif : il est conscient d'être devenu « client » de son institution, il exprime ses besoins et ses attentes en termes de Qualité, d'offre de formation, de communication, d'information, de disponibilité. L'enseignement supérieur doit donc faire face à ces demandes et s'adapter au mieux aux exigences des « clients » car il est, qu'on le veuille ou non, devenu un marché où l'étudiant-client fait son choix parmi

une offre énorme et, désormais, la compétition est ouverte au niveau national aussi bien qu'international.

De ces quelques lignes, il ressort clairement que la période est critique pour l'enseignement supérieur et que les changements qui s'imposent sont fondamentaux. Le défi est grand et touche tous les aspects du fonctionnement de l'institution : la gestion, l'organisation, les rôles, l'orientation vers une démarche « commerciale ». Mais, on l'a dit ailleurs dans cet ouvrage, une crise de cette envergure permet de « *créer un sentiment d'urgence et de convaincre les membres de l'organisation que le changement envisagé représentera pour eux une réelle amélioration* » (BILO et MARSIA, 2010). Cet article, qui se propose d'être surtout un retour de l'expérience menée à la HEPH-Condorcet (Haute Ecole de la Province de Hainaut – Condorcet), essaiera de montrer comment un bon maillage des nouveaux services transversaux soutenus par un ENT (Environnement Numérique de Travail) adapté et des procédures claires peuvent conduire à structurer une communauté de pratique qui prendra à son compte l'évolution imposée aux institutions. Bien sûr, il n'est nullement question de faire croire à l'existence d'une sorte de baguette magique qui, par un *Hocus Pocus* adéquat, transformerait le monde académique. Il n'est pas question non plus de présenter les premières avancées comme un système achevé. Il s'agit surtout de montrer comment une stratégie globale pensée peut soutenir le changement.

3.4.b. Premier pas vers le changement

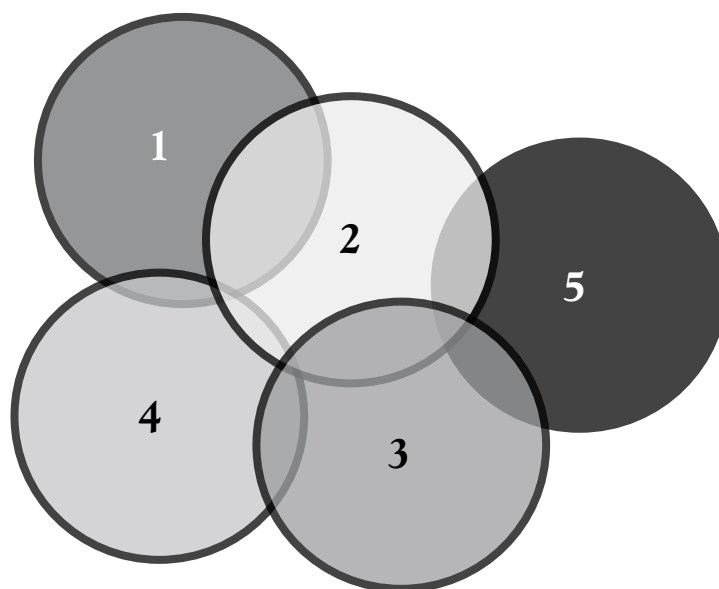
La fusion des trois entités d'enseignement supérieur provinciales du Hainaut pour constituer la HEPH-Condorcet a été officiellement annoncée le 25 mai 2009. La mise en place a été effective à la rentrée académique suivante. La préparation s'est donc faite dans une certaine précipitation liée au contexte. Pour des raisons de planning, la concertation mise en place avant la rentrée académique a été très limitée. Mais, par la suite et afin d'organiser le changement, une liste d'actions prioritaires a été dressée par le Collège de Direction, parmi lesquelles :

- l'expression des objectifs stratégiques propres à la HE fusionnée;
- la reconnaissance et le respect des cultures locales;
- l'élaboration concertée des modes de fonctionnement et l'harmonisation des habitudes de travail;
- l'amélioration de la communication interne;
- la refonte des missions des divers services de la HE fusionnée;
- la formalisation des actions à mettre en œuvre.

3.4.c. Acteurs du changement

3.4.c.1. Identification des acteurs concernés

Une fois les objectifs fixés, le premier pas dans le travail a consisté à identifier tous les acteurs qui devaient jouer dans la mise en place du changement et de délimiter leurs tâches respectives (voir figure 1).



1. Directeur Président
2. Collège de Direction
3. Coordinateurs d'implantation
4. Services transversaux (ENT, Bureau Qualité, Bureau relations internationales, Orientation, Aide à la réussite, Communication)
5. Population académique (enseignants, administratifs, étudiants)

Figure 1 : l'identification des acteurs

Les intersections entre les ensembles sont les lieux d'échanges, de réflexions et de construction commune, en adéquation avec les acteurs structuraux et décisionnels de la HE.

3.4.c.2. La structure de Direction, acteur-clé

La fusion des HE est un exercice extrêmement difficile et qui, souvent, se fait dans une fenêtre de temps très courte impliquant par là que les problèmes se règlent au moment où ils se posent. Or, comme il a été dit dans l'introduction de cet ouvrage, le temps est l'élément central du changement. Il est indispensable à une bonne connaissance de chaque entité afin de réaliser au mieux leur fusion. Mais il est aussi, malheureusement, souvent réduit à peu de chose. Très vite, divers problèmes de fond se font jour comme une communication interne déficiente ou la dilution du sentiment d'appartenance. L'appui du management est donc fondamental pour que les personnels ne ressentent pas, à un moment ou à un autre, un sentiment de déréliction et réussissent à intégrer le changement. Et le pilotage du processus de fusion ne peut réussir que si l'acteur-clé est bien conscient de l'importance de son rôle.

3.4.c.3. L'ENT académique, acteur à part entière

Asseoir le changement et l'innovation est grandement facilité par la mise en place d'un ENT collaboratif et souple, au service de l'entièreté de la population académique, tel qu'il est représenté dans la figure 2. Il devient alors un acteur complet du processus de changement par sa capacité à fournir des espaces de rencontre et à générer une communauté de pratique puisque, après authentification, il est accessible à tout utilisateur de l'institution.

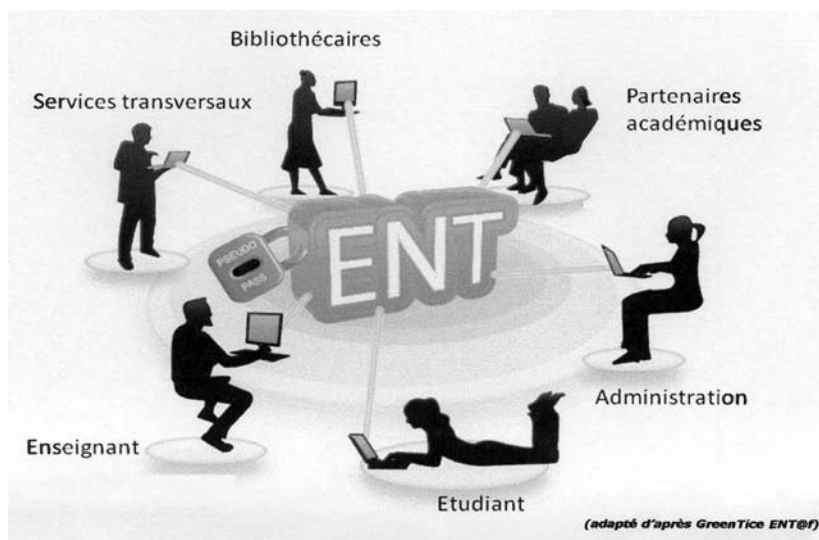


Figure 2 : l'ENT académique

Dans sa forme actuelle, l'ENT proposé à la HEPH-Condorcet est constitué par une plateforme numérique concentrant :

- un espace de communication interne (valves numériques);
- un espace de communication interpersonnelle (*webmail* institutionnel);
- un espace pédagogique (plateforme de cours);
- un espace ressources (procédures institutionnelles, logiciels à télécharger, ressources pédagogiques...);
- un espace consacré à l'organisation (horaire en ligne, gestion des absences, etc.).

3.4.c.4 Le Bureau Qualité, acteur de soutien

La Direction de la HEPH-Condorcet a créé un Bureau Qualité composé d'une équipe venue des trois entités initiales, ayant pour mission de soutenir la mise en place du changement et de structurer les actions d'harmonisation. Les membres de ce Bureau présentent des profils variés et ont développé, dans leur institution d'origine, des pratiques Qualité diverses qu'ils ont cherché à rendre complémentaires afin de maintenir les avancées atteintes avant la fusion.

3.4.c.5. Les groupes de travail, acteurs de terrain

Parmi les acteurs identifiés et en fonction de chaque objectif, des groupes de travail ont été composés à partir d'une liste de membres proposés par la Direction et reconnus par leurs pairs comme leurs « relais ».

Ces groupes ont pour missions :

- de proposer les actions d'harmonisation à entreprendre;
- de suggérer un chronogramme de travail;
- d'identifier les outils (enquêtes, procédures, etc.) nécessaires à la mise en place des actions.

Ils travaillent en partenariat avec l'équipe dédiée à l'ENT et avec le Bureau Qualité sous l'impulsion d'un représentant de la Direction et en accord avec le pouvoir organisateur. Ces groupes sont à géométrie variable et composés de membres de chacun des ensembles identifiés à la figure 1.

3.4.d. Devenir une organisation innovante par la communauté de pratique

Dans un monde de l'éducation de plus en plus compétitif⁴⁴, il ressort que les institutions académiques doivent faire plus que changer. Elles deviennent leur propre moteur de changement, doivent s'adapter rapidement, être souples et flexibles par rapport aux besoins rencontrés. Lorsque les actions prioritaires sont définies et les acteurs de la mise en œuvre identifiés, l'objectif devient clair : il s'agit désormais de faire de la HE fusionnée une organisation innovante c'est-à-dire une organisation qui favorise en son sein l'émergence de l'innovation et du changement associés.

Nous venons de le montrer, les premières étapes vers l'organisation innovante sont la prise de conscience par le leadership de la nécessité d'évoluer, la traduction de ce projet dans des objectifs stratégiques et l'identification d'acteurs créatifs et / ou promoteurs d'innovation.

Mais plusieurs étapes resteront à franchir avant de pouvoir parler de réelle communauté de pratique telle que généralement définie : « *groupe d'individus fonctionnant en réseau et fédérés par des centres d'intérêt communs et des projets similaires, coopérant et échangeant leurs savoirs pour créer une valeur collective utile pour chacun, partageant des ressources communes (savoirs, expériences, documents...), collaborant dans un processus d'apprentissage collectif, combinant à la fois une culture commune et un système cohérent d'intérêts individuels.* » (TALHI et al., 2004)

Il s'agira dès lors, et afin d'optimiser les processus de changement :

- de développer intensivement la structure facilitant la créativité, l'apprentissage et les interactions entre les acteurs, l'ENT;
- de mettre en place une communication intensive intra-, extra-institution et multi-niveaux;
- de développer les personnels par la formation continuée;
- d'installer et entretenir un climat créatif par la réception positive aux nouvelles idées et une forte implication du personnel...

Il faudra, enfin, étendre des réseaux et institutionnaliser le travail d'équipe car une communauté de pratique c'est avant tout « *une forme de travail collaboratif qui inclut à la fois une dimension d'appartenance, d'identité, (...) ce sont des personnes qui y adhèrent, en font partie partageant des conceptions, des représentations, des intérêts qui développent ces communautés. Aussi, elles peuvent se développer au sein de l'établissement tout en le dépassant, le traversant, s'appuyant sur les réseaux que les enseignants ont développés.* » (LETOR, 2010)

3.4.e. Obstacles et contournements

C'est une évidence aujourd'hui, la mise en place d'une communauté de pratique est favorisée par le développement d'un ENT et par l'extension du maillage des services. Ces deux aspects font l'objet d'une réflexion très approfondie à la HEPH-Condorcet. Les responsables des services transversaux ont compris très vite l'avantage à tirer de l'ENT. En effet, comment communiquer avec 7000 étudiants sur des sujets aussi différents que la Qualité, les relations internationales ou l'aide à la réussite, par exemple ? Le moyen privilégié est donc de concentrer, via la plateforme en ligne, un ensemble de services communautaires. Les suggestions qui viennent des utilisateurs (enseignants, étudiants, administratifs) sont les bienvenues car il est évident qu'un ENT doit être un projet collaboratif où se mobilisent et interagissent un grand nombre d'acteurs. C'est le moteur de la communauté de pratique.

3.4.e.1. Evolution du logiciel de gestion

Chacune des trois HE initiales utilisait déjà le même logiciel de gestion. Néanmoins, on a pu très vite constater, lors de la fusion, la nécessité de modifier le logiciel de gestion pour le mettre à la dimension de la HE fusionnée et pour augmenter, autant que faire se peut, son usage quotidien en vue d'un fonctionnement optimal de la HEPH-Condorcet. Ne citons qu'un seul exemple concret : toute une série d'informations relatives à la nouvelle vie de l'institution doivent désormais être accessibles dans le logiciel (telle personne appartient à tel conseil, tel représentant étudiant est dans telle structure, etc.). Mais il est aussi apparu que l'usage du logiciel était très différent en fonction des HE et qu'il était indispensable d'harmoniser l'utilisation et l'encodage.

Pour atteindre ces objectifs, il a été décidé d'impliquer l'ensemble des acteurs touchés par la fusion, ce qui représente un changement profond des mentalités dans l'approche conceptuelle demandée par l'adaptation / réécriture du logiciel de gestion. C'est un travail de grande envergure qui nécessitera la coordination de nombreux acteurs.

3.4.e.2. D'une communication verticale à une communication multidirectionnelle

Classiquement, dans l'enseignement, la propagation de l'information est verticale. La Direction transmet l'information au secrétariat, qui la transmet ensuite aux enseignants et aux étudiants. Dans une institution à dimension « familiale », cette stratégie peut fonctionner puisque le nombre d'intervenants reste très limité. Lorsqu'on passe à une structure de taille supérieure, morcelée sur diverses implantations, avec une augmentation importante de l'information à diffuser, il est nécessaire de revoir le fonctionnement de la communication et d'opter pour un système où l'information est postée directement par l'émetteur, à destination de classes de publics récepteurs.

Ce qui implique :

- une conscientisation accrue de la nécessité de communication;
- un changement du rôle de la Direction dans la génération et la gestion des contenus d'informations;
- une centralisation physique des informations.

Pour réaliser cet objectif, la HEPH-Condorcet recourt à l'utilisation de valves numériques et, afin de dynamiser ces valves, il a été indispensable :

- d'institutionnaliser l'édition électronique des avis;
- d'identifier les éditeurs et de les responsabiliser;
- de former les éditeurs non seulement à l'utilisation des valves numériques mais également à la communication web;
- de mettre en ligne des contenus d'aide à l'édition d'avis (manuel d'utilisation et FAQs);
- d'établir des procédures.

Par ailleurs, soutenir le changement dans la communication a été rendu possible par la mise à disposition d'une identité électronique (adresse électronique). Synchroniser la création de cette adresse et la disparition des adresses électroniques institutionnelles qui existaient avant la fusion a représenté un gros travail mais un très grand pas. Les gestionnaires des adresses ont coordonné leurs actions pour assurer le basculement et ont accompagné les utilisateurs dans leur transfert de carnet d'adresses, l'archivage de leur boîte, etc.

Malgré cela, on s'est très vite rendu compte de la résistance au changement car les nouvelles adresses institutionnelles sont encore peu utilisées. Les raisons sont au moins triples :

- la multiplicité des boîtes professionnelles et personnelles;
- le manque de compréhension des outils virtuels;
- le manque de connaissance des potentialités des ENT.

Pour améliorer l'utilisation de la nouvelle adresse institutionnelle, plusieurs démarches sont en cours de réflexion :

- une nouvelle phase de communication avec les Directions et un encadrement dans le paramétrage de leur boîte;
- une communication *top-down* des Directions envers leurs personnels et la reconnaissance du canal électronique pour toutes les formes de communication institutionnelle;
- des contenus d'aide en ligne à l'attention des utilisateurs (manuel d'utilisation et FAQs);
- une communication systématique, dès le départ, avec tout étudiant nouvellement inscrit via une adresse institutionnelle immédiatement disponible.

3.4.e.3. Procédures Qualité

Afin de répondre aux objectifs fixés par la HE fusionnée, les démarches Qualité pré-existantes ont été analysées et comparées en vue, dans un premier temps, d'identifier les acquis et les avancées respectives, et, par la suite, d'échanger et d'étendre les bonnes pratiques. La

reconnaissance des pratiques « étrangères » n'a pas été simple mais a été partiellement résolue par la rédaction de procédures, avec l'appui du Bureau Qualité. Ces procédures, harmonisées par les services concernés, sont soumises à l'acceptation de l'ensemble du personnel des services émetteurs et validées par les organes décisionnels. Elles sont alors déposées sur une plateforme en ligne et accessibles à tout le personnel de l'institution, en tout lieu et en tout temps. Elles sont soumises à évaluation et révision régulières, en fonction des besoins. Pour « apprivoiser » le changement, les premières procédures ont concerné des services transversaux touchant l'ensemble des acteurs, parmi lesquels le service de communication, comme nous l'avons expliqué plus haut.

Cette approche fera l'objet dans le courant de l'année académique prochaine d'une information générale aux utilisateurs ainsi que d'une formation via le manuel Qualité. Cette étape, nécessaire à la bonne compréhension de la démarche, aboutira, nous l'espérons, à une meilleure appropriation des procédures par chacun des utilisateurs.

3.4.e.4. Emergence de nouveaux « métiers »

Nous l'avons indiqué dans notre introduction, la fusion engendre l'émergence de nouveaux « métiers » au sein de la structure académique. Ils sont associés à des compétences transversales nouvelles et à divers services, parmi lesquels le Bureau Qualité, le Bureau des relations internationales, les services d'Aide à la réussite, d'Orientation et de Communication. Ces services académiques offrent un appui à l'organisation de l'enseignement dans tous ses aspects et ce, quelles que soient les catégories (départements). Pour pouvoir offrir des services de qualité et pérennes, il est indispensable de professionnaliser les équipes. Cette intégration de nouveaux « métiers » dans le monde académique représente un changement fondamental dans la philosophie de gestion des HE.

En préalable à toute action et pour ébaucher l'architecture « collective participative » répondant à la nouvelle structure, une redéfinition des interactions entre les différents acteurs a été effectuée. Elle est schématisée dans la figure 3 à la page suivante.

3.4.f. Conclusion

Nous l'avons vu, l'enseignement supérieur fait face à des changements profonds qui affectent toute son organisation. Il doit recourir de nouveaux outils, de nouvelles approches non seulement pour pouvoir se maintenir mais aussi pour devenir une organisation innovante dans un monde où l'éducation devient un produit commercial comme un autre et où la concurrence est féroce. Les changements qui en découlent sont profonds, concernent tous les acteurs, nécessitent des moyens, de la créativité et des impulsions fortes de la part des structures de Direction car sans leur support déterminé, le changement restera lettre morte.

La HEPH-Condorcet n'a pas été épargnée par toutes ces modifications structurelles et a donc dû chercher des réponses à ces mouvements. L'existence d'un maillage entre les nouveaux services transversaux et d'un ENT répondant aux besoins des acteurs de terrain constitue une réponse pour aider les personnels dans l'appropriation de la nouvelle donne. La structure académique en mouvement peut aussi s'appuyer sur des procédures claires,

accessibles à tous sur la plateforme de l'ENT et qui seront comme un fil d'Ariane pour les membres de la nouvelle communauté de pratique en train de se constituer. Cet article a voulu rendre compte d'une démarche à ses débuts. Il faudra, dans quelques temps, mener une évaluation stricte des choix réalisés pour confirmer les premiers résultats observés.

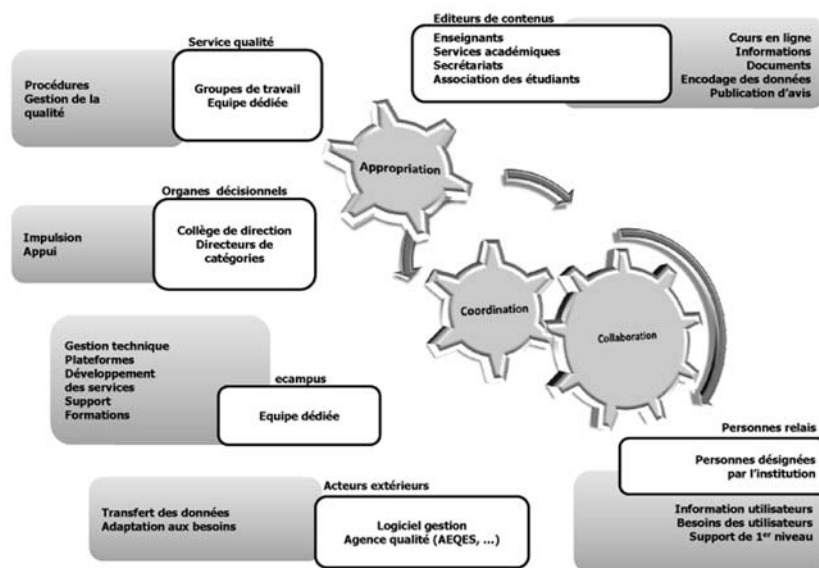


Figure 3 : cartographie des relations entre les acteurs

3.4.g. Bibliographie

GARANT M. et al., *Organisations et systèmes de formation*, ouvrage collectif, Bruxelles, De Boeck Université, « Collection Management », 2002.

JARRAUD F., Entretien avec Caroline LETOR, in
http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2010/112_2.aspx

PICHAULT F., *Gestion du changement : perspectives théoriques et pratiques (études de cas)*, Bruxelles, De Boeck, Collection Manager RH, 2009.

REGE COLET N. et ROMAINVILLE M., *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

TALHI F., MONIN J.-M., SEBAL T., PAROT S., *Les communautés de pratique : analyse d'une nouvelle forme d'organisation et panorama des bonnes pratiques*. (pdf, 53 pages) Livre blanc, réalisé en partenariat par Knowings et le Pôle productive Rhône Alpes, 2004
 - A consulter sur http://www.itfacto.com/iso_album/livre_blanc_2004.pdf

TIDD J. et al., *Management de l'innovation*, Bruxelles, De Boeck, « Collection Business School », 2006.

3.5. Quand l'insertion professionnelle des diplômés, devient un enjeu...

Stéfany CIANCOTTA et Alessandra DI CARO

Le processus de Bologne a donné à l'enseignement supérieur de la CFWB (communauté française Wallonie-Bruxelles) l'occasion de redessiner ses objectifs essentiels dans le *Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les Universités*. L'article 2 de ce décret⁴⁵ nous annonce que l'enseignement supérieur « *poursuit, simultanément et sans hiérarchie* » une série d'objectifs généraux parmi lesquels « *garantir une formation au plus haut niveau, tant générale que spécialisée, tant fondamentale et conceptuelle que pratique, en vue de permettre aux étudiants de jouer un rôle actif dans la vie professionnelle, sociale, économique et culturelle (...)* ». Ces quelques mots suffisent à composer une facette nouvelle du paysage universitaire : l'Université a désormais l'indispensable devoir de prendre en compte l'insertion professionnelle des étudiants tout au long de leur cursus ! Elle doit être un lieu où sont façonnés des citoyens responsables, autonomes, mobiles et compétents qui acquièrent une formation de haut niveau, mais aussi des citoyens qui se formeront de manière continue, ce qui leur permettra d'évoluer de façon efficace et épanouie tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel.

Il apparaît clairement, jour après jour, que la prise en considération du devenir des étudiants à la fin de leurs études devient une réalité sur laquelle les Universités se penchent. De plus en plus, elles s'attellent à accompagner l'étudiant dans son orientation et sa préparation pour l'emploi. Les Universités, traditionnellement cantonnées au développement et à la transmission des connaissances et du savoir, doivent aujourd'hui être capables de fournir une véritable formation professionnelle, d'offrir un savoir-faire mais aussi « d'assumer leur responsabilité sociale » vis-à-vis de leurs étudiants « en assurant leur employabilité », c'est-à-dire en faisant en sorte qu'ils répondent aux exigences du marché pour une fonction donnée (RAISON, 2010). C'est donc un vrai nouveau « métier » pour les Universités alors que les Hautes Ecoles disposent déjà de compétences avérées dans ce domaine. En effet, les Hautes Ecoles dispensent depuis longtemps un enseignement professionnalisant, très proche du terrain. La problématique de l'insertion professionnelle pose donc, dans un premier temps, la question de la différenciation entre les deux types d'enseignements que sont l'enseignement universitaire et le non universitaire, bien évidemment pas confrontés aux mêmes contraintes.

L'enseignement non universitaire offre une formation sur une matière bien définie, de nature spécialisée. Les appuis théoriques fournis constituent des contenus qui seront directement mobilisables dans l'activité professionnelle future. Tout au long du cursus, des activités d'intégration ainsi que des stages sont organisés afin de confronter l'étudiant aux réalités du métier et à le préparer au mieux à son insertion future. L'étudiant, via sa formation et le savoir-faire qu'il aura acquis, est apte à agir activement sur le marché de l'emploi, à intervenir directement et de manière compétente sur le terrain et à faire face aux divers problèmes inhérents au travail à accomplir. En d'autres termes, l'enseignement non universitaire produit des professionnels capables de s'insérer très vite sur un marché bien déterminé.

L'enseignement universitaire, lui, dispense à l'étudiant un enseignement centré sur les concepts et lui donne une formation scientifique sur la matière choisie et les matières proches. L'étudiant pourra évoluer, par la suite, au sein d'environnements plus vastes en appliquant les notions théoriques qui lui auront été inculquées. L'enseignement universitaire s'attarde à construire des acteurs munis d'un sens critique et d'une capacité d'analyse, de synthèse et de raisonnement poussés qui seront alors capables d'évoluer, de s'adapter et d'innover au sein d'une société en perpétuel changement. Mais, dans de nombreux cursus, le contact direct avec la réalité de terrain n'intervient que très tard, parfois lors des deux dernières années si l'étudiant a l'opportunité d'effectuer des stages ou à l'occasion de la rédaction du mémoire de fin d'études.

Par ce qui précède, il apparaît clairement que l'approche de l'intégration professionnelle s'avère plus aisée pour les Hautes Ecoles que pour les Universités. En effet, ces dernières doivent faire face à de nombreuses contraintes comme la production scientifique, par exemple. Il est important pour elles de ne pas « dénaturer » les formations qu'elles offrent en se préoccupant démesurément de fournir des produits finis au marché du travail. Un réel équilibre est donc à trouver afin d'allier les objectifs premiers de cet enseignement et la prise en compte du futur professionnel de ses diplômés. Et c'est un profond changement de mentalité demandé à l'Université qui, malgré de nombreux obstacles, tente à présent de mettre en œuvre un maximum d'outils et de pratiques pour faciliter et améliorer l'insertion professionnelle de ses diplômés. Et ce, d'autant plus, qu'elle n'ignore pas que, désormais, l'accès à l'emploi constitue un critère de Qualité. Il suffira pour s'en convaincre de se reporter aux paragraphes 3.8, 3.9 et 3.10 du chapitre 3 du rapport d'auto-évaluation demandé par l'AEQES (Agence pour l'Evaluation de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur) de la CFWB et qui exige de l'institution qu'elle fournisse les données suivantes :

- 3.8. Débouchés des diplômés, par type de formation (secteurs, qualité de l'emploi, trajectoire de carrière...);
- 3.9. Informations sur le chômage et le sous-emploi (si disponibles);
- 3.10. Aide à l'insertion professionnelle fournie par l'établissement.

On ne peut pas être plus clair !

3.5.a. L'insertion des jeunes de plus en plus difficile

En septembre 2009, le marché de l'emploi en Région wallonne affichait une hausse de 6% des demandeurs d'emploi. Un des facteurs expliquant cette augmentation est la difficulté croissante à entrer sur ce marché pour des jeunes à qui l'on reproche traditionnellement leur manque d'expérience tout autant que leur absence de connaissances en ce qui concerne les techniques de recherche d'emploi. L'employeur serait donc plus enclin à engager une personne expérimentée ou un jeune qui aurait suivi un cursus professionnalisant.

L'enjeu pour l'Université est de taille : il s'agit de produire des profils universitaires capables de s'insérer dans la vie professionnelle avec facilité et présentant les connaissances et compétences les mieux adaptées. En effet, aujourd'hui, l'obtention d'un diplôme universitaire ne

rime plus avec l'assurance de décrocher un travail. Naguère, les universitaires se situaient automatiquement à certains postes spécifiques. Ce n'est plus vrai aujourd'hui. Et les diplômés universitaires occupent parfois des postes destinés à des personnes moins qualifiées. Tout se passe comme si les employeurs n'étaient plus certains de la qualité des diplômes obtenus et des compétences réelles des jeunes diplômés.

3.5.b. Gérer l'insertion professionnelle, c'est important

Peu à peu, au sein des Universités européennes, des avancées sont faites dans le sens d'une réflexion sur une insertion professionnelle efficace. En France, par exemple, la loi du 10 août 2007 relative aux Libertés et Responsabilités des Universités a ajouté aux missions de l'Université « *l'orientation et l'insertion professionnelle* », ce qui s'est concrètement traduit par la création dans chaque Université française d'un BAIP (Bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle). « *Ce bureau est notamment chargé de diffuser aux étudiants une offre de stages et d'emplois variée et en lien avec les formations proposées par l'université et d'assister les étudiants dans leur recherche de stage et d'un premier emploi. Il conseille les étudiants sur leurs problématiques liées à l'emploi et à l'insertion professionnelle. Le bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants présente un rapport annuel au conseil des études et de la vie universitaire sur le nombre et la qualité des stages effectués par les étudiants, ainsi que sur l'insertion professionnelle de ceux-ci dans leur premier emploi* » (MAIRESSE, 2008).

A la suite de cette loi, des aides ont été mises en place aussi bien en amont de la chaîne d'insertion (par exemple, pour la rédaction d'un CV ou dans la préparation à l'entretien d'embauche) qu'en aval (en réalisant, par exemple, des enquêtes sur l'efficacité du processus). Des « observatoires de la vie étudiante » apparaissent. Ces derniers ont pour mission d'identifier le niveau de connaissances des étudiants, leurs besoins, leurs attentes et d'adapter ainsi l'offre des formations à ces besoins identifiés.

Bien que ces pratiques se généralisent maintenant un peu partout, elles intègrent depuis peu la notion d'aide à l'insertion professionnelle. Des études poussées sont menées sur base d'enquête, d'analyses de bases de données et autres. Diverses publications en découlent et des tableaux de bord peuvent être élaborés qui constituent des aides à l'élaboration de stratégies adaptées aux difficultés rencontrées par les étudiants au cours de leur cursus et lors de leur insertion dans le monde professionnel.

Les nouvelles préoccupations des Universités en ce qui concerne les politiques d'insertion professionnelle de leurs jeunes diplômés sont donc bien prises en compte et les dispositions décrétales et légales ne cessent d'aller partout en ce sens, avec la volonté de changement et d'amélioration des pratiques liées à l'enseignement supérieur.

3.5.c. Pour faciliter l'insertion professionnelle...

Il apparaît donc clairement que de, plus en plus, l'Université tente de coupler au maximum la réussite académique avec la réussite professionnelle. Le but ultime ne doit pas être uniquement de diplômer mais de préparer le jeune et de le qualifier au maximum pour l'emploi.

Pour ce faire, nous l'avons dit plus haut, de nombreux éléments concrets sont mis en œuvre. Nous tenterons de mettre en évidence ceux qui nous apparaissent comme primordiaux dans la recherche d'une meilleure préparation à l'insertion professionnelle et que nous jugeons comme des outils à développer.

Un premier élément qu'il nous paraît important de mettre en évidence concerne l'orientation professionnelle des jeunes. A l'entame de son parcours universitaire, l'étudiant doit mener une réflexion quant à ses choix de formation. Il est important que cette réflexion porte à la fois sur les études qu'il envisage de poursuivre et sur le travail qu'il désire exercer. A partir de quoi il peut clairement se situer face à ses études et à leurs débouchés. Dans la mesure où l'étudiant suit un cursus qui correspond à ses attentes et à ses envies pour le futur, il en découle un facteur certes volatile mais plus que primordial pour la réussite académique : la motivation. En effet, la motivation réduit sans conteste les situations d'échec : le jeune est conscient de ce qui l'attend et de ce qu'il désire réellement. Dans le même contexte, un suivi durant le cursus peut être envisagé afin que l'étudiant s'assure de l'adéquation entre ses attentes, ses motivations et ses compétences, les études qu'il effectue et le futur terrain où il devra exploiter ses connaissances. Alors seulement, des réorientations peuvent être effectuées et des déceptions évitées à l'arrivée du diplômé sur le marché du travail.

Un autre des premiers éléments à mettre en place, si possible, ou à renforcer, est la professionnalisation des cursus universitaires, qui permet au futur diplômé d'être mieux préparé aux exigences réelles du monde du travail. C'est lui offrir la possibilité d'allier connaissances purement théoriques et connaissances plus pratiques, par exemple par l'intervention d'entreprises diverses dans le cadre des cours traditionnels (séminaires, conférence, etc) ou par l'intensification d'études de cas. Ce type d'expériences fournit à l'étudiant la capacité d'analyser de manière plus efficace les besoins des entreprises et de s'y adapter. Dans cette optique, il est essentiel d'intensifier les relations entre les Universités et les entreprises. Il est important d'inciter l'intervention de plus en plus fréquente des entreprises au sein des Universités et, pourquoi pas, les impliquer lors de la construction des cours afin par exemple, de préciser certains contenus. De cette façon, la réalité du monde entrepreneurial sera à la portée de l'étudiant et ce, tout au long de son cursus. Le fait de recourir à l'intervention des entreprises dans le cursus universitaire permet une réelle amélioration continue. En effet, grâce au contact permanent avec les réalités professionnelles, l'Université offre à ses étudiants une formation adaptée aux exigences du marché. Le diplômé possède dès lors des bases solides et une vision claire de ce que le monde professionnel exige de lui. Cela permet de réduire considérablement le décalage qui existe trop souvent entre la réalité du monde professionnel et la perception qu'en ont les jeunes diplômés et, ainsi, d'éviter un éventuel échec futur. Cette approche peut aussi prendre la forme de journées « Universités-entreprises » où ces dernières viennent organiser des séminaires et rencontrer les étudiants. Cet aspect offre un portail important car il constitue un réel moyen pour les futurs diplômés de comprendre les évolutions de la situation de l'emploi. Il leur est également possible de découvrir les différents métiers afin de définir ce qui correspond le mieux à leurs attentes

et aptitudes. Lors de ces rencontres, les étudiants sont confrontés à de réelles situations de recrutement ou tout simplement nouent des contacts intéressants qui serviront au développement de leur avenir professionnel.

Dans le même ordre d'idée, l'intégration future des diplômés sera d'autant mieux favorisée que ces derniers auront été confrontés auparavant, en tant qu'acteur, aux réalités du terrain. Ce qui passe par la réalisation d'un stage en entreprise au cours du cursus. Dès le début du processus de recherche de stage, l'étudiant se trouve confronté aux difficultés liées à son entrée dans la vie professionnelle. Il devra apprendre à mettre en valeur son CV, à fournir une lettre de motivation adéquate... Au cours de cette première étape, l'Université pourra offrir au jeune des conseils pertinents (voir *le Décret Libertés et Responsabilités des Universités* en France, cité plus haut). Par la suite, et afin d'accompagner le jeune lors de son stage de la meilleure façon possible, un encadrement devra lui être fourni par l'Université elle-même. Cela passera par la fixation d'une durée de stage minimum, par la désignation d'une personne responsable du suivi au sein de l'Université et de l'entreprise, la définition d'un projet professionnel, une évaluation finale sur des critères précis et la réalisation d'un rapport. Toutes choses déjà bien installées dans les Hautes Ecoles.

Grâce à un suivi adéquat et à l'implication de chacun, le stagiaire universitaire aura acquis, lors de sa période d'intégration dans la vie professionnelle, une expérience qu'il pourra valoriser par la suite et qui lui permettra d'avoir une vision plus claire de la réalité des exigences de l'employeur. Dans la plupart des cursus universitaires, les périodes de stages ne sont organisées que lors du deuxième cycle. Il pourrait être envisagé d'étendre cette démarche au premier cycle pour augmenter l'expérience professionnelle acquise au cours du cursus universitaire de l'étudiant. Rappelons la nécessité croissante de mettre l'étudiant en situation réelle. Au cours de son cursus, il est important que l'étudiant se retrouve de temps à autre acteur à part entière. Le faire intervenir dans des projets où il sera confronté à des problèmes réels, où il pourra mettre à profit son savoir, son imagination et ses compétences, lui donnera plus d'assurance par la suite et accentuera sa motivation.

L'organisation de stages présente d'ailleurs un autre aspect exploitable par l'Université : elle pourra se servir des retours d'expériences comme d'un baromètre révélant l'adéquation des programmes de cours avec les exigences réelles de la vie professionnelle. Par exemple, des enquêtes peuvent être établies auprès des entreprises accueillantes afin d'identifier leur perception des forces et faiblesses de l'enseignement reçu par les étudiants-stagiaires.

Dans le même ordre d'idées, on peut aussi envisager aussi de diffuser auprès des étudiants diplômés une enquête portant sur « l'adéquation de la formation à l'emploi » d'où sera extraite une série d'informations : adéquation du type d'emploi occupé par rapport à la formation suivie, la nature du contrat (à durée déterminée ou non, précaire ou non...), les formations complémentaires suivies, les contenus de cours auxquels les diplômés auront le plus / le moins recours sur le terrain, les besoins en terme de formation aux TIC, etc. Il sera alors intéressant de les exploiter pour améliorer l'employabilité des futurs diplômés.

On note aussi dans les Universités (ou les Hautes Écoles) disposant d'un ENT (espace numérique de travail), qu'il est de plus en plus fréquent de trouver dans le Campus numérique une plateforme dédiée à soutenir cette « responsabilité sociale » de l'institution. Elle constitue un véritable « pôle emploi électronique » au sein de l'ENT et est généralement constituée de trois rubriques : des offres de stages en ligne où les entreprises, qui ont bien compris l'intérêt d'un tel outil, se pressent pour proposer des lieux de stages. Cette rubrique est souvent couplée à une banque de CV d'étudiants (futurs) diplômés dans laquelle les employeurs potentiels peuvent chercher leur « perle rare » et à un troisième « onglet » sous lequel les diplômés peuvent trouver des offres d'emploi recensées par l'Université.

A ce « réseau Université-entreprise » en ligne s'ajoute généralement un « réseau personnel » mis en place par les associations d'anciens étudiants qui ne se cantonnent plus désormais à un rôle de « liant social » mais prennent en considération toute l'importance qu'elles peuvent avoir dans l'insertion professionnelle des diplômés de leur « alma mater » !

Enfin, n'oublions pas que tout cela doit, bien évidemment, s'accompagner d'une veille permanente des enseignants face aux réalités de l'entreprise. En effet, fournir des enseignements le plus en adéquation possible avec le monde entrepreneurial rime avec un suivi continu de la relation.

Alors seulement, tout sera réuni dans l'amélioration constante de l'adéquation entre l'enseignement et les vraies exigences de la vie professionnelle.

3.5.d. Conclusion

Appuyer les contenus théoriques par une préparation des étudiants la plus adaptée possible à l'univers professionnel est certes un changement radical pour l'Université dans la façon de concevoir son rôle. Mais la législation est là qui lui demande d'intégrer ce changement : l'aide à l'insertion des futurs diplômés, qui constituent les acteurs de terrain dans le monde de demain, devient incontournable. Il est plus que nécessaire qu'ils soient préparés de la meilleure façon possible aux attentes multiples et exigeantes du marché de l'emploi. Autour de ce nouvel enjeu, on assiste à la création progressive d'outils et de pratiques au sein de l'Université. Mais un autre changement n'est-il pas envisageable : puisque la réflexion est déjà très avancée dans les Hautes Écoles et que des outils ont été développés et testés, pourquoi ne pas imaginer un vrai partage de compétences entre les deux enseignements pour qui l'insertion professionnelle est clairement une préoccupation commune ? En tous cas, il est évident que rien ne pourra se faire sans l'aide constante des entreprises et sans l'implication de tous les acteurs qui évoluent dans l'institution académique.

3.5.e. Bibliographie

ALALUF M. et al., *Scènes de chasse à l'emploi*, ouvrage collectif, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, collection Sociologie du travail et des organisations, 1986.

Rapport du Cercle Vinci⁴⁶, *Comment faciliter l'entrée sur le marché du travail des jeunes diplômés issus de l'enseignement supérieur ?*, 2006, pp. 44-48.

CFWB, *Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les Universités*, 31-03-2004.

FELOUZIS G., « Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi », in *Formations et emploi, numéro anniversaire : Regards croisés sur les relations formation-emploi*, n° 101, Janvier-mars 2008, pp. 135-147.

MAIRESSE M.-P., *L'employabilité : un nouvel enjeu pour les universités*, Séminaire officiel de Bologne 6 et -7 novembre 2008.

RAISON F., « Employabilité. Kekseksa ? », in *La Libre Belgique*, Bruxelles, 22 mai 2010.

SIMON T., « Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités », in *Rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche*, Paris, La Documentation française, juin 2006.

Le Forem, *Marché de l'emploi : chiffres et commentaires*, n°9, septembre 2009.

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/universite-emploi/index.shtml>

<http://www.ulb.ac.be/docs/faq/preparer.html>

<http://www.cio.ucl.ac.be/old/intro.php?espace=formations&porteurUrl=4&idQuestion=37>

[http : //www.aeqes.be](http://www.aeqes.be)

3.6. Pour un nouveau regard sur les rankings⁴⁷ des institutions d'enseignement supérieur

Catherine DEHON

3.6.a. Mise en contexte

Les classements de toute nature, communément appelés « *rankings* », constituent un sujet particulièrement prisé par la presse, ce qui semble indiquer que l'être humain, lecteur et client de celle-ci, semble inexorablement attiré par la compétition et par une « certaine excellence » que reflètent ces différents palmarès qui résument en quelques statistiques des comportements complexes. Les médias en sont donc de très bons relais, quelles que soient d'ailleurs la pertinence et la qualité de ces classements (*Guinness world records*, *Forbes lists*...), et quel qu'en soit le champ d'application, que ce soit le domaine sportif (FIFA/Coca Cola *World ranking* des nations en football, classement ATP des joueurs de tennis professionnels...), le domaine culturel (hit-parade des chansons de variété, attribution des *Oscar Academy Awards*, *Golden Globe Awards* et autres Césars dans le domaine des arts cinématographiques...), le domaine politique (différents baromètres de la vie politique...) ou encore, ce qui va retenir ici plus particulièrement notre attention, dans le domaine de l'enseignement (*ARWU (Academic Ranking of World Universities)* de l'Université Shanghai Jiao Tong, *CHE Research Ranking (Centre for Higher Education Development)*, *European business schools ranking du Financial Times*...). Le monde académique a une longue tradition de l'évaluation à travers les procédures d'évaluation par les pairs (*peer review*) pour les publications scientifiques. Néanmoins, les évaluations à d'autres niveaux que celui du chercheur, telles que les départements, les centres de recherche où les Universités sont des comportements relativement récents au niveau européen.

Dans le domaine spécifique de la recherche et de l'enseignement au sein des Universités et autres établissements d'enseignement supérieur, la pratique des classements prend un essor très important et trouve une de ses justifications dans la compétition accrue au recrutement d'étudiants et d'enseignants, née de la globalisation de l'enseignement supérieur et de son harmonisation liée à la mise en œuvre en Europe des principes de la déclaration de Bologne. Bien qu'en mai 2006 l'*International Ranking Expert Group* ait établi 14 critères de transparence, de précaution et de méthodologie (*Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*) en matière de classements liés à l'enseignement supérieur, force est de constater qu'il est établi et reconnu que les *rankings* actuellement disponibles ne respectent pas ces bonnes pratiques et sont généralement entachés, entre autres, de biais en faveur des « grandes » Universités (la productivité est favorisée par rapport à l'efficacité), en faveur des institutions du monde anglo-saxon (la publication dans la littérature scientifique en anglais est favorisée par rapport aux publications dans la langue locale), ainsi qu'en faveur des institutions qui développent une activité importante dans les disciplines relevant des sciences, des sciences appliquées et des sciences biomédicales par rapport à celles plus performantes en sciences humaines.

Vu la prolifération de ces classements et l'attention qui leur est portée, notamment par des décideurs politiques, il est important que le monde scientifique prenne part à la discussion sur ces classements des institutions d'enseignement supérieur, et en particulier ceux qui concernent les Universités. D'une part, pour mettre en lumière les différentes procédures utilisées en vue de construire ces classements, identifier leurs buts ainsi que mettre en évidence leurs faiblesses, et, d'autre part, pour mettre en œuvre les bonnes pratiques méthodologiques pour obtenir une évaluation des Universités permettant d'effectuer des comparaisons raisonnables. Il est primordial, de mener une analyse globale de la méthodologie de classement des Universités dans le but de construire un ensemble d'indicateurs pertinents. A cet effet, il est crucial d'aborder les questions fondamentales telles que, notamment, une réflexion sur les concepts sous-jacents d'excellence, la définition des variables étudiées, la validité et l'implication des méthodes de normalisation mises en œuvre, la sensibilité du classement à une incertitude d'un ou de plusieurs indicateurs, l'inférence statistique, la prise en compte des différents biais, etc.

3.6.b. Critiques et améliorations

La première réflexion à mener concerne une grande problématique, largement passée sous silence, qui a trait à la définition des objets à évaluer (qu'est-ce qu'une Université) et du concept, de la variable que l'on essaie d'approximer par des indicateurs (qualité de la recherche ou celle de l'enseignement, taux d'innovation, valorisation des connaissances, niveau d'internationalisation des études ou des étudiants, productivité ou efficacité de l'Université...). Le bon sens scientifique nous amène directement à la conclusion qu'il est illusoire d'obtenir un seul indicateur reprenant de l'information crédible sur l'ensemble des différentes missions d'une Université. En effet, un indicateur doit être stable par rapport à la manière dont on le construit, or dès que plusieurs comportements sont mesurés ensemble, la pondération entre ces différents comportements ne sera pas neutre (DEHON et al., 2010). Nous pensons qu'il serait donc, dans un premier temps, plus naturel et raisonnable d'avoir des indicateurs différents pour chacune des trois missions de l'Université, à savoir la recherche (production du savoir), l'enseignement (diffusion du savoir) et le service à la société (application du savoir). En outre la sur base de réflexions théoriques plus fouillées (fondées sur des travaux comme ceux regroupés dans les ouvrages édités par DEWATRI-PONT et al. de 2001, 2002 et 2008), il sera possible d'identifier différentes sous missions de l'Université, et chercher des indicateurs qui permettraient, en les regroupant, de cibler un comportement.

En deuxième lieu, il est également essentiel d'analyser le type de relations qui existent entre les variables et de tenter de les modéliser (à l'heure actuelle, les relations linéaires sont majoritairement, si ce n'est exclusivement, considérées). De plus, le mode de normalisation des indicateurs, dans un but de comparaison, doit être très minutieusement étudié. Le choix de la normalisation doit être neutre par rapport au classement. Il n'en est rien dans les classements actuels, tel celui du *Times Higher Education Supplement*. Il suffit, pour s'en convaincre, de comparer les classements 2006 (basé sur une normalisation donnant 100 points au meilleur pour chaque indicateur) et 2007 (basé sur le « z-score »⁴⁸) et d'y observer

des mouvements significatifs d'institutions dont il est établi que rien dans leurs performances n'a fortement évolué durant cette période. Citons par exemple le cas de l'Université de Genève classée 39^{ème} en 2006, qui a chuté à la 105^{ème} place en 2007. Dans cette réflexion sur le mode de normalisation des indicateurs, il faut également relever que les distributions statistiques associées à ces indicateurs mesurant la recherche sont souvent fortement asymétriques (peu de « superstars ») impliquant la non validité des transformations « z-score » utilisée de manière usuelle dans le contexte de comparaisons de notes d'examens où l'approximation normale est souvent validée. Il est donc nécessaire de réfléchir à une généralisation *ad hoc* de la notion du « z-score » et de son intervalle de confiance pour des comportements asymétriques en utilisant, par exemple, des méthodes robustes.

Concernant la confusion générale entre les mesures de production, par opposition à celles d'efficacité, le courant de pensée actuel est que les *stakeholders* du monde universitaire (étudiants, chercheurs, professeurs, autorités politiques, ...) s'intéressent avant tout au « prestige » des Universités, ce qui impliquerait que la mesure de la productivité est primordiale. Néanmoins, cette politique adoptée par bien des classements engendre des réactions parfois peu pertinentes de regroupement (HAZELKORN, 2009) et il est légitime de remettre en question la notion de « *bigger is better* » (ZITT et FILLIATREAU, 2007). C'est pourquoi dans l'*Academic Ranking of World Universities* 2007 de l'Université de Shanghai Jiao Tong, les auteurs ont introduit une sixième variable (Size, et depuis 2008 appelée PCP *Per Capita Performance*), reprenant la performance sur les cinq autres critères relativement à la taille de l'institution, et avec une pondération de 10%. Cette méthodologie ne résout en rien la problématique et, de surcroît, elle complexifie la clarté du concept étudié qui est maintenant un compromis entre la productivité et l'efficacité. À nouveau, il est impératif de clarifier le concept étudié et de s'y tenir. La productivité et l'efficacité sont deux variables dépendantes et complémentaires, mais il faut les distinguer par des indicateurs propres. Une manière simple pour obtenir ces deux informations serait de mesurer la productivité et ensuite de créer un indicateur d'efficacité en contrôlant l'indicateur de productivité par différentes variables d'*input* telles que par exemple le financement ou encore la taille des Universités (en termes de nombre de chercheurs, de professeurs ou d'étudiants). Lorsque de bonnes mesures de production et d'efficacité auront été établies, le choix de l'emploi de l'indicateur de productivité ou d'efficacité dépendra du *stakeholder*. En effet, un étudiant pourrait s'intéresser en premier lieu au prestige de l'Université. Par contre, un enseignant / chercheur sera probablement demandeur des indicateurs de production et d'efficacité, qui lui fourniraient de l'information complémentaire. Et enfin, si les autorités politiques proposaient de financer les Universités sur la base de « l'excellence », il serait totalement injuste de financer les Universités sur la base de l'indicateur de productivité qui dépend en grande partie de la taille, mais il serait bien plus raisonnable d'utiliser l'efficacité pour récompenser les « bons comportements ». Ce genre de financement très inégalitaire appliqué en partie en Grande-Bretagne est-il adéquat pour des Universités ? Cette question relève d'un autre débat, mais si la réponse est oui, il faut au moins que la mise en pratique ait un sens.

Et finalement, un noeu d crucial de l'établissement de classements fiables et complets est la manière d'obtenir de bons indicateurs de la recherche, de l'enseignement ainsi que de

la troisième mission de l'Université (les services à la société). En ce qui concerne la recherche, différentes méthodologies ont déjà été proposées et deux courants de pensée opèrent simultanément : la bibliométrie et le *peer-review*. Plusieurs indicateurs sont proposés dans la littérature (nombre de citations, nombres d'articles, indice de HIRSCH, nombre de citations par articles, indice de CROWN, *Normalized SJR of Scimago*...) mais aucun n'est actuellement dominant au niveau des qualités scientifiques. En outre, plusieurs études ont montré que les corrélations entre les mesures bibliométriques et de *peer-review* sont relativement bonnes (RONS, 2008 ; WILLIAMS, 2007) mais varient significativement en fonction des domaines de recherche. Une analyse spécialisée au niveau de l'Université est donc nécessaire pour tenir compte de la diversité des différentes disciplines.

Concernant l'enseignement, les critères sont beaucoup plus disparates, et une approche plus théorique semble indispensable pour obtenir des *proxies* reprenant l'ensemble des aspects relatifs à l'enseignement. Nous reviendrons sur ce point mais notons déjà qu'il serait erroné d'évaluer la Qualité de l'enseignement sur la base des performances des étudiants à cause des nombreux problèmes de sélection à l'entrée. Quelques tentatives ont également vu le jour concernant l'analyse de la troisième mission des Universités (MONTESINOS, 2007). En particulier, en ce qui concerne le transfert de connaissance via la création de *spin-outs* ou encore de demandes de brevets (MATHIEU et al., 2008).

L'engouement pour les *rankings* des Universités a permis d'ouvrir une large réflexion sur l'excellence européenne de la recherche, et le manque de financement et d'autonomie des Universités en Europe (AGHION et al., 2009) peut effectivement expliquer une large partie du fossé qui semble exister entre les rangs respectifs des Universités américaines et européennes dans ces classements. Notons, par exemple, que dans le dernier classement ARWU (2009), le top 10 et le top 20 étaient constitués respectivement de 8 et 17 Universités américaines. Il est donc évident qu'un travail scientifique est encore nécessaire pour obtenir un ensemble d'indicateurs plus représentatifs de la réalité complexe et des missions multiples des Universités d'une part, et moins sensibles à des choix arbitraires effectués dans la méthodologie d'autre part afin de permettre à différents acteurs du monde de l'éducation supérieure, en toute transparence, des comparaisons pertinentes au niveau mondial, ou à tout le moins au niveau européen.

3.6.c. Et pour le futur ?

Les différentes initiatives prises les dernières années semblent se diriger dans une direction plus scientifique et moins « bling-bling ». En effet, en 2006, l'IMHE (*Institutional Management in Higher Education*) et l'AIU (Association Internationale des Universités) ont proposé la réalisation d'une étude des impacts positifs ou négatifs des *rankings* sur les comportements stratégiques et administratifs des Universités (HAZELKORN, 2009). La crainte évidente de cette concurrence exacerbée induite par les *rankings* est le sacrifice de la diversité au nom de la convergence et de la comparabilité, menant ainsi inexorablement vers un alignement des Universités, des missions et valeurs sur certaines Universités américaines bien classées dans les *rankings*.

L'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques) n'en est pas resté à cette étude d'impact des *rankings* sur les comportements des Universités mais a mis en place un projet d'évaluation internationale des résultats de l'enseignement supérieur (AHELO – *Assesment of Higher Education Learning Outcomes*). En effet, la démocratisation de l'enseignement supérieur a fait doubler le nombre d'étudiants inscrits les dix dernières années impliquant une augmentation des dépenses publiques dans ce secteur qui inévitablement fait appel à une procédure d'assurance de Qualité. Ce projet de l'OCDE se focalise essentiellement sur la mission d'enseignement de l'Université, et une étude de faisabilité est en cours de réalisation. Ce projet est en quelque sorte la continuation des enquêtes PISA (*Program for International Student Assesment*) menées tous les trois ans depuis 2000 pour mesurer les savoirs et savoir-faire d'étudiants au terme de la scolarité obligatoire.

La question essentielle de cette étude de faisabilité est de vérifier s'il est possible d'évaluer les performances des Universités en matière d'enseignement et d'apprentissage et ceci en utilisant des critères ne dépendant pas des spécificités linguistiques, culturelles et géographiques. Un test proposé aux étudiants de premier cycle de l'enseignement supérieur serait effectué pour mesurer les compétences génériques (réflexion critique, raisonnement analytique...) et les compétences spécifiques liées aux disciplines (l'ingénierie et l'économie ont été proposées comme disciplines tests dans l'étude de faisabilité). Cette approche semble pertinente pour mesurer la performance absolue des étudiants appartenant à une institution mais ne permettra pas d'évaluer la Qualité de l'enseignement. En effet, les problèmes de sélection à l'entrée, ainsi que les profils socio-économiques des étudiants varient de région à région et de discipline à discipline. Or il a déjà été prouvé à maintes reprises dans la littérature scientifique que les caractéristiques socio-économiques ont une influence significative sur la réussite des étudiants (ARIAS et DEHON, 2008). L'OCDE, consciente de cette limite, a mis en place un axe de réflexion pour tenter d'éliminer les effets de la qualité de la formation antérieure ou de la sélection effectuée en début de cursus universitaire. Cette question reste néanmoins très complexe d'un point de vue statistique et pourtant tellement essentielle pour mesurer réellement la valeur ajoutée de l'institution en terme d'enseignement.

Les multiples dimensions des Universités n'ont pas échappé à l'OCDE qui a mis également en place un axe contextuel permettant de rendre compte d'autres caractéristiques telles que la Qualité des équipements et des infrastructures, l'ouverture internationale, la diversité des débouchés, la Qualité de la recherche, etc. Ce volet supplémentaire se basera essentiellement sur la méthodologie mise en place par le CHE (*Center of Higher Education Development*) allemand.

La commission européenne n'est pas non plus restée silencieuse par rapport à l'hégémonie des *rankings* univariés et trop simplistes diffusés massivement dans la presse. En effet, la DG (Direction Générale) de l'éducation et de la culture de la Commission européenne a soutenu le projet *U-Map* (VAN VUGHT, 2009) afin de créer une classification des institutions européennes d'enseignement supérieur et ceci dans la même lignée que la classifica-

tion Carnegie des collèges et Universités américaines (MCCORMICK et ZHAO, 2005). La diversité des établissements est mise en valeur à travers cinq missions : l'éducation, la recherche, l'innovation, l'engagement régional ainsi que l'internationalisation. Ce projet descriptif du paysage européen est une base de discussion pour le network SHERPA qui a remporté l'appel d'offre lancé en décembre 2008 par la DG de l'éducation et de la culture de la Commission européenne suite à la conférence sur les classements des institutions d'enseignement supérieur organisée à Paris en novembre 2008 sous la présidence française de l'Union Européenne. Ce projet reprend essentiellement les mêmes principes que ceux du CHE, à savoir une analyse multidimensionnelle des Universités montrant leur complexité. A cela s'ajoute également le besoin de bases de données comparables, fiables, transparentes et disponibles. Sans idée de *ranking*, une évaluation comparative des institutions est nécessaire afin de mettre en évidence les forces et les faiblesses de celles-ci ainsi que la diversité des profils des institutions européennes d'enseignement supérieur. Au contraire de l'enquête de l'OCDE qui est essentiellement tournée vers l'enseignement, cette analyse de faisabilité a pour but de prendre en compte toutes les missions d'une Université et les résultats sont attendus pour mai 2011.

3.6.d. Conclusion

Pour conclure, rappelons l'importance d'un enseignement supérieur de Qualité pour le développement d'une société. En termes d'égalité des chances, il est important de pouvoir combiner une élite d'excellence en matière de recherche et un enseignement de masse de grande Qualité. Il est aussi important de lutter contre l'hégémonie des USA et de garder une grande liberté et diversité en terme d'éducation et de recherche. Pour ce faire, il est essentiel de mettre en œuvre tous les moyens nécessaires pour construire et rendre publique des bases de données fiables à l'intention de l'ensemble du monde académique, des décideurs politiques et des étudiants afin d'avoir une image plus complète du monde académique que celle donnée actuellement par quelques *rankings*.

3.6.e. Bibliographie

AGHION P., DEWATRIPONT M., HOXBY C., MAS-COLELL A. et SAPIR A., *The Governance and Performance of Research Universities: Evidence from Europe and the U.S.*, Nber working paper series, Working Paper 14851, 2009.

ARIAS E. et DEHON C., « What are the Factors of Success at University? A case study in Belgium », in *CESifo Economic Issues, Special Issue on Economics of Higher Education*, 54, 2008, pp. 121-148.

DEHON C., JACOBS D. et VERMANDELE C. (éds.), *Ranking Universities*, Editions de l'Université de Bruxelles, 2009.

DEHON C., MC CATHIE A. et VERARDI V., « Uncovering the factors of excellence behind academic rankings », in *Scientometrics*, Volume 83, Issue 2, 2010, pp. 515-524.

DEWATRIPONT M., THYS-CLÉMENT F. et WILKIN L. (éds.), *The Strategic Analysis of Universities: Microeconomic and Management Perspectives*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, Collection «Education», 2001.

DEWATRIPONT M., THYS-CLÉMENT F. et WILKIN L. (éds.), *European Universities: Change and Convergence*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, Collection «Education», 2002.

DEWATRIPONT M., THYS-CLÉMENT F. et WILKIN L. (éds.), *Higher Education in a Globalized World : Governance, Competitions and performance*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, Collection «Education» 2008.

HAZELKORN E., *The Impact of Global Rankings on Higher Education Research and the Production of Knowledge*, UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge Occasional Paper N°16, 2009.

MATHIEU A., MEYER M. et VAN POTTELSBERGHE DE LA POTTERIE B., *Turning science into business: a case study of a major European research university*, in *Science and Public Policy*, Volume 35, N° 9, Novembre, 2008, pp. 669-679(11).

MCCORMICK A. C. et ZHAO C-M., « Rethinking and Reframing the Carnegie Classification », in *Change*, Septembre/Octobre 2005. Volume 37, N° 5, 2005, pp. 50-57.

MONTESINOS P.; *Third Mission Ranking for World-Class Universities : Beyond Teaching and research*, WCU, 2007.

RONS N. et SPRUYT E., « Reliability and Comparability of Peer Review Results », in *Research Evaluation*, Volume 17, N° 1, March 2008 , pp. 45-57(13).

VAN VUGHT F.A. (éd.), *Mapping the Higher Education Landscape: Towards a European Classification of Higher Education*, Dordrecht Springer, 2009.

WILLIAMS R., *Peer opinion and performances measures ? Measuring the institutional standing of Australian universities*, IREG, 2007.

ZITT M. et FILLIATREAU G., « Big is (made) Beautiful: Some comments about the Shanghai ranking of world-class universities », in SADLACK J. and LIU N.C. (éds.), *The World Class University and Ranking: Aiming beyond status*, Unesco-CEPES, Cluj University Press, Roumanie, pp. 141-160, 2007.

Listes des abréviations et acronymes utilisés

ADL	Advanced Distributed Learning
AEQES	Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française Wallonie-Bruxelles
AEF	Agence francophone pour l'Education et la Formation tout au long de la vie – Europe
AERES	Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
AHELO	Assesment of Higher Education Learning Outcomes
AIU	Association Internationale des Universités
ANR	Agence Nationale de la Recherche
ARWU	Academic Ranking of World Universities
AUWB	Académie Universitaire Wallonie-Bruxelles
CÆQ – ULB	Cellule d'Appui à l'Evaluation de la Qualité
CAF	Cadre d'Auto-évaluation des Fonctions publiques
CEDEFOP	Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle
CFWB	Communauté française Wallonie-Bruxelles
CHE	Centre for Higher Education Development
CIE – ULB	Commission Interne d'Evaluation de la Qualité
CIHEAM	Centre International des Hautes Etudes Agronomiques Méditerranéennes
CIUF	Conseil Interuniversitaire de la Communauté française
CNAC	Centre National des Arts du Cirque
CoCoF	Commission Communautaire française
CPEONS	Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné
CQ	Culture Qualité
CRHeEH	Centre de Recherche de la Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut
CSE	Centre de Soutien de l'Enseignement
CTI	Commission des Titres d'Ingénieur
DG	Directions Générales de l'Union Européenne
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EEES	Espace Européen de l'Enseignement Supérieur
EFQM	Fondation Européenne pour la Gestion par la Qualité
EIPA	European Institute of Public Administration
ENQA	European Network of Quality Assurance
ENT	Environnement Numérique de Travail
EPE	Echanges Pédagogiques Européens
ESAC	Ecole Supérieure des Arts du Cirque (Bruxelles)
ERM	Ecole Royale Militaire
ESG	European Standards and Guidelines, (références et lignes directrices pour la gestion de la Qualité dans l'Enseignement supérieur en Europe)
ESIB	National Unions of Students in Europe

ESU	European Students'Union
ETALV	Commission ETALV , Commission « Education Tout au Long de la Vie » du Conseil interuniversitaire francophone
EUA	European University Association
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
FAQs	Frequent Asked Questions
FEDEC	Fédération Européenne des Ecoles du Cirque Professionnelles
FSE	Fonds Social Européen
FPC	Formation Professionnelle Continue
FOPES	Faculté Ouverte de Politique Economique et Sociale
HE	Haute Ecole
HEH	Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut
HEPHCondorcet	Haute Ecole de la Province de Hainaut Condorcet
HEPL	Haute Ecole de la Province de Liège
HEQ	Haute Qualité Environnementale
IAMM	Institut Agronomique Méditerranéen de Montpellier
IEF	Institution d'Enseignement et de Formation
IETCPS	Institut d'Enseignement Technique Commercial de Promotion Sociale (Charleroi)
IES	Institution d'Enseignement Supérieur
IMHE	Institutional Management in Higher Education
IMPEQes	Initiative de Mise en Partage des Expériences Qualité dans l'enseignement supérieur (asbl)
IPSMA-promotion sociale	Institut Provincial Supérieur des Sciences sociales et pédagogiques à Charleroi - promotion sociale
ISIMs	Institut Supérieur Industriel de Mons
ISO	Organisation Internationale de Normalisation
LO	Learning Object
NVAO	Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
PCP	Per Capita Performance
PDCA	Plan, Do, Check, Act
PISA	Program for International Student Assessment
ROI	Règlement d'ordre intérieur
SCORM	Sharable Content Object Reference Model
SMART	Spécifiques, Mesurables, Accessibles, Réalistes et Temporellement définis
SMQ	Système de Management Qualité
SCO	Sharable Content Object
SOCO	Faculté des Sciences sociales et politiques /Solvay Brussels School in Economics and Management de l'ULB connue sous le nom de Faculté SOCO
TIC	Technologies de l'Information et des Communications
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education

TQM	Total Quality Management
UF	Unité de Formation
ULB	Université Libre de Bruxelles
UMons	Université de Mons
Unil	Université de Lausanne
VAE	Valorisation des Acquis de l'Expérience



1.1. La Qualité : outil de gestion et de changement

- (1) La HEPL (Haute Ecole de la Province de Liège) a été créée, en septembre 2007, par fusion des Hautes Ecoles provinciales Rennequin SUALEM, Léon-Eli TROCLET et André VESALE.
- (2) Il s'agit en fait des deux phases qui classiquement précèdent l'engagement proprement dit dans la démarche de changement (ALAIN, p.119).
- (3) L'Approche Processus est un des huit principes de management de la qualité défini dans l'ISO 9000:2005 (Systèmes de management de la qualité – Principes essentiels et vocabulaire) et dans l'ISO 9004:2000 (Systèmes de management de la qualité – Lignes directrices pour l'amélioration des performances) comme suit : « Un résultat escompté est atteint de façon plus efficiente lorsque les ressources et activités afférentes sont gérées comme un processus ».
- (4) A l'époque, les trois Hautes Ecoles provinciales n'étaient pas encore fusionnées et, fait remarquable, l'identification des processus a abouti à une liste commune aux trois institutions.
- (5) A ce jour, les processus suivants ont été analysés : la gestion administrative des étudiants, la gestion des ressources humaines, la communication interne, la communication externe et le bien-être de l'étudiant (de manière transversale).
- (6) Nous avons précédemment évoqué les étapes d'adhésion et d'acceptation comme préalables à l'engagement (ALAIN, p. 119).
- (7) Elle précise l'ensemble des actions et des activités du service en question.
- (8) La HEPL compte (année académique 2009-2010) plus de 8.500 étudiants, 11 implantations différentes, plus de 600 membres du personnel, près de 300 experts invités, etc.
- (9) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (*ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education*).

1.2. L'accréditation : un levier pour le changement

- (10) A l'ERM, les étudiants sont appelés élèves, comme dans les Grandes Écoles françaises, et ils sont groupés en promotions, par année d'études et faculté.
- (11) Nommés « descripteurs de Dublin », les descripteurs de cycle du cadre de L'EEES sont génériques et concernent les connaissances et la compréhension, l'utilisation des connaissances et de la compréhension, la faculté d'appréciation, les compétences en communication et les capacités d'apprentissage. Ils doivent s'appliquer à toutes les matières, à tous les pays signataires de la Convention de Bologne et à tous les types d'établissements d'enseignement supérieur, quels que soient leur profil ou leur mission.

1.3. Rendre le changement soutenable au sein d'une institution d'enseignement grâce au label CAF ECU

- (12) STEPE = environnement social, technologique, économique, politique et environnemental
- (13) Accréditation : Procédure dont l'objectif est d'évaluer un établissement et de susciter sa reconnaissance externe. Cette accréditation émane de professionnels qui procèdent à l'examen du fonctionnement et des pratiques au sein de l'organisme. (FROMAN B. et GOURDON C., *Dictionnaire de la qualité*, AFNOR éditions, 05/2003.)

(14) Certification : Procédure qui sert à faire valider la conformité d'un système qualité aux normes ISO9000 par un organisme compétent et indépendant et permettant de donner une assurance écrite qu'un produit, un processus ou un service est conforme aux exigences spécifiées. (FROMAN B. et GOURDON C., *Dictionnaire de la qualité*, AFNOR éditions, 05/2003.)

(15) Voir HELDENBERGH A., « Le tableau de bord : un outil de pilotage et de gouvernance pour l'Université », dans la partie 3 de cet ouvrage.

(16) J'utilise le terme «soutenable» comme le fait Hélène GENUIT (Université Montesquieu Bordeaux IV) qui, à propos du « développement soutenable », envisage « *ce que notre environnement peut supporter sur le long terme et (...) qui implique que les besoins de tous soient satisfaits, y compris celui de satisfaire leurs aspirations à une vie meilleure. (...) Pour assurer un développement soutenable, les sociétés doivent faire en sorte de satisfaire les besoins essentiels en assurant l'égalité des chances pour tous et une redistribution équitables des richesses* ». Les notions de long terme, de satisfaction des aspirations de tous et la redistribution égalitaire des résultats sont des concepts qui participent ainsi à ce que je propose d'appeler, dans la thématique qui nous occupe, « changement soutenable ».

1.5. Enseignement supérieur et recherche en Méditerranée : passer de la tradition orale à la tradition écrite, cultiver le changement pour s'adapter au monde qui change

(17) CIHEAM/IAMM : 3191, route de Mende - 34093 Montpellier cedex 5; tél 04/67 04 60 00; iamm@iamm.fr

2.1. Réflexions sur l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur en Communauté française Wallonie-Bruxelles

(18) C'est pour cette raison que les sociologues ont substitué l'expression « action publique » à celle de « politique publique ». Pour cette raison et aussi parce que le rôle de la classe politique, pour important qu'il soit, n'est plus considéré comme primordial s'agissant de *rendre compte du succès ou de l'échec d'une action publique*.

(19) Que l'on peut définir comme les comportements attendus, légitimes, des personnes qui occupent des positions relatives au sein d'un groupe social.

(20) Naguère « Éducation nationale », jadis « Instruction publique ».

(21) Décret du 24 juillet 1997.

(22) Décret du 12 décembre 2000, relatif à la formation des instituteurs et des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur ; décret du 8 février 2001, relatif à la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur.

(23) « Un curriculum, écrivent DEMEUSE et STRAUVEN (2006, p.11), consiste en un plan d'action. Il s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir [et qui] s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble du système de l'éducation. Le curriculum offre une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus ». Et les auteurs d'ajouter (id., p.12) : « Dans la mesure où l'ensemble du curriculum, ou certaines de ses composantes, entraîne[nt] un bouleversement des pratiques habituelles des utilisateurs, l'élaboration d'un nouveau curriculum de formation initiale et/ou continuée à leur intention se justifie. »

(24) Que ce dernier s'entoure d'experts et qu'il consulte préalablement les représentants des acteurs concernés ne change rien au fait qu'une réforme est imposée.

(25) Bien entendu, je ne balaie pas ainsi, d'un revers de plume, la littérature surabondante attestant les bénéfices des méthodes actives (plus ou moins) inspirées par les théories socioconstructivistes de l'apprentissage. Je mets

en doute leur efficacité *générale* et je m'empresse de préciser : je doute des résultats bénéfiques d'une généralisation *dans la forme scolaire actuellement dominante*. Par ailleurs, je soutiens que les promoteurs de la réforme pédagogique dont je parle ont négligé la possibilité de développer des compétences en optant pour une gestion de classe rigoureuse et en pratiquant un enseignement explicite des savoir-faire, reconnu comme particulièrement adapté aux élèves provenant de milieux défavorisés (WANG, HAERTEL et WALBERG, 1994), celle-là comme celui-ci étant assez bien en phase avec la forme scolaire la plus répandue.

(26) « *Tout savoir, tout savoir-faire, tout contenu d'enseignement, toute compétence, voire tout domaine de savoir, doit, pour être durablement scolarisé, soit constituer une nouvelle discipline, soit répondre aux logiques propres à la discipline qui, de fait, les accueille* ». (AUDIGIER, 2010, p. 31).

(27) Il est rare, en effet, que les responsables universitaires des didactiques disciplinaires, chargés de la formation des maîtres ou de celle des formateurs de ces derniers, fassent partie des comités d'experts, où siègent des pédagogues généralistes. Sans contester que ceux-ci peuvent plus facilement que ceux-là accéder à des points de vue surplombants, il faut reconnaître que la limite de leurs... compétences correspond aux problèmes que posent l'enseignement et l'apprentissage de savoirs particuliers, à des élèves donnés, dans des contextes scolaires déterminés.

(28) En CFWB, ces missions sont énoncées comme suit dans l'article 5 du décret du 24 juillet 1997 :

« 1°) *promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves, 2°) amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle, 3°) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures, 4°) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.* »

(29) Le capital symbolique est « *la forme que prend toute espèce de capital [économique, culturel ou social] lorsqu'elle est perçue à travers des catégories de perception qui sont le produit de l'incorporation des divisions ou des oppositions inscrites dans la structure de la distribution de cette espèce de capital* » (BOURDIEU, 1994, p. 117), autrement dit perçue à travers l'habitus des acteurs du champ.

(30) « *Une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école* » (REUTER et al., 2007, p. 85). C'est donc bien plus qu'un ensemble de matières, résultant de la « transposition didactique » de « savoirs savants » (CHEVALLARD, 1985).

(31) La conception d'un enseignement maternel où la forme scolaire ne serait en rien affectée par les disciplines résulte de la confusion, fort commune, certes, mais néanmoins regrettable, entre discipline et matières. Il existe à ce niveau de scolarité, dans l'esprit des élèves, comme dans celui des maîtres, une « conscience disciplinaire » (REUTER, 2003) : ils ont le sentiment d'apprendre et d'enseigner des choses différentes, dont l'organisation ne devrait pas être moins évidente aux apprenants (et aux enseignants a fortiori) que ne l'est leur spécificité.

2.2. Des fondements d'une nouvelle culture enseignante : l'évaluation de la Qualité de l'enseignement supérieur

(32) Décret du 14 novembre 2002 créant l'Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française ; Décret du 22 février 2008 portant diverses mesures relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française ; Décret du 31 mars 2004 définissant

l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les Universités.

2.4. Approche innovante de l'e-learning

(33) TECHNIFUTUR est un centre de compétence de la région liégeoise composé de 12 domaines d'activités et dont les missions sont la formation, la sensibilisation, le conseil, l'aide à la R et D, *l'e-learning*, *l'e-Business*, la veille métiers et le soutien à la pré-industrialisation. Ses publics cibles sont les travailleurs, les demandeurs d'emploi, les enseignants et les étudiants.

(34) Un wiki est un site web dont les pages sont modifiables par tout ou partie des visiteurs du site. Il permet ainsi l'écriture et l'illustration collaboratives de documents.

3.1. L'adoption d'une charte Qualité par une Université : un moyen pour modifier les représentations de la Qualité ?

(35) Voir HELDENBERGH A. « Qu'est-ce qu'un bon indicateur? », in DEFOIN C. et al. ; *Pour une culture de l'évaluation*, Ouvrage collectif, IPH Editions, Collection Qualité et Enseignement, 2009.

(36) Voir DEFOIN C. et WETTENDORF I., « Introduction », op. cit. p.11.

(37) L'enquête LibQUAL+ porte sur les services des Bibliothèques.

(38) Par «entité», il est entendu un service, un département administratif ou une faculté!

(39) Voir LANARES J., «Développer une culture qualité pour entrer dans une dynamique de changement », en partie 2 de cet ouvrage.

3.2. Le tableau de bord : un outil de pilotage et de gouvernance pour l'Université

(40) Voir BILOT T. et MARSIA J., « L'accréditation : un levier pour le changement », en partie 1 de cet ouvrage.

(41) Voir DEHON C., « Pour un nouveau regard sur les rankings des institutions d'enseignement supérieur », en partie 3 de cet ouvrage.

(42) Voir LANARES J., « Développer une culture Qualité pour entrer dans une dynamique de changement », en partie 2 de cet ouvrage.

3.4. Procédures et maillage de services transversaux pour soutenir le changement institutionnel

(42) Académie : Institution universitaire issue de l'association d'Universités.

(43) Voir D'HAUFAYT D., « La VAE, nouveau mode d'accès à l'Université » en partie 2 de cet ouvrage.

(44) Voir HELDENBERGH A., « Le tableau de bord : un outil de pilotage et de gouvernance pour l'Université » en partie 3 de cet ouvrage.

3.5. Quand l'insertion professionnelle des diplômés devient un enjeu...

(45) Décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les Universités :

Article 2. - L'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française poursuit, simultanément et sans hiérarchie, notamment les objectifs généraux suivants :

1° accompagner les étudiants dans leur rôle de citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, pluraliste et solidaire;

2° promouvoir l'autonomie et l'épanouissement des étudiants, notamment en développant leur curiosité scientifique et artistique, leur sens critique et leur conscience des responsabilités et devoirs individuels et collectifs;

3° transmettre, tant via le contenu des enseignements que par les autres activités organisées par l'établissement, les valeurs humanistes, les traditions créatrices et innovantes, ainsi que le patrimoine culturel artistique, scientifique, philosophique et politique, fondements historiques de cet enseignement, dans le respect des spécificités de chacun;

4° garantir une formation au plus haut niveau, tant générale que spécialisée, tant fondamentale et conceptuelle que pratique, en vue de permettre aux étudiants de jouer un rôle actif dans la vie professionnelle, sociale, économique et culturelle, et de leur ouvrir des chances égales d'émancipation sociale;

5° développer des compétences pointues dans la durée, assurant aux étudiants les aptitudes à en maintenir la pertinence, en autonomie ou dans le contexte de formation continuée tout au long de la vie;

6° inscrire ces formations initiales et complémentaires dans une perspective d'ouverture scientifique, artistique, professionnelle et culturelle, incitant les enseignants, les étudiants et les diplômés à la mobilité et aux collaborations intercommunautaires et internationales.

L'enseignement supérieur met en œuvre des méthodes et moyens adaptés, selon les disciplines, afin d'atteindre les objectifs généraux indiqués et de le rendre accessible à chacun, selon ses aptitudes, sans discrimination. La Communauté française subordonne sa reconnaissance des études et sa subvention aux établissements qui les organisent au respect de ces objectifs et des autres dispositions de ce présent décret.

(46) Le Cercle Vinci, né en 1983, regroupe une centaine de Directeurs des Ressources Humaines des plus grandes entreprises françaises et étrangères, de l'industrie mais aussi du secteur tertiaire, ayant une vocation européenne et internationale. Il organise des rencontres et des missions d'études. A la demande du Ministre français de l'Enseignement Supérieur, François Goulard, le Cercle a rédigé en 2006 un rapport sur le thème « Comment faciliter l'entrée sur le marché du travail des jeunes diplômés issus de l'enseignement supérieur ? »

3.6. Pour un nouveau regard sur les rankings des institutions d'enseignement supérieur

(47) Cet article s'inspire largement de l'introduction réalisée pour le livre Dehon, et al. (2009).

(48) « Z-score » c'est la renormalisation des variables en les centrant par rapport à la moyenne et en les réduisant à l'aide de l'écart-type.

DANS LA MÊME COLLECTION



Pour une culture de l'évaluation

Ouvrage collectif sous la direction de Christine DEFOIN

Sorti des presses de la Régie Imprimerie provinciale le 30 septembre 2009

Sorti des presses de la Régie Imprimerie provinciale le 31 octobre 2010
Dépôt légal : D/2010/3191/04 - ISBN 978-2-87509-017-1

Régie Imprimerie provinciale du Hainaut

4^{ème} rue - Zone industrielle de Jumet - 6040 Jumet

Tél : 071/258530

Fax : 071/340316

