

Université catholique de Louvain
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation



*Enjeux, leviers et freins perçus dans la démarche de suivi qualité
de l'agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur
(AEQES)
pour le cursus du bachelier pré-scolaire*

PROMOTEUR :
Marc Romainville

ACCOMPAGNATEURS :
Philippe Parmentier
Caty Duykaerts

Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de Master complémentaire en
pédagogie universitaire et de l'enseignement
supérieur
EDUC2MC

PAR :
Bernadette Stevens

Louvain-La-Neuve
Juin 2015

MERCI, SINCEREMENT MERCI A...

Marc Romainville pour ses conseils judicieux, son esprit
à-propos et sa grande disponibilité,

Philippe Parmentier pour ses remarques constructives et teintées d'humour,
Caty Duykaerts pour son ouverture et son engagement participatif et sympathique,

Mariane Frenay pour ses discussions intéressantes,

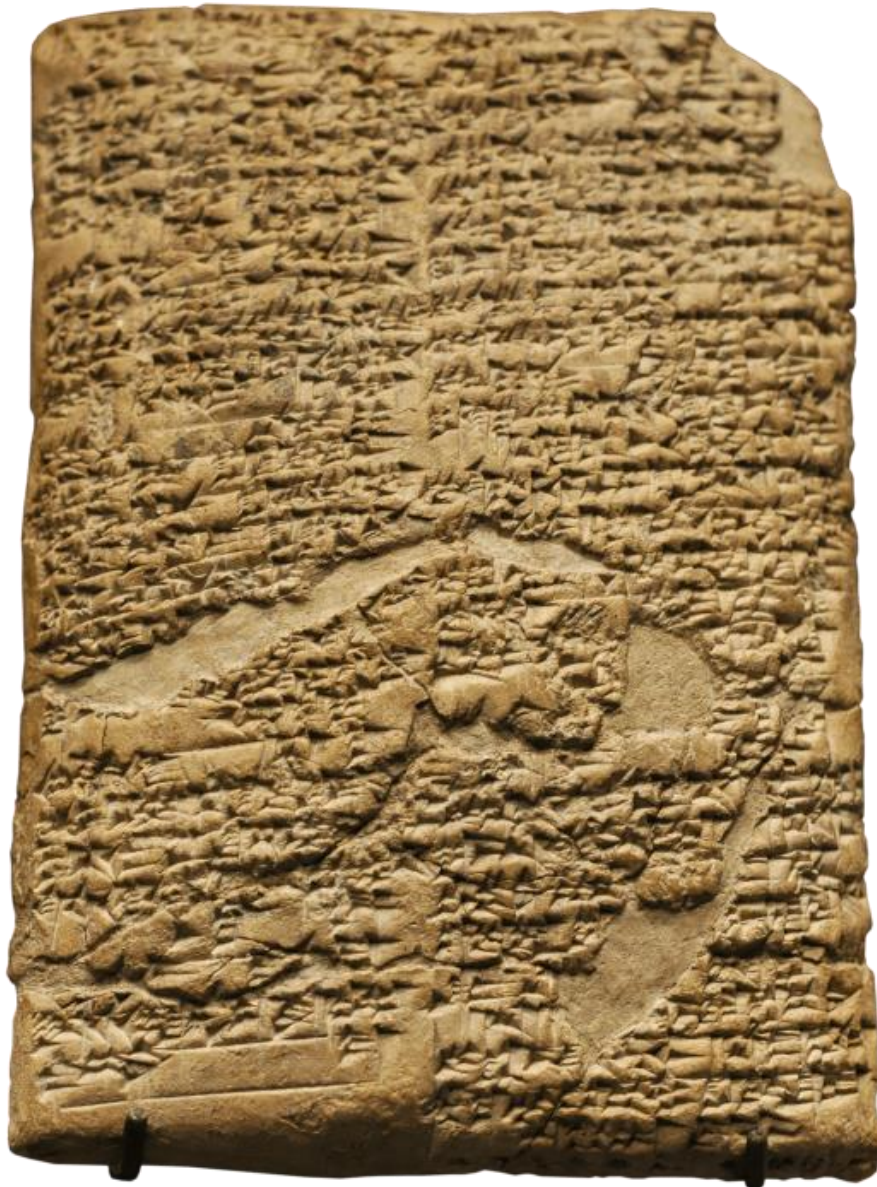
Tous les acteurs qui ont pris le temps de nous recevoir,

Fabienne pour la relecture attentive,
Antoine pour l'aide à la mise en page,

**Valérie, Olivier, Jean, Mathieu, Karl, Marc, Mostafa, Pascaline, Séverine,
Stéphanie et Fernande**, mes nouveaux amis de cours,

Alain, mon collègue de la FOPA, pour ses encouragements,

Philippe, mon époux, pour sa patience et sa présence,
Corentin, Virginie, Jérémy et Caroline, mes enfants, pour leur soutien si doux.



Tablette de copie du prologue du Code d'Hammurabi datant de la première moitié du XVIII^{ème} siècle avant J.-C. Musée du Louvre à Paris.

Le roi Hammurabi fut le premier à promulguer une loi sur le brassage et la restauration comprenant au total 320 paragraphes, appelé code d'Hammurabi. Ce texte contenait entre autres des directives pour le brassage, l'inspection des restaurants et le prix de la bière. Pour les fabricants de bière insipide, Hammurabi prévoyait la mort par noyade dans leur propre breuvage.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	9
1. LIENS ENTRE NOTRE RECHERCHE ET SON CONTEXTE THEORIQUE, INSTITUTIONNEL ET ORGANISATIONNEL	13
1.1. La qualité en théorie	13
1.1.1. Décliner la qualité dans le secteur de l'éducation.....	13
1.1.2. Chronologie des « audits » puis « évaluations » de la qualité	15
1.1.3. Définition des « audits » à visée participative	17
1.2. L'AEQES	18
1.2.1. Présentation générale de l'agence	18
1.2.2. Dispositif global d'une évaluation	19
1.3. Nos missions pour l'AEQES	20
1.3.1. Experte de la profession pour l'évaluation du bachelier primaire	20
1.3.2. Stagiaire/observatrice pour la visite de suivi du bachelier préscolaire	20
1.4. L'évaluation de suivi (actualisation du plan d'action)	21
1.4.1. Description	21
1.4.2. A quel moment se déroule cette visite de suivi ?	22
1.4.3. Visite de suivi du bachelier préscolaire : présentation et éléments du dispositif	22
2. CADRE CONCEPTUEL.....	25
2.1. Perception des acteurs vis-à-vis des enjeux de la démarche qualité.....	25
2.2. Leviers et freins perçus par les acteurs dans la démarche qualité	26
2.3. L'ancrage de la démarche qualité au sein de l'établissement.....	27
3. QUESTIONS DE RECHERCHE	29
4. ELEMENTS DE METHODOLOGIE	31
4.1. En amont du dispositif de recueil des données	31
4.2. Construction du dispositif de recueil des données	31
4.2.1. Echantillonnage.....	32
4.2.2. Instrumentation	33
4.2.3. La conception de l'enquête : description des entretiens	33
4.2.4. Le matériau	34
4.2.5. Le traitement des données	35
5. AMORCE DE L'ANALYSE.....	37
5.1. Profil des acteurs	38
5.2. Environnement	40
5.3. Gestion stratégique.....	41

6. DISCUSSION DES ENJEUX	43
7. ANALYSE DES LEVIERS ET OBSTACLES.....	49
7.1. La concertation	49
7.2. Mobilité et partenariat	54
7.3. Recueil de données et formalisation	57
7.4. Création d'outils pédagogiques	61
7.5. Actions en mouvement	65
8. ANALYSE TRANSVERSALE.....	69
8.1. Concertation	69
8.2. Mobilité et partenariat	70
8.3. Recueil de données et formalisation	71
8.4. Création d'outils pédagogiques	72
8.5. Les actions en mouvement	72
CONCLUSION.....	75
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	79
GLOSSAIRE	83
ANNEXES.....	85

Introduction

Dans ce chapitre, nous décrivons notre parcours professionnel et son implication dans notre travail de recherche. Relié au monde de l'enseignement et au domaine de l'éducation, ce parcours est émaillé, il est vrai, de différentes étapes singulières. Toutefois, un fil conducteur, teinté de variété et de cohérence, nous amène à nos motivations pour l'objet de la recherche.

Tout d'abord, après l'obtention d'une licence en archéologie et histoire de l'art conjointement à l'obtention du diplôme d'institutrice primaire, nous avons enseigné, durant 17 ans, dans diverses écoles fondamentales.

Ensuite, après une brève interruption d'un an durant laquelle nous avons obtenu le diplôme d'agrégation en archéologie et histoire de l'art, enseigné durant 4 mois à l'école normale primaire Saint François (aujourd'hui Haute Ecole Léonard de Vinci) en tant que professeur pour le cours de culture générale et créé une école spécialisée secondaire dans le Brabant Wallon, nous avons entamé une carrière de directrice d'école fondamentale spécialisée durant 12 ans. Ce parcours nous a permis de vivre des réalités très concrètes mettant en lien des actions sociales, éducatives, économiques et politiques, liées à l'enseignement.

Au terme de ces années, l'opportunité de rejoindre le Comité d'experts¹ pour l'AEQES s'est présentée. Accéder aux préoccupations de l'enseignement supérieur par cette porte nous a permis d'emblée d'envisager ce niveau d'enseignement dans sa globalité. Les réalités, touchant aux domaines socio-éducatifs et politiques, évoquées lors des évaluations, ont à la fois attisé notre curiosité personnelle et mis en exergue des interrogations majeures quant à la formation initiale des enseignants.

C'est assez naturellement qu'il nous a semblé alors nécessaire de nous former dans le domaine de l'enseignement supérieur. Le programme du Master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur répondait à nos aspirations et à ces défis réflexifs. De cette entrée en formation, nous attendions des résultats en termes de développement d'acquis afin de confronter l'expérience professionnelle initiée à l'AEQES avec des connaissances plus précises. Si nos représentations de l'action à mener durant la formation n'étaient pas très élaborées au départ, nous pouvons certifier maintenant qu'elles ont largement affecté notre processus d'apprentissage. Nos représentations sont actuellement défrichées, plus construites, enrichies d'éléments neufs. Tout au long de ce mémoire, elles se sont affinées, procédant par activation, rétroaction, sélection, traitement, ... nous révélant, entre autres, de nouvelles structures de connaissance et de nouveaux modes de pensée.

Ensuite, l'objectif du travail de recherche s'est profilé. Nos intérêts pour les évaluations de l'AEQES et les processus implémentés dans les établissements pour l'ancrage de la culture qualité nous donnaient l'envie d'approfondir le sujet. Deux mois après notre inscription à l'UCL, nous avons décroché un emploi de conseillère à la formation pour des adultes en reprise d'études dans le Master en Sciences de l'éducation à l'UCL. L'activité « in situ » développée à l'AEQES² est devenue un outil direct de formation, au même titre que notre engagement en formation et que notre

¹ Voir ci-après p.15

² AEQES : Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur

emploi. L'expression : « Faire d'une pierre deux coups » prend ici tout son sens !

Cette itération professionnelle nous a conduite à transformer nos représentations de l'enseignement, à établir une logique de la réflexion sur l'action, dans un processus de Long Life Learning (Apprendre tout au long de sa vie). De plus, pour paraphraser Carré (2005), d'une part, nous sommes actrice de nos formations, transformons notre posture de sujet social face aux nouveaux enjeux de la société apprenante et déterminons nous-même les conditions de notre employabilité ; d'autre part, nous situons notre motivation intrinsèque liée au plaisir d'apprendre comme essentielle dans notre démarche. En cela, nous rejoignons cette mouvance de l'apprenance décrite par Carré (2005) comme un « ensemble de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations formelles et informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite ».

La place de la théorie dans notre mémoire nous permet d'articuler harmonieusement théorie et pratique, de flirter avec le risque de mettre notre action en danger, de nous positionner comme sujet actif qui cherche à s'immerger dans un monde conceptuel, à agir sur son environnement réel, à oser proposer des voies nouvelles. Dans ce « *job description* » de nos rôle et place actuels pour notre recherche, nous rejoignons sans doute le courant de l'apprentissage expérientiel, initié par Dewey³, à savoir le « *learning by doing* ». La réflexivité et l'expérience y occupent une place primordiale pour l'apprentissage. « Pour Dewey, la dialectique question/réponse se réalise concrètement dans l'œuvre » (Reboul, 1989, p.54). Comme le dit Bourgeois (2009, p.48), l'apprentissage, chez nous, « émerge bien dans les itérations entre cette confrontation « intraformation » et la confrontation à d'autres informations, issues d'autres espaces-temps biographiques que celui de la formation traversée par le sujet. »

Après ce parcours et la découverte des processus de l'AEQES, nous avons voulu investiguer des systèmes de mise en place et/ou d'amélioration pour optimiser l'ancrage de la qualité. Par ce travail, nous espérons, très humblement, contribuer à une meilleure compréhension des motivations des acteurs travaillant dans les établissements pour réaliser les actions décrites dans leur plan de suivi.

Gageons que notre engagement dans ce processus d'apprentissage au travers de ce travail de recherche nous offre de questionner davantage nos pratiques ; qu'il nous amène à moduler et à mettre en œuvre notre vouloir/savoir/pouvoir apprendre (Carré, 2005) en lien avec les tâches et les réalisations posées et imposées qui jalonnent notre parcours professionnel.

Dans le cadre de ce mémoire, nous commencerons par présenter le contexte en nous basant sur quelques définitions de concepts utilisés. Nous pointerons, dans la revue de littérature⁴, les aspects liés à l'évolution de l'évaluation qualité qui nous semblent les plus pertinents. Ensuite, nous expliquerons la notion d'« audit à visée participative », essence-même de la politique de l'AEQES. Puis, pour être la plus complète possible sur le contexte, nous présenterons l'agence qualité (AEQES) et le dispositif évaluatif qu'elle propose aux établissements. Enfin viendra naturellement la description de nos missions au sein de l'AEQES. À partir de cet ancrage conceptuel, nous mettrons en lumière le plus précisément possible le concept d'évaluation de suivi défini par l'AEQES.

³ John Dewey (1859-1952), psychologue américain, fondateur avec William James du courant fonctionnaliste. Il va donner vie au courant théorique qui tente de déterminer quelle est la fonction ou quel est le but de tout comportement. Il adopte le point de vue de « ce qui va ensemble marche ensemble » (Nicolas & Ferrand, 2009, p.36).

⁴ Nous signalons que peu d'écrits existent sur le sujet des évaluations de suivi actuellement. Si certains auteurs en parlent, c'est le plus souvent à titre indicatif.

Tout cela nous permettra, en définitive, de présenter la question de recherche et de lui donner un contexte de sens en lien avec la littérature décrite.

La suite du mémoire abordera la méthodologie utilisée pour répondre à la question de recherche. Ainsi, nous nous pencherons sur l'analyse et le traitement des données que nous discuterons.

Finalement, nous présenterons les points émergents de ce mémoire, ses limites et les possibles suites à y donner.

1. Liens entre notre recherche et son contexte théorique, institutionnel et organisationnel

Dans ce chapitre, notre contribution présente en premier lieu quelques définitions et réflexions qui épinglent des concepts abordant la notion de qualité dans le domaine de l'éducation. Un historique des approches qualité dans l'enseignement supérieur guidera cette partie.

Ensuite, nous nous attarderons sur l'AEQES : qui est-elle, comment cette institution assure-t-elle l'évaluation régulière de la qualité des programmes de bacheliers et de masters en Fédération Wallonie-Bruxelles, quel type de dispositif met-elle en place à cet effet ?

Puis, nous situerons nos différentes missions au sein de cette agence, missions à la fois d'experte professionnelle (issue de la profession) pour le bachelier primaire et d'observatrice pour le bachelier préscolaire.

Enfin, nous détaillerons le dispositif proposé par l'AEQES pour l'évaluation de suivi, nous rendrons compte de ses récentes modifications et déterminerons dans ce descriptif le cadre de notre recherche.

1.1. La qualité en théorie

1.1.1. Décliner la qualité dans le secteur de l'éducation

La qualité est une notion complexe, dont la définition varie d'un acteur à l'autre. Elle dépend de facteurs extrinsèques et intrinsèques liés à l'établissement visité. Nous proposons ci-dessous, selon une ligne chronologique établie, quelques aperçus individuels de la perception de la qualité en éducation. Selon Danvers (1991, p.222), « la qualité en matière d'enseignement se définit par le développement personnel et social du formé...la validité intrinsèque des savoirs...les valeurs inculquées...l'efficacité dans le champ de l'activité économique. » Il ajoute que « la qualité des hommes est souvent définie par rapport aux compétences requises du travailleur dans les processus modernes de production : adaptabilité, capacité à affronter les aléas, pensée systémique, aptitude à travailler en équipe ». Kaufmann, quant à lui, souligne que « si chacun admet l'existence de la qualité, peu l'explicitent » (cité par Romainville et Boxus, 1998, p.15).

Pour le Conseil de l'Education et de la Formation (Romainville et Boxus, 1998, p.15), la qualité est un « concept complexe qui diffère selon le produit, selon les attentes des utilisateurs, selon les processus et selon les résultats ». Ils ajoutent que la Fédération des Etudiants Francophones souligne que « la qualité n'existe pas une fois pour toutes et qu'elle relève de la gestion d'un projet ».

Parmentier (2006, pp.200-201) renforce l'idée de « nombreuses conceptions de la qualité et a fortiori de la qualité de l'enseignement. Il explique qu'à l'université, organisation produisant des services (y inclut l'enseignement), la gestion de la qualité implique autant les processus que les produits.»

D'après Gorga (2012, p.216), « Il n'y a pas de définition unique de la qualité de l'enseignement supérieur. Aujourd'hui, la qualité est devenue une des formes les plus puissantes d'expression du pouvoir en matière d'enseignement supérieur au niveau des institutions et des

politiques d'enseignement supérieur soumise à la forte pression de la concurrence mondiale. » La qualité touche à la fois à la culture du travail académique, aux normes qui régissent la production et la diffusion de la connaissance, aux idéologies de l'utilité et de la responsabilisation. La palette des pratiques en usage de cette qualité est très diversifiée. Gorga établit ainsi un tableau des usages de la qualité dans l'enseignement supérieur dans lequel elle détermine les structures de sens en relation avec des acteurs, des actions et des objets d'action qui « dévoilent trois finalités : cognitive, stratégique et légitimante » (Gorga, 2012, pp.228-229).

Si Gorga parle de types d'usage de la qualité, Charlier (2012, pp.14-15) « met en garde la traduction de cette qualité en indicateurs ». Pour ce dernier, « la qualité, c'est faire le mieux possible avec les moyens dont on dispose et être capable à tout moment de rendre des comptes de la manière dont on a utilisé ces moyens ». Il explique également que la qualité est un idéal (excellence, accountability), une logistique (lieu de décisions opérationnelles) et un projet politique. Il ajoute de manière critique que ce dernier n'a pas encore fait l'objet d'un débat démocratique. En cela, les deux derniers auteurs cités rejoignent en partie Harvey (Conseil supérieur de l'éducation⁵, 2012, p.9) qui fait émerger cinq définitions de la qualité selon qu'elle est synonyme de : l'exceptionnel, la cohérence, l'aptitude à la fonction, la rentabilité et la transformation. Martin et Stella (2007) associent deux conceptions principales à la qualité : le respect des normes et l'adaptation à l'objectif visé.

La mesure de la qualité est évoquée par Paradeise et Thoenig (2011) en termes de jugements d'excellence et de prestige. D'une part, le terme « excellence » fait clairement référence au monde économique et à la mesure « en chiffres » de la qualité : c'est une théorie de l'action bien typée, qui, par exemple, récompense et sanctionne. On est là dans la logique de l'« accountability » décrite par Charlier⁶. Cette notion est décrite par les auteurs comme a-contextualisée. Le résultat de la mesure fait foi. D'autre part, le terme « prestige » recouvre plus le champ des mondes sociaux. On y entendra « des jugements concernant la qualité du personnel académique et de la formation, le placement des étudiants sur le marché du travail... ». Le contexte, « influencé par l'histoire et la géographie qui ont fait la « cote » de l'établissement » sera un élément essentiel qui fera fi de la comparaison avec d'autres établissements.

Loin d'être opposées, ces deux formes de jugement de la qualité sont complémentaires. L'AEQES l'a bien compris et allie habilement le jugement d'excellence (proposition aux établissements d'une instrumentation assez cadrée, rationnelle et analytique) et celui de prestige (respect du cadre environnemental).

Pour sa part, l'AEQES retiendra la notion de « *fitness for purpose* » c'est à dire la promotion de l'adaptation à l'objectif visé. Il nous semble que De Peretti (1998, p.467) complète bien la définition visée par l'AEQES : « *L'enchevêtrement et l'enroulement des rapports réciproques et des relations labyrinthiques, qui résultent de la multiplication des échanges, des communications, des négociations entre les différents individus et les différentes institutions, entraînent, comme contrepartie la nécessité d'une rationalisation de l'afflux des messages et des pratiques de diverses productions.* »

De plus, la notion de qualité prend des colorations différentes selon les disciplines, principalement : la pédagogie, la sociologie, la politique et l'économie... Elle présente des similitudes dans ses objectifs avec le concept de l'organisation apprenante. Son histoire est

⁵ Avis remis par le Conseil supérieur de l'éducation à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Février 2012. Gouvernement du Québec.

⁶ Op.cit.

complémentaire avec la qualité recherchée dans l'industrie⁷. La démarche qualité implique l'adhésion d'un maximum d'acteurs, internes et externes à l'établissement concerné. En effet, les acteurs internes ont un rôle essentiel à jouer concernant l'amélioration des pratiques existantes, que ce soit à titre individuel ou collectif tandis que les acteurs externes endossent plutôt la responsabilité de rendre des comptes afin d'établir le lien entre les établissements et les autorités publiques.

Enfin, si chaque plan qualité poursuit un idéal propre à l'établissement, les analyses transversales émises par l'AEQES en fin d'évaluation d'un cursus soulignent la dimension d'ouverture et le besoin d'optimisation, de maîtrise et d'amélioration continue des systèmes mis en place. L'AEQES place l'emphase sur des recommandations de type qualitatif et non sur des performances et productions quantifiées. Ce qui, nous le verrons dans l'analyse, se répercute directement sur l'établissement et sur la professionnalité de ses acteurs.

Nous avons pu nous en rendre compte de multiples définitions de la qualité soulignent la difficulté de la cerner à cause de ou grâce à son caractère dynamique : les lieux, les moments, les valeurs, les enjeux économiques⁸ et sociaux, les idéologies politiques sont autant de critères non exhaustifs qui la contournent, qui la dessinent sans jamais la rigidifier dans une définition universelle et unique.

Non seulement, nous discuterons de ces concepts dans le chapitre de notre travail consacré au cadre conceptuel mais aussi nous nous inspirerons fortement de ces approches de la qualité, de ces définitions des buts poursuivis, des typologies présentées par les auteurs cités pour interpréter nos données.

1.1.2. Chronologie des « audits » puis « évaluations » de la qualité

a) De l'audit à l'évaluation

Dans leur ouvrage, Ardouin et Lacaille (2005) établissent une brève chronologie historique de l'audit dont nous reprenons ci-dessous les temps essentiels. L'audit existe depuis fort longtemps. C'est principalement l'audit comptable dont on retrouve les traces dès l'Antiquité. Le terme d'audit a « *pour origine la pratique romaine de juger les plaintes devant une juridiction, à partir de l'audition de certains témoins* » (Ardouin, 2005, p.25). D'après lui, progressivement, ce terme sera associé aux comptes, fondés sur les références apportées par des témoins et des pièces justificatives.

Ce terme a également une origine anglaise : il a d'abord signifié une révision et un contrôle de la comptabilité et de la gestion. En 1800, l'audit des entreprises ne se réalise qu'à la demande de celles-ci. Durant le XIX^{ème} siècle, c'est « *le sens de vérification et de contrôle par une observation attentive et minutieuse qui domine* » (Aubert-Lotarski, 2006, p.33). Jusqu'au XIX^{ème} siècle, l'évaluation qualité se traduit surtout en termes de prestige tandis qu'à l'aube du XX^{ème} siècle, elle s'apparentera à la notion d'excellence⁹. Au XX^{ème} siècle, l'audit, externe et interne, se développe, soutenu par une législation de plus en plus importante¹⁰ et brassant une multitude de domaines et de processus.

Dans les entreprises, les auditeurs externes sont des tiers indépendants et vérifient principalement les activités comptables et financières. Les auditeurs internes ont un panel d'activités qui s'accroît de plus en plus : ils s'occupent des activités de gestion, de l'analyse des

⁷ La «Total Quality Management» (TQM) tend vers la qualité parfaite d'un produit tout en minimisant ses pertes. Il s'agit là d'un système de gestion de la qualité très utilisé en entreprise. D'autres systèmes existent comme la roue de Deming, citée dans notre travail, les Six Sigma, le système Kaizen...spécialement créés pour l'industrie automobile.

⁸ Nous envisageons ici, à la fois l'économie marchande et celle du savoir (Leclercq, 2012, pp.135-168).

⁹ Voir p.14.

¹⁰ www.uclouvain.be/audit consulté le 12 mars 2015.

coûts, du système de travail, de production puis de ressources humaines puis d'audit social. Pour Ardouin et Lacaille (2005, p.26) l'audit de formation actuel est « *une démarche spécifique d'investigation, de recherche d'information et d'évaluation à partir d'un référentiel, incluant un diagnostic et conduisant à des recommandations.* » D'après Souto Lopez (à paraître), l'assurance qualité nous vient des Etats-Unis et s'est diffusée en Europe. Elle prend pour modèle le Total Quality Management¹¹ de l'industrie. Dans un article récent (à paraître), cet auteur analyse les 'pourquoi et comment' de cette assurance qualité et s'intéresse plus particulièrement à son implantation dans l'enseignement supérieur où elle a pris l'appellation d'évaluation et non plus d'audit.

L'AEQES privilégie le terme « évaluation ». Au départ, le contrôle vérifie la conformité à une norme et en mesure l'écart. L'évaluation a également le même objet : mesurer un écart. Cependant, son objet référé, en l'occurrence les établissements d'enseignement supérieur, présente une telle complexité que la norme est à spécifier, à affiner en fonction de chaque situation rencontrée tout en gardant une ligne de conduite (référentiel) qui peut varier, se construire, se justifier. L'évaluation s'attardera plus à la discussion qui explique le résultat escompté ou encore les intentions formatives. Elle donnera du sens et fera sens autant pour les acteurs internes qu'externes à l'établissement.

b) L'influence de Bologne sur les évaluations qualité pour l'enseignement supérieur

Comme l'écrit Rege Colet (2009, p.237), « dès 1999, la coopération européenne en matière de qualité figure dans les six objectifs de la Déclaration de Bologne¹²(1999) : « *La promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables ...* ».

Les démarches qualité sont alors considérées comme des outils indispensables pour faciliter la comparaison des systèmes de diplômes et pour garantir la reconnaissance des diplômes à l'intérieur de l'espace européen de l'enseignement supérieur. En 2002, en Belgique, le Parlement de la Communauté française vote le 14 novembre un décret "créant l'agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française" (AEQES)¹³. En 2003, le communiqué de la Conférence des Ministres chargés de l'Enseignement Supérieur rédigé à Berlin le 19 septembre reconnaît la diversité des démarches qualité à travers l'Europe. Les Ministres chargés de l'enseignement supérieur de 32 pays européens y soulignent, entre autres, que, « *conformément au principe de l'autonomie des établissements, la responsabilité en matière de garantie de la qualité de l'enseignement supérieur incombe à chaque établissement lui-même (responsabilisation)* ». En 2005, l'ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) présente un document de références et de lignes directrices pour maintenir une forme de convergence tout en respectant les processus nationaux¹⁴. Dans le décret du 22 février

¹¹ Voir p.16.

¹² La Déclaration de Bologne a été signée le 19 juin 1999 par les ministres en charge de l'enseignement supérieur de 29 Etats européens.

¹³ Décret du 14 novembre 2002 créant l'agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française. *M.B.*, 7 décembre 2002.

¹⁴ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) à Bergen en 2005. Ces derniers viennent d'être revus et approuvés les 14 et 15 mai 2015 par le groupe E4 (ENQA, ESU, EUA et EU-RASHE) à Yerevan en Arménie.

2008¹⁵, l'article 13, 4°, fait mention « *d'un calendrier et d'un plan de suivi des recommandations contenues dans le rapport final de synthèse et leur transmission conformément à l'article 19* ». Le 18 juin 2012, l'AEQES émet un avis¹⁶ adressé à la Communauté française suite aux recommandations de l'ENQA de consolider la procédure de suivi, de réduire le cycle d'évaluation à 5 ou 6 ans. A l'heure de rédiger ce mémoire, la procédure de suivi, jusqu'alors laissée au libre choix des établissements, est rendue obligatoire¹⁷ à mi-parcours par l'AEQES. L'évaluation ayant un cycle décennal, nous pouvons raisonnablement penser que l'évaluation à mi-parcours se situera aux alentours de 5 ans après la première évaluation. Au cours des dernières années, des pistes diverses et multiples sont proposées pour développer les pratiques. Elles mettent en lumière l'évaluation interne et externe, le public étudiant, les enseignements, les pouvoirs politiques...

A ce jour, l'assurance qualité représente un enjeu capital lié au processus de Bologne. Ce n'est pas le colloque organisé par l'AEQES le 8 mai 2015 qui démentira ces propos.

1.1.3. Définition des « audits » à visée participative

Aubert-Lotarski (2006, p.9) a défini comme suit l'audit à visée participative : « *C'est examiner, dans un contexte défini, les procédures mises en œuvre à partir de critères explicites et entérinés par les acteurs afin de mettre en évidence les dysfonctionnements effectifs et les risques potentiels, mais aussi les points forts et tirer de cette évaluation des recommandations pour améliorer le pilotage.* » Comme le souligne l'auteure, la méthodologie développée pour réaliser ce type d'audit est « *d'impliquer les acteurs du dispositif ou de l'organisation aux différents niveaux de la réalisation de l'audit.* » L'audit à visée participative s'appuie sur une méthode ordonnée, permet de confronter expertise interne et externe.

Cependant, Rebinguet (2006, p.154) précise que cette forme d'audit ne comprend pas le suivi des réalisations. « *L'aide au pilotage n'inclut ni accompagnement, ni formation* ». Il poursuit en expliquant que les acteurs concernés doivent garder une liberté totale dans leur engagement pour améliorer la qualité. Cette même liberté est synonyme pour eux d'autonomie. Activer un suivi risquerait de réduire les acteurs au simple rôle d'exécutants. L'idéologie de démocratie visée par cette prise de position de Rebinguet pourrait s'avérer paradoxale. Les experts émettent des

¹⁵ Décret du 22 février 2008 portant diverses mesures relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française. *M.B.*, 23 avril 2008.

¹⁶ Avis de l'agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES) sur les modifications décrétées nécessaires à son fonctionnement, 18 juin 2012.

¹⁷ L'expert de l'évaluation de suivi interviewé déclare ceci en juin 2014 :

BS : *A propos des visites de suivi, que penses-tu du caractère non obligatoire qui va devenir obligatoire. Où te situes-tu là-dedans ?*

Expert : Je fais partie de ceux qui pensent, comme par exemple pour l'accession des femmes dans les gouvernements, que parfois il faut obliger une parité pour qu'elle s'installe.

Ici, je ne sais pas si c'était absolument nécessaire de le faire car avec la non-obligation, on avait déjà plus de 80% (rectification : 12/16). Donc, ¾ de réponses positives. Moi, je n'ai pas trop de problème que cela devienne obligatoire. Je pense qu'il y a un moment où la qualité n'est plus un luxe mais une nécessité.

Si on trouve que c'est nécessaire, souvent il faut le rendre obligatoire. On ne peut pas trouver acceptable que, ne serait-ce que 4 écoles ne se remettent pas du tout en question.

4 écoles, cela fait combien de futurs enseignants, combien de futurs élèves, cela fait des milliers. Voilà, est-ce qu'on peut sacrifier des milliers d'élèves ? Evidemment non. Si on a une bonne idée de pratiques, de questionnements qui sont porteurs, on est dans l'obligation de faire en sorte que cela se sache et que cela se pratique.

Les écoles reçoivent quand même des subsides de l'Etat qui sont là grâce à nos taxes. Donc, à partir du moment où on voit que tu peux améliorer, alors c'est normal que cela soit obligatoire. Si on ne le voyait pas, alors, je trouve que ce serait normal que cela reste facultatif. Il me semble qu'on voit quand même assez bien.

recommandations puis ne s'y intéressent plus. A y regarder de plus près, rien n'empêche les acteurs internes et externes de prolonger les débats pédagogiques après l'évaluation tout en restant vigilants à l'autonomie totale de chaque partie.

L'AEQES a comme objectif principal, pour l'évaluation de suivi, « *d'ancrer la démarche qualité et d'en assurer la pérennité* ». (AEQES c, p.50). Notre questionnaire fait référence directement à cet objectif d'enracinement de la qualité. Car, dans l'évaluation de suivi qui nous occupe, l'implication et la responsabilisation des acteurs dans le processus est primordiale, que ce soit pour obtenir des résultats et des actions finies ainsi qu'une clarté et une visibilité des enjeux du processus ou encore des résultats escomptés.

1.2. L'AEQES¹⁸

1.2.1. Présentation générale de l'agence

L'agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur, créée en 2002, dans la foulée de la réforme de Bologne, assure une évaluation régulière, dont nous présenterons un modèle global dans le paragraphe suivant, des programmes de bachelier et de master (évaluation de type *peer review*)¹⁹. Cette agence fait partie de l'ENQA qui l'a évaluée en 2011 et est ancrée dans un processus européen. Elle se réfère aux Références et lignes directrices (ESG²⁰). Cette évaluation par l'ENQA lui a ouvert les portes de l'EQAR²¹. On le constate : le cadre politique belge et européen est un facteur déterminant pour le fonctionnement de l'agence.

L'AEQES est une agence francophone de service public financée par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle pratique, en toute indépendance, une évaluation formative et rend compte de son activité, de la qualité de l'enseignement supérieur en toute transparence en publiant une série d'informations, de rapports et d'analyses transversales sur son site. A la fois le législateur, les acteurs des établissements, les experts sélectionnés, les membres de l'agence, le citoyen lambda, chacun a l'occasion d'avoir accès à des données relatives à l'évolution de la qualité des établissements visités.

Les missions de l'agence sont diverses et multiples. Dans le cadre de notre mémoire, nous retiendrons plus particulièrement qu'elle organise le suivi des évaluations planifiées. Toutefois, le lecteur intéressé pourra obtenir tous les renseignements nécessaires quant aux rôles de cette agence sur son site internet²².

Cette agence élabore une méthodologie stricte qui lui permet de réaliser l'évaluation de plusieurs cursus de type long et/ou court. Pour ce faire, elle se base non seulement sur des éléments d'ordre pédagogique mais aussi sur des textes législatifs et normatifs issus du Décret de Bologne²³ et de différentes rencontres européennes de Berlin en 2003, Bergen en 2005, Londres en 2007, Louvain-La-Neuve en 2009 (ESG).

L'objectif principal visé par cette méthodologie est le développement de la culture qualité dans une visée formative pour chaque établissement, en préservant son autonomie et sa créativité.

¹⁸ www.aeqes.be

¹⁹ L'enseignement supérieur en fédération Wallonie-Bruxelles, 2013.

²⁰ Op.cit.

²¹ European Quality Assurance Register.

²² <http://www.AEQES.be/agence.cfm>

²³ Décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités. *M.B.*, 18 juin 2004.

Le but de l'AEQES, au travers de son outil de gestion de la qualité, est double : il s'agit à la fois de garantir la pérennité de la démarche qualité, de l'ancrer dans l'établissement et aussi d'assurer une meilleure articulation entre les entités et les services centraux de l'institution.

Un système administratif et organisationnel précis assure la gestion des évaluations et le fonctionnement de l'agence. Un guide (AEQES b) à destination des membres du Comité des Experts (2010), explique clairement la méthodologie, les objectifs et les buts poursuivis par l'AEQES²⁴. On l'aura compris : l'organisation structurelle et pédagogique de l'agence garantit puissamment son intégrité et son objectif d'évaluation à visée participative et formative. C'est un autre facteur déterminant de son action.

1.2.2. Dispositif global d'une évaluation

L'agence a programmé précisément le déroulement chronologique d'une évaluation d'un cursus par établissement.²⁵

On distingue trois étapes essentielles pour l'évaluation : la phase de préparation (en amont), la phase de visite (in situ) et la phase de production (en aval).

<i>Préparation :</i>	<i>Visite :</i>	<i>Production :</i>
L'agence contacte les établissements, recrute les experts, organise les visites. L'établissement visité rédige un dossier d'auto-évaluation et l'adresse au préalable aux experts.	Les experts visitent l'établissement (2 journées ou plus) et basent leur questionnement sur le dossier d'auto-évaluation. A l'issue de la visite, le soir-même, ils opèrent une restitution orale publique au personnel de l'établissement qui servira de canevas au rapport d'évaluation.	Les experts écrivent le rapport préliminaire d'évaluation puis, sur base du droit de réponse de l'établissement, le rapport d'évaluation. L'établissement a, dès lors, 6 mois pour rédiger et transmettre à l'agence un plan d'action (calendrier et plan de suivi des recommandations).

Tableau 1. *Étapes de l'évaluation : actions principales.*

Afin qu'experts et personnels des établissements épousent au mieux les contours des procédures, l'AEQES publie sur son site des guides et référentiels explicites et complets : guide à destination des membres du comité des experts, le référentiel d'évaluation AEQES, le référentiel et guide de rédaction d'évaluation AEQES ... sont autant d'outils dont disposent les participants à ce processus.²⁶

²⁴ http://www.AEQES.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=11

²⁵ Voir Annexe 1.

²⁶ http://www.AEQES.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=246

1.3. Nos missions pour l'AEQES

1.3.1. *Experte de la profession pour l'évaluation du bachelier primaire*

Dans ce comité sont réunis quatre types d'experts :

- **L'expert-pair** : il a des compétences disciplinaires reconnues et des responsabilités dans l'enseignement supérieur ;
- **L'expert de la profession** : il a une bonne connaissance de débouchés de la profession en Belgique ;
- **L'expert-étudiant** : il est dans un parcours d'études au moment de l'évaluation et engagé dans l'enseignement supérieur ;
- **L'expert de l'éducation ou de la gestion de la qualité** : il a des compétences en matière de pédagogie et de gestion de la qualité.

Dans ce cadre d'expert de la profession, nous avons réalisé des évaluations pour 7 Hautes Ecoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dès cet instant, nous avons été confrontée aux réalités vécues dans ces établissements, en regard de leur public, de leurs missions, de leurs objectifs. Notre rôle, induit par notre parcours professionnel et notre connaissance des divers débouchés professionnels du programme évalué, nous a permis une prise de recul critique renforcée par les apports conjoints des 5 autres experts présents.

Les lectures du rapport d'auto-évaluation interne, l'écoute active, les émissions et restitutions orales et écrites d'avis, **la participation aux discussions avec les personnels**, puis, avec les experts afin de rédiger le rapport transversal nous ont éclairée quant à la difficulté de poser un regard extérieur et un avis pertinent pour le cursus visité.

Cette vision holistique dont il faut tenir compte au mieux dans le cadre des évaluations est un des éléments qui sous-tend la problématisation de notre recherche.

1.3.2. *Stagiaire/observatrice pour la visite de suivi du bachelier préscolaire*

En préambule de notre recherche et à notre initiative personnelle, nous avons été stagiaire/observatrice dans le cadre de 5 visites de suivi du bachelier préscolaire en 2014.

Afin de préserver la confidentialité et, par souci de déontologie, nous avons, avec l'aide et la permission de l'agence, sélectionné des établissements pour lesquels nous n'étions pas mandatée dans le cadre de l'évaluation du bachelier primaire²⁷.

Cette mission d'observatrice constitue le cadre de notre mémoire.

²⁷ Ce choix nous semblait essentiel pour garder la confidentialité de l'expertise du bachelier primaire et pour ne pas être influencée, dans notre analyse, par un regard que nous avons porté auparavant sur l'établissement. De plus, nous pensons que les acteurs de l'établissement auraient sans doute pu ne pas comprendre notre présence et émettre des réserves dans leurs commentaires.

1.4. L'évaluation de suivi (actualisation du plan d'action)

1.4.1. Description

« L'objectif de la phase de suivi est de soutenir les établissements dans leur dynamique d'amélioration continue, dans la poursuite des actions mises en place et dans le développement d'outils de pilotage » (Aeqes a, 2015, p.5).

Poumay (2014)²⁸ décrit ainsi l'enjeu qu'elle considère comme principal de cette évaluation de suivi : « C'est améliorer la qualité de leur apprentissage pour les générations qui viennent. C'est l'enjeu numéro un, c'est pour cela que je fais mon métier. »

Cet outil de pilotage montre globalement des caractéristiques communes au niveau de sa mise en place : tâtonnements, répétitions, constructivisme, processus avec compromis sont des attitudes régulièrement exprimées par les acteurs. La proximité de l'environnement est soulignée également. Chaque établissement est tenu d'améliorer le cursus dont il est responsable.

D'aucuns estiment cette démarche en contradiction, soutenant que « l'autonomie, ça ne se réalise pas sous tutelle (...) car le risque serait trop grand de réduire les acteurs à de simples exécutants » (Rebinguet, 2006, p.154). Il n'empêche que les acteurs de notre travail se félicitent de l'existence de cette démarche qui est pour eux un réel incitant à poursuivre, à mettre en place un dispositif de suivi qui inclut une participation la plus vaste possible de chaque membre de l'établissement.

Ce qui se joue ici n'est pas uniquement le résultat ultime (l'action réalisée) mais plutôt la pratique et le processus mis en œuvre pour optimiser l'effet de l'action de suivi. Duykaerts (2014) l'exprime en ces termes : « ...qu'elle soit vécue par les utilisateurs de telle sorte qu'ils y mettent tout le sens que cela peut apporter pour eux et qu'ils ne le fassent pas par simple conformité légaliste pratiquement. »

Cette visite de suivi suit des règles et normes précises. Toutefois, elle est allégée dans sa procédure par rapport à la première évaluation.

<i>Préparation :</i>	<i>Visite :</i>	<i>Production :</i>
L'agence contacte les établissements, recrute les experts, organise la visite. L'établissement visité rédige un dossier d'avancement et l'adresse au préalable aux experts.	Les experts visitent l'établissement (1 journée) et basent leur questionnaire sur le dossier d'avancement. A l'issue de la visite, le soir-même, ils opèrent une restitution orale, aux seuls responsables de l'établissement. Cette restitution servira de canevas au rapport de suivi.	Les experts écrivent le rapport préliminaire de suivi puis, sur base du droit de réponse de l'établissement, le rapport de suivi. L'établissement a, dès lors, 3 mois pour publier sur son propre site internet le plan d'action actualisé.

Tableau 2. *Étapes de l'évaluation de suivi : action principales.*

Cette procédure d'actualisation du suivi sera notre objet de recherche. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux motivations intrinsèques et extrinsèques des personnels des établissements visités qui, parfois, déterminent l'accomplissement des actions décidées.

²⁸ M. Poumay est l'experte interviewée pour notre mémoire. C. Duykaerts est la directrice de l'AEQES. Elles nous ont donné l'autorisation de publier de manière nominative un extrait du verbatim de l'entretien. Nous les en remercions.

1.4.2. A quel moment se déroule cette visite de suivi ?

Depuis le 1^{er} octobre 2013, la procédure de visite de suivi a été modifiée. De facultative et portée à trois ans après la première évaluation, elle est devenue obligatoire et a été portée à 5 ans après cette première évaluation. Depuis le 3 mars 2015, le déroulement et le plan d'action d'une visite de suivi se trouvent expliqués sur le site de l'AEQES en détail. Le schéma de leur développement chronologique y est bien présent.²⁹ Nous verrons dans notre analyse que ce facteur « temps » est loin d'être banal.

1.4.3. Visite de suivi du bachelier préscolaire : présentation et éléments du dispositif

Notre rôle était d'écouter les discussions, d'en noter le verbatim à transmettre à l'agence. Nous nous sommes présentée dans chaque établissement en explicitant les motifs de notre présence et le lien avec notre recherche. Nous rejoignons en cela Kaufmann (2013, p.52) qui signale que l'informateur ne pourra s'engager que si l'enquêteur s'engage également. Nous avons également établi des liens avec différents acteurs afin de gagner leur confiance pour pouvoir, dans un deuxième temps, les interviewer en toute transparence. Pour faire preuve d'une écoute active, l'enquêteur doit « *découvrir et comprendre l'informateur, dans le double sens wébérien : qu'il entre en sympathie avec lui tout en saisissant ses structures intellectuelles.* » (Kaufmann, 2013, p.50). Beaucoup d'entre eux se sont montrés intéressés par notre travail.

Les évaluations de suivi se sont déroulées entre janvier et mars 2014, soit trois ans après l'établissement du plan d'action. Seize Hautes Ecoles préparant au bachelier préscolaire avaient eu une première évaluation en 2009-2010³⁰. L'évaluation de suivi n'étant pas obligatoire à ce moment-là, 12 d'entre elles s'y sont engagées. Le travail en amont est guidé et balisé par l'AEQES. Tout comme pour la première évaluation, l'actualisation du plan d'action est transmise aux experts au préalable. Pour les 5 établissements visités, nous avons pu percevoir d'emblée des éléments de base à notre recherche : conditions pour atteindre le résultat estimé, critères de différenciation des dimensions qui habitent les acteurs sociaux, besoins exprimés des personnels en termes de valorisation, identification d'éléments perturbateurs... Nous chercherons à les identifier plus précisément et à les isoler dans les entretiens réalisés pour en analyser l'origine et déterminer leur force d'implication dans la réussite et la concrétisation des actions réalisées.

L'aspect formatif de l'évaluation de suivi permet de la part des acteurs de construire, de critiquer le processus mis en place au niveau de sa faisabilité, de son efficacité, de son efficience. C'est un des buts poursuivis par l'AEQES. Cet élément jalonne également les entretiens. Les acteurs, toutes catégories confondues, y font référence. Nous ne manquerons pas de le prendre en compte dans notre étude.

Au terme de ce chapitre, nous avons relevé les différentes composantes de l'évaluation de suivi. Cette dernière est inscrite dans une histoire politique et économique d'abord, affinée par la notion complexe de qualité puis d'assurance qualité en éducation. Puis, l'AEQES, agence belge chargée de mener à bien les évaluations de qualité, a choisi, comme fil conducteur pour son évaluation, l'amélioration des pratiques existantes. Pour la réaliser, elle s'appuie sur des acteurs internes et externes à l'établissement. Ensuite, l'AEQES s'est basée sur des procédures strictes, cadrées et très organisées afin d'aider les établissements à baliser leur travail.

²⁹ Voir Annexe 2

³⁰ http://www.AEQES.be/rapports_finaux_synthese.cfm (consulté le 13 mars 2015)

Enfin, c'est dans ce contexte que nous avons situé notre recherche. Elle s'est focalisée sur l'évaluation de suivi du bachelier préscolaire de trois établissements en Fédération Wallonie Bruxelles.

2. Cadre conceptuel

Dans ce chapitre, nous contextualiserons d'abord la question posée quant à la perception des acteurs sur les enjeux de la démarche du plan de suivi. L'éclairage par la typologie des buts de Mintzberg (1986) en lien avec les définitions proposées dans la partie théorique mettra en valeur et en relation les différents apports.

Nous exposerons ensuite le degré de motivation des acteurs des établissements visités afin d'attirer l'attention du lecteur sur des indices-clés permettant de déceler les leviers et obstacles à la réalisation des actions de suivi au sein de l'organisation.

Nous terminerons par un angle de vue plus général.

2.1. Perception des acteurs vis-à-vis des enjeux de la démarche qualité

Dans un premier temps, nous pouvons relier la plupart des notions évoquées dans notre partie théorique à la problématique des buts de Perrow (1961), qu'il décrit comme suit :

- les buts officiels qui servent de guides pour l'action;
- les buts opérants en fonction desquels l'organisation agit;
- et les buts spécifiques poursuivis par des acteurs sans spécialement de décision organisationnelle.

L'AEQES a retenu la notion de « fitness for purpose » pour définir la qualité. Elle nous semble en rapport étroit avec la théorie de Mintzberg (1986) qui considère, entre autres, que les organisations poursuivent habituellement plusieurs buts. Il postule que les buts « sont promus par différents acteurs, tant des acteurs internes qu'externes à l'organisation » (Mintzberg, 1986, pp.53-55). Nous avons apprécié cet extrait de Mintzberg (1986, p.346) qui décrit assez précisément le but recherché par la visite de suivi qui nous occupe : « Il est un fait que nous devons comprendre les intentions, mais seulement dans le contexte de l'étude des aboutissements véritables : les actions entreprises par les organisations ».

Cependant, dans son analyse, l'auteur ne prend en compte que les buts concrétisés. À l'inverse, l'AEQES n'adopte pas ce point de vue « réducteur » et prévoit d'envisager, non seulement les réalisations concrètes des établissements mais également d'entamer la discussion avec leurs acteurs quant aux buts non atteints. En effet, l'agence privilégie d'étudier, avec les personnels de l'établissement, les buts du système qualifiés d'opérants. Pour autant, l'AEQES ne délaisse pas, dans son dispositif, les buts officiels mis en place par les statuts et les décisions politiques, par exemple. De plus, lors des visites de suivi, les buts spécifiques aux acteurs sont largement pris en compte dans l'analyse des experts.

Ces différents types de buts sont repris, de manière implicite ou explicite, chez les divers auteurs lus (e.g. Perrow, 1961). Ils constituent à eux seuls une base de départ, un cadre normatif de travail pour les acteurs internes et externes de l'évaluation de suivi. Ils sont étroitement liés entre eux et interactifs. Il peut y avoir conflit de buts parce que l'établissement est peuplé d'acteurs qui ont des tâches différentes. Leur pouvoir sur l'action à réaliser variera en fonction de l'intérêt porté à la tâche. Relier les buts poursuivis à la perception des enjeux qu'ont les acteurs de l'évaluation de suivi prend ici tout son sens.

	Buts officiels ³¹	Buts opérants ³²	Buts spécifiques
AEQES	Réaliser les évaluations de suivi	Ancrer la culture qualité dans les établissements	
ETABLISSEMENTS	Répondre aux exigences politiques et éducationnelles	Initialiser puis formaliser un changement continu	
ACTEURS		Faire sens aux directives politiques et conserver le caractère indépendant de leur établissement	Personnels et variés

Tableau 3. *Buts officiels, buts opérants, buts spécifiques.*

2.2. Leviers et freins perçus par les acteurs dans la démarche qualité

Dans un deuxième temps, il nous paraît essentiel de nous attarder sur les motivations qui conduisent les acteurs à la gestion d'actions de transformation et d'amélioration de projets au sein de leur établissement jusqu'à y enraciner une culture dite de qualité. En effet, nous constatons que les bases organisationnelles posées par Mintzberg sont largement rejointes par Gorga : les acteurs, les actions et les objets d'action sont étroitement liés.

Les variables seront pointées dans les entretiens effectués en fonction des trois approches envisagées pour la deuxième question de recherche, à savoir : les styles de management, les environnements, les attentes des acteurs internes et externes à l'établissement.

Ces variables permettront sans doute de repérer le point de départ des actions de suivi réalisées. Le processus étant sans cesse en mouvement et dépendant « à la fois d'une organisation innovante, d'individus dotés de logiques d'action personnelles et de règles institutionnelles » (Alter, 1990, p.79), il ne sera pas possible de décrire avec certitude le point d'aboutissement, parfois même les contours de l'action engagée.

Toutefois, l'analyse de contenu des différents entretiens explorera le sens perçu par les acteurs sur les leviers et obstacles de cette démarche de suivi. Sans être absolument exhaustive, elle rendra compte d'une partie importante du corpus, ce que Blanchet et Gotman (2013, p.93) appellent le « principe d'extension ».

³¹ Pour Mintzberg (1986, p.345), «les buts officiels sont souvent développés comme étant des déclarations de relations publiques et d'information à usage externe seulement».

³² Mintzberg (1986, p.350) définit quatre types de buts organisationnels : le premier est le but opérant. Par ce terme, Mintzberg entend un but formel qui est rendu opérationnel dans les systèmes de contrôle. Il est la manifestation formelle des trois autres types de buts organisationnels : les buts idéologiques, les buts du système et les buts personnels.

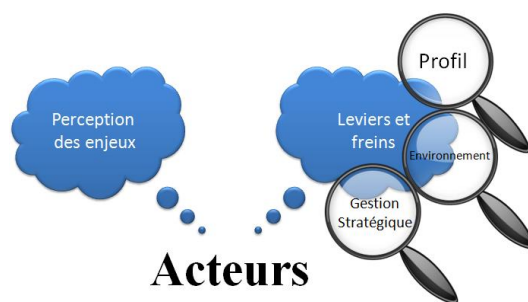


Figure 1. Focus sur les acteurs des établissements.

2.3. L'ancrage de la démarche qualité au sein de l'établissement

Enfin, Autissier, Vandangeon-Derumez et Vas (2010, p.8) déclarent que « *le défi qui se présente alors aux organisations est d'être en mesure de construire des pratiques systématiques permettant de gérer l'auto-transformation, nécessaire à l'amélioration continue des activités, au développement de nouvelles activités mais surtout à l'innovation continue.* »

Pour atteindre ce défi, l'AEQES propose aux établissements pour l'évaluation de suivi un modèle de gestion dynamique que nous pouvons comparer au modèle de la roue de Deming³³ : « *Plan/Do/Check/Act* » c'est à dire planifier, réaliser, évaluer et améliorer. L'AEQES propose une conduite assez systématique aux établissements. Celle-ci est balisée par des objectifs précis recommandés par les experts et en même temps fixés par les établissements eux-mêmes. L'AEQES engage les acteurs à évaluer la performance de leurs actions afin qu'ils puissent eux-mêmes en avoir le contrôle et ainsi ancrer la qualité de manière autonome. L'AEQES, dans son dispositif, veille à « *identifier les actions à engager pour rendre les organisations, et les individus qui les composent, apprenants* » (Argyris, 2010, p.35). Cette méthodologie de l'AEQES strictement définie « *pourrait donner aux actions de terrain un sens éventuellement différent de celui que leur confèrent les acteurs* » Fallon et Leclerc, (2014, p.14).

On le voit, une prudence de Sioux jalonnait notre analyse, les arguments se superposant les uns aux autres, parfois de manière ordonnée et logique, parfois en articulant subjectivité et objectivité (contournement du modèle de Deming, sortie du cadre). Cette dernière partie englobe en quelque sorte les deux premières et, tout au long de nos entretiens, prend une place essentielle.

Pour conclure, caractériser les organisations (ici, en l'occurrence, les établissements), comprendre la culture de leurs acteurs pour pouvoir mettre en évidence leur motivation et leur résistance à réaliser une action de suivi, interpréter leur mode de relation avec leurs collègues et analyser les modes de management constituent nos préoccupations majeures pour cette recherche (voir fig. 2).

³³ Le modèle de Deming a été utilisé comme fil conducteur au colloque du G3 organisé conjointement par l'ULB, l'UNIGE et l'Université de Montréal du 16 au 18 octobre 2014. Intitulé du colloque : La qualité dans tous ses états.

3. Questions de recherche

Au vu de la littérature et en lien avec notre expérience collaborative avec l'AEQES pour les évaluations de suivi, deux questions nous semblent particulièrement adéquates à une meilleure compréhension des processus en jeu dans les procédures d'actualisation des plans de suivi.

A. Quelles sont les perceptions qu'ont les acteurs des enjeux de la démarche de suivi ?

B. Quels sont les leviers et les freins perçus par les acteurs dans le processus d'actualisation du plan d'action de la démarche Qualité ?

Pour analyser ces leviers et freins, nous avons privilégié trois points d'entrée, à savoir : le profil de l'acteur, l'environnement de l'établissement ainsi que sa gestion stratégique. C'est pourquoi, la question est divisée en 3 sous-questions.

1° Quels sont les profils des différents acteurs de cette actualisation du plan d'action et en quoi leur spécificité peut-elle être vecteur de changement dans le processus de réalisation du plan de suivi ? En particulier, quels sont les profils d'équipe de direction, des coordinateurs qualité, des chefs de département, des équipes enseignantes favorables au processus ?

2° Quelles sont les caractéristiques des contextes organisationnels dans lesquels se réalise ce plan de suivi et quelles sont parmi ces caractéristiques celles qui semblent favorables à la bonne réalisation du plan de suivi ?

3° Par quels moyens les institutions mobilisent-elles leurs équipes à œuvrer pour le plan de suivi pour ancrer la qualité ?

4. Éléments de méthodologie

4.1. En amont du dispositif de recueil des données

Pour rappel, nous avons d'abord observé, en tant que stagiaire de l'AEQES, cinq visites de suivi de bachelier préscolaire entre janvier et mars 2014. Tous les documents de l'AEQES et des établissements ont été mis à notre disposition, y compris les rapports des experts après la visite. En même temps, nous avons réalisé le verbatim de chaque visite. En outre, nous avons participé aux discussions à huis-clos avec les experts sans toutefois émettre notre avis.

Inévitablement, ce parcours nous a permis de nous familiariser avec la procédure et les acteurs. De plus, la présentation par les personnels de l'établissement, des actions réalisées ou non, placées dans leur contexte, a mis en lumière et en cohérence un cheminement. Ce dernier opère des choix successifs (priorise) et conduit l'établissement à construire et à s'adapter à ses propres préoccupations.

4.2. Construction du dispositif de recueil des données

Nous avons ensuite réalisé une approche d'analyse qualitative de terrain, c'est à dire, « *la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs* » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.13).

Des entretiens exploratoires semi-directifs nous ont paru pertinents dans le cadre de notre étude.

En effet, durant l'entretien directif et de par le caractère restrictif de ce dernier, le chercheur pose des questions et attend des réponses telles qu'elles ne nous permettent pas d'approfondir ou de rebondir. Tandis que l'entretien semi-directif nous autorise à guider la rencontre, en lien avec des questions de recherche précises mais qui peuvent être utilement explorées par de relances adaptées. Grâce à ce type d'entretien, nous pouvons compléter, rediriger ou investiguer davantage notre enquête.

Enfin, le caractère exploratoire facilite le repérage et l'analyse d'un maximum de variables, engage à émettre des hypothèses et vise à réagir de manière adaptée et individualisée pour chaque situation. Nous avons privilégié une analyse à partir de données suscitées, qui pourront, le cas échéant, être appuyées ou confirmées par des données invoquées collectées lors des journées d'observations des visites de suivi, dans l'actualisation des plans d'action des établissements, par exemple.

Huberman et Miles (1999) distinguent des étapes bien distinctes pour procéder à une analyse qualitative optimale. Ils avertissent le praticien du processus cyclique, interactif et itératif généré par cette forme d'analyse. Nous avons pu le vérifier.

4.2.1. Echantillonnage

Ces entretiens touchent à la fois différents acteurs de trois établissements ainsi que des acteurs de l'AEQES. Les personnels des établissements ont décrit des réalisations concrètes qui sont les événements remarquables pris en compte dans les entretiens.

a) Les établissements

Seize Hautes Ecoles organisent une formation de bachelier préscolaire. En 2008, l'AEQES les a toutes visitées. Ensuite douze d'entre elles ont choisi de participer à l'évaluation de suivi, celle-ci n'étant pas obligatoire. Or, nous avons contribué en tant qu'expert à sept évaluations du bachelier primaire sur les douze Hautes Ecoles. Il nous a dès lors paru évident, par souci de déontologie, de les exclure de notre observation. Pour une meilleure efficacité de l'investigation, nous avons limité nos entretiens à trois établissements sur les cinq observés. En effet, ces derniers appartiennent tous au réseau libre et francophone et sont situés dans trois provinces différentes. Ils sont affiliés au SEGEC³⁴ et plus particulièrement à la FédESuC³⁵. Nous avons retenu un seul réseau afin de neutraliser cette dimension dans notre travail d'analyse. Ces trois établissements accueillent un public d'étudiants variés, appartenant à diverses couches de la population, qu'elles soient sociales, culturelles ou encore environnementales (urbain, rural).

Enfin, ces établissements ont un programme identique, professionnalisant, d'une durée de trois ans, avec, comme finalité, l'obtention d'un diplôme de bachelier préscolaire.

b) Les acteurs

Définir la population, c'est « *sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre; déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose* » (Blanchet et Gotman, 2013, p.46).

L'étude, dans son ensemble, a recueilli des données auprès de 22 personnes comprenant des directeurs d'établissements, des chefs de département, des coordinateurs qualité, des enseignants et enfin, à notre initiative, un expert et deux membres de l'AEQES. Nous avons évidemment favorisé l'homogénéité sociale des groupes pour éviter ce que Duchesne et Haegel (2008) appellent le phénomène de domination.

Le contraste entre les individus et les situations permettra, nous l'espérons, d'obtenir des unités d'analyse suffisantes pour être représentatives (Blanchet et Gotman, 2013). Ce corpus est diversifié : il repose sur des composantes caractéristiques de la population « enseignante » mais non strictement représentatives. Nous ne pourrions pas généraliser les résultats. Par contre, nous pensons arriver, pour certains modèles, à « saturation » avec ce type d'échantillon, « *les faits confirmant les grandes lignes et précisant des points de détails* » (Kaufmann, 2013, p.29).

Nous sommes persuadée, comme Lusignan et Pelletier (2009, p.26) que c'est la pluralité des acteurs qui autorise « *la participation des usagers, la définition des besoins, l'identification des priorités, l'élaboration des politiques, l'allocation des ressources et l'évaluation des résultats* ».

Nous avons choisi de nous centrer sur les acteurs « enseignants et responsables de l'établissement » car nous les estimions en lien direct avec notre question de recherche. Le temps imparti a également été un critère dans le choix des acteurs. Le personnel administratif et la population étudiante n'ont pas été repris dans ce corpus car, au vu de l'objectif de notre recherche et en l'état actuel de la démarche de suivi qualité des établissements, nous pensions que cette

³⁴ SEGEC : Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique.

³⁵ FédESuC : Fédération de l'Enseignement Supérieur Catholique.

population ne pouvait pas nous apporter d'éléments spécifiques au regard de notre recherche. Toutefois, à plusieurs reprises, les acteurs interviewés citent le personnel administratif et les étudiants pour appuyer leurs dires.

Pour terminer, le personnel de l'AEQES (sa directrice et une collaboratrice) ainsi qu'une de leurs expertes apportent un éclairage particulier à prendre en compte pour l'analyse en tant que témoin ou acteur externe.

c) La taille du corpus

Pour les besoins de la recherche, nous avons choisi 6 types d'acteurs à interviewer. La taille de notre corpus est la suivante :

1. La direction de l'établissement ;
2. Le coordinateur qualité (il est parfois issu de la Haute Ecole, parfois de son département) ;
3. Le chef de département ;
4. Des représentants du corps enseignant ;
5. Un représentant des experts ;
6. La direction de l'AEQES.

Dans la mesure où chaque acteur est interrogé sur la même base (un seul guide semi-structuré commun), son statut et la place qu'il occupe dans cette évaluation de suivi seront prépondérants dans la mise en place de l'analyse qualitative.

Nous joignons ci-dessous un tableau récapitulatif de la taille de ce corpus et de sa chronologie.

	Directeur	Coord. Q	Chef départ.	Professeurs
Etabl. 1	seul	seul	seul	2
Etabl. 2	seul	avec chef département	avec coordina- teur qualité	2
Etabl. 3	seul	seul	seul	6 ³⁶
AEQES	Direction AEQES + colla- boratrice		Expert AEQES	
Entretiens réalisés de mai à fin juin 2014				
Durée de chaque entretien : en moyenne, entre 30 et 45 minutes				

Tableau 4. Récapitulatif du nombre d'acteurs interrogés

4.2.2. Instrumentation

Les entretiens ont été réalisés rapidement après les visites de suivi afin que la mémoire des acteurs soit la plus proche possible de la date de l'évaluation de suivi. Durant deux mois, nous avons interviewé les acteurs sur base d'une grille d'entretien présentant des questions ouvertes.

4.2.3. La conception de l'enquête : description des entretiens

Dans le cadre de la présente recherche, nous considérons que l'effet de désirabilité sociale n'intervient pas ou très peu. En effet, l'anonymisation des données et la non publication de la

³⁶ Trois enseignants étaient prévus au départ de notre entretien dans cet établissement. Cependant, deux autres ont désiré, au moment même, participer à la discussion. Un dernier professeur a rejoint le groupe en cours d'entretien. Je pense que le suivi de l'AEQES a été tellement géré par l'équipe que cette dernière désirait en parler à nouveau, dans un cadre sans doute plus détendu que celui de la visite des experts. Je tiens également à signaler l'enthousiasme de cette équipe par rapport aux progrès réalisés grâce à cette évaluation. Ceci explique sans doute cela.

recherche ont favorisé la liberté d'expression des acteurs. De plus, ces entretiens interviennent **après** les conclusions de l'AEQES. Nous pensons ainsi minimiser le biais de désirabilité sociale. Toutefois, nous sommes consciente de la possibilité d'avoir un biais. En effet, l'implication et la vision constructive des acteurs de leur établissement pourraient le leur faire présenter de manière plus positive.

Pour contacter les acteurs, nous avons employé les modes d'accès direct et indirect. La direction de l'AEQES et l'expert ont été avertis par nos soins, sans intermédiaire. Chaque établissement a été contacté par une lettre adressée à sa direction (mode direct). Cette dernière a prévenu le personnel de cette enquête et l'a mis en contact avec nous. Nous pouvons parler d'un mode d'accès indirect (entremise d'un tiers). Nous pensons cependant que cette démarche « *ne brouillera pas le cadre contractuel de la communication* » (Blanchet et al., 2009, pp.53-57).

Quant aux entretiens, ils ont été individuels ou collectifs, prévus et non prévus³⁷. Le groupe des professeurs a bénéficié d'un entretien collectif prévu car, comme Duchesne et Haegel (2012) en parlent, ce groupe a vécu ensemble une même expérience. Ce focus groupe a ici tout son sens.

	Directeur	Coord. Q	Chef départ.	Professeurs
Etabl. 1	Seul/direct/prévu	Seul/indirect/prévu	seul	2/indirect/prévu
Etabl. 2	Seul/direct/prévu	avec chef département/indirect/ non prévu	avec coordinatrice Q/indirect/ non prévu	2/indirect/prévu
Etabl. 3	Seul/direct/prévu	seul	seul	6/indirect/ prévu mais nombre non prévu
AEQES	Avec collaboration/ direct/ non prévu	Experte	Seul/direct/prévu	

Tableau 5. *Précisions sur les contacts et les entretiens avec les acteurs*

4.2.4. *Le matériau*

Pour notre analyse, nous nous basons sur divers matériaux:

- Le tableau d'actualisation de suivi de chaque établissement ;
- Les verbatim³⁸ des visites de suivis pour 3 établissements étudiés ;
- Les entretiens (réalisés en une fois) ;
- Les documents informatifs rédigés par l'AEQES ;
- La littérature.

³⁷ Les modalités d'entretien (temps, espace, nombre d'acteurs) ont été **prévues** en amont de notre visite. Toutefois, le jour-même de l'entretien, la directrice de l'AEQES était accompagnée par une de ses collaboratrices (**non prévu**). De même, dans l'établissement 2, le chef de département et le coordinateur qualité souhaitaient être interviewés ensemble au moment du rendez-vous. Nous avons cependant scindé le témoignage de ces derniers pour respecter les catégories d'acteurs. Pour ces deux demandes, nous n'avons pas émis d'avis négatif car elles nous ont semblé justifiées et totalement en lien avec la démarche qualité.

³⁸ Ces verbatim étant confidentiels, ils ne seront pas annexés à notre travail mais ont été rendus disponibles au promoteur du mémoire.

Comme Huberman et Miles (1999) le décrivent, les données sont faites de mots. Elles sont traitées de diverses façons. Au fur et à mesure de l'analyse, elles sont élaguées, triées, organisées de telle sorte qu'on puisse en tirer des conclusions « finales » et les synthétiser.

4.2.5. *Le traitement des données*

En premier lieu, nous avons relevé six types³⁹ d'enjeux formulés par les acteurs. Le plus souvent, la convergence et la récurrence des propos des acteurs ont guidé notre choix. Ensuite, ces enjeux sont en lien direct avec notre cadre conceptuel. Enfin, ces enjeux, exprimés par les acteurs dans le cadre défini de l'évaluation de suivi, sont complémentaires et s'articulent habilement les uns aux autres. Nous estimons que d'autres enjeux interviennent pour ce type d'évaluation comme par exemple, le profil de sortie de l'étudiant, mais ils n'ont tout simplement pas été nommés par les acteurs.

De plus, pour chaque enjeu défini, nous avons relevé les propos tenus par les différents acteurs. Le lecteur trouvera, en annexe de notre mémoire, ce travail intitulé : « Présentation des perceptions des enjeux exprimées par les différents acteurs ».

Pour terminer, dans la discussion, nous présentons les points forts de chaque enjeu et les illustrons par un extrait du verbatim.

Voici, ci-dessous, les types d'enjeux dont nous discuterons :

- Démontrer et soutenir l'efficacité d'une évaluation formative ;
- Réduire la distance entre les établissements d'enseignement et l'Europe ;
- Offrir un système de gestion de l'innovation et de la réflexion afin de « re »positionner stratégiquement le fonctionnement de l'établissement ;
- Créer une dynamique d'équipe pour ancrer la qualité dans l'établissement et viser un haut degré d'autonomie ;
- Confirmer et légitimer des identités d'acteurs qui s'approprient les objectifs et posent des choix ;
- Amener les acteurs à collaborer avec les autres établissements (axe de la formation continuée).

En second lieu, nous avons établi, non sans peine!, une typologie des actions de suivi. Pour commencer, à la lecture des entretiens, nous avons repéré les réalisations concrètes effectuées par les établissements suite à la première évaluation de l'AEQES et aux recommandations de ses experts. Sous forme linéaire, nous avons répertorié ces différentes actions puis les avons regroupées selon cinq catégories et y avons annexé les exemples d'actions évoquées.

Nous les présentons dans le tableau présenté à la page suivante :

³⁹ Le processus de typification des situations est décrit par Paillé et Mucchielli (2012, p.54) « comme un processus de définition d'une situation pour et par un acteur social. Ce processus mène l'acteur à simplifier, à schématiser et à réduire à une forme typique une situation concrète en référence à ce qui lui apparaît comme ses éléments les plus caractéristiques. »

Actions	Exemples de réalisations concrètes
Concertation	Journées au vert, réunions du conseil de section, réunions diverses.
Mobilité et partenariat	Colloques, relations internationales, ouverture plus large de la bibliothèque, Fondation Roi Baudouin, Toddler, lien avec implantation éloignée.
Recueil de données et formalisation	Enquêtes internes, questionnaires, SWOT, demande de l'AEQES de garder des traces écrites, méthodologie organisée.
Création d'outils pédagogiques	Ludothèque, aider les étudiants en difficulté, bibliothèque, TFE, rapport de stages, évaluation des stages, interdisciplinarité, rencontre avec les maîtres de stage, innovation pédagogique pour un cours.
Actions engagées	Echec en stage et en didactique en BAC 3, compétences développées en stage, TFE, réflexion petite enfance, posture d'évaluateur, cohérence du programme.

Tableau 6. *Typologie des actions.*

Ensuite, nous avons comparé les données suscitées par catégorie d'acteurs. Ainsi, pour un même type d'action, les trois acteurs expriment des leviers et des obstacles.

Nous avons ensuite analysé les types de leviers et/ou obstacles selon trois critères repris dans notre cadre conceptuel : le profil, l'environnement et la gestion stratégique. Il va de soi que cette décomposition en facteurs spécifiques facilite le travail d'interprétation. Cependant, le lecteur avisé notera qu'aucun facteur ne peut être appréhendé seul mais qu'il doit être envisagé dans sa relation avec les autres facteurs. C'est cette vue globale qui rendra notre travail le plus fiable et le plus valide possible.

Pour terminer, la lecture du tableau par *ligne* permettra de se faire une idée précise des leviers ou obstacles que la « concertation », par exemple, soulève chez les différents types d'acteurs. La lecture des *colonnes* offre un panorama complet des leviers perçus par les acteurs pour une même action.

5. Amorce de l'analyse

Ce chapitre est structuré autour de trois éléments centraux nécessaires à notre étude. Dans la première partie, il nous semble opportun d'entamer notre discussion par une présentation des différents éléments, en lien avec notre question de recherche, qui serviront à notre analyse.

- Le profil des acteurs ;
- L'environnement ;
- La gestion stratégique.

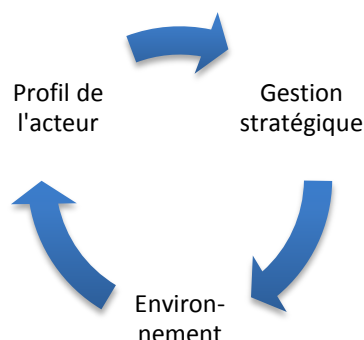


Figure 2. *Approches des leviers et freins des acteurs*

Dans la deuxième partie, nous aborderons d'une part les enjeux et d'autre part l'analyse des leviers et obstacles, plus spécifiquement par actions et par catégorie d'acteur. Chaque analyse se terminera par un regard global sur l'état des lieux. Ce dernier pointera les aspects essentiels de la discussion.

Enfin, la troisième section mettra en évidence, par une analyse transversale et sous la loupe des enjeux, les leviers et freins perçus de manière générale par l'ensemble des acteurs. Nous espérons, par ces descriptions, éclairer différemment les points de vue et interroger la réflexion de mise en action dans les établissements visités.

Pour certaines actions, nous ne disposons pas de commentaire. Cela ne préjuge en rien du fait qu'il n'existe pas de levier ou d'obstacle pour l'action concernée. Il se peut tout simplement que la question n'ait pas été posée en termes aussi clairs ou que les intervenants n'y aient pas pensé lors de l'entretien.

En outre, dans les tableaux d'analyse de ce chapitre, nous avons choisi d'indiquer : « 1/3 » lorsque, seul un type d'acteur s'est prononcé sur le sujet, « 2/3 » pour deux types d'acteurs et enfin « 3/3 » lorsqu'ils ont tous répondu au propos.

Pour terminer, les extraits des entretiens sont repris en italique. Lorsque le texte est en caractères gras, cela signifie que nous intervenons dans la discussion. Les numéros de lignes des entretiens sont repris derrière les extraits séparés par un « slash » suivi du numéro attribué à l'établissement.

Les trois établissements concernés sont regroupés dans une structure importante, appelée Haute Ecole, subdivisée en huit catégories: économie, arts appliqués, sociale, traduction et interprétation, paramédicale, agronomique, pédagogique et enfin technique. La Haute Ecole est dirigée par un directeur-président. Le directeur de catégorie rend compte au directeur-président, lui-

même référant à son conseil d'administration. Actuellement, depuis le regroupement initié en 2007, il existe vingt Hautes Ecoles sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles contre trente Hautes Ecoles en 1995⁴⁰.

Enfin, chaque catégorie, entité d'une Haute Ecole, regroupe une ou plusieurs sections ou sous-sections organisant un cursus particulier suite au décret du 7 novembre 2013⁴¹.

On le voit, la structure est organisée et complexe. L'organisation décisionnelle et administrative du paysage supérieur est en mouvement constant et occupe les acteurs en permanence. Et pourtant, le contexte environnemental de chaque établissement est déterminant dans les actions et buts poursuivis par les acteurs. C'est ce que le terme de « prestige », évoqué par Pichault (2009) tente de nous faire comprendre.

5.1. Profil des acteurs

Le **directeur** d'un établissement est responsable d'une catégorie. Dans le cas présent, les trois directeurs dirigent la catégorie « Pédagogique ». Dans chaque catégorie, il y a des départements. En l'occurrence, ici, les départements⁴² pré-scolaires, primaire et du régendat ainsi que la section des éducateurs et éducateurs sportifs. Les trois établissements concernés par notre étude n'ont pas systématiquement toutes les sections citées.

Le directeur agit en gestionnaire. Il est à la fois pilote de son établissement et personne-relais avec les autorités politiques internes et externes. Il est le représentant officiel de son établissement et est garant de sa bonne marche pédagogique, financière, culturelle, politique et sociale. Dans les trois établissements visités, le directeur est aidé par des structures constituées de professeurs, de membres du personnel administratif et parfois même d'étudiants. On est là dans un système « centrifuge » de pilotage dans lequel les pôles du pouvoir sont distribués (Pichault, 2009). Même si nous n'avons pas perçu de place hiérarchique trop affirmée du directeur dans les établissements visités, celui-ci reste cependant l'acteur principal du changement, de la mise en œuvre des politiques scolaires. Selon Cattonar et Lessard (2011), il a la responsabilité accrue de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement. En cela, il est leader pédagogique et acteur dynamique du changement de son établissement.

Dans chaque établissement, la mission de **coordonnateur qualité**⁴³ est assurée par un professeur qui est, en partie ou en tout, dégagé de sa charge de cours.

Pour les 3 établissements observés, le coordinateur qualité a quelques dixièmes d'horaires pour accomplir sa tâche. Il est mandaté par le directeur du département ou, dans un cas, par le directeur-président.

⁴⁰ Décret du 5 août 1995 portant diverses mesures en matière d'enseignement supérieur. *M.B.*, 31 août 1995. Avant ce décret, 110 établissements dispensaient de l'enseignement supérieur.

⁴¹ Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. *M.B.*, 18 décembre 2013, tel que modifié par le Décret du 11 avril 2014 portant diverses dispositions en matière d'enseignement supérieur. *M.B.*, 11 août 2014.

⁴² Au terme de « département » correspond également le terme officiel de « section ». Nous utiliserons ces deux termes dans notre travail.

⁴³ Si l'AEQES suggère dans son « guide à destination du coordonnateur » (2010) des missions qu'il pourrait avoir, c'est à l'établissement qu'il revient de définir exactement le rôle joué par cette personne. Étonnamment, le « job description » de cette fonction n'apparaît que dans l'Arrêté récent pour la Promotion Sociale. Cfr infra. On peut dès lors s'interroger sur le questionnement des acteurs de cette fonction face à leur légitimité.

Sa mission⁴⁴ est de promouvoir et implémenter la gestion de la qualité de l'établissement en utilisant les outils et techniques nécessaires à son bon développement. Il doit animer la commission d'autoévaluation, en coordonner les activités, veiller à l'aboutissement des travaux dans le respect des échéances et en fin, assurer l'interface avec l'agence.

Pour cela, il développe des stratégies, entre autres, évaluatives telles que les EEE (Evaluations des Enseignements pas les Etudiants), les SWOT⁴⁵, par exemple. Il provoque des réunions et des rencontres entre les acteurs.

Il est représentant de son établissement aux réunions « qualité » extérieures à son département (Haute Ecole, réseau, Fédération Wallonie-Bruxelles,...), aux colloques traitant de la qualité, etc.

On l'imagine : en fonction de la gouvernance propre à chaque Haute Ecole, le degré d'implication et d'investissement dans l'action collective dépendra du rôle assigné au coordinateur de la qualité par sa hiérarchie. Il est un opérateur de la qualité, quelle que soit sa place dans son établissement.

Les **chefs de département** sont désignés parmi des enseignants. Ils peuvent être en tout ou en partie dégagés de leur charge de cours. Ils sont moteurs et initiateurs des axes prioritaires du département. Ils sont personnes relais, ressources et référents entre la direction, les enseignants, parfois aussi les personnes extérieures à l'établissement. Ils peuvent parfois être investis de tâches spécifiques considérées comme des priorités dans le département.

Leur responsabilité est principalement d'ordre pédagogique. En principe, ils n'exercent pas un « niveau » de pouvoir entre les collègues et la direction. Ce sont les chefs de département qui organisent l'évaluation de suivi et qui en rendent compte au directeur de catégorie.

Comme pour la fonction de direction et celle de coordinateur qualité, leur tâche variera en fonction de la taille du département, de la catégorie et de la répartition des rôles au sein de l'établissement.

Les trois chefs de département rencontrés dans le cadre de nos entretiens sont psychopédagogues de formation. Cela oriente leur travail, les axes prioritaires qu'ils développeront avec les didacticiens.

En hommage à notre collègue expert de l'AEQES, le Pr. Léopold Paquay, nous définirons la tâche du **professeur** d'après sa typologie revisitée des 6 modèles de professionnalité :



Figure 3. « Roue de Paquay ».

⁴⁴ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 27 février 2014 fixant les missions du Coordinateur qualité dans l'enseignement de promotion sociale. *M.B.*, 7 juillet 2014. Ce récent arrêté détaille également la charge de cette fonction. Nous le citons à titre indicatif car il ne concerne pas tous les types d'enseignement.

⁴⁵ SWOT : Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats (ou AFOM : Atouts, Faiblesses, Opportunités, Menaces).

Paquay et Wagner (2012, p.210) insistent sur la position de surplomb qu'occupe le praticien réflexif. Ils se justifient en expliquant que « les priorités définies dans chacune des six autres « facettes » de professionnalité peuvent devenir objets de réflexion pour un enseignant professionnel, base d'une auto-évaluation de sa pratique. »

Il serait trop long ici d'expliquer en détail chaque facette de cette typologie. En même temps, de nombreux auteurs (e.g. Altet, Charlier, Paquay ou Faingold) ont écrit à propos des compétences professionnelles de l'enseignant, tentant de cerner au mieux les compétences qui font de lui une personne capable d'accompagner un étudiant dans son apprentissage afin qu'il obtienne le diplôme correspondant au cursus entamé.

Dans nos entretiens, de nombreux professeurs évoquent leur charge de travail avec les étudiants. Cette dernière reste à leurs yeux leur mission principale.

5.2. Environnement

D'après Roegiers (2012, p.274), le contexte est l'environnement dans lequel se déroule une situation. Pour la réalisation des actions de suivi, nous décrivons brièvement un contexte alimenté à la fois par des facteurs externes et internes à l'établissement.

Parmi les facteurs externes, citons tout d'abord les injonctions politiques. Les décisions des ministres, à l'échelle européenne (Bologne par exemple) ou à l'échelle nationale (Décret Marcourt⁴⁶ par exemple) exigent des établissements une pro-activité certaine sous peine de subir les modifications demandées. Les établissements « s'acheminent vers les réformes curriculaires » (Roegiers, 2012, p.29), ils « répondent - en particulier dans l'espace européen - au développement de l'assurance qualité et à la mise en place des démarches qualité (Roegiers, 2012, p.26).»

Ensuite, les autres établissements, les réseaux, les pôles et d'autres structures obligent les établissements à ouvrir leurs portes, à considérer les formations dispensées, quitte à s'ajuster. Les comparaisons entre établissements peuvent, dans certains cas, améliorer le développement des actions de suivi.

Ensuite, venons-en aux facteurs internes. En termes de ressources humaines, chaque acteur de l'établissement agit selon des valeurs et une culture qui lui sont propres. En fonction de ses critères personnels, il agira ou pas. Sa motivation est directement liée à sa personnalité.

Cet acteur fait aussi partie d'un groupe social (ses collègues de travail). Ce sentiment d'appartenance peut également être un moteur pour la réalisation des actions de suivi.

Les conditions de travail, la charge de cours, le nombre d'étudiants (massification ?), les ressources financières de l'établissement forment les contours indissociables des progrès réalisés par cet ensemble d'acteurs.

Nous le percevons bien : ce contexte mouvant demande aux établissements une grande vigilance et une habileté à conjuguer les réformes externes avec les valeurs internes de l'établissement et de ses acteurs. Ces derniers tâchent de privilégier un enseignement de qualité, un profil de sortie de l'étudiant lié aux processus d'apprentissage qu'ils mettent en place tout en se conformant aux exigences d'ouverture quasi-mondiale d'un marché qui tend à se standardiser. Pour terminer ce volet « environnement », nous citerons Durand (2014) : « La façon dont nous avançons vers l'environnement définit la manière dont cet environnement va devenir significatif ou pas. »

⁴⁶ Voir note infra p.39

5.3. Gestion stratégique

Le système de pilotage de l'établissement joue un rôle essentiel dans la réalisation des actions de suivi. S'il est régulièrement cité par les acteurs, nous en donnerons une interprétation inspirée de Sylin (2014).

Pour ce professeur, on peut envisager cette notion par son projet ; en l'occurrence, dans notre cas, la réalisation des actions de suivi. Pour lui, la gestion relève d'un processus qui demande de planifier, puis d'organiser. Ensuite, il s'agira de diriger puis de contrôler. C'est, dans les grandes lignes, ce qui est demandé aux responsables de la gestion d'un établissement. On dénombre une multitude de pratiques de gestion. Ces dernières dépendent de réalités complexes et situées. Certaines d'entre elles ont déjà été citées dans ce travail : le contexte, les acteurs, la culture de l'établissement, son histoire...

Une caractéristique semble commune pour cette gestion : les établissements sont une « organisation » (terme employé par Roegiers, 2012) porteuse d'enjeux institutionnels. Par leur action, ces établissements sont chargés de la formation initiale des enseignants préscolaire. Les modalités de gestion influenceront à la fois les finalités internes et externes à l'établissement. Elles seront le patchwork de leur configuration et s'accommoderont en fonction de tous les acteurs présents.

La gouvernance est, pour ainsi dire, la plateforme centrale de l'organisation. Elle porte les enjeux essentiels, les met en œuvre avec les acteurs et en vérifie le bon fonctionnement.

Son pilotage sera qualifié de stratégique et d'opérationnel. Il sera entendu par les acteurs s'il tient compte de leurs avis, s'il valorise leurs actions.

6. Discussion des enjeux

Nous présenterons quelques représentations convergentes et divergentes des perceptions des enjeux décrits par les acteurs. Ces derniers les expriment en lien avec la place qu'ils occupent dans le processus. Car, comme le dit Poumay (2014): « *Les enjeux ne sont évidemment pas les mêmes pour les différents acteurs...* »

Dans un souci de clarté, nous proposons de présenter chaque enjeu et de l'illustrer par quelques exemples formulés par les acteurs de l'évaluation de suivi⁴⁷. En fin de présentation, nous synthétiserons les idées émises.

Enjeu 1 : Démontrer et soutenir l'efficacité d'une évaluation formative

En premier lieu, nous rappelons que l'efficacité est le lien entre les résultats obtenus et les moyens mis en œuvre. En effet, la méthodologie de l'AEQES est une technique pour évaluer, certes exigeante et soutenue. Le balisage proposé par l'agence dans sa procédure de suivi constitue une forme de sécurité pour « enrayer les biais qui pourraient être dus aux appréciations subjectives » (Strittmatter, 2001, p.115). Et, dans ce cadre strict et défini, l'agence met tout en œuvre pour que cette évaluation ait des effets bénéfiques sur l'amélioration de l'enseignement. En second lieu, l'AEQES vise à aider les établissements à mettre en œuvre un processus continu, durable, progressif et systématique d'amélioration de la qualité. Elle rassure l'établissement quant à son autonomie face aux objectifs et actions à réaliser. Elle se positionne, comme certains acteurs le perçoivent, plus en conseillère qu'en contrôleur.

En d'autres termes, cet accompagnement est un moyen efficace qui considère les acteurs comme responsables et auteurs des stratégies et changements pour l'amélioration de la qualité. L'aspect formatif est un puissant levier pour les acteurs car il « sert à la fois à leur valorisation ainsi qu'à l'évolution du système » (Lecoinge, 2001, p.202).

- Nous étions dans une dynamique tout à fait positive de porter un regard sur nos pratiques, aidés par des extérieurs et par la rédaction d'un rapport et donc on allait poursuivre la réflexion... 77-79/A2

- C'est pas mal, on a plein de chantiers. On se dit qu'il faut en choisir certains, donner une importance, une hiérarchie à tout ce qu'on peut faire.

Et donc là, oui, le suivi d'audit, de fois en fois, en le prenant, ce n'est plus en tant qu'évaluateur mais bien en tant que conseiller et nous aider à avancer, donc là je pense que oui. 202-206/D3

- Le premier enjeu est de démontrer qu'une approche formative fonctionne. C'est peut-être aussi simple que cela. C'est de faire la démonstration que faire confiance aux établissements et bien mettre le curseur sur qui est responsable de la qualité, et ce n'est pas l'agence qui est là dans un dispositif plus méta et qui est là pour suivre et apporter la transparence nécessaire au grand public. Je pense que c'est ça l'enjeu et d'en faire une qui corresponde aux attentes aussi de plusieurs intervenants dans l'école. 10-15/E5

Enjeu 2 : Réduire la distance entre les établissements d'enseignement et l'Europe

Le processus de Bologne, dans son élaboration, présentait des réformes liées à l'harmonisation des systèmes de l'enseignement supérieur et des objectifs de mise en place de processus d'assurance qualité. En effet, pour garder l'enjeu principal qui est de faire de l'Europe un

⁴⁷ En italique, les références des lignes des entretiens. Derrière le “/”, une lettre majuscule et un chiffre : A = Directeurs, B = Coordinateurs qualité, C = Chefs de département, D = professeurs, 1, 2, 3 = établissements. E5 = agence AEQES, E6 = Expert AEQES.

espace compétitif à l'échelle mondialisée de l'économie de la connaissance, les politiques qualitatifs ont été revues à plusieurs reprises par les états membres du processus de Bologne. Une telle définition engage d'emblée l'utilisateur à une grande réserve d'interprétation. Partant de ce fait, l'agence jongle avec des modalités, tantôt économiques, tantôt politiques, tantôt sociales. Elle cherche à créer du lien entre les établissements et les enjeux européens pour qu'un processus d'intériorisation progressive de la démarche qualité puisse faire sens chez les acteurs. Pour l'AEQES, il importe que les usagers de l'établissement soient mis au courant des enjeux des politiques publiques afin qu'ils puissent se les approprier au niveau collectif.

Nous pouvons conclure en situant l'agence comme coordinateur entre l'utilisateur (l'établissement et ses acteurs) et le concepteur du dispositif (Bologne).

- Je sais qu'on est dans une démarche européenne, démarche Bologne etc. heu... mais à nouveau, je reviens sur les enjeux. Je pense que cette lisibilité-là n'est pas suffisamment grande. Les enjeux européens ne sont pas suffisamment explicites, je pense. 163-166/C1

- Pour l'agence, il y a un enjeu de positionnement : garder son indépendance, continuer à avoir des subsides, se positionner par rapport aux acteurs de l'accréditation au niveau européen et international. 20-22/E6

- Je crois que pour l'instant, l'agence est bien au courant de ces enjeux européens mais les écoles ne le sont pas vraiment. Elles font plutôt cela pour remplir leurs obligations. 97-98/E6

Enjeu 3 : Offrir un système de gestion de l'innovation et de la réflexion afin de « re »positionner stratégiquement le fonctionnement de l'établissement

A première vue, en nous référant aux propos de Proulx (2002), nous constatons que pour atteindre ces objectifs de changement et de réflexion, les acteurs doivent d'abord en avoir une maîtrise conceptuelle. Ensuite, il s'agit pour eux de les intégrer socialement et de manière significative. Cette recherche de sens est très souvent évoquée par les acteurs de notre étude. Enfin, la possibilité d'un geste de création, d'une nouveauté de la part des acteurs pourra jaillir si ces conditions sont réunies. Par ailleurs, il importe d'intégrer chaque acteur à la construction des décisions stratégiques, en lien avec le contenu de son travail réel et les contraintes imposées par l'équipe (le collectif).

C'est dans ces conditions que l'évaluation des actions de suivi proposée par l'AEQES met l'accent sur les mécanismes d'appropriation, de réflexion et d'investissement. La gestion et l'organisation de l'établissement dépendront de l'importance accordée à la re-dimension de ces actions.

- C'est décliner le plan stratégique dans sa catégorie, et, à partir de là, impulser une démarche qualité.

Cette dernière ne peut s'impulser que si on connaît nos priorités, nos objectifs. Sinon, c'est de la procédure pour de la procédure. 133-136/B3

- Et donc, ça, c'est une première dimension en terme de pilotage et j'ai envie de dire d'adhésion d'une équipe à un pilotage. C'était quelque chose d'important. 13-14/C1

- Ce que je trouvais intéressant, c'était de faire une photo à un moment. De dire : « Tiens, mais où est-ce qu'on en est, de prendre le temps, comme tu dis, qu'on n'a pas toujours, de dire finalement on fait ce projet-là et telle compétence qui rentre en jeu » et d'avoir aussi un regard extérieur. C'est intéressant aussi de ... parce que quand on est dedans tout le temps, on ne se rend pas toujours compte. 76-80/D3

Enjeu 4 : Créer une dynamique d'équipe pour ancrer la qualité dans l'établissement et viser un haut degré d'autonomie

Cet enjeu nous paraît à la fois évident et complexe⁴⁸. Evident car il n'est pas possible, dans un établissement, d'ignorer la puissance de travail d'une équipe. Par équipe, nous entendons un groupe de personnes liées par un même intérêt et qui oeuvrent ensemble dans un but commun. Complexe car le travail en équipe ne va pas de soi, ne s'improvise pas. En effet, l'action de suivi demande à chaque acteur, appartenant à un micro-réseau (par exemple, un groupe de trois professeurs) ou à un macro-réseau (par exemple, l'assemblée générale de l'établissement) à la fois de dégager les points de convergence et de divergence de l'action soumise et en même temps de redéfinir la nouvelle action à réaliser. Cette co-construction de projet demande des qualités sociales et humaines comme l'esprit de collaboration, la compréhension mutuelle, le respect des idées, la transparence des propos et bien d'autres encore.

De plus, cet enjeu suggère idéalement la permanence des acteurs. Or, leur défilé constant, les changements d'affectation et d'attribution ne permettent pas cet ancrage humain. La gouvernance doit donc établir une structure de base solide qui ne tienne pas compte des personnes mais bien des fonctions qui la composent.

De sorte que, l'AEQES et les établissements l'ont bien compris, nul ne pourra faire l'économie d'un patient travail d'élaboration d'équipe dans un contexte socio-institutionnel et humain mouvant et non permanent.

- Ça a permis de souder encore plus l'équipe du préscolaire qui est déjà une équipe qui fonctionne bien ensemble.61-62/A2

- Et donc, la grosse différence de l'introduction de la qualité, de la démarche qualité, c'est de se dire : « On va réexaminer les choses de manière récurrente. » 365-3767/B1

- Pour maintenir un rythme qu'on avait pris, on a ralenti un peu car on ne sait pas tenir comme ça pendant 10 ans, mais ne pas laisser non plus le feu s'éteindre.268-269/C3

- Pour le plan de suivi, pour répondre à votre question, cela nous a permis de continuer sur notre lancée. De continuer le processus de formalisation et d'entretenir, finalement, le dynamisme qu'il y avait.32-34/D3

Enjeu 5 : Confirmer et légitimer des identités d'acteurs qui s'approprient les objectifs et posent des choix

Nous avons déjà évoqué l'importance pour l'acteur d'être reconnu, non seulement pour le travail qu'il effectue mais aussi pour la mise en place de repères lui donnant l'accès à l'innovation. Le cadre de l'AEQES propose aux acteurs une approche participative qui se situe aux confins de l'évaluation et de l'accompagnement. Néanmoins, ce cadre doit être alimenté, en interne, par une visée de reconnaissance professionnelle individualisée ou collective.

C'est à cette condition que les auteurs des projets, c'est à dire, les personnes qui en ont reçu l'autorisation, les porteront de manière appréciative. Ils seront encouragés par la valorisation d'autrui mais aussi par la reconnaissance positive de soi par soi.

C'est donc dans ce contexte à haute teneur éthique que se développeront les motivations essentielles des acteurs.

⁴⁸ Ces qualificatifs mériteraient à eux seuls une longue explication. Nous en avons choisi quelques aspects pour la clarté de notre propos.

- Ça a aussi permis de... c'est secondaire mais je trouve néanmoins intéressant dans le département, d'asseoir une certaine autorité, notamment de W. 63-64/A2
- Cela nous intéressait en tant que cellule pour mettre en place une procédure, un travail. Essayer d'expérimenter, de les aider et de pouvoir capitaliser de l'expérience pour pouvoir aider ensuite. Notre grosse mission, c'est d'aider les sections dans ce travail. 34-37/B3
- Ce n'est pas la qualité et l'audit qui vont changer la face du monde, enfin la face de l'école. Mais ça donne des indications, hein ! Peut-être sur ce qu'on doit amplifier ou ce qu'on doit garder tel quel. Ce qui fait notre spécificité aussi. 248-250/D1
- ...c'est l'enjeu presque global de l'agence, c'est de faire en sorte que tout ce qu'elle met en place, fasse sens par les utilisateurs. 74-75/E5

Enjeu 6 : Amener les acteurs à collaborer avec les autres établissements (axe de la formation continuée)

Avant 1995, il existait en Belgique plus de 110 établissements d'enseignement supérieur. La fameuse « liberté académique » régnait en maître. Si certains acteurs sortaient de leur établissement, collaboraient avec d'autres, ces initiatives se comptaient sur les doigts de la main. Les différentes réformes, les accords de Bologne ont restructuré ce fonctionnement en invitant, par une série de mesures, les établissements à plus de transparence de leur politique d'enseignement. Aujourd'hui, on dénombre 20 Hautes Ecoles sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (sans compter les écoles artistiques, les écoles de promotion sociale et les universités). De nombreux regroupements ont eu lieu. Les acteurs doivent faire connaissance, échanger, se parler, investir ensemble dans l'économie du savoir.

L'AEQES, agence indépendante et en même temps représentante des états membres du processus de Bologne, est située au carrefour de cette problématique : quels sont les rapprochements possibles entre établissements, tenant compte de leur réalité historique, culturelle, environnementale, sociologique, économique et politique ? Le casse-tête est de taille.

L'évaluation de suivi est sans doute un vecteur permettant d'assurer une meilleure coordination entre les établissements et une ouverture vers de nouveaux objectifs, intérêts, modes de collaboration...

Ce que je fais parfois aussi, mais dans une moindre mesure, je collabore de plus en plus avec mes collègues directeurs, je trouve. 80-81/A2

Oui, je pense que cela fait bouger les choses. Il faut éviter que les gens restent trop entre eux. Je pense à la visite dont je sors, dans une université. Ce n'est pas inutile que des gens extérieurs viennent rappeler quelques règles de base. 272-274/B3

Alors pour les experts, je pense qu'il y a aussi des enjeux. Moi, j'ai un enjeu de formation continuée. Et clairement pour nous, il n'y a pas beaucoup d'occasions de formation continuée, je dis cela sans prétention, de ce niveau-là. Où on peut discuter avec des pairs qui font le même genre de boulot que nous, où on peut discuter avec des directeurs qui doivent mettre sur la table leurs enjeux. C'est à ce niveau-là qu'on comprend vraiment comment les choses se passent, comment les organismes fonctionnent, qu'on essaie un peu de décoder cela. 30-35/E6

Je ne sais pas à quoi sert cet enjeu-là ? Peut-être une publicité pour l'école ?

Mais moi je me dis qu'on fonctionne assez bien entre nous sans avoir besoin de quelque chose pour nous houspiller les fesses, quoi. 124-126/D1

Avant tout, nous avons articulé notre analyse autour de trois éléments indissociables pour la gouvernance d'un établissement : le profil de l'acteur, la gestion stratégique et l'environnement.

Dans cette analyse, il est apparu que l'importance des enjeux de l'évaluation de suivi dépendait avant tout de la place occupée par chaque acteur. Ainsi, si l'amélioration du savoir et de la connaissance fut citée par l'expert, ce sont plutôt les accents formatifs qui étaient mis en valeur par tous. L'enjeu ici est plutôt de garder le cadre formatif ; l'évaluation constitue, quant à elle, un

moyen pour y arriver. L'agence semble être devenue en quelque sorte une « conseillère ».

Nous avons également constaté que l'agence se positionne comme plaque tournante entre les usagers et les concepteurs du dispositif. Ensuite, en relation avec la question du sens, il importe aux acteurs de s'approprier et d'intégrer ainsi le changement pour favoriser l'adaptation à un nouveau mode de fonctionnement. C'est un enjeu de taille. De sorte que la dynamique d'équipe peut se greffer sur cette base définie même si chacun sait la mouvance des membres d'une équipe. C'est sur sa structure qu'il faudra compter avant tout. C'est elle qui permettra l'ancrage de la qualité. Assez naturellement, si les acteurs parviennent à construire un sens dans un environnement plus ou moins organisé et stable, une forme de transparence dans la fonction de chacun apparaîtra. C'est alors que la légitimité reconnue (est-ce un pléonasme ?) et affirmée de chaque acteur lui donnera de pouvoir combiner son expérience personnelle avec les objectifs visés par l'évaluation de suivi. En outre, la difficulté en cas de collaboration réside, pour l'établissement dans le fait de garder la main. Comment partager des valeurs, du sens, des objectifs pédagogiques si les occasions d'être face à quelque chose de neuf sont rares ? C'est le dernier enjeu exprimé par les acteurs. Les réponses en sont encore, manifestement, à leur balbutiement.

Pour conclure, nous trouvons primordial que le groupe **au** travail, le groupe **de** travail soit conscient des enjeux qu'il véhicule et qu'il recherche. L'articulation de ces enjeux, étroitement imbriqués les uns dans les autres, pourrait, à elle seule, être un nouvel enjeu spécifique.

7. Analyse des leviers et obstacles

7.1. La concertation

Exemples de réalisations concrètes : Journées au vert, réunions du conseil de section, réunions diverses...

Leviers de la concertation selon les directeurs (3/3)

Le premier levier de la faisabilité de ce type d'action est sans aucun doute la **formalisation** des lieux et temps de réunion. C'est à la fois la collaboration et la communication entre tous les acteurs de l'établissement qui sont mises ici en valeur. La préoccupation majeure des directeurs est centrée sur la collaboration organisée, l'aide mutuelle.

Et puis, il y a des moments en section. Chacun travaille en section. C'est essentiellement, dans ces journées-là qu'on essaie que les informations descendent et puis remontent.172-173/A2

Dans un établissement, le directeur organise trois journées « au vert » sur l'année.

On essaie de transformer ces difficultés-là en convivialité et donc, de temps en temps, on part au vert ou des choses comme ça.190-192/A2

Ensuite, dans ces réunions, les acteurs ont une **place légitime** qui leur confère l'autorité dans le domaine discuté. C'est un second levier. Les directeurs peuvent participer aux décisions ou en déléguer l'entière responsabilité à leurs collègues, ce qui leur confère une forme de « pouvoir d'influence ».

En cela, ils affermissent le sentiment de compétence des acteurs et garantissent les moyens (humains, matériels, temporels) pour la réalisation de l'action.

Ainsi, dans un établissement, le conseil de section a autorité pour la démarche qualité.

Au lieu d'avoir simplement une commission d'évaluation qui, à un certain moment, s'estompe, dans ce cas-ci, on a vraiment un cheminement permanent d'un conseil de section, qui, à la fois, organise la section mais, à la fois, a pris en charge, dans son cahier de charge, l'évaluation qualité, la démarche qualité.56-59/A3

Dans un autre cas, le directeur participe aux réunions de mise en place et de cadrage d'un projet. Il donne l'impulsion en s'impliquant dans la conduite du projet pédagogique.

X m'avait demandé comme directeur pédagogique d'aller travailler cela et donc une réunion tous les 15 jours avec l'équipe de la bibliothèque pour aller redéfinir son projet, le mettre en valeur, pour aller travailler sur l'accès, pour aller travailler sur la spécificité de l'approche de besoins en maternelle, pour diffuser toute la reconstruction de ce projet, sa dynamique, redéfinir les cadres pour être créatif...167-171/A1

Troisième levier évoqué, le directeur est témoin de l'**évolution de son propre établissement**. Il constate l'aboutissement d'un projet, initié suite aux recommandations des experts de l'AEQES. Cela lui permet d'intérioriser un nouvel état d'esprit qui s'accompagne d'une prise de conscience du bien-fondé de la réalisation de l'action et des liens établis avec les acteurs externes.

Pas vraiment si ce n'est de mieux prendre conscience encore des effets bénéfiques. On a parlé de la ludothèque, des journées de travail. De mieux encore me rendre compte que tout cela, c'était au point de départ du rapport de l'agence.320-322/A2

Enfin, la **clarification des missions** constitue le quatrième levier ; elle engage les directeurs à proposer des cadres de travail efficaces. Les moyens mis à la disposition des acteurs permettront l'obtention de résultats concrets.

D'abord effectivement un travail avec les relations internationales, avec le service et donc comment exprimer la visibilité et donc on a évalué notre stratégie de communication, on a travaillé le calendrier de la communication, la diffusion des infos...181-184/A1

Obstacle à la concertation selon les directeurs (1/3)

Le directeur note l'**essoufflement de son équipe**. Il attribue cette baisse de motivation à

l'installation d'une routine qui manque de renouveau pédagogique. Parti d'une recommandation de l'AEQES, le projet a démarré puis a pris de l'ampleur. Il a récolté des bénéfices mais semble maintenant être sur le déclin. Il nécessite une innovation pédagogique pour redémarrer.

Et c'est vrai que les journées de travail...enfin maintenant, les profs commencent un petit peu à s'essouffler car il faudrait que l'on varie les méthodologies.178-179/A2

Analyse d'ensemble

Nous le constatons, le changement visé par les directeurs en proposant des concertations se construit dans les **interactions entre les individus**. Ils l'ont bien compris et se situent loin de la logique de décision stratégique. En effet, d'après Pichault (2009, p.35), « les directeurs ont compris que présenter tout changement sur le mode stratégique est à cet égard préoccupant. Par niveau stratégique, cet auteur entend le lieu où se définissent les orientations majeures qui marquent fondamentalement la vie de l'organisation. »

On peut ici parler de sensemaking défini par Weick⁴⁹ en 1979 (cité dans Autissier *et al.*, 2010, p.64) comme une construction de sens, fabrication du sens ou encore élaboration du sens). L'établissement est lui-même lieu de construction du projet. Les acteurs participent au travers d'interactions qui construisent le sens (but opérant de l'établissement). Les leviers de formalisation, de place légitime et de clarté des missions s'apparentent à un niveau organisationnel précis tandis que celui de l'évolution de l'établissement fait plus appel à la représentation de l'acteur de son propre établissement. (but opérant de l'acteur)

On reconnaît aisément un cycle de vie de projet, inspiré de Van de Ven et Poole, 1995 (cité dans Autissier *et al.*, 2010, p.221). Ce modèle postule que toute organisation passe par des stades de développement identiques, étroitement liés les uns aux autres, qui mobilisent tous les acteurs de l'établissement pour réaliser des actions collectives.

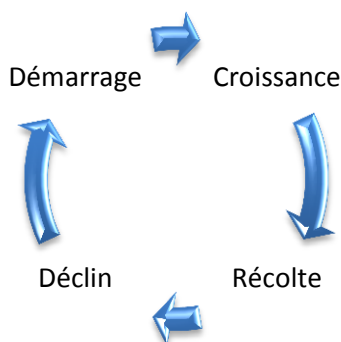


Figure 4. Cycle de vie de projet (Van de Ven & Poole, 1995)

Leviers de la concertation selon les coordinateurs qualité (2/3)

D'abord, le **plan d'action de suivi** suite à l'évaluation de l'établissement permet un positionnement de l'établissement et des coordinateurs qualité, tissant un lien entre leurs pratiques et les actions à réaliser. La marche à suivre initiée par l'AEQES engage les acteurs, mobilise leur intelligence en situation, confirme leur autonomie et encourage la coopération.

⁴⁹ Pour Weick, le sens n'est pas construit avant l'action mais pendant l'action. Aussi, en s'intéressant à l'action organisante, Weick (1979) montre que les individus sont projetés dans un flux ininterrompu d'interactions au cours desquelles ils construisent le sens de ce qu'ils font à partir de ce qu'ils perçoivent des situations. (cité dans Autissier *et al.*, 2010, p.63)

Sur base de toutes ces infos-là, on les a prétraitées et là on a recréé une espèce de mini-commission puisque là il y avait des profs du préscolaire, des étudiants, un ou deux anciens et un membre du personnel administratif...

Et là, on a travaillé plus comme on le fait traditionnellement. 198-201/B1

Ensuite, deuxième levier, la **collaboration entre les acteurs** est valorisante et engage le coordinateur qualité. Le rapport AEQES et l'implication d'un autre acteur constituent une motivation extrinsèque à la réalisation de la tâche.

...Le rapport a impliqué après des prises de décisions notamment au niveau de l'organisation de journée de travail et de formation et à ce moment-là, j'ai été impliquée notamment dans la préparation des premières journées de travail en collaboration avec la coordinatrice de la section et là, j'étais un peu soutenue. 16-19/B2

Troisième levier, les **recommandations des experts** motivent les acteurs à créer des lieux et temps de rencontres pour construire des équipes et des projets.

J'ai animé, par exemple, cette réunion d'analyse du SWOT.

BS : ...qui était nécessaire pour le suivi. Et c'est grâce à cette cohérence...cette complicité entre le service du département, entre toi et la direction que les actions peuvent être menées

Oui, clarifiées. Et donc j'ai mené cette réunion... 209/B1

...Une des conséquences du premier rapport, ça a été d'institutionnaliser nos temps de travail et nos temps de concertation parce que, comme dit C2, ça s'était un peu perdu. 304-305/B2

Des **techniques de définition des axes prioritaires**, quatrième levier, le SWOT par exemple, aident le coordinateur qualité dans la récolte des informations nécessaires à la tâche. Cette technique favorise la discussion et permet de définir les objectifs principaux. Elle touche tous les acteurs de l'établissement.

Les textes finaux ont été rédigés par des gens. Ils ont constitué des équipes qui étaient des équipes mixtes : profs/étudiants et ils ont rédigé. Donc, quand on a mis en évidence les axes prioritaires du SWOT, ils ont rédigé des textes là-dessus. 209-212/B1

Obstacles à la concertation selon les coordinateurs qualité (2/3)

Le rapport entre les nombreuses missions de l'établissement et le temps dévolu aux réunions est difficilement compatible. **L'élément temporel**, premier frein, joue un rôle primordial dans la non-exécution de certaines actions.

Donc on a planifié des journées de travail... Et elles sont trop courtes dans le temps, et on n'arrive jamais à finaliser nos décisions dans ces moments de travail-là...312-315/B2

L'ordre du jour des réunions est trop conséquent et ne permet pas une bonne **gestion stratégique** des points à aborder et du rôle des acteurs. C'est un deuxième obstacle. En effet, les acteurs se plaignent de sujets qui parasitent la bonne marche de la réunion. Par ailleurs, on constate un manque de coordination de différents acteurs à différents moments dans la réalisation de l'action.

Donc on a planifié des journées de travail. Et ces journées se remplissent parfois de trucs un peu annexes... et on n'arrive jamais... à concerter les gens à ce moment-là, alors oui j'en ai vu deux mais je n'ai pas vu le troisième. On a essayé par mail mais t'en as un et demi qui répond et les autres ne répondent pas.312-317/B2

En quoi consiste votre intervention précisément dans votre plan de suivi ?

Je n'ai pas été associé à la définition de leurs objectifs. Je pense que c'était difficile car je n'ai pas participé aux processus d'évaluations précédents. Mon intervention était plus technique et de vérifier la conformité.160-164/B3

Dernier obstacle évoqué, la multitude de textes légaux, dont le nouveau décret Marcourt principalement⁵⁰, et réglementaires à mettre en œuvre dans chaque établissement entraîne une **surcharge de travail** conséquente. L'acteur investi d'une mission politique d'implémentation de la qualité se voit confronté à trop de mesures à mettre œuvre en même temps.

En quoi consistait votre proposition ?

La cellule leur proposait trois réunions sur un phasage de deux ou trois mois en amont et aval de la visite... Ils n'ont pas retenu car c'était trop lourd comme démarche. Le calendrier est fort lourd pour l'instant avec le décret Marcourt.45-52/B3

⁵⁰ *Op.cit.* Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. M.B., 18 décembre 2013. Ce décret est également connu sous le nom de « décret paysage » ou de « décret Marcourt ».

Analyse d'ensemble

Trois des quatre leviers perçus évoquent l'aide technique pour la démarche apportée par l'AEQES. Cette formalisation (enquête, SWOT, plan de suivi...) rassure le coordinateur qualité, lui donne un cadre suffisant pour qu'il s'engage dans la tâche. Il ne le fera que s'il se sent accompagné par le collectif. C'est clairement exprimé par le levier « collaboration avec la coordinatrice ». À partir de ces constats, le coordinateur qualité pourra édifier une politique qualité efficace et éclairée.

Evidemment, le contexte environnemental, en l'occurrence, politique et institutionnel, surcharge l'organisation du travail des acteurs. Quelle que soit la gestion stratégique mise en place, ils parviennent difficilement à finaliser les missions qui leur sont imparties.

Leviers de la concertation selon les chefs de département (1/3)

D'une part, un chef de département rapporte travailler en collaboration avec le coordinateur qualité dont il reconnaît la légitimité. Il prend en compte ses conseils et les met en œuvre. D'autre part, il invite les étudiants à participer aux réunions. Il **connecte** ainsi toutes les parties prenantes à la réalisation des actions de suivi. C'est le levier évoqué :

Oui, une petite suggestion par rapport à ça : c'est un plus. Et c'est eux (le coordinateur qualité et l'assistante de direction) qui m'ont suggéré de refaire une commission qualité pour le suivi qui s'est faite avec des étudiants. 118-120/C1

Obstacles : la concertation selon les chefs de département (1/3)

Un obstacle rapporté par le chef de département réside dans la coexistence de **différentes sections** au sein de l'établissement portant préjudice au bon déroulement des réunions communes. En effet, chaque section a ses priorités propres et cela surcharge l'ordre du jour des réunions. Ce ne sont pas les points nécessairement importants pour une section qui seront le plus débattus au cours de ces réunions.

Ces journées dont je viens de parler elles sont institutionnalisées pour les trois sections, donc si on n'a pas le même fil conducteur... Dans ces réunions de sections viennent les priorités des autres, aussi et donc on doit faire avec et donc ces journées sont vite remplies, pas sous mes points fondamentaux qui sont mes points de mon plan de suivi. 332-336/C2

Ce chef de département aimerait soumettre de nouvelles tâches aux enseignants au nom d'une « qualité ». Cependant, dans les faits, c'est difficilement réalisable car cela ajouterait une **surcharge de travail** à des équipes déjà saturées. C'est le second obstacle.

Et ça, je n'ai plus le temps de le mettre, donc j'ai besoin d'une décision institutionnelle de mon chef, mais qui ne vient pas parce qu'il voit que les équipes sont saturées et que faire ce qu'on devrait faire ce serait du temps en plus de travail. 336-339/C2

Analyse d'ensemble

Pour la concertation, le chef de département implique les différents acteurs de son établissement à collaborer. Il a une capacité d'action qui lui est conférée par ses autorités ainsi qu'un certain degré d'autonomie qui facilite la concertation.

Par contre, le triangle « professeurs-coordonateur-directeur » recherche une meilleure cohérence car les diverses priorités et la charge de travail supplémentaire ne permettent pas un travail efficient. Le chef de département est démuni puisqu'il connaît la solution au problème mais n'a pas les moyens d'y accéder.

Leviers de la concertation selon les professeurs (2/3)

Non seulement, le **plan d'action** est une balise et pose question, engage une réflexion critique des acteurs mais encore, il légitimise le rôle des « opérateurs », c'est à dire ceux qui effectuent le travail de base du suivi. Les professeurs reconnaissent l'aspect vicariant de ce plan de

suivi pour ses responsables.

Et alors aussi par rapport au suivi de qualité ici, moi j'ai l'impression qu'on a réalisé des changements au niveau des journées de travail ou autre. On a réalisé des choses. Oui, c'est en lien avec le plan de suivi qualité mais je ne sais pas si c'est le plan qui a produit ces changements ou pas. Je ne suis pas sûre. Parce que tout bouge beaucoup ici et il y a beaucoup de remises en questions, beaucoup de changements. 102-106/D2

Mais d'un autre côté, elles, cela les aide. Je comprends aussi que pour elles, ce soit plus facile. Elles ont un rôle important et c'est un regard extérieur qui les aide dans leurs choix. Ça, je comprends, mais voilà. 315-317/D2

D'une part, la **mise en place formelle** de journées de travail permet l'appropriation des actions du plan de suivi. D'autre part, la mise en place de groupes de travail composés des différents acteurs de l'établissement favorise leur concertation et leur engagement. En conséquence, les acteurs peuvent s'impliquer dans les processus de mise en œuvre et de réalisation des actions de suivi.

On a défini un petit groupe de travail avec des personnes qui étaient représentatives de toutes les dimensions du département...141-142/D1

Donc on a traité tout ce qui était revenu du SWOT, c'est vrai qu'on a fait ça. On a réparti en petites équipes et on a mélangé étudiants et enseignants du conseil pour travailler à ça. 195-196/D1

Obstacles à la concertation selon les professeurs (2/3)

La **composition des groupes** de travail n'est pas nécessairement prédéfinie. C'est un premier obstacle. Il se peut, dès lors, que la participation du professeur au processus de concertation se fasse de manière fortuite. Nous émettons l'hypothèse que, dans ce cas, le professeur désigné puisse mettre du temps à s'investir dans le projet.

Mais moi, je ne faisais pas partie de ce petit groupe, par exemple, tu vois ? Mais on est plutôt venu me chercher en me disant : « Ecoute, il faudrait bien faire quelque chose pour le module 5-8 et pour les TFE » et pour finir, à mon avis, je faisais mais c'est « je » j'étais en tant que coordinatrice de la troisième. Il y avait pas mal de projets qui faisaient partie de la troisième. C'est dans ce cadre-là, je suppose, qu'on m'a demandé.143-147/D1

Certains professeurs, deuxième obstacle, ne travaillent que sur base de leur **motivation intrinsèque** ; si le sujet ne les intéresse pas, ils ne s'impliqueront pas, peu importe l'origine des exigences. Ils fonctionnent selon leur intérêt personnel, en regard de la valeur de la tâche perçue.

C'est arrivé qu'en journée de travail, X et Y disent « Il y a tel point et tel point dans le truc de suivi. Il faudrait qu'on fasse attention. »

De nouveau, le critère c'est : « Est-ce que je trouve ça intéressant ou pas ? »

Si ça ne m'intéresse pas, je n'en ai rien à faire (rires). Si je trouve effectivement que c'est positif, c'est pas parce que qu'il y a le truc de suivi...310-314/D2

Le **temps**, dernier obstacle, que certaines actions demandent, aura une influence directe sur les sujets qui pourront être abordés. Les professeurs s'impliqueront en fonction du temps imparti. L'aspect de « frilosité » est évoqué par un des professeurs. Il pourrait laisser à penser soit un manque de volonté soit un manque de temps de sa part pour entrer dans le vif du sujet.

Par exemple, il y a une cellule BIB avec des représentants...comment vais-je dire...normalement, on devrait tout le temps faire des allers retours mais il y a des sujets sur lesquels on reste parfois un peu plus frileux ou on n'a pas le temps. On a des commissions comme ça. Donc, il y a une cellule bibliothèque qui est en rapport à un certain moment avec les personnes mais bon... 292-296/D1

Analyse d'ensemble

Tout d'abord, le plan d'action de suivi de l'AEQES apporte une cohérence aux démarches des responsables désignés. Ensuite, il favorise à la fois la réflexion et la compréhension du processus de suivi chez les professeurs, ce qui permettra de créer une dynamique d'apprentissage organisationnel. Il nous semble essentiel que l'acteur principal, responsable de la formation de l'étudiant, puisse donner sens au plan de suivi. Puis, la motivation personnelle des professeurs joue un rôle fondamental. Elle est directement liée au sens qu'ils donneront aux actions de suivi en lien avec la finalité du programme. Enfin, les professeurs perçoivent fort le manque de temps ce qui a, indéniablement, un impact sur leur motivation et leur participation aux différentes réunions.

7.2. Mobilité et partenariat

Seront ici rassemblées des actions du type colloques, relations internationales, ouverture plus large de la bibliothèque, Fondation Roi Baudouin, Toddler, lien avec implantation éloignée.

Leviers pour la mobilité et le partenariat chez les directeurs (3/3)

Un des directeurs est l'initiateur du projet et en évalue sa faisabilité sur le long terme. Par sa **gestion et sa vision organisées**, il cherche à impulser un élan dynamique. C'est un premier levier.

...cela paraît évident, cette option de développer les relations internationales. Et de dire, allez, on se met un objectif, 50% pour dans trois ans...202-203/A1

L'existence du plan de suivi, second levier, pousse l'établissement à s'ouvrir vers l'extérieur, favorise les échanges de pratiques entre les établissements, l'engage à mener des collaborations avec des organismes privés et publics. Ses repères fournis par l'AEQES balisent les étapes de différents projets et autorisent le développement d'une stratégie interne pour atteindre un objectif. Dans ce cas, l'AEQES est perçue comme un garant de la réalisation du plan d'action de suivi.

Est-ce que le fait que vous ayez mis sur papier : on va augmenter les heures d'ouverture de la bib, on va faire partir les étudiants en Erasmus etc. ?

Pour moi, c'est la structure et il y a un poids d'une autorité au beau sens du terme. J'aime bien ce mot « autorité au beau sens du terme », ce qui autorise avec des repères clairs etc. Là, il y a un impact évident. Ce n'est pas anodin de recevoir des recommandations de cette instance-là après tout ce qu'on a mis en place pour leur présenter notre formation. Donc là, cela fait autorité au beau sens du terme et c'est structurant.

Ces deux aspects-là font que cela a un impact très fort pour moi. Maintenant, Z et moi, on lance toute l'équipe préscolaire en Norvège, cela a été fait avant le rapport AEQES pour aller travailler sur le outdoor, ça c'est en dehors d'AEQES. Ce n'est pas AEQES qui nous dit « vous devriez un peu sortir. » Et donc, il y a déjà une dynamique qui existe.245-255/A1

Troisième levier, le projet décrit (ici, l'organisation d'une bibliothèque) demande que les **services transversaux** mutualisent leurs moyens logistiques et humains pour aboutir. La collaboration de l'équipe est organisée, poursuit des objectifs précis pour la réalisation de l'action.

...c'était autour de la bibliothèque et du travail. Là, c'est un service transversal dans notre école et X m'avait demandé comme directeur pédagogique d'aller travailler cela et donc une réunion tous les 15 jours avec l'équipe de la bibliothèque pour aller redéfinir son projet, le mettre en valeur, pour aller travailler sur l'accès, pour aller travailler sur la spécificité de l'approche de besoins en maternelle, pour diffuser toute la reconstruction de ce projet, sa dynamique, redéfinir les cadres pour être créatif et aujourd'hui, cela s'est terminé par la commande. 166-172/A1

Obstacles à la mobilité et au partenariat pour les directeurs.

Nous n'avons pas récolté d'indices de la part des directeurs pour cette action.

Analyse d'ensemble

La méthodologie de l'AEQES invite les acteurs de terrain à expliciter ce qu'ils font, à échanger et partager des réflexions constructives sur leurs pratiques, à avoir une vision à long terme. Elle renforce également la dynamique déjà mise en place. Ceci amène les acteurs à appliquer ensemble les prescrits du plan d'action. Une fois de plus, nous constatons que la collaboration joue un rôle essentiel. L'AEQES tient un discours encourageant par rapport au travail réalisé et/ou en cours.

Leviers pour la mobilité et le partenariat chez les coordinateurs qualité (2/3)

La **dynamique d'équipe** est essentielle pour la réalisation des projets. Ce premier levier permet à l'équipe de faire ses propres choix. Et grâce à cette forme d'auto-confiance, elle peut être confortée dans ses choix.

Non vraiment, les nouvelles questions, le passage avec fondation Roi Baudouin Favoriss, ce sont vraiment des choix de l'équipe. Qui s'intègrent maintenant dans cette démarche. Qui auraient peut-être... Toddler, ils étaient dedans avant la qualité

Qu'est-ce qui vient de la démarche qualité ? C'est difficile à dire parce que l'équipe avait son dynamisme. 435-439/B1

L'ouverture vers l'extérieur en participant, par exemple, dans des projets externes à l'établissement, est vécue comme un point positif. Elle permet à l'acteur d'élargir ses frontières, d'échanger avec d'autres collègues. C'est un second levier.

...je donne un exemple, en plongeant dans davantage dans des projets extérieurs que ce qu'on avait précédemment, parce que c'était un peu notre point faible, c'était de ne pas être ouverts sur l'extérieur, on s'est ouverts un peu plus sur l'extérieur et les formations. 111-114/B2

Obstacles à la mobilité et au partenariat chez les coordinateurs qualité (2/3)

La **fusion de deux établissements**, premier obstacle, déroute les acteurs. En effet, l'éloignement géographique, la différence de population estudiantine ainsi que les différents modes de gouvernance complexifient la tâche du coordinateur qualité.

D'autre part le fait que notre Haute École a grossi aussi et que maintenant nous avons un département de X avec qui nous devons nous harmoniser, qui est loin, avec une population très différente et donc c'est trop donc les gens vont vers les choses qui leur apportent directement et ils recherchent un effet direct sur les étudiants. 184-187/B2

La mise en place des actions ajoute une forme de travail sans pour autant soulager le personnel d'autres tâches. La **charge de travail** est, une fois de plus, un obstacle évoqué.

... notre point faible, c'était de ne pas être ouverts sur l'extérieur, on s'est ouverts un peu plus sur l'extérieur et les formations. Est-ce qu'on n'a pas, en faisant ça, épuisé nos équipes ? 113-115/B2

Analyse d'ensemble

La place des acteurs joue un rôle primordial dans la réalisation des actions de suivi. Tant la collaboration interne ou sein des équipes que la collaboration externe avec d'autres institutions sont des atouts dans la démarche qualité.

D'une part, en cas de fusion d'établissements, le coordinateur qualité a du mal à concilier les intérêts des établissements dans le cadre de la démarche qualité. Il comprend que cette politique est perçue par les professeurs comme déstabilisante et que leur moyen de défense est le repli plutôt que l'ouverture sur l'extérieur. D'autre part, toute action engagée entraîne une surcharge de travail, pas toujours bien accueillie.

Leviers pour la mobilité et le partenariat chez les chefs de département (1/3)

L'attribution de **moyens humains**, premier levier, favorise la réalisation des actions de suivi. Elle permet au personnel de s'absenter de l'établissement pour participer à des projets extérieurs en collaboration avec d'autres institutions.

Donc si on ne met pas de moyens, ça ne va pas. Il a fallu revoir les attributions. Comme on s'est dit voilà des projets de recherche, dans mon équipe j'ai demandé des attributions pour certaines personnes pour aller participer avec d'autres institutions à des recherches. Et c'est ainsi que ça peut avoir eu lieu, autrement ça n'a pas lieu. 363-367/C2

On reconnaît ici une forme de **légitimité** du rôle du chef de département. Celle-ci l'autorise, par exemple, à participer à des colloques internationaux. Ce dernier, grâce à cette ouverture vers l'extérieur, espère obtenir des éléments constructifs d'ordres pédagogique et motivationnel pour mener des projets d'action de suivi avec son équipe dans la cohérence.

Je pense qu'une fonction de coordination, c'était mener l'équipe, vers quoi, je ne savais pas. Donc, obligatoirement, mon rôle m'a amené à l'extérieur pour participer à des colloques internationaux, l'AIPU, l'ADMEE. Et me dire qu'on

parle de formation par compétence, comment travaille-t-on une compétence, comment l'évalue-t-on vraiment. Et comment ramener ça à mon équipe et en faire une partie du plan de suivi ? Et injecter ça dans le plan de suivi pour que ça devienne une priorité pour nous.449-454/C2

Obstacles à la mobilité et au partenariat chez les chefs de département (1/3)

Les contraintes politiques ajoutent à la **charge de travail** du chef de département et parfois l'empêchent de mener à bien les actions décidées. Il est conscient de l'intérêt du travail collectif. En même temps, il semble se laisser déborder par ses priorités personnelles au sein de son établissement. Il est capable d'analyser la situation, mais sans en trouver la solution.

Je dis non, il faut qu'on y aille ensemble, qu'on ait cette ouverture ensemble et je sens que moins cette ouverture à l'extérieur a lieu, plus on se ferme dans nos sections. De nouveau, cette année-ci, avec la réforme et tout ce qu'il y avait à faire, on n'est plus allés ensemble se former et du coup, on s'est refermés chacun dans nos priorités.460-463/C2

À nouveau, le **rôle de l'acteur** est ici mis en exergue. A-t-il autorité dans le domaine ? Se sent-il rassuré par rapport à sa mission ? Par ce questionnement personnel, il interroge indirectement sa hiérarchie. Le rôle de la gouvernance est ici un deuxième obstacle repéré.

Le plan de l'environnement, je ne me rappelle plus, faisait partie du plan de suivi ?

Oui, c'était des actions en commun pour le département, s'ouvrir sur les autres, collaborer entre sections, c'était dans le plan de suivi. Et c'est vrai, et ça prend une proportion. Il faut parfois essayer de voir où on en est dans ce plan de suivi, qu'est-ce qui est prioritaire, qu'est-ce qui ne l'est pas, sur quelle affaire on doit avancer, et ça toutes ces décisions-là, ils attendent plus que ce soit moi qui le fasse.197-203/C2

Analyse d'ensemble

Ces deux leviers assurent le chef de département de son implication possible dans la conduite du dispositif prévu par le plan de suivi. La reconnaissance par l'institution valorisée en termes de moyens humains constitue une motivation extrinsèque facilitant son engagement. Il donne sens aux recommandations des experts en définissant lui-même le cadre de sa mission à l'extérieur.

Si le chef de département désire partager sa responsabilité, engager la collaboration, il est impératif que son rôle soit clairement dessiné. De plus, dans la structure de l'établissement, le garant des décisions prises se doit d'en superviser la réalisation. Manifestement, dans le cas qui nous occupe, des éléments parasites aux actions décidées empêchent la démarche d'aboutir.

Leviers pour la mobilité et le partenariat chez les professeurs (2/3)

On observe qu'un acteur s'engage pleinement dans l'action car il est très **motivé personnellement**. Il porte un intérêt individuel direct car l'action est en lien étroit avec les objectifs de son cours et avec sa vision de l'enseignement. C'est un levier indéniable.

Cette année-ci, par contre, je ne sais pas si c'est vraiment dans cette optique-là mais il y a eu l'histoire de la Fondation Roi Baudouin, l'exclusion et tout ça. Ça, j'ai trouvé ça hyper intéressant. Je m'y suis investie et j'ai assisté à pas mal de réunions et tout ça. 160-162/D2

La mise en place d'un partenariat avec les étudiants permet aux professeurs de ressentir un écho de leur part quant aux actions de suivi. Le sentiment d'appartenance ressenti valorise la démarche entamée. Il est comme une sorte d'**encouragement des étudiants** envers le travail des professeurs. Le levier de la valorisation positive est puissant !

Et je pense que pour les étudiants aussi c'était très porteur. J'en ai vu après. C'était aussi intéressant. Ils ont aussi senti, ils ne se connaissaient pas forcément, et ils font partie de la même formation, voilà. Ils ont eu aussi ce sentiment constructif.

Et puis pour nous aussi, hein, d'avoir un peu d'échos des étudiants...

C'est vrai que je les oublie un peu. Mais non mais c'est parce qu'il y avait quelques étudiants de troisième et on s'est moins revus après. Peut-être qu'en deuxième, ils en ont parlé dans les conseils de classe.

--Oui, un petit peu. En fait, on aurait pu aller plus loin aussi. Que les étudiants qui ont participé puissent expliquer aux autres...Voilà, bon.394-402/D1

Obstacles à la mobilité et au partenariat chez les professeurs

Nous n'avons pas relevé d'obstacle dans les entretiens avec les professeurs dans le cadre de cette action. Cependant, dans le verbatim de l'évaluation de suivi, les professeurs d'un établissement évoquent l'**éloignement géographique** des implantations ainsi que le manque de connaissance des membres des équipes lointaines. En termes de mobilité et de partenariat, cet écart entre les implantations ne favorise sans doute pas la possibilité de tisser des liens durables.

Analyse d'ensemble

Ces deux éléments (motivation personnelle et valorisation positive) sont régulièrement à la base de toute action entamée. Ils sont des moyens souvent cités dans notre travail qui optimisent la mobilisation des acteurs. Les professeurs ne sont pas isolés et voient même dans les étudiants des interlocuteurs possibles. Leur responsabilité en est accrue. On se trouve ici, nous semble-t-il, dans une formulation de valeurs qui sous-tendent implicitement le débat sur le sens (prise de responsabilité et participation active de la communauté).

Les professeurs évoquent ici la notion d'unité, décidée unilatéralement par le système politique. Il leur est difficile d'avoir des visées communes et une pensée collective sans, au préalable, pouvoir découvrir et connaître le fonctionnement de leurs collèges.

7.3. Recueil de données et formalisation

Les actions évoquées ici ont trait à différentes opérations de recueil de données et de formalisation tels que des enquêtes internes, des questionnaires, la mise en place d'une démarche SWOT, une demande de l'AEQES de garder des traces écrites, la mise au point d'une méthodologie organisée.

Levier pour le recueil de données et la formalisation chez les directeurs (2/3)

Souvent, la **stratégie** se définit au fur et à mesure. Dans les deux cas, elle se construit et s'imagine dans sa globalité. Les acteurs argumentent, se questionnent et se positionnent par rapport aux autres départements de la Haute Ecole et par rapport à l'extérieur. Ils élaborent des stratégies pour ancrer la culture qualité de façon durable. Un des moyens qu'ils utilisent est l'enquête qui leur permet une approche plus précise des phénomènes émergents de leur établissement. Ce recours au balisage invite tous les acteurs de l'établissement à une participation réflexive. C'est un levier souvent évoqué.

A travers des enquêtes, nous n'avons pas l'habitude de faire des enquêtes, il y avait certaines images ou représentations qu'il fallait moduler. Cela a permis à la section de bien avancer dans le domaine des acquis d'apprentissages, dans le domaine tout à fait pédagogique. 57-60/A2

Mais il me semble qu'effectivement, c'est ancré.

Par ailleurs, au niveau de la Haute Ecole, on continue à se poser des questions sur quelles formes doit prendre la Q. Actuellement, c'est plutôt une Q locale, enfin, si je peux la qualifier comme ça, avec des relais locaux. Mais on se dit qu'on aurait peut-être tout intérêt à avoir tout un service Q, une cellule Q, indépendante peut-être des départements, comme cela se fait dans certaines HE en Flandres. Et donc là, on est un petit peu en questionnement par rapport à la Haute Ecole. Ce qui pourrait bien sur rejaillir dans les départements sauf, comme je le disais il y a un instant, la Q on en fait tous les jours. Faire attention à formaliser, pas tout le temps mais de temps en temps un peu plus. Ce que nous faisons mais ne pas s'endormir ensemble... 230-238/A2

En fait c'est quoi la bibliothèque, une bibliothèque d'aujourd'hui, efficace du XXI^{ème} siècle, je vous demande un rapport dans un an, enfin pas dans un an, j'avais dit quoi, en fin d'année et donc ils sont en train d'aller voir d'autres bibliothèques, de faire des enquêtes, de demander aux étudiants. Et donc ça, c'est un service transversal, c'est évident que c'était moi qui devais, qui l'ai mené. Ça, c'est des trucs de directions. 173-177/A1

Obstacle au recueil de données et à formalisation chez les directeurs (1/3)

Un des acteurs évoque, comme obstacle, un signal ambigu de la part des experts de l'AEQES. Nous pourrions comparer cette réponse au fameux « oui mais ». Il a peur face à la santé de son personnel et de la sienne. Il considère cette remarque: « *Vous faites des bonnes choses mais vous ne les formalisez pas encore assez* » comme une menace à l'intégrité du fonctionnement de son établissement. Il estime qu'en cela, l'AEQES oblige à **ajouter une forme de travail** à certaines personnes sans pour autant les soulager d'autres tâches.

Mais restons quand même attentifs. Je pense que cela a été un petit peu cela l'impression quand on a sur le contenu un TRÈS bon rapport Q de suivi et qu'il y a des réserves pour nous dire : « Vous faites des bonnes choses mais vous ne les formalisez pas encore assez. » Certains pourraient dire : « Allez-vous faire voir ailleurs et allez à la gare car on en a ras l'bol et on fait déjà... » ou bien certains diraient : « Oui, il faut faire cela et c'est vrai qu'on doit le faire... » Oui, mais attends, pas contre sa santé. D'abord sa santé... Tu comprends ce que je veux dire ? Cela peut être un piège. 269-275/A1

Analyse d'ensemble

Il apparaît dans ce cas que le rôle de leader de l'acteur est déterminant pour guider le groupe vers les objectifs définis dans le plan de suivi. Son effort pour ancrer la qualité est, entre autres, inspiré par la formalisation engendrée par les enquêtes. Il est bel et bien dans son champ de compétences et cherche à optimiser la tâche qui lui est confiée.

La surcharge de travail freine le processus de changement. Elle demande aux acteurs une intensification de leur rythme et de leur charge de travail alors que les moyens mis en œuvre n'augmentent pas en parallèle.

Leviers pour le recueil de données et la formalisation chez les coordinateurs qualité (1/3)

La mise en place **d'outils spécifiques** engage les acteurs à élaborer une argumentation et à formuler des analyses qui permettront la réalisation de l'action. On reste ici dans une optique de travail collaboratif, levier incontournable, qui inclut tous les partenaires et dont l'objectif final décrit est bien un changement institutionnel.

...on fait une enquête pour la bibliothèque maintenant. Indépendamment de ça, mais la bibliothèque nous a demandé... et donc on aide. Les gens voudraient savoir ça, ça et ça, on fait des maquettes de questionnaires, on fait des aller retour pour avoir un outil, pour voir s'il correspond bien à ce qu'ils veulent recueillir comme informations. On va recueillir les informations, les prétraiter c'est à dire les traiter pour qu'elles soient lisibles et puis c'est la bibliothèque qui va se saisir de ça ou l'institution dans son ensemble et ça demande des changements institutionnels. 180-186/B1

Obstacles au recueil de données et à formalisation chez les coordinateurs qualité (1/3)

Le manque de moyens oblige les acteurs à réaliser des tâches qui ne sont pas de leur domaine. Ils sont excédés par la **multiplicité des tâches** demandées et pour lesquelles ils n'ont pas l'aptitude ou les ressources nécessaires.

Même concrètement, pour faire passer des enquêtes ici, après il faut les dépouiller. Il y a une secrétaire mais ce sont des gens qui ne sont pas toujours « formatables ». Elles n'ont pas l'habitude d'avoir l'initiative de suivi et tout. Et tout faire, y en a marre ! 505-507/B2

Analyse d'ensemble

La nature des moyens utilisés favorise le contexte d'introduction au changement. Ce processus de réflexion commune affine les représentations et croyances des acteurs pour une meilleure présentation de l'objectif final désiré par la collectivité.

En lien avec leur mission, les responsables des actions de suivi tentent de venir à bout des situations en cherchant au mieux, dans leurs ressources personnelles, des moyens appropriés. Les « bouts de ficelle » ont la vie courte et rapidement, les acteurs voient leur motivation affaiblie.

Leviers pour le recueil de données et la formalisation chez les chefs de département (3/3)

Le **plan d'action de suivi** initié par l'AEQES constitue un balisage rassurant et ouvrant à l'innovation. Ce levier a déjà été cité pour d'autres actions.

J'ai des idées de m'aider à piloter, de me rappeler mon plan de suivi, de vérifier qu'il est toujours d'actualité en faisant des enquêtes, etc. 647-648/C2

On avait donné des exemples : tout le vade-mecum des stages, les documents d'évaluation. On s'est dit que là, c'est l'occasion de mettre ça par écrit, il y a longtemps qu'on veut le faire et ici on en profite. 48-50/C3

Deuxième levier, les acteurs sont impliqués dans le **système de management** du département et de la catégorie. Ils participent à la gestion de la communication, ont une place précise dans les organes exécutifs. Par leurs avis, dans les conseils et commissions organisées, les acteurs agissent à la fois, sur les dimensions cognitives, stratégiques et argumentatives des actions de suivi. Le chef de département a un rôle central dans la distribution des indications pour la réalisation du suivi.

Je crois que ça passe très fort en équipe, ça passe très fort en équipe. Et, j'ai envie de dire, il y a d'abord toute l'équipe de l'AG, le conseil des enseignants qui, quelque part est moteur, va donner des indications, va éventuellement prémâcher certaines choses qui passent en AG donc toutes les décisions de ce qu'on fait en AG passent par les décisions des enseignants, ce qui est quand même, j'ai envie de dire, une équipe représentative. Et puis des choses qui passent dans les réunions de niveau et du coup qui ont des impacts dans les cours et les AFP et pour lesquels ben voilà. Moi, par exemple, j'ai découvert une série de choses qui se faisaient parce que j'essaie d'être là aux réunions de niveau. 333-340/C1

Donc, ce qu'on avait choisi comme acte dans notre plan de suivi, quelque part était toujours là dans nos réunions de section. Et dans chaque réunion, il y avait un des points à l'ordre du jour en disant : « Tiens, où en est-on par rapport à ce plan de suivi ? » Et donc, c'est resté dans notre tête. Maintenant qu'on a fait cette démarche-là, cela nous paraissait évident de poursuivre sur la voie. 51-55/C3

Obstacles au recueil de données et à formalisation chez les chefs de département (1/3)

Les chefs de département n'ont pas évoqué d'obstacle pour cette action.

Analyse d'ensemble

L'ensemble de règles, proposées par l'AEQES et adoptées par l'établissement, favorise la communication et l'élaboration argumentative. Il augmente la productivité du groupe. La place de l'acteur distribuant la parole met en évidence les interactions constructives et nécessaires au changement à mettre en œuvre. Le fruit de l'échange du groupe est le terreau sur lequel se développera l'action.

Leviers pour le recueil de données et la formalisation chez les professeurs (2/3)

Pour ce premier levier, les professeurs s'approprient progressivement les effets de la démarche qualité. En conséquence, ils apprécient les résultats concrets de la formalisation demandée. **Ils ont ainsi accès** à une nouvelle « base de données » constituée d'éléments auto-construits. Ils peuvent expérimenter directement de nouvelles procédures. Ils voient (visibilité) et ont conscience des bénéfices formels et informels du suivi d'actions.

Moi, je trouve que ça laisse des traces. Tout à l'heure, on était en réunion autour du journal d'apprentissage et « Tiens, ah ben oui, c'est dans la farde Q qui est dans le bureau de la chef du département où on a rassemblé tous ces documents. Quand on cherche quelque chose, voilà. En termes d'organisation... 101-104/D1

Oui, le conseil de section avait demandé, proposé à tous que nous mettions par écrit les choses qu'on faisait. Et donc, cela a permis aussi de savoir ce que chacun faisait. C'est un rêve qu'on faisait déjà depuis un petit temps mais cela n'avait jamais, c'était toujours pieux. Et là, c'était l'occasion.

Cela a lancé une dynamique au niveau du groupe. 25-29/D3

...ben il y a eu des choses qui se sont faites sur le TFE, là j'ai pu glisser mes documents mais par exemple, à un moment donné, je me suis fort chargée du module 5-8 et à la fois, comme j'organise le module 5-8, je n'ai rien appris puisque j'y ai mis tout ce que je savais, quoi, quelque part.

J'ai plus appris, peut-être, mais de manière informelle, quand on a fait la discussion entre nous. 176-181/D1

L'élan insufflé à l'équipe, deuxième levier, est soutenu par la mise en place de procédures formalisées.

Pour le plan de suivi, pour répondre à votre question, cela nous a permis de continuer sur notre lancée. De continuer le processus de formalisation et d'entretenir, finalement, le dynamisme qu'il y avait. 32-34/D3

Obstacles au recueil de données et à formalisation chez les professeurs (2/3)

La démarche d'écriture se révèle décourageante pour celui qui la subit. L'élément temporel ajoute à sa **charge de travail**. Le nombre de projets en route dans l'établissement exige de l'acteur qu'il gère ses priorités. En cela, le professeur se fie aux propositions de sa hiérarchie, en lien avec ses pairs. Oserions-nous parler ici d'un obstacle récurrent ?

Mais en fait ce qu'on a fait au niveau de l'équipe mais c'est parce qu'on n'a pas fait que ce projet-là, quoi. Il y a le projet Q, puis le projet FAVoRISS. Un moment donné, on ne parvenait plus à mener... On avait 5 projets, je crois, en parallèle. Et donc on a décidé d'encommissionner. Il y a eu un petit groupe autour de FAVoRISS, de la Q, de l'année Passerelle, de ... je ne sais plus exactement. On pouvait choisir, quoi. X, notre chef de département, a fait des propositions en fonction de ce qu'elle croyait y avoir dedans et puis on a pu réagir. 154-160/D1

-- Oui, bon maintenant, il faut écrire, il faut mettre sur papier...

-- Alors qu'en même temps, il y a d'autres choses à faire. Où sont les priorités ?

-- C'est clairement une surcharge de travail, quoi. 340-342/D1

L'acteur ne perçoit pas la **pertinence de la démarche**, n'établit pas le lien avec la pratique. Il ne voit pas toujours la raison directe et immédiate de l'action de suivi sur la répercussion de son travail ou de ses aspirations. C'est évidemment un frein important.

Et je trouve que parfois la Q va ou trop loin ou ne correspond pas toujours aux aspirations des personnes. Je ne sais pas. J'ai l'impression que cet aspect « en chambre », une énergie pour parfois écrire un questionnaire. Quand on reçoit le questionnaire, on se dit : « Tiens encore un autre ». Mais moi, j'ai vu le temps que ça prenait. 83-86/D2

Pour ce troisième obstacle, l'acteur exprime **ce qu'il se représentait de la tâche**. Il parvient à prendre du recul par rapport à sa croyance après information concrète de la tâche à réaliser. Il a besoin d'être bien informé de la mission à effectuer. Ses objectifs doivent être clairs et précis.

Enfin moi au début quand on m'a dit : « Il faudra mettre tes pratiques dans le suivi Q, je m'attendais à devoir faire 10 pages mais ça va, c'est assez synthétique. 281-283/D1

Analyse d'ensemble

La valeur de l'intérêt personnel apparaît être étroitement liée au collectif. La force du groupe vise à conjuguer continuité et rigueur et l'auto-confiance groupale et personnelle favorise le mouvement vers le changement.

Les obstacles, quant à eux, relèvent des domaines motivationnel et organisationnel. Qu'elle soit extrinsèque ou intrinsèque, individuelle ou collective, la motivation de l'acteur et son envie de participer à l'action de suivi dépendent en grande partie du sens et de l'intérêt perçu pour la tâche. Cette motivation orientée vers la tâche se manifeste différemment selon les situations proposées et les attentes des individus. Pour cela, l'acteur compte parfois sur la gestion institutionnelle, précisément dans la manière dont elle va sélectionner les actions à réaliser.

7.4. Création d'outils pédagogiques

Créer une ludothèque, aider les étudiants en difficulté, élargir les heures d'ouverture de la bibliothèque, remodeler les exigences du TFE, du rapport de stages et des évaluations des stages, travailler concrètement en interdisciplinarité, rencontrer les maîtres de stage, proposer une innovation pédagogique pour un cours, toutes ces réalisations concourent à la création d'outils pédagogiques.

Leviers pour la création d'outils pédagogiques chez les directeurs (1/3)

L'évaluation de l'AEQES est le moteur, l'initiateur du projet. Premier levier. En quelque sorte, elle **donne la permission** à l'acteur d'engager le projet. Le résultat concret de la mise en place d'une ludothèque, dans ce cas-ci, autorise l'acteur à mesurer l'ampleur positive de l'action. Selon Ricci (2009), il passe d'un discours sur l'importance d'avoir une ludothèque à la valorisation effective de l'action réalisée.

Non, le plus bel exemple, c'est le premier que vous avez cité, c'est à dire la ludothèque. Nous n'étions pas du tout dans l'optique de développer une ludothèque. C'est une dimension que nous n'avions pas du tout envisagée...105-107/A2

Les **encouragements permissifs** et valorisants du directeur envers le personnel de la ludothèque reconnaissent le travail effectué et l'impact que l'action peut avoir. C'est le deuxième levier. Au-delà de l'aspect personnel, le succès de cette action permet l'ancrage de la qualité au sein de l'établissement. En effet, par ce biais de regard positif, l'acteur soutient la prise de conscience des acteurs de l'importance qu'il donne à leur travail. Il se situe bien dans son rôle de gestionnaire de la qualité pour son établissement.

Les responsables de la ludothèque me disaient qu'il y avait eu, cette année, plus de 500 emprunts. C'est tout à fait remarquable pour une première année.114-115/A2

L'acteur prend conscience des **effets bénéfiques**, troisième levier, pour son établissement du passage des experts. Il souligne le lien entre plusieurs recommandations à savoir la réalisation de la ludothèque et le partenariat développé avec d'autres Hautes Ecoles. Il apprécie la dimension communautaire.

Est-ce que cette procédure vous a offert un plus au niveau de la connaissance de votre établissement ?

Pas vraiment si ce n'est de mieux prendre conscience encore des effets bénéfiques. On a parlé de la ludothèque, des journées de travail. De mieux encore me rendre compte que tout cela, c'était au point de départ du rapport de l'agence. 318-322/A2

Quand je vois la ludothèque, elles ont été amenées à se former et à rencontrer, par exemple, des collègues de X à Y qui ont développé bien avant nous...

Donc, de ce point de vue-là, il y a au moins une dimension communautaire. 127-130/A2

Donc, ça, c'est vraiment un effet très positif. On n'avait pas du tout pensé et rien que pour ça, j'ai envie de dire, on serait d'accord de refaire l'audit. 116-117/A2

Obstacle à la création d'outils pédagogiques pour les directeurs

Nous n'avons pas relevé d'élément probant pour cette action dans les entretiens. Cela nous semble assez logique puisque ce type d'action n'appartient pas vraiment à la mission du directeur.

Analyse d'ensemble

Les facteurs positifs décrits soulignent, s'il est encore nécessaire, que l'évaluation du plan de suivi ne fait pas la qualité mais engage les acteurs à prendre possession d'outils qui leur permettront d'implémenter cette qualité au sein de leur établissement. Nous estimons que les aspects d'encouragements positifs, de reconnaissance valorisante sont essentiels à la mise en œuvre de projets réels dans un établissement.

Leviers pour la création d'outils pédagogiques chez les coordinateurs qualité (2/3)

Le **plan de suivi** oblige l'acteur à repenser en collectif, à recréer une unité, à se positionner par rapport à l'extérieur. Ce facteur révèle un élément de concurrence externe qui est pris en compte. Ce levier a déjà été évoqué. Il revêt une couleur différente en fonction de l'action traitée.

Un des axes sur lequel on avait décidé de travailler dans le plan de suivi, aider les étudiants en difficulté d'apprentissage, cela s'est fait par le plan de suivi et le fait que partout ailleurs cela se fasse, on soit obligé de reconsidérer le regard, cela a apporté une unité et là, ça converge. 445-448/B2

Chaque acteur peut coopérer à la réalisation de l'action tout en gardant sa spécificité propre. Il perçoit l'évolution des projets pédagogiques (motivation intrinsèque). Cette perception le motive à **actualiser ses connaissances**, ce qui, en soit, est une forme d'ancrage de la qualité. Il porte un regard positif sur le travail accompli (il s'autorise même à se féliciter !). Il se positionne sur l'efficacité de la démarche. Les résultats obtenus dépassent clairement ses espérances.

Comment fais-tu, X et toi dans la cellule Q, qu'est-ce qui vous motive à garder ce dynamisme, entre le moment où le plan d'action a été mis en place et le moment où les experts vont venir, pour rester en route en vous disant : « Tiens, on a mis une action bibliothèque et puis elle est finie. Tu aurais pu me dire : « Bibliothèque, c'est fini. » Eh non, vous êtes en train de faire un questionnaire, c'est déjà reparti.

Oui, donc il y a l'appel des gens qui demandent. La bibliothèque demande, elle est demandeuse et donc ça vient comme ça. 348-354/B1

J'ai perçu que des choses avaient évolué, j'ai appris que leur TFE était différent de l'époque où on avait fait l'audit, j'ai actualisé, si tu veux, mes connaissances... 241-242/B1

Moi je voudrais dire par rapport à la ludothèque, pour ce qui est de cet exemple-là, qu'elle n'était pas du tout mise comme priorité dans notre plan de suivi, mais moi ma perception, franchement, il est apparu une envie qui est revenue à ce moment-là, une opportunité d'aller à une formation et on s'est dit pourquoi pas mais si on regarde le nombre d'étoiles qu'on s'était mises et tout, ce n'était pas la priorité, mais sauf que ça a plu et que c'était un chouette outil et ça s'est bien installé. 348-353/B2

Le **caractère contractuel** du plan de suivi, troisième levier, incite les acteurs à re-questionner le suivi des actions régulièrement. Il suggère aux acteurs d'élargir leur vision à l'ensemble de la Haute Ecole.

Donc on s'est dit : « Ah, priorité TFE. On élabore un nouveau dispositif TFE. Eventuellement, on y retravaille une deuxième année parce que c'est pas fini. Et puis, on ne parle plus du TFE pendant un certain temps. Et donc, la grosse différence de l'introduction de la Q, de la démarche Q, c'est de se dire : « On va réexaminer les choses de manière récurrente. D'où les questionnaires dont je te parlais en Haute Ecole qui eux vont revenir régulièrement et donner une sorte d'information globale sur l'état du moment en se disant : « Voilà, il ne se dit rien sur les TFE, donc ça ne vaut peut-être pas la peine de creuser plus ou au contraire, on voit une poussée de mécontentement par rapport au TFE, il faudrait peut-être aller voir et aller creuser le pourquoi. » 363-371/B1

Obstacle à la création d'outils pédagogiques pour les coordinateurs qualité (1/3)

L'acteur a **peur de s'investir** dans une nouvelle tâche jugée a priori impossible par le collectif. L'image renvoyée par le groupe est négative et ne permet pas un engagement réel. Nous pourrions également apparenter cet obstacle à un sentiment de découragement.

Cette ludothèque moi quand je suis arrivée dans l'école, j'en rêvais. Tout le monde m'a ri au nez en me disant : « Oh, ce n'est pas possible » et tout ça. Et puis moi j'ai laissé complètement tomber... 353-355/B2

Analyse d'ensemble

Pour la réalisation des outils pédagogiques cités, que ce soit la ludothèque, le TFE, la bibliothèque ou encore les étudiants en difficulté, les acteurs s'appuient à la fois sur le collectif, la stratégie rigoureuse mise en place grâce au plan de suivi et la motivation intrinsèque des acteurs. Pour cette dernière, l'individu s'est fixé des objectifs et, parfois, s'est construit des attentes. Son sentiment d'efficacité personnelle est renforcé par l'obtention des atteintes des objectifs fixés par lui-même, encouragé par le collectif et comparé avec l'extérieur.

La situation particulière d'un coordinateur qualité liée à ses émotions l'empêche d'envisager le changement, de progresser dans l'amélioration de la qualité. Ses représentations initiales sont un

frein puissant à la réalisation de l'action.

Leviers pour la création d'outils pédagogiques des chefs de département (1/3)

Les **acteurs s'impliquent** réellement dans la tâche. Ils s'y investissent car ils se sentent soutenus par une décision commune. Cette dernière provient de la mise en place du plan de suivi par l'équipe enseignante. On le constate, cet outil de l'AEQES favorise l'émergence et la réalisation de projets. De plus, la motivation de l'acteur est un levier répétitif.

Par rapport à mon plan de suivi, on a décidé avec A2 ce qui pourrait être une opportunité et là par rapport à la ludothèque, très vite il y a eu ce qui a fait que la ludothèque est devenue peut-être plus que prioritaire, qui est passée un peu au-dessus, c'est qu'il y a eu un intérêt en coordination, pour les autres sections, pour la ludothèque les deux autres sections étaient intéressées. Et donc c'est devenu une priorité...357-361/C2

Le travail d'équipe apporte un **positionnement positif**, second levier, sur l'état des lieux de l'action réalisée. Il confirme une valeur de cohérence interne et le bien-fondé de la concertation.

...qu'on sache ce qu'on évalue en stage jusqu'à un certain point on a bien travaillé, on est arrivés à un rapport de stage en grande partie harmonisé en tout cas dans la forme, les évaluations de stages maintenant semblent en tout cas plus cohérentes qu'elles ne l'étaient, donc là il y a eu un grand point. 210-214/C2

Obstacle à la création d'outils pédagogiques pour les chefs de département (1/3)

La **gestion de tous les projets** de l'établissement dans le temps empêche les acteurs de s'approprier le processus en profondeur. Ils ne peuvent aboutir, par exemple, à une standardisation de la démarche « stages ». Ils prennent conscience de la nécessité d'avoir une ligne de conduite stratégique qui fixe les objectifs prioritaires mais ne voient pas comment aboutir.

Moi je perçois que le travail n'est pas fini du tout mais les profs pas, ils ont envie d'autre chose. Parce que ce travail-là de fond, il faudrait beaucoup plus de temps, de réunions, de rencontres, il faudrait par exemple très concrètement faire des visites de stages à deux, prof de branche, prof de pédagogie pour bien voir ce qu'il y a derrière les mots et que ça ne reste pas que des mots, et ça voilà, qui va donner et dire eh les gars, la priorité ce n'est plus tellement de partir à l'étranger parce que ça aussi c'était un projet qui a mangé beaucoup d'énergie chez nos collègues, cette ouverture à des..., leur programme européen et tout, très bien, mais ici vous avez encore du temps là pour qu'on reparle de ça ? Oh non, ta réunion non tant pis...214-222/C2

Analyse d'ensemble

Si la nécessité de la reconnaissance du travail accompli est primordiale pour engager l'acteur dans la tâche, le soutien de son équipe et la valorisation positive interne et externe influent sur sa capacité à agir. La durée du processus de l'évaluation de suivi permet aux acteurs de mieux envisager la tâche à effectuer. Cependant, la vie de l'établissement liée à ses contraintes politiques et pédagogiques ne permet pas aux acteurs de s'emparer de leur objet d'action en profondeur.

Leviers pour la création d'outils pédagogiques chez les professeurs (3/3)

Les acteurs sont **mobilisés dans une tâche** précise qui est située et formalisée. Leur motivation dépend de facteurs externes et internes. On y décèle des intérêts collectifs et individuels importants que les acteurs soulignent eux-mêmes comme faisant partie du processus de mise en œuvre de l'action. C'est un premier levier. Dans le projet ludothèque ou bibliothèque, selon Weick (2010, p.64), on est dans un type de « changement écologique c'est à dire qu'il se produit dans l'environnement des individus. Il les place en face d'une contrainte exigeant une adaptation ». Certaines de ces situations vont retenir l'attention des personnes et vont donner matière à un travail d'interprétation collective.

Pour la ludothèque, plus de professeurs se sont sentis concernés. 40-41/D2

Mais cela a permis de se lancer et d'approfondir des projets qui étaient déjà de fond.

Cela a permis aussi de prendre une autre envergure, entre autre l'intérêt de l'interdisciplinarité : le prof d'art s'est mis à faire des maths ou les maths avec l'art. Il y a des projets qui commencent à se créer et ça c'est chouette.63-66/D3

Il y a aussi les rencontres avec les maîtres de stage qui ont été pour beaucoup dans cette décision. On organise chaque année une réunion où les maîtres de stage peuvent venir.

Maintenant, est-ce que la réunion avec les maîtres de stage vient de la Q, ça je ne sais pas.197-199/D2

L'action de suivi en cours de réalisation puis terminée autorise l'acteur à percevoir l'efficacité des moyens utilisés pour aboutir au but fixé. Il se **positionne favorablement** face à ses propres réalisations. Pour paraphraser Bandura (2003), on pourrait ici parler d'auto-persuasion verbale. Ce serait comme une sorte de feedback que l'acteur jette sur son travail.

Moi, il y a clairement une chose que j'ai retenue du plan de suivi et qui a été faite, réalisée, c'est la ludothèque. Ça, je trouve vraiment un truc très bien et qui manquait et qui effectivement a été le résultat.35-37/D2

Par exemple, pour le carnet de stage, on est arrivé au bout et on est content, il est là. 194/D2

Le plan de suivi engage les professeurs à un **recul réflexif** et à une mise en route vers l'innovation et le transfert : ils réfléchissent à d'autres manières d'utiliser la technique proposée par l'AEQES. Ils sont organisés dans leur démarche. Les acteurs prennent conscience de leurs propres schèmes d'action, au sens décrit par Perrenoud (1994), qui sont des schèmes de perception, d'évaluation, de décision. Dans notre travail d'analyse, c'est sans doute le levier le plus cité.

Au moment de l'audit, j'étais dans un cours d'utilisation de l'ordinateur pour la dialectique en enseignement où je faisais un film d'animation dans le cadre du printemps des sciences. Il a fallu expliquer cela, traduire en mots, voir ce qu'on visait etc.

D'avoir dû faire ce travail-là, ça a pu donner d'autres pistes et ensuite, j'ai eu l'idée de faire une formation dans laquelle je réfléchissais plus sur mon dispositif.15-19/D3

Et alors chaque professeur était responsable de tout ce qui était plutôt réflexivité, année réflexive, fil conducteur entre les trois années. Et donc, je savais chez quel collègue je devais aller chercher tel document pour rassembler le tout. 149-151/D1

Le **soutien du supérieur** hiérarchique est essentiel pour une démarche collaborative telle que celle proposée par le plan d'action de suivi. Le discours positif de la direction engage les acteurs. C'est la fréquence et l'intensité de ses interactions qui permettront le développement d'un climat socio-affectif favorable pour réaliser le suivi décidé.

P : Oui mais la direction était preneuse et nous a vachement fait confiance.

P : Oui, nous avons la chance d'avoir une direction qui est partante.68-69/D3

Obstacle à la création d'outils pédagogiques chez les professeurs (1/3)

Dans cet obstacle, le professeur reconnaît la positivité de l'action interdisciplinaire. Il en parle en termes positifs tout en décrivant assez vite deux inconvénients majeurs. Le plan de suivi accélère le processus et l'action est réalisée mais les moyens octroyés à l'établissement ne suivent pas. Le professeur est motivé pour réaliser la tâche mais juge cette **opération laborieuse**.

Mais cela a permis de se lancer et d'approfondir des projets qui étaient déjà de fond. Cela a permis aussi de prendre une autre envergure, entre autre l'intérêt de l'interdisciplinarité : le prof d'art s'est mis à faire des maths ou les maths avec l'art. Il y a des projets qui commencent à se créer et ça c'est chouette. Mais c'est vrai que ça demande du boulot et que c'est en plus.63-67/D3

Analyse d'ensemble

Selon Perrenoud (1994), « l'acteur prend conscience de ses propres schèmes d'action, qui sont des schèmes de perception (filtres qui rendent les situations compréhensibles), d'évaluation et de décision (filtres qui guident l'action) ». « Les schèmes d'action servent de liaison entre la personne et son environnement ... la personne, en interaction avec les savoirs et son répertoire de conduites disponibles (routines), peut donner une signification à la situation rencontrée et disposer d'actions adaptées au contexte » (Charlier 2012, p.127).

S'ajoute à cette explication la puissance de la valorisation donnée à l'individu qui fait référence à des motivations identitaires personnelles et groupales.

Par contre, le professeur est dépité de ce qu'il ne peut faire en plus pour la tâche (car il est réellement motivé) plutôt que déçu de son travail.

7.5. Actions en mouvement

A l'inverse des types d'actions précédentes, ces actions sont en route mais non finalisées, elles nous intéressent. Qu'il s'agisse du travail sur l'échec en stage et en didactique en BAC 3, sur les compétences développées en stage, sur le TFE, sur la réflexion de la petite enfance, sur la posture d'évaluateur et sur la cohérence du programme, les acteurs les ont inscrites dans leur plan de suivi et sont conscients de leur importance.

Leviers des actions en mouvement chez les directeurs (2/3)

L'acteur met en place une stratégie pour laquelle il émet une hypothèse de départ. Nous nous inspirons de Mintzberg et Waters (1985) qui parlent d'une **stratégie délibérée** (intention de départ). Ensuite, cette hypothèse subit les aléas de l'environnement. Ces auteurs ajoutent alors qu'une **stratégie émergente** va se construire progressivement. Les objectifs de départ seront modifiés. Le cœur de ce levier est sans nul doute le management interne.

Peut-être, je ne sais pas si c'est un bel exemple mais on a un phénomène en troisième présco d'échec en stage, d'échec en didactique. Déjà depuis deux, trois ans. Cela interpelle beaucoup la coordinatrice et l'ensemble des professeurs. Alors, on a eu une première hypothèse qu'on a essayé de travailler. Cela concernait, je vais dire, la personnalité des pédagogues de deuxième assez différente de la personnalité des pédagogues de troisième. Il y a eu des actions dans ces domaines-là. On se rend compte que ce n'est pas encore tout à fait le cas. On va essayer de remettre le métier sur le travail et de voir ce que pourraient être les causes...255-263/A2

Le **balisage de l'AEQES**, deuxième levier, propose une réflexion à partir d'un constat. En partant d'un niveau concret, l'acteur doit prendre une position plus réflexive pour envisager des solutions réelles. On est ici dans une visée inductive. D'autre part, le plan de suivi a une place légitimante, reconnue par les acteurs. Il revêt le rôle de facilitateur pour la gestion de l'établissement.

Travail sur les compétences... je pense que, en même temps, le plan de suivi a été un vecteur pour réfléchir là-dessus. On savait qu'il fallait travailler là-dessus mais je pense qu'il y a une incitation supplémentaire. 261-263/A3

Obstacle aux actions en mouvement pour les directeurs (2/3)

Les acteurs, motivés, ne peuvent s'emparer en profondeur de l'objet de leur travail par manque de temps. Ils priorisent leurs objectifs et posent des choix **en fonction du temps** imparti. Rosa (2010), lors d'un entretien journalistique, résume bien le paradoxe ci-dessus : « Hélas, comme nos ressources temporelles se réduisent, cet accroissement et cette densification du volume d'actions deviennent vite supérieurs à la vitesse d'exécution des tâches. »

Certaines actions de suivi n'ont pas été suivies. Les coordinatrices m'ont dit qu'il y en avait très peu. Mais justement, en parlant des stages, elles ont dit : « Ça, on a un petit peu laissé tomber ».

Est-ce que vous pouvez réexpliquer pourquoi cela n'a pas été suivi ?

C'est simplement parce que c'est difficile de courir plusieurs lièvres à la fois...

Oui, le manque d'effectifs ou le fait que le personnel soit overbooké, chargé peut intervenir là-dedans. Oui, pour moi, c'est la raison essentielle. Et donc un moment donné, on pare au plus pressé, on fait ce qui est le plus urgent, ce qui nous est demandé de faire.

Et on essaie, quand on laisse tomber les choses que ce soit les choses les moins urgentes. 324-332/A2

L'établissement a besoin de temps pour inscrire le changement dans un processus continu, passant par des phases d'ordre et de désordre. Trois années⁵¹ ne suffisent pas pour implémenter l'innovation de manière durable. C'est le second obstacle.

Je pense que 5 ans, c'est mieux que 3 ans. Je pense que 5 ans, c'est le temps imparti pour commencer à développer les compétences, mettre en place certaines choses. Car on est quand même encore après 3 ans en train de se reposer sur

⁵¹ Depuis cette évaluation, l'AEQES a **modifié ce délai** entre deux évaluations (voir p.11).

Analyse d'ensemble

Les actions du plan de suivi soutiennent les changements internes à l'établissement et l'acteur qui les guide. L'AEQES met en lumière des points d'attention qui pourront être envisagés par la direction et soutient leur réalisation indirectement. Le directeur peut clarifier ses intentions et les adapter à l'environnement.

A nouveau, on se retrouve dans la situation de l'accélération du temps liée à la difficulté de prioriser les tâches. De plus, la charge de travail imputée à l'acteur sans révision des moyens alloués ajoute à la résistance au changement et rend les acteurs démunis face à cette situation complexe.

Leviers des actions en mouvement chez les coordinateurs qualité (1/3)

Le caractère formatif de la discussion avec l'AEQES engage les acteurs dans une dynamique de changement. L'évaluation formative, fameux levier, permet la responsabilisation des acteurs concernés au travers de leur motivation intrinsèque. La **reconnaissance positive** du travail effectué et des points forts accentués permet aux acteurs d'ancrer la démarche qualité.

On a fait une espèce d'énorme atelier d'écriture avec les anciens. On essaie d'aller vers des choses d'une autre nature et cette idée-là venait... par exemple, on a écrit les amorces de cet atelier d'écriture en commission avec l'équipe prof et les étudiants qu'on a soumis aux anciens.

Donc ça, cette dynamique fait aussi que les gens se sont reconnus dans les outils qu'on utilisait. 424-428/B1

Obstacle aux actions en mouvement chez les coordinateurs qualité (1/3)

L'intérêt pour la tâche perçu par les **divers acteurs** influe le degré d'implication dans le travail. Le rôle du coordinateur est complexifié : il doit trouver une cohésion, un fil rouge pour une approche transversale de l'action à effectuer. La question de l'hétérogénéité des acteurs est mise en valeur.

Or ce travail-là, c'est un travail de fond qui est un plaisir de pédagogue mais qui est peut-être moins une priorité pour les professeurs de disciplines, il faut le dire aussi. Un travail de cohérence de profil, heu... Par exemple, ce qui a bien fonctionné pour retravailler cette cohérence du profil c'est de faire une porte d'entrée concrète, on s'en est rendu compte.399-402/B2

Analyse d'ensemble

Le coordinateur qualité est encouragé à restructurer son travail, à repenser son activité dans le cadre d'innovation. L'aspect formatif ajoute une forme de regard bienveillant dans lequel l'acteur peut s'engager en confiance. On touche là à des valeurs de bien-être au travail.

La spécificité des acteurs d'un établissement est une variable non négligeable. Le jeu des acteurs est articulé, avance, recule, se positionne pour ne jamais s'arrêter. De plus, si les acteurs dépendent tous d'une même organisation, l'environnement, le climat socio-affectif et d'autres variables déterminent le niveau d'engagement dans la tâche. « Toute planification stratégique est un processus top down où de nombreux acteurs sont impliqués mais cette implication n'est pas à engagement égal⁵².... » Waugh (1998) cité dans Schmidt (2012, p.254).

Levier des actions en mouvement chez les chefs de département (2/3)

L'aspect formel et organisé de l'évaluation du **plan d'action guide** l'action au sein de l'établissement. Il n'est pas un processus isolé et ponctuel. Il serait naïf de penser que seul ce plan

⁵² Traduction littérale : « ...any strategic planning is a top-down process where many actors are involved, but involvement is not equal engagement. »

mobilise les acteurs. Il constitue un des canevas sur lesquels peuvent s'établir l'acteur et l'établissement pour y réaliser les objectifs déterminés, entre autres, l'ancrage de la qualité. Son aspect accompagnant et rassurant est à nouveau mis en exergue par l'acteur

Deuxième chose : je pense pouvoir aller jusqu'au bout de certaines thématiques. Je pense que la question d'évaluation en stage, même si on l'a déjà travaillée, le fait de travailler en profondeur sur ma posture en tant qu'évaluateur ou superviseur est quelque chose qu'on s'est autorisé dans les trois ans, quelque part en prenant le temps. Donc, je pense qu'à la fois ça pilotait et à la fois ça nous donnait du temps pour approfondir certaines thématiques. Donc ça, c'est au niveau du pilotage avec l'équipe.15-20/C1

Mais je pense... je vais revenir à ce que je disais tantôt le fait d'avoir été confirmé dans des choix, le fait qu'on ait pointé une certaine heu... a forcément influencé la Je pense que tout ce qui est de l'ordre de la petite enfance, tout ce qui est de l'ordre de la classe d'accueil, de l'ordre du TFE etc. a eu un impact très certain. Et je pense que ici, la réflexion dernière au niveau du TFE, voilà, ça fait partie des choses, il y a des choses qui apparaissent.222-226/C1

Les points forts sont également mis en avant pour **favoriser une reconnaissance** de la part des acteurs. Cela améliore leur motivation intrinsèque.

On est vraiment dans l'identification des points forts. C'est vraiment cette confirmation des points forts, cette autorisation à dire : « Allez-y » qui permet le changement.

Alors on va dire, ce n'est pas le changement, c'est une continuité, donc c'est une dynamique de changement.225-228/C1

Maintenant, suite à la visite, je pense qu'on va ré-implémenter une série de choses en termes de suivi du suivi. Je pense qu'il y a des choses qui se dessinent au niveau du TFE, des choses comme ça. 323-325/C1

Obstacles aux actions en mouvement pour les chefs de département (1/3)

Tant les acteurs que la **politique imposée** aux établissements peuvent être modifiés. C'est obstacle surprend sans arrêt. Agir dans la continuité demanderait une base solide, extraite de son contexte, faisant presque figure d'électron libre. Or, nous l'avons perçu, les éléments environnementaux, stratégiques et humains forment un tout indissociable.

Si je prends deux exemples, heu... si je prends toute la réflexion petite enfance, je pense qu'on souhaitait aller jusqu'à un positionnement politique. Heu... j'ai envie de dire, cela ne s'est pas fait comme ça. Mais c'est quand même un positionnement qui était très fort dans le projet Toddler et un positionnement très fort par rapport à nos étudiants mais j'ai envie de dire quand on a imaginé, voilà, c'était pas les mêmes enseignants, on avait quelqu'un dans l'équipe qui était très pro positionnement politique, pas dans le sens politique élection mais... Je pense que du coup, voilà. Il y a des actions qui ont été un tout petit peu modifiées de par les personnes qui étaient là aussi, ce qui est logique. 180-187/C1

Les acteurs privilégient certaines activités engendrant des engagements décrits, à d'autres, valorisantes, mais remises à plus tard. Ils subissent **l'accélération du temps**, thème repris par Rosa⁵³, avec le sentiment de ne plus pouvoir rien terminer. Cet obstacle s'inscrit au en bonne place au palmarès de notre travail !

Je pense aussi qu'au niveau de l'évaluation, dans notre idée de travailler vraiment sur la posture évaluative de chacun et de se dire : « Est-ce que j'ose mettre en échec ? », ce sont des choses auxquelles on a touché, on a pu se parler « sur » mais on n'est pas allés plus loin.188-190/C1

Mais à côté de cet aspect-là, il y a l'aspect fondamental du suivi qui est la cohérence du programme, qui est la cohérence entre nous et ça, personne n'a d'heure personnellement pour le faire. Et il n'y a pas de temps pour le faire puisque c'était les journées institutionnelles qui le permettaient mais dans lesquelles viennent les priorités des autres. 387-391/C2

Les politiques imposent des contraintes aux établissements d'ordre différents : réfléchir à l'ancrage de la qualité et, en même temps, modifier le système d'enseignement. Ces différentes tâches impliquent les acteurs à des degrés divers. Il leur paraît impossible d'appréhender cette **multiplicité d'actions** dans leur cadre de travail.

Et donc, cet aspect-là, qui pour moi est fondamental pour la formation que l'on donne au quotidien à nos étudiants, commence à se diluer. Il faut absolument que je trouve des moyens pour organiser ça mais avec un manque de légitimité parce que malgré tout, si c'est quelque chose qui a été écrit dans le plan de suivi, il y a toutes ces réformes qui viennent à côté, toutes ces incertitudes qui viennent... Ne changeons pas trop avant que quelque chose nous arrive. Laissez-nous tranquilles. 393-398/C2

⁵³ Harmut Rosa, sociologue et philosophe allemand. Il a écrit en 2011 : Accélération. Une critique sociale du temps. Paris : La Découverte.

Analyse d'ensemble

Par sa qualité, le chef de département a force de « changement ». Il est proche de son équipe car, très souvent, il en est issu. En même temps, il est en lien étroit avec sa hiérarchie dont il a reçu l'autorité. Il s'octroie ici la permission de réfléchir, de prendre du recul en s'appuyant sur la procédure AEQES.

Notre regard est tourné vers les trois composantes de notre analyse, à savoir les acteurs, la gestion stratégique et l'environnement. On est dans le nœud de cette articulation. Par où commencer ? Comment faciliter les interactions entre les relations de pouvoir, la mission des acteurs, la structure de l'établissement ?

Leviers des actions en mouvement chez les professeurs (2/3)

Le professeur est reconnu par ses pairs pour son **expertise**. Il est invité à faire partie d'un groupe de travail. Il est constructeur de lien entre son établissement et l'évaluation du plan de suivi. Ce levier est également une forme de valorisation interne.

D2 : On a défini un petit groupe de travail avec des personnes qui étaient représentatives de toutes les dimensions du département...

D1 : Mais moi, je ne faisais pas partie de ce petit groupe, par exemple, tu vois ? Mais on est plutôt venu me chercher en me disant : « Ecoute, il faudrait bien faire quelque chose pour le module 5-8 et pour les TFE... » 141-145/D1

Les professeurs donnent du sens au changement et établissent des liens entre deux évolutions demandées : la réalisation des actions du plan de suivi et la réforme obligée par le décret « paysage ». C'est ce **sens trouvé** qui les reconforte et les engage à poursuivre leur action. On peut parler de valorisation à la fois collective et prenant appui sur une injonction externe.

On a des axes, des projets et des structures de cours aussi.

P : On y a aussi un peu pensé avec les UE qui arrivent .Là, on est conforté. On ne sait pas où on va mais on sent bien qu'on travaille dans la même direction. Et donc, cet axe-là, interdisciplinaire, on le développe et on sent bien qu'on est sur le bon chemin, quoi.

P : Oui, et l'axe sur la quantité de travail. 210-216/D3

Obstacles aux actions en mouvement chez les professeurs. (0/3)

Nous n'avons pas repéré d'obstacle dans les entretiens assez explicites pour notre étude. En même temps, dans chacun des verbatim, plusieurs freins apparaissent :

- la **continuité dans l'action** : « Une faiblesse : le suivi ! Il y a des moments de relance puis... » Verbatim 2

- la difficulté des compétences à travailler en lien avec l'hétérogénéité des groupes : « Les étudiants mettent du temps à comprendre, à construire. Cela nous oblige à échanger entre nous. Il y a aussi des **compétences difficiles à travailler**. » Verbatim 2

- l'**élément temporel** qui empêche l'action d'aboutir.

« On a peu de temps pour construire des outils d'évaluation pour les AFP au sein de nos cours. » Verbatim 3

« On peut avoir les idées mais ne pas avoir les moyens-temps pour aller plus loin. » Verbatim 1

Analyse d'ensemble

Que la reconnaissance soit individuelle ou collective, elle fait « force de loi » pour engager l'acteur. Elle enrôle les différentes parties prenantes. Le degré de participation de l'acteur peut varier. Cependant, la valorisation positive qui l'aide à donner du sens et à affiner sa perception de la tâche représente une motivation solide.

Les freins ici évoqués relèvent de la pratique professionnelle. On se situe bien dans le cadre professoral. Les enseignants restent et désirent rester dans leur fonction de base. Comprendre les étudiants est pour eux une priorité avant de s'engager dans le changement.

8. Analyse transversale

8.1. Concertation

- Nous avons distingué **trois leviers principaux** : l'existence du plan de suivi, l'organisation interne (techniques) et la collaboration.

D'abord, les acteurs s'accordent pour reconnaître l'efficacité de l'existence du plan de suivi. Ce dernier constitue un élément essentiel qui force l'articulation entre les idées, la réflexion et la réalisation concrète.

Il définit, organise et planifie, pour tous les acteurs, les processus de mise en œuvre des actions décidées par les équipes. La plupart des acteurs font mention de ce levier.

Dans le même ordre d'idée, les différentes techniques utilisées par les acteurs pour ordonner, trier, planifier et organiser leur travail les guident sur le terrain. Ils en reconnaissent volontiers les effets sur la qualité des actions à mener et sur leur motivation.

Nous voyons que la fixation d'objectifs clairs et de méthodes soutenues favorise la transparence et permet aux acteurs de saisir la pertinence de la démarche.

Ce souci de clarté engage l'acteur à implémenter la démarche dans son établissement. Par ailleurs, la collaboration entre les acteurs constitue une phase de partage d'idées. Elle ne peut avoir lieu que dans un climat socio-affectif favorable, c'est à dire un climat dans lequel l'acteur comprend et donne sens à son action. C'est ainsi qu'il sera capable de communiquer et d'interagir pour que le travail final soit cohérent. Pour arriver à ce résultat, l'acteur doit se sentir autonome et responsable. C'est toute la question de la légitimité de son rôle et de son action qui est évoquée dans les entretiens, à plusieurs reprises.

- **Quatre contraintes** à un bon fonctionnement sont épinglées : la charge de travail, le management interne, le temps et la motivation.

La charge de travail, si souvent évoquée lors de nos entretiens, a des effets directs sur la qualité du travail, sa mise en place, son déroulement et son résultat final. Elle est différemment perçue par les acteurs, surtout en fonction de la place qu'ils occupent. Si leurs représentations diffèrent, les motifs explicatifs convergent : la mise en place du décret « Paysage » en est un. Nous pensons qu'il ne s'agit pas du décret en soi mais bien de l'accumulation des injonctions pédagogiques et des décrets successifs. Que l'on réforme les programmes, les institutions, que l'on s'attarde aux notions pédagogiques comme les compétences, que l'on demande aux établissements de fusionner, ces décisions éprouvent les acteurs. Elles poursuivent, la plupart du temps, des buts économiques, très éloignés de leurs préoccupations. Comment dès lors les concilier au mieux avec des buts pédagogiques ?

Un autre obstacle est imputé au management interne. Les nombreuses prérogatives institutionnelles encombrant la vision de départ pour l'action. Les personnes responsables de fixer l'objectif de base, d'organiser les équipes ont un rôle essentiel de par leur autorité.

Un troisième obstacle, lié à cette charge de travail est celui de la gestion du temps. Le travail de l'équipe est mal dosé, les objectifs sont connus mais l'inertie liée au manque de temps empêche l'activité de s'installer, de s'améliorer.

Enfin, il est absolument nécessaire que les acteurs soient motivés pour la tâche. Il s'agit d'être attentif à la mobilisation des acteurs durant tout le processus. L'hétérogénéité des individus en présence joue un rôle important dans la détermination de ses propres objectifs de travail. Ils ne sont pas toujours prêts à la conjuguer avec ceux de l'établissement.

8.2. Mobilité et partenariat

- **Cinq leviers** sont répertoriés : L'existence du plan de suivi, les compétences d'équipe, la participation, le management interne, la valorisation.

D'abord, le plan de suivi autorise les acteurs à s'ouvrir vers l'extérieur. Ils participent à des colloques, échangent avec d'autres collègues et peuvent ensuite implémenter de nouveaux modes de fonctionnement. Parce qu'ils en auront fait l'expérience, ils pourront donner plus de sens à leur action.

De plus, cette motivation devenue intrinsèque est soulignée également par les professeurs qui, en lien avec un projet extérieur, décident de collaborer car cela fait sens pour le cours qu'ils donnent. On est dans l'idée de faire collectivement un métier, d'avoir un sentiment d'appartenance à un projet.

Suite à cela, l'équipe est confiante car elle est parvenue à analyser puis argumenter pour enfin décider de l'orientation d'un projet. Une dynamique institutionnelle et collective s'est dessinée, progressivement. Les acteurs s'en emparent, chacun à leur niveau et en fonction de leur mission. Ils ont conscience d'une vision partagée.

Nous percevons en outre la continuité possible des projets évoqués. Le mode de gouvernance est essentiel : le directeur envisage la faisabilité des projets, les impulse en proposant des ressources humaines, des moyens financiers.

Enfin, la reconnaissance apportée au travail de l'acteur est un des piliers principaux de la réussite des actions programmées.

- **Trois obstacles** sont pointés : la charge de travail, la fusion des établissements et la gouvernance.

Au risque de nous répéter, la charge de travail peut submerger les acteurs. Ils ne peuvent décidément pas faire face aux multiples demandes. Le contexte politique ajoute à cette accumulation de projets à réaliser. Certains ne savent plus où donner de la tête.

Ensuite, les fusions récentes avec des établissements parfois très éloignés géographiquement mettent les acteurs en difficultés, quelle que soit leur place dans l'établissement.

Comment, en effet, travailler en équipe sans avoir l'occasion de faire connaissance ? Comment réaliser un travail pédagogique alors que les contextes environnementaux ne se ressemblent pas ? En toile de fond de ces questions surgit chez chaque acteur un sentiment d'insécurité professionnelle important car son « appartenance » à SON établissement est mise en danger.

Quant à la gouvernance, elle mobilise les écrits du collectif (les décisions d'actions) dans le but de proposer une forme d'infrastructure à respecter. Cependant, cette dernière peut rapidement se cristalliser, faire barrage lors de la production commune. Dans ce cas, elle est brisée et confrontée aux situations réelles vécues par les acteurs. Un recul réflexif et une prise de distance favoriseront la négociation.

8.3. Recueil de données et formalisation

- **Quatre leviers** apparaissent : l'existence du plan de suivi, le management interne, les moyens spécifiques et la participation.

Nous ne reviendrons plus sur l'importance de ce plan de suivi (et la méthodologie utilisée) qui balise, place un cadre et aide les acteurs à définir des éléments constitutifs nécessaires à la bonne marche de la réalisation des actions.

De même, le rôle évident de la gouvernance est bien de s'assurer de méthodes mises en place pour ancrer la culture qualité au sein de son établissement.

Par contre, nous pouvons nous pencher un peu plus longuement sur les effets décrits par les acteurs de cette formalisation des tâches. Nous sommes là dans une transformation des pratiques : les enquêtes, les questionnaires sont autant de moyens mis à l'honneur. Ils représentent des éléments de gestion de l'action. Les acteurs en voient l'utilité directe et la soulignent. Par leur caractère pluraliste, les enquêtes, les SWOT, les questionnaires supposent un éventail de réponses mis sur la table pour la négociation collective. Les partenaires sont invités à participer et à se prononcer. Le débat se passe à partir d'éléments collectés.

Ensuite, la mise en chantier de l'action peut se profiler. En outre, la classification des documents, la création d'une base de données permet la participation de l'individu et met en « *valeur la contribution de chacun dans les productions collectives* » (Fallon & Leclercq, 2014, p.112).

Pour terminer, nous insisterons sur la participation de l'individu. L'adhésion des acteurs aux moments de travail en équipe rend visible les effets des techniques de formalisation mise en œuvre. Au fil du temps, les acteurs utilisent les outils réalisés. Ils manifestent également l'impact qu'ont ces techniques sur leur distanciation par rapport à l'objet. En même temps, ils établissent des liens concrets avec leur travail.

- **Trois nœuds** ressortent de notre analyse : la charge de travail, le sens donné à la démarche et la croyance de l'acteur

D'une part, la charge de travail est un élément-clé de notre analyse. On pourrait dire qu'elle constitue la toile de fond des freins repérés tant elle est décriée par les acteurs.

D'autre part, dans le domaine de la formation d'adultes, les nombreux auteurs (e.g. Bourgeois, 2009 ; Carré & Fenouillet, 2011 ; Bandura, 2003) insistent sur l'intérêt motivationnel de la tâche à réaliser. L'hétérogénéité des acteurs en présence laisse à penser qu'aucun motif d'engagement dans un projet n'est applicable à tous. Il s'agit, alors, d'explicitier au mieux les objectifs et buts des missions, de rendre transparentes les politiques en vigueur afin que chacun puisse en toute autonomie, contribuer plus largement au projet collectif.

De surcroît, il est essentiel que les acteurs puissent être rassurés quant à l'ampleur de la tâche à effectuer. A nouveau, cet élément force les acteurs à plus de clarification au départ du travail.

8.4. Création d'outils pédagogiques

- Nous avons relevé **quatre leviers** : L'existence du plan de suivi, la valorisation, la formalisation interne et la motivation.

Nous constatons l'aspect répétitif des leviers énoncés. Alors que notre analyse transversale n'est pas encore totalement terminée, nous voyons que certains leviers ont un caractère général, quelle que soit l'action entamée. Ce sont ces mêmes points d'appui (« valeurs sûres ») que l'on retrouve fréquemment évoqués dans d'autres études.

Faut-il en conclure que certains leviers sont à la base de toute action individuelle ou groupale ? C'est possible. Nous n'avons pas assez de preuves à fournir dans ce travail mais pensons, au vu de nos lectures et de notre expérience professionnelle, que ces leviers sont à l'origine de toute action accomplie.

- **Trois obstacles** émergent : la charge de travail, le temps et le sentiment de découragement.

Mis à part la charge de travail et l'élément temporel déjà souvent et longuement décrits dans le cadre de ce mémoire, un élément neuf intervient ici. Il s'agit d'un sentiment exprimé par l'acteur. Il est découragé, non pas parce que son idée ne peut être réalisée mais parce qu'elle est accueillie sur un ton moqueur par l'équipe. On peut ainsi penser que le sentiment d'appartenance au groupe rend l'acteur fidèle à ce groupe, même dans l'adversité. Son élan à imaginer un projet et à le mettre en œuvre est « étouffé dans l'œuf » par le collectif envers qui l'acteur éprouve un sentiment de loyauté, quoiqu'il advienne. L'acteur rejoint la pensée groupale et délaisse sa pensée individuelle. On pourrait parler de fatalisme parce que l'acteur adopte un comportement d'acceptation passive.

8.5. Les actions en mouvement

- Pour cette dernière action, **trois leviers** sont cités : l'existence du plan de suivi, la valorisation et le management interne.

Nous choisirons de nous attarder au levier « valorisation ». Par la mise en évidence de son degré d'expertise dans son domaine, l'acteur est reconnu par ses pairs. Cette reconnaissance augmente son estime de soi. Il se sent en confiance pour entamer l'action et participer à l'œuvre collective. De même, l'auto-proclamation du bien-fondé de l'action entreprise par les acteurs, affirmée par le sens qu'ils confèrent au travail collectif et par les résultats obtenus, en un mot, par l'efficacité perçue pour cette action, renforce une forme d'interaction respectueuse entre eux. Dans cette situation concrète, les individus testent les effets positifs des actions engagées et anticipent les actions à venir.

- Enfin, **quatre obstacles** entravent ces actions en mouvement : le temps, l'hétérogénéité des acteurs, la capacité à poursuivre la tâche entamée et le conflit d'intérêts.

En premier lieu, que ce soient les projets de réformes, les diverses initiatives d'équipe ou individuelles, les changements de partenaires ou encore les contraintes réglementaires, la dimension

temporelle fait partie intégrante du processus de changement visé par la qualité. Au travers de nos entretiens, les acteurs ne cessent d'insister sur la priorisation des étapes, regrettant, comme c'est le cas ici, que certaines phases du changement prennent le pas sur l'innovation et/ou la continuité pédagogique, chère à leurs yeux. En fixant un terme à la procédure de suivi, l'AEQES force l'acteur à s'arrêter, à envisager son travail. Et ce dernier, très méthodiquement, peut alors commenter l'ampleur du changement et les obstacles, comme le temps, qui l'empêchent d'aller plus loin.

En second lieu, nous voulons parler encore de la diversité des acteurs. Cette hétérogénéité est inévitablement en lien avec la variété des intérêts des personnes. Il s'agira donc de déterminer une forme de management qui mobilisera singulièrement l'acteur, en vérifiant régulièrement son degré de satisfaction pour l'action entamée. Il faudra également veiller à trouver un consensus qui réunit les acteurs afin que leur implication soit la plus rationnelle et la plus effective possible.

Ensuite, si chaque équipe de management est avertie de l'importance d'encourager son équipe, de la valoriser, de lui montrer de l'intérêt, cette qualité reste frileuse, peu engagée. Les acteurs attendent des « relances », des motivations ajoutées pour continuer l'action.

Nous concluons cette analyse transversale en mobilisant la notion de conflit d'intérêt : l'acteur est pris entre deux chaises car il est à la fois contraint d'obéir à des injonctions d'ordre politique, institutionnel et pédagogique. Il ne sait plus où donner de la tête, tiraillé entre son métier de pédagogue et sa fonction de chef de groupe, de meneur de projets dans son établissement. Nous en revenons encore et toujours à la difficulté perçue par les acteurs de prioriser les actions à mener.

Ces leviers et freins peuvent être éclairés par trois éléments évoqués dans notre question de recherche et détaillés dans notre chapitre 5, à savoir : l'environnement, la gestion stratégique et le profil des acteurs.

Tout au long de cette discussion, les contextes politiques, organisationnels et pédagogiques participent à l'élaboration des actions de suivi. Plus particulièrement, lorsque les acteurs parlent de l'existence du plan de suivi, de la charge de travail, des éléments temporels, de la fusion des établissements et enfin des conflits d'intérêts, nous remarquons que l'environnement joue un rôle primordial dans la construction et dans l'implémentation du changement. Non seulement, cet environnement est mobile et ses repères sont changeants, sans cesse en devenir, mais encore il participe intimement à la mise en œuvre, implicite ou explicite des actions de suivi de chaque établissement. En tout cas, il influence le contenu des actions menées ou leur évolution.

En cela, il est en lien étroit et dynamique avec la gestion stratégique de l'établissement. Cette dernière est soulignée spécifiquement par les termes d'organisation et aussi de management interne, par les éléments temporels, la gouvernance et les moyens spécifiques, par la valorisation, la formalisation interne et, finalement, par la capacité à poursuivre la tâche entamée. En effet, ces termes regroupent des processus qui organisent les rapports de travail entre les individus. Ils définissent aussi les orientations majeures qui seront choisies par la collectivité pour réaliser le plan de suivi.

Enfin, la place de chacun des acteurs détermine sans aucun doute l'avancée ou la mise au pilori des actions programmées. Nous avons tenté de décrire leur rôle en quelques lignes dans notre travail. S'ils s'accordent généralement pour nommer certains traits de résistance comme l'hétérogénéité des acteurs, les conflits d'intérêts, le découragement, le sens donné à la démarche, la croyance de l'acteur ou encore la motivation, ils pointent avec justesse les effets bénéfiques de la collaboration, de la participation active, de la motivation et enfin, de la valorisation personnelle ou collective. C'est parce que ces acteurs seront incités à développer ensemble des activités nouvelles

qui feront sens pour eux-mêmes et pour leurs pratiques, qui viseront la formation initiale des étudiants, qui tiendront compte de la place et de la légitimité respectives de chaque individu dans l'organisation que l'innovation par l'ancrage de la culture qualité pourra exister et se développer dans l'établissement.

Conclusion

La notion de qualité en éducation figure de plus en plus dans les ouvrages, les colloques, les revues et événements professionnels. Les évaluations, qu'elles aient valeur certificative ou formative, font la part belle au travail de gouvernance des établissements. Toutefois, la réflexion en matière de suivi d'évaluation mérite une attention particulière. Amorcé depuis quelques années par l'AEQES, le processus d'évaluation se forge progressivement; il est le fruit d'une intention managériale de l'AEQES, d'un mode de gouvernance d'établissement et de la volonté plus ou moins explicite des acteurs en place.

C'est pourquoi, par cette étude, nous nous sommes intéressée aux enjeux de l'évaluation de suivi de la qualité, perçus par plusieurs acteurs: les enjeux émis par trois des établissements préparant au bachelier préscolaire, ceux de la direction et d'une experte de l'AEQES pour ce même bachelier. Nous avons également identifié des leviers et des freins à la réalisation des actions prévues dans le plan d'action de suivi.

Pour tenter de baliser notre questionnement, nous avons d'emblée délimité son cadre par une recherche théorique préalable portant sur la notion de qualité en éducation. Ce sujet nous est alors apparu vaste et complexe. Nous avons ainsi noté l'évolution chronologique de ce concept qualité en parallèle avec les débats et décisions politiques touchant principalement aux accords de Bologne. Les ESG (traduit par : Références et Lignes directrices⁵⁴) modifiés et acceptés tout récemment à Yerevan en Arménie démontrent, par exemple, la volonté des politiciens et des responsables européens de la qualité d'améliorer sans cesse l'approche qualité, qu'elle soit adaptée, novatrice et politique ou encore sociétale. D'ailleurs, dans cet esprit d'évolution continue, nous avons souligné l'aspect formatif et participatif de « l'audit » mieux connu aujourd'hui en Belgique francophone sous le vocable « d'évaluation ». Si nous admettons volontiers le caractère partiel de ces apports théoriques, nous les avons cependant articulés les uns aux autres avec le plus de réalisme possible, en lien avec notre recherche.

Ensuite, la conception et l'organisation de l'agence (AEQES) ont occupé, de la même façon, une place de choix dans notre travail de recherche. C'est ainsi qu'une description sommaire de l'agence et de son rôle dans le paysage européen a contribué également à la mise en place du cadre de cette recherche. Dans cet ordre d'idées, nous avons jugé utile d'exposer sommairement en quoi consistait un dispositif d'évaluation de suivi, quel était son déroulement, comment travaillaient les experts et quelles ont été nos missions dans le cadre de l'évaluation du bachelier préscolaire. Nous avons, pour terminer, relevé la description des objectifs d'une évaluation de suivi, tant au niveau théorique qu'au niveau pratique et avons mis en évidence les contradictions émises par certains auteurs à propos du bienfondé de son existence-même et de l'objectif d'autonomie qu'elle est sensé développer.

Pour clore cette première partie, il est un fait que la procédure mise en place pour l'évaluation de suivi, au regard de ces diverses données, émane d'un système très règlementé et cadré à un point tel que l'évaluation du processus pourrait prendre le pas sur l'évaluation du produit. Les acteurs structurent les normes et construisent des représentations communes en se

⁵⁴ Les ESG sont téléchargeables en français sur le site de l'ENQA : <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

référant très régulièrement à ce processus. Ils utilisent ce que l'environnement (l'AEQES) offre en termes de ressources (les affordances). Il ne faudrait toutefois pas qu'ils en oublient le sens !

L'ossature de notre recherche ainsi constituée, nous pouvions dès lors nous questionner sur la perception des acteurs par rapport à l'objectif final de cette évaluation de suivi.

Dans la deuxième partie de notre travail, nous avons posé le cadre conceptuel en reliant les notions d'enjeux, de leviers et freins et d'ancrage de la qualité. En effet, si les acteurs de l'évaluation de suivi ont besoin de connaître l'objectif final de leur travail, ce dernier ne pourra se dévoiler que si les acteurs construisent du sens pour ce suivi. Or, leur environnement est peu reproductible, la gestion stratégique de leur établissement en perpétuel mouvement et eux-mêmes varient quant à leurs modes de fonctionnement, entre autres leurs relations avec leurs collègues et leurs buts spécifiques liés à leurs attributions. Inévitablement, cette évaluation sera comme un apprentissage expérientiel : les objets de l'action seront mis en tension tandis que le collectif construira leurs finalités.

Pour réaliser cette étude, la méthodologie inspirée fortement de l'analyse qualitative, dans la troisième partie, décrit la manière dont nous avons procédé soit au niveau des données, soit au niveau des acteurs pour sélectionner les éléments les plus représentatifs possible. En regard de ces choix, nous avons privilégié des entretiens semi-directifs qui faciliteraient notre recueil de données. Les personnes interrogées ont apprécié cette possibilité de présenter les résultats de leur évaluation de suivi sans « contrainte » et, pour la plupart d'entre elles, avec une certaine fierté. Leur identité d'acteur était mise en valeur, nous l'avons bien perçu. Un répertoire des enjeux perçus comme essentiels par les acteurs ainsi qu'une typologie des actions ont été formalisés. Ces principales étapes méthodologiques nous ont permis d'élaborer notre analyse. C'est ce que nous avons détaillé dans la quatrième partie.

Dès lors que nous avons envisagé les enjeux, les questions de motivation des acteurs pour réaliser le suivi des actions se posaient déjà de manière moins abstraite. Car, l'ensemble des ressources (le besoin de clarifier à tous les niveaux les objectifs visés par l'évaluation de suivi, la reconnaissance d'être pris en considération, la place et le rôle de l'AEQES au carrefour de la politique et de l'amélioration de la qualité, la nécessité de collaborer, d'échanger petit à petit...) sont indissociables de leur environnement, de la gestion stratégique de l'établissement ainsi que du profil de ses acteurs. Le but est bien que ces personnes se comprennent, interprètent puis s'approprient différentes visées de l'évaluation de suivi et améliorent ainsi, par leurs décisions et leurs actions, la qualité de la formation des bacheliers préscolaires.

C'est dans la partie suivante de notre mémoire que nous avons abordé l'analyse des leviers et obstacles perçus par les acteurs. Il va de soi que si ces termes semblent clairs, ils ne sont pas toujours perçus de la même manière par les acteurs. Un obstacle défini pour l'un peut paraître un levier pour l'autre.

En premier lieu, nous avons pointé les leviers souvent rappelés. L'existence du plan de suivi tient une place essentielle. Les acteurs le confirment. Ils se repèrent grâce à cette proposition de planification. De plus, la collaboration est un levier unanimement décrit. Elle souligne, si besoin est, les valeurs de cohérence et de participation nécessaires à une dynamique d'innovation. En outre, la valorisation, soit de la personne, soit de l'action réalisée s'enchaîne à merveille dans ce contexte de changement. Elle résulte de la position des acteurs durant le processus de création, par rapport à son contenu et à son organisation, à ses effets escomptés et à ses résultats attendus. Enfin, le levier de la motivation personnelle, souvent cité, permet l'implantation des actions de suivi dans le cadre dynamique de la formation initiale des enseignants du bachelier préscolaire.

En second lieu, nous avons évoqué les obstacles. Ils s'apparentent principalement à la charge de travail très souvent décrite par les acteurs. Ils sont plutôt déçus de ce qui n'a pas pu être réalisé et du manque de moyens accordés. Les conditions de travail leur semblent régulièrement surréalistes. A cela s'ajoute, de la part de certains, des critiques quant au management interne. Ils se demandent comment prioriser leurs actions et qui est en droit de décider. De plus, l'hétérogénéité des acteurs, le manque de repères fixes et la mouvance dans les injonctions politiques constituent des conditions qui influent sur la qualité des équipes, sur les intentions des dirigeants, sur la mise en action réelle du changement.

Si la qualité nous était contée, nous prolongerions cette recherche par une étude plus approfondie des perceptions de l'évaluation de suivi. Nous serions curieuse de confronter les acteurs entre eux au sujet de leurs représentations des finalités du bachelier préscolaire et de découvrir avec eux comment les articuler aux exigences de l'évaluation. Notre temps de présence auprès des acteurs était insuffisant, c'est une première limite observée.

Nous nous intéresserions aussi de plus près aux actions non réalisées ou en cours de réalisation, pensant qu'elles peuvent également être source de développement et de réflexion continue. Ces dernières ont actuellement du mal à s'inscrire dans le cadre défini. Il s'agirait de « surfer hors piste » et d'étudier en quoi ce débordement pourrait être constructif. Nous n'avons pas eu la possibilité d'approfondir ce sujet même si nous en avons présenté un aperçu dans notre typologie des actions.

Nous proposerions aussi, dans le cadre de la formation des futurs bacheliers, un cours ou un atelier, susceptible de mobiliser les étudiants à cette recherche de qualité. Si ce système qualité existe pour l'enseignement supérieur, nous ne voyons pas en quoi il ne pourrait pas être un appui sérieux à la gestion d'une classe, d'une école fondamentale ou secondaire. Si la population étudiante n'a pas fait partie de notre étude, nous sommes consciente que ces acteurs sont les décideurs et les formateurs de demain. Il importe donc de réfléchir avec eux à propos des cadres « qualité » environnementaux de plus en plus internationalisés dans lesquels ils oeuvreront.

Enfin, avec des budgets supplémentaires, nous imaginerions une étude sur la mise en place d'une formation à la qualité pour tous les acteurs de l'enseignement supérieur. Cette formation aurait trois objectifs directement liés à notre travail : favoriser la rencontre et les échanges entre établissements, continuer à construire ensemble (agence et établissements) le processus d'évaluation pour l'adapter à l'environnement et enfin ancrer la qualité dans une perspective collective en Fédération Wallonie-Bruxelles. Car il nous semble qu'une information et une formation plus transparentes des objectifs visés par l'évaluation de suivi permettraient aux acteurs de donner du sens à leur démarche.

Suite à notre recherche, nous pensons d'abord qu'il est nécessaire pour la gestion du suivi qualité que les structures des établissements soient précisées davantage. Elles constituent la base de l'organisation et pourraient prévenir les modifications dues aux attributions du personnel et aux dispositions politiques. Ensuite, la priorisation des actions à mener constitue un deuxième point d'attention de notre travail : Qui est légitime pour sélectionner les actions prioritaires ? Comment équilibrer les démarches à mener et la charge de travail du personnel ? Sachant que le travail réel n'est pas le travail prescrit, il nous paraît essentiel d'informer le travailleur exécutant. Ainsi, d'après Durand (2015), si le travailleur connaît la définition de l'objet, il pourra se l'approprier et mettre en œuvre sa créativité. Enfin, la dynamique d'équipe permet des alliances stratégiques autour des réalisations des actions de suivi. Ces alliances marqueront l'innovation et dépendront, entre autres, de la capacité des acteurs à se mobiliser.

Ces trois éléments, le renforcement de structures définies, la priorisation des actions et les alliances stratégiques, jouent, à notre sens, un rôle crucial dans l'évaluation de suivi au bachelier préscolaire et font partie d'un scénario typique et nécessaire dans le processus d'évaluation qualité. Ils sont en interrelation, articulent les projets en cours, conjuguent les contextes et motivations particulières aux réalisations collectives.

Puisse notre mémoire avoir ouvert des portes de réflexion de ... qualité.

Références bibliographiques

- AEQES a. (2015). *Actualisation du plan d'action*. Bruxelles.
- AEQES a' (2010). *Guide à destination du coordonnateur*. Bruxelles.
- AEQES b. (2010). *Guide à destination des membres du comité des experts*. Bruxelles.
- AEQES c. (2013). *Manuel qualité*. Bruxelles.
- AEQES. (2012). *Référentiel et guide de rédaction et d'évaluation*. Bruxelles.
- Alter, N. (1990). *La gestion du désordre en entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Ardouin, T. & Lacaille, S. (2005). *L'audit de formation. Comprendre, réaliser et évaluer un audit de formation*. Paris : Dunod.
- Argyris, C. (2010). Comment changer en apprenant ? In D.Autissier, I.Vandangeon-Derumez, & A.Vas (Eds.). *Conduite des changements : concepts-clés* (p.35). Paris : Dunod.
- Aubert-Lotarski, A., Lecoite, M., Maës, B., Rebinguet, M. & Saint-Jean, M. (2006). *Conduire un audit à visée participative*. Lyon : Chronique sociale.
- Autissier, D., Vandangeon-Derumez, I. & Vas, A. (Eds.)(2010). *Conduite des changements : concepts-clés*. Paris : Dunod.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck Université.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien* (2è éd.). Paris : Armand Colin.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (p.48). Paris : Presses universitaires de France.
- Bourgeois, E. & Chapelle, G. (Dir.) (2011). *Apprendre et faire apprendre* (2è éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Carré, P. & Fenouillet, F. (2011). Motivation et rapport à la formation. In P. Carré & P. Caspar (Dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation* (3è éd.). Paris : Dunod.
- Cattonar, B. & Lessard, C. (2011). Développement de l'évaluation externe et restructuration du métier de direction d'établissement scolaire au Canada. In G. Felouzis, & S. Hanhart, (Eds). *Gouverner l'éducation par les nombres. Usages, débats, controverses*. (p.145). Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, E. (2012). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud, (Dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4è éd.). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Charlier, J-E., Croché, S. & Leclercq, B. (Eds.) (2012). *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*. Louvain-La-Neuve : Harmattan-Academia.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre*. En ligne : www.cse.gouv.qc.ca, consulté le 15 mars 2015.
- Danvers, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Durand, M. (2014, janvier). *Accompagnement de l'entrée dans les métiers de l'éducation et de la formation*. Communication présentée à la journée de l'EDEF-UCL, Louvain-La-Neuve.
- Duchesne, S. & Haegel, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.
- Fallon, C. & Leclercq, B. (2014). *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur ? Variations internationales sur un thème ambigu*. Louvain-La-Neuve : Academia-L'Harmattan.

- Gorga, A. (2012). Usages de la qualité dans l'enseignement supérieur. In J-E. Charlier, S. Croché, & B. Leclercq, (Eds.), *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur* (pp.215-236). Louvain-La-Neuve : Harmattan-Academia.
- Huberman, A. et Miles, M. (1991). *Analyse de données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Kaufmann, J-C. (2013). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Lecointe, M. (2001). L'évaluation « institutive ». In L. Demailly (Ed.). *Evaluer les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Martin, M. & Stella, A. (2007). *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options*. Paris : IPE-UNESCO.
En ligne : <http://unesco.unesco.org/images/0015/001520/152045f.pdf>, consulté le 25 mai 2015.
- Mintzberg, H. & Waters, J.A. (1985). *Of strategies, deliberate and emergent*. In *Strategic Management Journal*, vol 6, pp. 257-272.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris/Montréal : Editions d'organisation/agence d'Arc.
- Moreau, M-P, (2013). L'évaluation du travail enseignant dans les établissements anglais du second degré. Vers une redéfinition des identités professionnelles ? In V. Dupriez & R. Malet (Dir.). *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Nicolas, S. & Ferrand, L. (2009). *Les grands courants de la psychologie moderne & contemporaine. Histoire documentaire des systèmes et écoles de psychologie*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Nizet, J. & Pichault, F. (1995). *Comprendre les organisations. Mintzberg à l'épreuve des faits*. Paris : Gaëtan Morin Editeur.
- Paille, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3è éd.). Paris : Armand Colin.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Dir.) (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4è éd.). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Paradeise, C. & Thoenig, J-C. (2011). Réformes et ordres universitaires locaux. In G. Felouzis, G. & S. Hanhart, (Eds). *Gouverner l'éducation par les nombres. Usages, débats, controverses*. (pp.34-35). Bruxelles : De Boeck.
- Parmentier, Ph. (2006). Cinq leviers institutionnels pour la qualité dans l'enseignement supérieur. In N. Rege Colet & M. Romainville (Dir.). *Pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Pelletier, G. (2009). *La gouvernance en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Compétences, habitus et savoirs professionnels*. *European Journal of Teacher Education*, 17 (1-2), pp.45-48.
- Pichault, F. (2009). *Gestion du changement. Perspectives théoriques et pratiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Proulx, S. (2002). *Les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeux du savoir*. En ligne : [http://www.ac.grenoble.fr/ien.bourgoinashnord/IMG/pdf_es_TUIC_Enjeux_et_modalites_de_mise_en_oeuvre.pdf](http://www.ac.grenoble.fr/ien.bourgoinashnord/IMG/pdf/es_TUIC_Enjeux_et_modalites_de_mise_en_oeuvre.pdf), consulté le 24 mai 2015.
- Rebinger, M. (2006). Les paradoxes de l'audit à visée participative. In A. Aubert-Lotarski, M. Lecointe, B. Maës, M. Rebinger, & M. Saint-Jean (2006). *Conduire un audit à visée participative* (p.154). Lyon : Chronique sociale.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation* (10ème éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Rege Colet, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement au cœur des processus d'assurance qualité: l'arbre qui cache la forêt. In M. Romainville, & C. Coggi, (Dir.). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. (p.237). Bruxelles : De Boeck Université.

- Revisited European Standards and Guidelines (ESG)* adopted at the EHEA Ministerial Conference (2015). En ligne <https://revisionesg.wordpress.com>, consulté le 24 mai 2015.
- Ricci, J-L. (2009). La qualité de l'enseignement au supérieur : un vaste chantier qui déborde largement de l'opinion des étudiants. In M. Romainville, & C. Coggi, (Dir.). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*. pp. 35-55. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. & Boxus, E. (1998). La qualité en pédagogie universitaire. In D. Leclercq (Ed.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Sprimont : Mardaga.
- Rosa, H. (2010). *Au secours, tout va trop vite*. Le Monde Magazine, n°50. En ligne <http://www.lemonde.fr>, consulté le 22 mars 2015.
- Schmidt, E.K. (2012). Perspectives on Quality Assurance in National and Institutional Contexts. In J-E. Charlier, S. Croché & B. Leclercq (Eds.). *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*. Louvain-La-Neuve : Harmattan-Academia
- Souto-Lopez, M. (2015) (à paraître). *Brève exploration de la qualité dans l'enseignement supérieur*. Carrefours de l'éducation, vol 1/2015, n°39.
- Strittmatter, A. (2001). L'autoévaluation dans les établissements scolaires et le rôle des autorités scolaires. In L.Demilly (Ed.). *Evaluer les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck et Larrier.
- Sylin, M. (2014, octobre). *La démarche qualité comme analyseur organisationnel des institutions de l'enseignement supérieur*. Communication présentée au Colloque du G3. Bruxelles.

Glossaire

Accountability : l'usage de ce terme est variable, mais, en général, il implique l'idée de rendre des comptes, au sens de faire un compte-rendu et d'apporter une justification en cas de problème. S'il n'a pas d'équivalent strict dans la langue française, il est parfois traduit par le terme 'imputabilité ». Moreau (2013, p.111)

AEQES : Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur.

EHEA : European Higher Education Area

ESU : European Students Union

EURASHE : European Association of Institutions in Higher Education

ENQA : European Association for Quality Assurance in Higher Education (depuis 2004) antérieurement dénommé European Network for Quality Assurance

ESG : European Standards and Guidelines

FWB : Fédération Wallonie-Bruxelles

FédESuC : Fédération de l'Enseignement Supérieur Catholique

SEGEC : Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique

SWOT : Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats

TQM : Total Quality Management

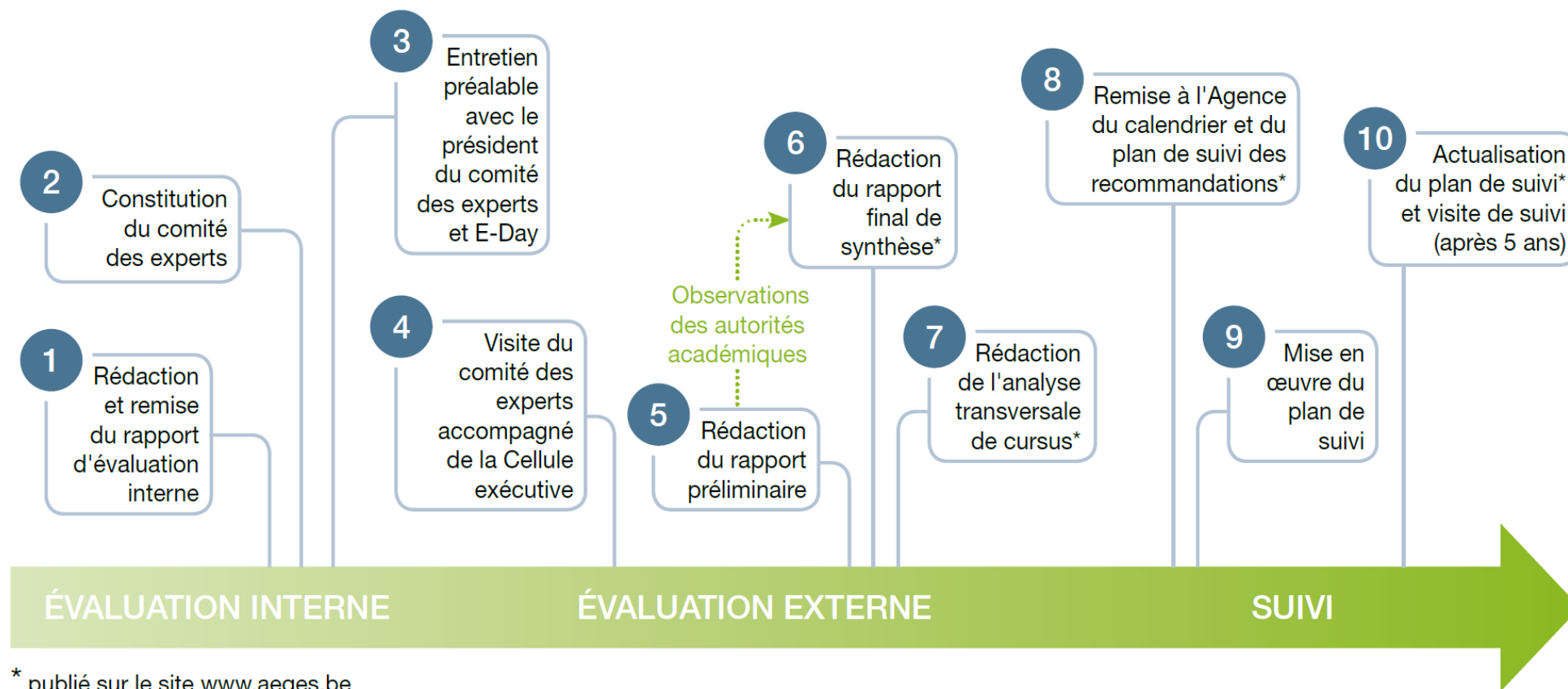
Annexes

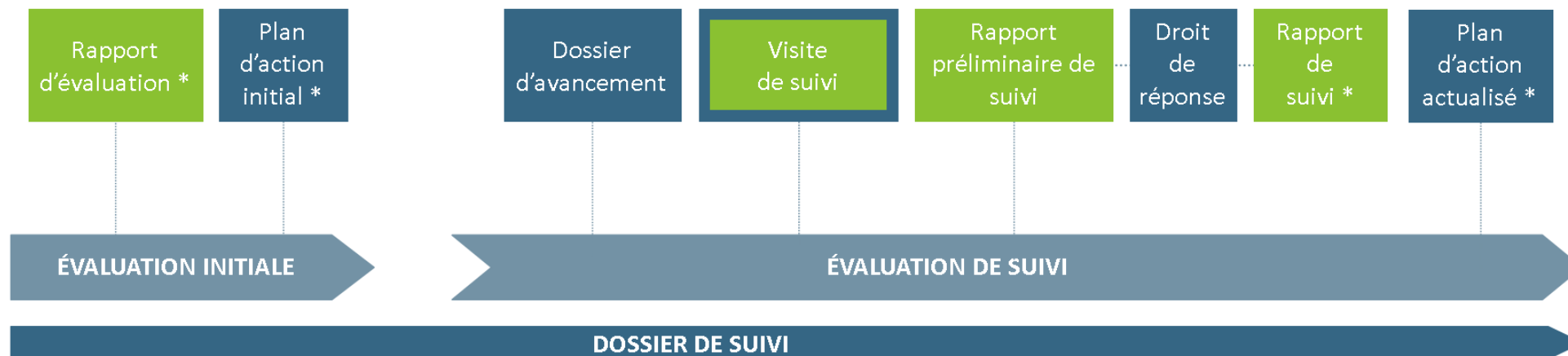
Vu la confidentialité des entretiens et des verbatims, ils ne figureront pas de manière exhaustive dans ce travail. Cependant, nous les avons confiés à notre promoteur ainsi qu'à nos accompagnateurs.

1. Schéma méthodologique d'une évaluation initiale
2. Schéma d'une procédure de suivi
3. Présentation des perceptions des enjeux exprimées par les acteurs (Outil de travail)
4. Tableau transversal d'analyse des leviers et obstacles (Outil de travail)
5. Tableau des catégories « initiales » (Outil de travail)

SCHEMA METHODOLOGIQUE D'UNE EVALUATION INITIALE

Annexe 1





* publié

■ relève des établissements

■ relève de l'AEQES

PRESENTATION DES PERCEPTIONS DES ENJEUX EXPRIMEES PAR LES ACTEURS

Enjeu 1 : Démontrer et soutenir l'efficacité d'une évaluation formative**Directeurs**

... voilà, il y a un autre endroit qui nous permet de trianguler, qui fait tiers par rapport à des évaluations internes qu'on pourrait faire. Ils viennent nous bousculer pour nous dire : « C'est très chouette ça, par contre là, vous devez bosser. » Et personne à l'intérieur n'est bien placé pour le faire ou le dire, ni la direction, ni autre. Et donc, c'est ça qui fait l'intérêt aussi. 134-138/A1

Il me semblait important d'avoir un regard extérieur sur ce que nous faisons car c'est vrai qu'on pense parfois, à tort ou à raison, que l'on fait les choses correctement et à force de travailler, comme cela, en interne, il y a des moments où il est vraiment nécessaire, au-delà de l'obligation au niveau Europe etc., d'avoir un regard extérieur et on l'a pris vraiment sous cet angle-là. 39-43/A2

Nous étions dans une dynamique tout à fait positive de porter un regard sur nos pratiques, aidés par des extérieurs et par la rédaction d'un rapport et donc on allait poursuivre la réflexion... 81-83/A2

Nous n'avons jamais eu cette culture de l'auto-évaluation, même si les profs diront qu'ils ont toujours auto-évalué leurs pratiques, ça c'est vrai. Et particulièrement dans nos équipes où ils remettent régulièrement en question la manière de faire etc. avec chaque fois, des expérimentations différentes. Ils sont toujours en train de remanier mais ils ne l'ont jamais fait formellement. Ça a été un peu intuitif. Ici, c'est formalisé. 211-215/A3

Coordinateurs qualité

Nous n'avons pas repéré d'éléments dans les entretiens pour cette catégorie d'acteur.

Chefs de département

C'est que, quelque part, on a à proposer un nouveau plan de suivi alors qu'on est dans la formalisation de la première partie et alors que, quelque part, le regard extérieur qui pour moi, est vraiment quelque chose d'intéressant, alors je ne dis pas qu'on a attendu ce regard extérieur en terme de : « voilà ce que vous devez faire » mais pour, quelque part, avoir cette prise de recul. 138-141/C1

Je crois qu'ici, vraiment le plus, c'est cet apport extérieur qui va mettre en lumière, qui va questionner et pour moi, cet aller-retour me paraît intéressant. 148-149/C1

Et donc cette optique formative, pour moi, elle est importante car je n'ai pas l'impression...je trouve que l'enjeu...je préfère l'enjeu qualité plutôt que le contrôle ou l'inspection. 127-128/C3

Professeurs

Evidemment, c'est comme tout projet imposé de l'extérieur. Il faut le temps qu'on le fasse sien. Mais je crois que si c'était un projet intérieur, évidemment, ce serait beaucoup plus porteur. Mais bon, on sait bien tous qu'on avance sous la contrainte, parfois. 52-54/D1

Et avoir une vue globale de l'évaluation, cela fait toujours, je crois, du bien ou du tort mais pour un bien, c'est d'avoir un avis extérieur. 58-59/D1

C'est pas mal, on a plein de chantiers. On se dit qu'il faut en choisir certains, donner une importance, une hiérarchie à tout ce qu'on peut faire.

Et donc là, oui, le suivi d'audit, de fois en fois, en le prenant, ce n'est plus en tant qu'évaluateur mais bien en tant que conseiller et nous aider à avancer, donc là je pense que oui. 203-207/D3

Mais savoir qu'il y a des choses.... heu bien sûr qui ne sont pas parfaites, ça c'est intéressant, porteur, ça fait avancer les choses. 282-283/D3

Expert Aeques

Nous n'avons pas repéré d'éléments dans les entretiens pour cette catégorie d'acteur.

Agence Aeques

Le premier enjeu est de démontrer qu'une approche formative fonctionne. C'est peut-être aussi simple que cela. C'est de faire la démonstration que faire confiance aux établissements et bien mettre le curseur sur qui est responsable de la qualité, et ce n'est pas l'Agence qui est là dans un dispositif plus méta et qui est là pour suivre et apporter la transparence nécessaire au grand public. Je pense que c'est ça l'enjeu et d'en faire une qui corresponde aux attentes aussi de plusieurs intervenants dans l'école. 9-14/E5

Je pense que cela concourt à rendre visible la réalité des choses, la réalité de ce qui se réalise et c'est ce que dit bien le communiqué sur ce qui se réalise et qui est à la satisfaction de tous. Mais qui peut passer aussi inaperçu pq on ne communique pas à ce sujet. 17-19/E5

Enjeu 2 : Réduire la distance entre les établissements d'enseignement et l'Europe

Directeurs

Je sais que théoriquement, cela fait partie des accords de Bologne et tout cela, cela fait partie d'une politique d'ensemble mais je n'ai pas la conscience que je construis quelque chose à ce niveau-là. 223-225/A1

Donc, de ce point de vue-là, il y a au moins une dimension communautaire.

Européenne, on n'en est pas encore là mais communautaire, oui.

Mais c'est parallèle à un phénomène qui dépasse l'Agence. De plus en plus, nous sommes amenés à travailler dans des projets communautaires, européens. Organisation de formations en co-diplômation.

Je pense qu'il y a effectivement cette dimension-là mais c'est surtout en interne... 136-141/A2

Coordinateurs qualité

Nous n'avons pas repéré d'éléments dans les entretiens pour cette catégorie d'acteur.

Chefs de département

Je sais qu'on est dans une démarche européenne, démarche Bologne etc. heu... mais à nouveau, je reviens sur les enjeux. Je pense que cette lisibilité-là n'est pas suffisamment grande. Les enjeux européens ne sont pas suffisamment explicités, je pense. 161-163/C1

Professeurs

Nous n'avons pas repéré d'éléments dans les entretiens pour cette catégorie d'acteur.

Expert Aeques

Pour l'agence, il y a un enjeu de positionnement : garder son indépendance, continuer à avoir des subsides, se positionner par rapport aux acteurs de l'accréditation au niveau européen et international. 12-22/F5

Je crois que pour l'instant, l'Agence est bien au courant de ces enjeux européens mais les écoles ne le sont pas vraiment. Elles font plutôt cela pour remplir leurs obligations. 92-97/F5

Agence Aeques

Donc, je crois que c'est à ça que ça doit servir avec une dimension peut-être aussi internationale qui me tient à cœur. C'est effectivement de montrer qu'on peut fonctionner avec une diversité d'approches et qu'on ne doit pas tous fonctionner sur des modèles d'accréditation répandus. 24-27/E5

Enjeu 3 : Offrir un système de gestion de l'innovation et de la réflexion afin de « re »positionner stratégiquement le fonctionnement de l'établissement

Directeurs

L'enjeu pour moi, ben c'est sans doute des évidences, mais l'enjeu pour moi, c'est de vraiment construire un climat et ce n'est pas un « one shot » d'évaluation qualité mais c'est une logique de travail.86-88/A1

...ce suivi qualité c'est une logique à instrumenter. 92/A1

Donc, pour moi, il y a un département qui est mis sur les voies d'une évaluation de sa qualité en continu. 96-97/A1

Ça nous a permis, dans la mesure où nous étions obligés de faire des choses pour des extérieurs, cela nous a obligés de faire certains domaines de la gestion autrement, de se poser des questions. 57-59/A2

Moi, je suis convaincu que tout ce qu'on fait dans le domaine de la qualité, cela nous aide. Maintenant, dire exactement en quoi cela nous aide, c'est un peu plus compliqué. 283-284/A2

Oui, tout à fait mais en même temps c'est enrichissant car cela donne quand même un éclairage sur la section et on est amenés à réfléchir avec des partenaires sur le fonctionnement d'une section. Cela me paraît tellement opportun.

Et on a comme ça découvert toute une série de choses qui sont essentielles pour une démarche de directeur pour pouvoir orienter, même les attributions, l'orientation du travail...137-141/A3

Et donner du cadre, ça rassure. Je pense que discuter dans le vent pour discuter. Je pense que l'élaboration du plan de suivi, dire : « Qu'est-ce qui a été fait, qu'est-ce qui n'a pas été fait, dans quel sens on doit aller, quels sont les points positifs jusqu'à présent, vers où on doit aller ? », tout cela est défini dans le cadre du plan de suivi.148-151/A3

Ça a été vraiment très très riche de voir un petit peu quels sont les enjeux, le fait de répondre à certaines questions de manière commune et de dire : « Ben voilà, on peut formaliser certaines choses qui nous semblaient vraiment essentielles et qu'on retrouve dans toutes les institutions ». Donc, leur donner un propos plus institutionnel. 175-179/A3

Coordinateurs qualité

Et donc il y a d'une part les audits et tout ce qui tourne autour mais ce n'est qu'un aspect et l'autre aspect, c'est vraiment une démarche qualité au sens où on l'entend de manière plus générale, c'est à dire comment fournir de l'information à ceux qui assurent le pilotage pour qu'ils puissent assurer le pilotage de manière adéquate.11-14/B1

...chez nous c'est la formation, le cœur de cible de l'institution, des processus de pilotage pour le management, voilà. Et puis, c'est des décisions stratégiques pour l'institution. Et puis ce qu'on appelle les processus de support c'est à dire tout ce qui permet à l'ensemble de fonctionner.23-26/B1

Comme aussi la possibilité par exemple, si on a une description de chaque processus, quand on engage quelqu'un, lui dire clairement ce qu'il va faire, par exemple. La possibilité pour les membres du personnel d'améliorer les processus : une fois qu'ils sont décrits, on peut dire : « Ça on change etc. » 32-35/B1

Et voilà, l'audit de suivi, l'idée c'était dans cet esprit-là aussi, de dire il y a trois ans on a mis des choses en place, on est parfois un peu perdus parce que on ne sait plus très bien si ce qu'on a décidé...109-111/B2

...donc le suivi c'était un peu l'idée on va nous apporter des éclairages vraiment là-dessus pour nous aider à nous réorienter.115-116/B2

...dire stop pour les projets extérieurs pour réfléchir à l'interne, je pense à un indicateur comme la cohérence de notre programme, être le fil conducteur...177-178/B2

C'est décliner le plan stratégique dans sa catégorie, et, à partir de là, impulser une démarche qualité.

Cette dernière ne peut s'impulser que si on connaît nos priorités, nos objectifs. Sinon, c'est de la procédure pour de la procédure. 134-137/B3

Oui, d'abord partageons nos objectifs, construisons intelligemment le plan stratégique.

Si on a des objectifs, il faut s'organiser collectivement et se donner des instruments par rapport à ça.

La qualité, c'est déjà ça, savoir ce qu'on veut, se donner des objectifs et des instruments. Le reste du baratin, c'est du détail. L'important est d'être dans une culture collective de partage d'objectifs et puis de se dire que c'est quand même bien qu'il y ait une organisation de pilotage.149-155/B3

Chefs de département

Je vais peut-être commencer par l'équipe. Je pense qu'au niveau de notre département, de l'équipe, je pense que l'enjeu c'est un pilotage plus objectif. Et un pilotage pour la durée. Le fait d'avoir eu une planification sur trois ans a permis de se mettre en perspective sur ces trois ans et donc à tirer des fils conducteurs en étant dans la visibilité complète.4-7/C1

Et donc, ça, c'est une première dimension en terme de pilotage et j'ai envie de dire d'adhésion d'une équipe à un pilotage. C'était quelque chose d'important.12-13/C1

Au niveau des enjeux, je pense que ce qui s'est passé, comme je disais, on était les premiers, c'est que ... là je suis plus au niveau institutionnel, mais une dynamique qualité indispensable. Quelque part, on a essuyé les plâtres d'une série de choses et donc il y a déjà une dynamique qui était en route pour les autres départements. En tout cas, les autres départements savaient où il fallait arriver et quels seraient les attendus.38-43/C1

Je pense que ça c'est un enjeu qui n'était pas du tout imaginé au départ.46/C1

Maintenant, je pense qu'il y a d'autres choses qui sont en train de se dégager mais c'est à nouveau la prise de recul, c'est le temps qu'on voit un peu plus clairement ce qui va nous arriver, heu... On avait quand même des projets suivis qualité et on va... déterminer notre avenir et là, je pense que le fil se construit.263-267/C1

Donc, ce qu'on avait choisi comme acte dans notre plan de suivi, quelque part était toujours là dans nos réunions de section. Et dans chaque réunion, il y avait un des points à l'ordre du jour en disant : 'Tiens, où en est-on par rapport à ce plan de suivi ? »

Et donc, c'est resté dans notre tête. Maintenant qu'on a fait cette démarche-là, cela nous paraissait évident de poursuivre sur la voie.49-53/C3

Professeurs

Mais heu... cela a certainement orienté certains choix dans nos journées de travail qui sont nombreuses depuis lors... ce qu'on appelle 'journée de travail', c'est un peu les journées pédagogiques, comme ça.45-47/D2

C'est vrai qu'en cellule qualité, il y a des choses intéressantes qui étaient faites mais il y a beaucoup de questionnements. Beaucoup de gens se posent des questions, essaient d'avancer. Certains sont sur le terrain mais d'autres pas. Il y a des choses à faire je pense au niveau qualité partout, des choses simples. Qu'on mette le cachet « q » ou « bon sens » ou une « bonne discussion » c'est ça. 77-80/D2

Mais on peut arriver à un changement de grille ou une analyse de ses pratiques, ça j'en conviens.96-97/D2

A voir l'évolution, à comparer. Soit comparer ce qui est fait par rapport à ce qui a été envisagé ou promis.

Et peut-être à nouveau, refaire le point et reparler du futur. Et ré-envisager un plan pour les x années à venir. Je ne sais pas. Je ne sais pas précisément. Il y a eu une réunion de suivi, il y a un suivi en cours mais...340-344/D2

L'audit qualité, cela nous a permis de faire prendre un peu la sauce, quelque part. Les ingrédients étaient là mais voilà.

Cela a permis de nous mettre en marche, ce qui était déjà fait, mais plus collectivement.

Avant, c'était une somme d'individus avec une petite paire par ci, un petit trio par là.

Maintenant, tout le monde a dû écrire les choses et on s'est réunis quelques fois par rapport aux écrits qui avaient été proposés par un groupe, les réactions, est-ce qu'on était d'accord, pas d'accord etc. 38-45/D3

Ce que je trouvais intéressant, c'était de faire une photo à un moment. De dire : « Tiens, mais où est-ce qu'on en est, de prendre le temps, comme tu dis, qu'on n'a pas toujours, de dire finalement on fait ce projet-là et telle compétence qui rentre en jeu » et d'avoir aussi un regard extérieur. C'est intéressant aussi de ... parce que quand on est dedans tout le temps, on ne se rend pas toujours compte.76-80/D3

Expert Aeqes

Moi, je pense que pour les écoles, il y a quand même un enjeu, c'est de s'améliorer pour survivre à la concurrence, pour continuer à avoir ces élèves, pour continuer à avoir du financement, continuer à survivre simplement il y a cela aussi.16-19/F5

Ils mettent vraiment en place des structures, des groupes de discussion, des questionnaires, des retours sur pratique etc. qui font en sorte que les acteurs ne pourrissent pas dans des

fonctionnements vieillissants mais se remettent sans arrêt en question.27-29/F5

Evidemment, quand on leur dit, en gros, vous avez de l'or dans les mains alors ils se disent qu'ils peuvent faire quelque chose avec. Mais faire quelque chose avec, c'est pour un enjeu et l'enjeu, c'est l'amélioration des techniques éducatives au préscolaire.71-74/F5

Agence Aeques

Nous n'avons pas repéré d'éléments dans les entretiens pour cette catégorie d'acteur.

Enjeu 4 : Créer une dynamique d'équipe pour ancrer la qualité dans l'établissement et viser un haut degré d'autonomie

Directeurs

Ça a permis de souder encore plus l'équipe du préscolaire qui est déjà une équipe qui fonctionne bien ensemble.64-65/A2

Je pense que l'enjeu est lié à l'auto-évaluation, à la mise en place de l'auto-évaluation permanente au sein de la section préscolaire puisque c'est de celle-là qu'il s'agit. Pour moi l'important, c'est de mettre en place cette auto-évaluation pour qu'elle devienne une culture de la section. Une culture d'un groupe qui, à tout moment, assure une réflexivité permanente et... oui, c'est vraiment l'auto-évaluation. C'est être capable, à tout moment, de remettre en question ses démarches et de pouvoir les faire évoluer de manière naturelle.30-35/A3

Dans le sens où, si la section est capable de s'auto-gérer par elle-même, c'est à dire de pouvoir en même temps travailler sur des processus mais savoir les améliorer et produire du savoir par rapport à ça, j'aurai tout gagné.39-41/A3

Coordinateurs qualité

Et donc, la grosse différence de l'introduction de la qualité, de la démarche qualité, c'est de se dire : « On va réexaminer les choses de manière récurrente. » 369-371/B1

Chefs de département

Donc, je pense que à la fois ça pilotait et à la fois ça nous donnait du temps pour approfondir certaines thématiques. Donc ça, c'est au niveau du pilotage avec l'équipe.17-19/C1

Et donc, on peut dire aussi que dans l'équipe, on s'entend bien, dans le conseil de section, on s'entend bien. Tout le monde aime travailler et tout le monde y a sa place. Et donc, on s'est dit que le conseil de section va devenir le comité de suivi et donc on s'est dit : « Profitons » puisque'on doit faire quelque chose qui doit nous servir et nous aider à formaliser les choses. 24-27/C3

Oui, on a soufflé un peu mais pas trop car on se rendait compte qu'il y avait des choses vraiment qu'il fallait mettre en place et donc on s'est aussi donné des délais à court terme pour, justement, ne pas laisser la sauce retomber.

Pour maintenir un rythme qu'on avait pris, on a ralenti un peu car on ne sait pas tenir comme ça pendant 10 ans, mais ne pas laisser non plus le feu s'éteindre.261-265/C3

Si on n'est pas proactifs par rapport à ça, ça reste parallèle. Et donc, c'est ce que je disais au tout début ; il faut accepter que cela vienne de l'extérieur, il faut se l'approprier et ce n'est que si on se l'approprie qu'on peut l'intégrer et avancer.288-290/C3

Professeurs

Et tout ce travail de conscientisation de ce qu'on fait. C'est vrai, quand on n'a pas cette distanciation, mais...cette année, j'ai été baignée dans l'élaboration de certains dossiers. C'était vraiment intéressant de pouvoir tout rassembler, de mettre les pièces du puzzle ensemble et de se dire : « Mais on fait ça ! Mes collègues font ça ! » Il y a donc une énergie, une synchronicité d'équipe qui est là.42-46/D1

Par contre, les enjeux, j'avais structuré mon cours. Ma farde était dans les fardes à regarder mais je n'avais pas assisté à l'entretien. Ce que j'ai vraiment trouvé très porteur, c'est qu'on s'est rendu compte comme on était complémentaires. Ce qui m'a fort frappé, c'était que la réponse ne se construisait pas par une seule personne mais chacun mettait sa pierre à l'édifice et je crois que les personnes extérieures, du coup, comprenaient les choses. Chacun avait apporté et cela ... bien.83-88/D1

L'enjeu d'équipe, le regard extérieur, un enjeu plus lourd du temps, de l'organisation autour de ça.

Je ne sais pas. T'en vois d'autres toi ?

Ca fait avancer une équipe, probablement.97-100/D1

Moi, je trouve que ça laisse des traces. Tout à l'heure, on était en réunion autour du journal d'apprentissage et « Tiens, ah ben oui, c'est dans la farde qualité qui est dans le bureau de la chef du département où on a rassemblé tous ces documents. Quand on cherche quelque chose, voilà. En termes d'organisation...101-104/D1

C'est vrai qu'il faut acter ce qu'on fait mais, on le disait tantôt, pour un jeune enseignant, ce n'est pas toujours facile de voir les tenants, les aboutissants, d'où ça vient. Enfin, déjà remplir son contrat de base, c'est déjà bien. Et donc voilà, mais à long terme, je crois que cela peut effectivement solidifier une équipe.386-389/D1

Les enjeux sur papier...heu...Je pense avoir vu le document quand on a eu une réunion de travail mais j'avoue, je n'ai pas lu. Je n'étais pas là la première fois mais je n'ai pas lu non plus ce document. Moi je ne peux pas citer vraiment clairement des propositions qui ont été faites sauf que pendant les journées de travail, je pense qu'il y a des points qu'on a travaillés qui viennent de là. Je pense au carnet de stage, au suivi des TFE... hésitations...oui peut-être d'autres projets oui...28-33/D2

C'est vraiment quelque chose qui vient de l'extérieur, une demande qui vient de l'extérieur et partout, c'était pas facile de motiver les personnes. C'est un travail énorme et il faut espérer qu'il y ait de retombées et c'est dans chaque implantation qu'il peut y avoir des retombées.90-93/D2

Moi, quand elles (les coordinatrices) ont dit : « Oui, on a envie qu'il y ait du visible pour le suivi », moi je leur ai dit « J'espère que vous avez répondu « non »(rires). S'il y a des projets positifs qui en sortent, je suivrai et voilà. Mais je ne vois pas d'impact concret pour mes cours.272-275/D2

Cela a permis d'expliquer ce que nous faisons chacune dans nos cours et en interdisciplinaire aussi, cela a permis de formaliser nos pratiques.11-12/D3

Et donc, cela a permis aussi de savoir ce que chacun faisait. C'est un rêve qu'on faisait déjà depuis un petit temps mais cela n'avait jamais, c'était toujours pieux. Et là, c'était l'occasion.

Cela a lancé une dynamique au niveau du groupe.26-28/D3

Pour le plan de suivi, pour répondre à votre question, cela nous a permis de continuer sur notre lancée. De continuer le processus de formalisation et d'entretenir, finalement, le dynamisme qu'il y avait.31-33/D3

Expert Aeqes

Je pense que l'amélioration des climats dans les écoles, c'est aussi quelque chose d'important, la qualité de vie, cela n'a pas de prix.

On parle beaucoup de la notion de climat de classe mais il y a aussi la notion de climat institutionnel qui fait en sorte que les enseignants, ou non, se sentent soutenus dans leurs actions, prennent des initiatives, font des propositions, travaillent le transdisciplinaire, l'intégration des matières, etc. C'est quand même des défis importants et dans un climat délétère ou dans un climat totalement négatif, ils ne vont pas pouvoir le faire.71-81/F5

Agence Aeqes

Nous n'avons pas repéré d'éléments dans les entretiens pour cette catégorie d'acteur.

Enjeu 5 : Confirmer et légitimer des identités d'acteurs qui s'approprient les objectifs et posent des choix

Directeurs

Ça a aussi permis de... c'est secondaire mais je trouve néanmoins intéressant dans le département, d'asseoir une certaine autorité, notamment de X. 66-67/A2

Un élément, je pense et ça aussi j'en suis convaincu et je l'avais dit lors du plan de suivi, c'est le fait d'avoir placé le conseil de section puisque chez nous, nous avons des conseils de section qui sont formalisés avec des cahiers de charge bien définis, c'est d'avoir « obligé » le conseil de section à assumer la coordination de l'évaluation. Et donc là, on a créé un phénomène permanent. Au lieu d'avoir simplement une commission d'évaluation qui, à un certain moment, s'estompe, dans ce cas-ci, on a vraiment un cheminement permanent d'un conseil de section, qui, à la fois, organise la section mais, à la fois, a pris en charge, dans son cahier de charge, l'évaluation qualité, la démarche qualité.52-59/A3

Coordinateurs qualité

Cela nous intéressait en tant que cellule pour mettre en place une procédure, un travail. Essayer d'expérimenter, de les aider et de pouvoir capitaliser de l'expérience pour pouvoir aider ensuite.

Notre grosse mission, c'est d'aider les sections dans ce travail. 34-37/B3

Chefs de département

Au niveau de l'équipe, je pense que ce que ça a permis, en tout cas le rapport qualité l'a permis et pour le suivi, c'est apparu, d'identifier clairement notre spécificité en tant qu'école normale et quelque part, avec l'appui du rapport de l'évaluation externe qu'on avait eu, de pouvoir confirmer des choix. Et quelque part, d'être autorisé à confirmer, à les opérationnaliser concrètement. 20-24/C1

Et donc on a écrit un plan de suivi qui me sert personnellement de temps en temps à dire quels étaient réellement les enjeux, vers quoi je dois aller, quelles sont mes priorités, est-ce que je suis toujours bien dans ce qu'on avait dit, à quoi vais-je renoncer ? Et ça, en tant que responsable d'une équipe, ça m'aide. 143-146/C2

Ils se sont engagés dans les nouvelles actions très passionnément mais au point parfois, ici, il y a des actions sur le terrain qui sont aussi prioritaires et qui restent dans le tiroir et qui ne sont plus faites, et qui moi m'inquiètent et alors là j'ai le balancier qui me dit oui mais on s'est engagés sur les autres mais oui d'accord faisons le point et là quand on demande faisons arrêt sur image pendant, une matinée, voyons ce qu'on a déjà fait et ce qu'on pourrait faire et là ils disent carrément ça c'est pour vous, écrivez-le pour vous, faites-le sans nous on vous fait confiance. 157-163/C2

Un arrêt sur image qui me permet de dire : « ou je continue, ou je bifurque ». Et d'avoir des avis pour « comment », est –ce que je dois prioriser ça ou ça ? 292-293/C2

Professeurs

Ce n'est pas la qualité et l'audit qui vont changer la face du monde, enfin la face de l'école. Mais ça donne des indications, hein ! Peut-être sur ce qu'on doit amplifier ou ce qu'on doit garder tel quel. Ce qui fait notre spécificité aussi. 248-250/D1

D'un autre côté, je pense que ce sont surtout les deux coordinatrices de la section qui se sont emparées de ce document-là et qui ont fait bouger la section en fonction de ça et qui ne nous ont pas demandé si on était plus d'accord sur telle chose ou telle chose mais ce sont elles que ça a fait bouger. 36-39/D2

...c'est en fonction de ce que les coordinatrices en font. La balle est dans leur camp de ce point de vue-là, je pense. 269-270/D2

Et puis pour les choix aussi. Il fallait choisir des pistes qu'on allait essayer de suivre et il y avait plusieurs propositions et c'était le groupe qui choisissait. Et donc ça, évidemment, avec le plan de suivi, cela nous a de nouveau relancé : qu'est-ce qu'on a fait ?

Il se fait qu'on remarquait qu'on avait bien avancé pour un certain nombre de choses. (Rires) Et donc ça aussi, c'est agréable. 46-50/D3

Non, je trouve que ça nous aide à avancer. Maintenant, il y a un noyau qui s'occupe de la formalisation et du travail listé en équipe. Ce qui est intéressant, c'est ce va-et-vient qui est fait entre les équipes et ce noyau. 87-89/D3

Expert Aeqes

Nous n'avons pas repéré d'éléments dans les entretiens pour cette catégorie d'acteur.

Agence Aeqes

Je pense que cet enjeu politique-là est d'essayer effectivement d'essayer de convaincre que ce que l'on recherche avec cette procédure de suivi, comme avec la procédure d'évaluation initiale, qu'elle soit vécue par les utilisateurs de telle sorte qu'ils y mettent tout le sens que cela peut apporter pour eux et qu'ils ne le fassent pas par simple conformité légaliste pratiquement. 67-71/E5

...c'est l'enjeu presque global de l'Agence, c'est de faire en sorte que tout ce qu'elle met en place, fasse sens par les utilisateurs. 73-74/E5

Enjeu 6 : Amener les acteurs à collaborer avec les autres établissements (axe de la formation continuée)

Directeurs

Je revendique aussi l'idée que l'Aeqes fait tiers et donc participe à la santé institutionnelle d'une ouverture sur un regard extérieur où on n'est pas en train de rester entre nous. 139-141/A1

Ce que je fais parfois aussi, mais dans une moindre mesure, je collabore de plus en plus avec mes collègues directeurs, je trouve. 84-85/A2

Coordinateurs qualité

Et des pistes de « comment », et des avis extérieurs qui ont déjà vu beaucoup d'autres écoles, qui ont pris beaucoup de hauteur par rapport au quotidien, d'avoir quelqu'un avec qui réfléchir à savoir comment je vais mener l'équipe, moi c'était ça. 294-296/B2

Oui, je pense que cela fait bouger les choses. Il faut éviter que les gens restent trop entre eux. Je pense à la visite dont je sors, dans une université. Ce n'est pas inutile que des gens extérieurs viennent rappeler quelques règles de base. 274-276/B3

Chefs de département

Nous n'avons pas repéré d'éléments dans les entretiens pour cette catégorie d'acteur.

Professeurs

Je ne sais pas à quoi sert cet enjeu-là ? Peut-être une publicité pour l'école ?

Mais moi je me dis qu'on fonctionne assez bien entre nous sans avoir besoin de quelque chose pour nous houspiller les fesses, quoi. 124-126/D1

Expert Aeqes

Alors pour les experts, je pense qu'il y a aussi des enjeux. Moi, j'ai un enjeu de formation continuée. Et clairement pour nous, il n'y a pas beaucoup d'occasions de formation continuée, je dis cela sans prétention, de ce niveau-là. Où on peut discuter avec des pairs qui font le même genre de boulot que nous, où on peut discuter avec des directeurs qui doivent mettre sur la table leurs enjeux. C'est à ce niveau-là qu'on comprend vraiment comment les choses se passent, comment les organismes fonctionnent, qu'on essaie un peu de décoder cela. 27-35/F5

Mais on demande aux écoles de s'ouvrir à la recherche. Bientôt, elles n'auront plus le choix. S'il y a bien quelque chose pour lequel on ne peut pas rester dans son coin, c'est bien la recherche. Là, ils vont devoir faire le pas international, ne fusse que pour se documenter...

On en a effectivement vu, des très rares, et encore il fallait vraiment tirer... 92-95/F5

Agence Aeqes

Nous n'avons pas repéré d'éléments dans les entretiens pour cette catégorie d'acteur.

Concertation	Leviers	Illustrations
Directeurs	<p>Visibilité de l'évolution de son propre établissement : le rapport permet de cibler les objectifs. 1/3</p> <p>Réunions pour mieux communiquer et collaborer 3/3</p> <p>Place laissée à divers acteurs 2/3</p> <p>3/3 se sont exprimés.</p>	<p><i>D'abord effectivement un travail avec les relations internationales, avec le service et donc comment exprimer la visibilité et donc on a évalué notre stratégie de communication, on a travaillé le calendrier de la communication, la diffusion des infos...182-185/1</i></p> <p><i>X m'avait demandé comme directeur pédagogique d'aller travailler cela et donc une réunion tous les 15 jours avec l'équipe de la bibliothèque pour aller redéfinir son projet, le mettre en valeur, pour aller travailler sur l'accès, pour aller travailler sur la spécificité de l'approche de besoins en maternelle, pour diffuser toute la reconstruction de ce projet, sa dynamique, redéfinir les cadres pour être créatif...168-172/1</i></p> <p><i>Et alors, de fait, dans la section préscolaire, ils ont doublé leur temps de réunion du conseil de section justement pour élaborer et l'auto-évaluation et le plan de suivi.131-132/3</i></p> <p><i>Au lieu d'avoir simplement une commission d'évaluation qui, à un certain moment, s'estompe, dans ce cas-ci, on a vraiment un cheminement permanent d'un conseil de section, qui, à la fois, organise la section mais, à la fois, a pris en charge, dans son cahier de charge, l'évaluation Q, la démarche Q.56-59/3</i></p> <p><i>Et puis, il y a des moments en section. Chacun travaille en section. C'est essentiellement, dans ces journées-là qu'on essaie que les informations descendent et puis remontent.181-182/2</i></p> <p><i>On essaie de transformer ces difficultés-là en convivialité et donc, de temps en temps, on part au vert ou des choses comme ça.200-202/2</i></p>

		<p><i>Pas vraiment si ce n'est de mieux prendre conscience encore des effets bénéfiques. On a parlé de la ludothèque, des journées de travail. De mieux encore me rendre compte que tout cela, c'était au point de départ du rapport de l'Agence.331-333/2</i></p>
Coordinateurs qualité	<p>Utilisation d'une technique (SWOT). 1/3 Plan d'action = aide et moteur. 1/3 Légitimation de la position de l'acteur. 1/3 Motivation intrinsèque pour entamer la coopération. 1/3</p> <p>2/3 se sont exprimés.</p>	<p><i>...le rapport a impliqué après des prises de décisions notamment au niveau de l'organisation de journée de travail et de formation et à ce moment-là j'ai été impliquée notamment dans la préparation des premières journées de travail en collaboration avec la coordinatrice de la section et là j'étais un peu soutenue.16-19/2</i></p> <p><i>...une des conséquences du premier rapport, ça a été d'institutionnaliser nos temps de travail et nos temps de concertation parce que comme dit X ,ça s'était un peu perdu. 305-306/2</i></p> <p><i>Sur base de toutes ces infos-là, on les a pré-traitées et là on a recréé une espèce de mini-commission puisque là il y avait des profs du préscolaire, des étudiants, un ou deux anciens et un membre du personnel administratif...</i></p> <p><i>Et là, on a travaillé plus comme on le fait traditionnellement.</i></p> <p><i>J'ai animé, par exemple, cette réunion d'analyse du SWOT.</i></p> <p><i>...qui était nécessaire pour le suivi. Et c'est grâce à cette cohérence...cette complicité entre le service du département, entre toi et la direction que les actions peuvent être menées</i></p> <p><i>Oui, clarifiées. Et donc j'ai mené cette réunion. Les textes finaux ont été rédigés par des gens. Ils ont constitué des équipes qui étaient des équipes mixtes : profs/étudiants et ils ont rédigé. Donc, quand on a mis en évidence les axes prioritaires du SWOT, ils ont rédigé des textes là-dessus. 192-214/1</i></p>
Chefs de département	<p>Participation directe de certains acteurs. 1/3 Collaboration entre acteur ex-</p>	<p><i>Oui, une petite suggestion par rapport à ça : c'est un plus. Et c'est eux qui m'ont suggéré de refaire une Commission Q pour le suivi qui s'est faite avec des étudiants. 113-118/1</i></p>

	terne et interne. 1/3 1/3 s'est exprimé.	
Professeurs	<p>Mise en place d'un groupe de travail. 1/3</p> <p>Formalisation de moments de réflexion.1/3</p> <p>Existence du plan d'action 1/3</p> <p>2/3 se sont exprimés</p>	<p><i>D2 On a défini un petit groupe de travail avec des personnes qui étaient représentatives de toutes les dimensions du département...141-142/1</i></p> <p><i>Donc on a traité tout ce qui était revenu du SWOT, c'est vrai qu'on a fait ça. On a réparti en petites équipes et on a mélangé étudiants et enseignants du conseil pour travailler à ça. 194-195/1</i></p> <p><i>Moi je ne peux pas citer vraiment clairement des propositions qui ont été faites sauf que pendant les journées de travail, je pense qu'il y a des points qu'on a travaillés qui viennent de là.30-32/2</i></p> <p><i>Et alors aussi par rapport au suivi de Q ici, moi j'ai l'impression qu'on a réalisé des changements au niveau des journées de travail ou autre. On a réalisé des choses. Oui, c'est en lien avec le plan de suivi Q mais je ne sais pas si c'est le plan qui a produit ces changements ou pas. Je ne suis pas sûre. Parce que tout bouge beaucoup ici et il y a beaucoup de remises en questions, beaucoup de changements. 100-104/2</i></p> <p><i>Mais d'un autre côté, elles, cela les aide. Je comprends aussi que pour elles, ce soit plus facile. Elles ont un rôle important et c'est un regard extérieur qui les aide dans leurs choix. Ça, je comprends, mais voilà. 314-316/2</i></p>
Concertation	Obstacles	Illustrations
Directeurs	Moyens pédagogiques à revoir pour une meilleure participation des acteurs. 1/3 s'est exprimé.	<i>Et c'est vrai que les journées de travail...enfin maintenant, les profs commencent un petit peu à s'essouffler car il faudrait que l'on varie les méthodologies.188-189/2</i>

<p>Coordinateurs qualité</p>	<p>Gestion stratégique faible. 1/3 Gestion du temps.1/3 Surcharge de travail liée à un contexte politique. 1/3 Manque de coordination de différents acteurs à divers moments dans l'action de suivi. (gestion stratégique). 1/3</p> <p>2/3 se sont exprimés.</p>	<p><i>Donc on a planifié des journées de travail. Et ces journées se remplissent parfois de trucs un peu annexes ou pour les projets et voilà. Et elles sont trop courtes dans le temps, et on n'arrive jamais à finaliser nos décisions dans ces moments de travail-là donc concerter les gens à ce moment-là, alors oui j'en ai vu deux mais je n'ai pas vu le troisième. On a essayé par mail mais t'en as un et demi qui répond et les autres ne répondent pas.313-318/2</i></p> <p><i>Mais on a proposé une grille de travail. Elle n'a pas été retenue car je pense que c'était trop lourd.</i></p> <p>BS : En quoi consistait votre proposition ?</p> <p><i>La cellule leur proposait trois réunions sur un phasage de deux ou trois mois en amont et aval de la visite.</i></p> <p><i>La première consistait à essayer de formaliser l'évaluation, une deuxième à élaborer et actualiser le plan stratégique et une troisième de débriefing après le passage des experts. Il y avait peut-être bien une quatrième, je ne sais plus.</i></p> <p><i>Ils n'ont pas retenu car c'était trop lourd comme démarche. Le calendrier est fort lourd pour l'instant avec le décret Marcourt.44-53/3</i></p> <p>En quoi consiste votre intervention précisément dans votre plan de suivi ?</p> <p><i>Je n'ai pas été associé à la définition de leurs objectifs. Je pense que c'était difficile car je n'ai pas participé aux processus d'évaluations précédents. Mon intervention était plus technique et de vérifier la conformité.161-165/3</i></p>
<p>Chefs de département</p>	<p>Gestion stratégique peu claire, peu cohérente.1/3 Charge de travail. 1/3</p> <p>1/3 s'est exprimé.</p>	<p><i>Ces journées dont je viens de parler elles sont institutionnalisées pour les trois sections, donc si on n'a pas le même fil conducteur... Dans ces réunions de sections viennent les priorités des autres, aussi et donc on doit faire avec et donc ces journées sont vite remplies, pas sous mes points fondamentaux qui sont mes points de mon plan de suivi. Et ça, je n'ai plus le temps de le mettre, donc j'ai besoin d'une décision institutionnelle de mon chef, mais qui ne vient pas parce qu'il voit que les équipes sont</i></p>

		<i>saturées et que faire ce qu'on devrait faire ce serait du temps en plus de travail.333-340/2</i>
Professeurs	<p>Réticences à aborder certains points du plan d'action. 1/3 Gestion du temps. 1/3 Management interne. 1/3 Motivation intrinsèque des acteurs. 2/3</p> <p>2/3 se sont exprimés.</p>	<p><i>Par exemple, il y a une cellule BIB avec des représentants...comment vais-je dire...normalement, on devrait tout le temps faire des allers-retours mais il y a des sujets sur lesquels on reste parfois un peu plus frileux ou on n'a pas le temps. On a des commissions comme ça. Donc, il y a une cellule bibliothèque qui est en rapport à un certain moment avec les personnes mais bon... 289-293/1</i></p> <p><i>D1 Mais moi, je ne faisais pas partie de ce petit groupe, par exemple, tu vois ? Mais on est plutôt venu me chercher en me disant : « Ecoute, il faudrait bien faire qqch pour le module 5-8 et pour les TFE » et pour finir, à mon avis, je faisais mais c'est « je » j'étais en tant que coordinatrice de la troisième. Il y avait pas mal de projets qui faisaient partie de la troisième. C'est dans ce cadre-là, je suppose, qu'on m'a demandé.143-147/1</i></p> <p><i>C'est arrivé qu'en journée de travail, X et Y disent « Il y a tel point et tel point dans le truc de suivi. Il faudrait qu'on fasse attention. »</i></p> <p><i>De nouveau, le critère c'est : « Est-ce que je trouve ça intéressant ou pas ? »</i></p> <p><i>Si ça ne m'intéresse pas, je n'en ai rien à faire (rires). Si je trouve effectivement que c'est positif, c'est pas parce que qu'il y a le truc de suivi...309-313/2</i></p>

Mobilité et partenariat	Leviers	Illustrations
Directeurs	<p>La méthodologie de l'AEQES et l'implantation de la qualité dans l'établissement engagent des actions à mener.2/3 Délégation rendue possible pour réaliser les actions de</p>	<p><i>...c'était autour de la bibliothèque et du travail. Là, c'est un service transversal dans notre école et X m'avait demandé comme directeur pédagogique d'aller travailler cela et donc une réunion tous les 15 jours avec l'équipe de la bibliothèque pour aller redéfinir son projet, le mettre en valeur, pour aller travailler sur l'accès, pour aller travailler sur la spécificité de l'approche de besoins en maternelle, pour diffuser toute la reconstruction de ce projet, sa dynamique, redéfinir les cadres pour être créatif</i></p>

	<p>suivi.1/3</p> <p>Valorisation positive de l'AEQES 1/3</p> <p>3/3 se sont exprimés.</p>	<p>et ajd, cela s'est terminé par la commande ...cela paraît évident, cette option de développer les relations internationales. Et de dire, allez, on se met un objectif, 50% pour dans trois ans...203-204/1</p> <p>Est-ce que le fait que vous avez mis sur papier : on va augmenter les heures d'ouverture de la bib, on va faire partir les étudiants en Erasmus etc.</p> <p>Pour moi, c'est la structure et il y a un poids d'une autorité au beau sens du terme. J'aime bien ce mot « autorité au beau sens du terme », ce qui autorise avec des repères clairs etc. Là, il y a un impact évident. Ce n'est pas anodin de recevoir des recommandations de cette instance-là après tout ce qu'on a mis en place pour leur présenter notre formation. Donc là, cela fait autorité au beau sens du terme et c'est structurant.</p> <p>Ces deux aspects-là font que cela a un impact très fort pour moi. Maintenant, Z et moi, on lance toute l'équipe préscolaire en Norvège, cela a été fait avant le rapport AEQES pour aller travailler sur le outdoor, ça c'est en dehors d'AEQES. Ce n'est pas AEQES qui nous dit « vous devriez un peu sortir. » Et donc, il y a déjà une dynamique qui existe.245-255/1</p>
Coordinateurs qualité	<p>Dynamique d'équipe.2/3</p> <p>Utilisation de ressources innovantes (aller à l'extérieur). 1/3</p> <p>2/3 se sont exprimés.</p>	<p>Non vraiment, les nouvelles questions, le passage avec fondation Roi Baudouin Favoriss, ce sont vraiment des choix de l'équipe. Qui s'intègrent maintenant dans cette démarche. Qui auraient peut-être...Toddler, ils étaient dedans avant la Q.</p> <p>Qu'est-ce qui vient de la démarche Q ? C'est difficile à dire parce que l'équipe avait son dynamisme. 438-441/1</p> <p>...je donne un exemple, en plongeant dans davantage dans des projets extérieurs que ce qu'on avait précédemment, parce que c'était un peu notre point faible, c'était de ne pas être ouverts sur l'extérieur, on s'est ouverts un peu plus sur l'extérieur et les formations.111-114/2</p>
Chefs de département	<p>Attribution de moyens. 1/3</p> <p>Participation active des acteurs. 1/3</p>	<p>Comme on s'est dit voilà des projets de recherche, dans mon équipe j'ai demandé des attributions pour certaines personnes pour aller participer avec d'autres institutions à des recherches.365-367/2</p>

	<i>1/3 s'est exprimé.</i>	<i>Donc, obligatoirement, mon rôle m'a amené à l'extérieur pour participer à des colloques internationaux, l'AIPU, l'ADMEE. 452-453/2</i>
Professeurs	<p>Implication des étudiants. 1/3</p> <p>Place laissée à l'étudiant. 1/3</p> <p>Motivation intrinsèque. 1/3</p> <p><i>2/3 se sont exprimés.</i></p>	<p><i>D2 :Et je pense que pour les étudiants aussi c'était très porteur. J'en ai vu après. C'était aussi intéressant. Ils ont aussi senti, ils ne se connaissaient pas forcément, et ils font partie de la même formation, voilà. Ils ont eu aussi ce sentiment constructif.</i></p> <p><i>Et puis pour nous aussi, hein, d'avoir un peu d'échos des étudiants...</i></p> <p><i>D1 : C'est vrai que je les oublie un peu. Mais non mais c'est parce qu'il y avait quelques étudiants de troisième et on s'est moins revus après. Peut-être qu'en deuxième, ils en ont parlé dans les conseils de classe.</i></p> <p><i>D2 : Oui, un petit peu. En fait, on aurait pu aller plus loin aussi. Que les étudiants qui ont participé puissent expliquer aux autres...Voilà, bon.390-398/1</i></p> <p><i>Cette année-ci, par contre, je ne sais pas si c'est vraiment dans cette optique-là mais il y a eu l'histoire de la Fondation Roi Baudouin, l'exclusion et tout ça. Ça, j'ai trouvé ça hyper intéressant. Je m'y suis investie et j'ai assisté à pas mal de réunions et tout ça. 158-160/2</i></p>

Mobilité et partenariat	Obstacles	Illustrations
Directeurs	<p>???</p> <p>...</p> <p><i>/3 se sont exprimés.</i></p>	
Coordinateurs qualité	<p>Gestion organisationnelle complexe.1/3</p> <p>Charge de travail. 1/3</p> <p><i>1/3 s'est exprimé.</i></p>	<i>D'autre part le fait que notre Haute École a grossi aussi et que maintenant nous avons un département de Bastogne avec qui nous devons nous harmoniser, qui est loin, avec une population très différente et donc c'est trop donc les gens vont vers les choses qui leur apportent directement et ils recherchent un effet direct sur les étudiants.185-188/2</i>

		<i>...notre point faible, c'était de ne pas être ouverts sur l'extérieur, on s'est ouverts un peu plus sur l'extérieur et les formations. Est-ce qu'on n'a pas en faisant ça épuisé nos équipes.113-115/2</i>
Chefs de département	Charge de travail. 1/3 Légitimité de l'acteur. 1/3 Gestion stratégique peu claire. 1/3 1/3 s'est exprimé.	<i>Je dis non, il faut qu'on y aille ensemble, qu'on ait cette ouverture ensemble et je sens que moins cette ouverture à l'extérieur a lieu, plus on se ferme dans nos sections. De nouveau, cette année-ci, avec la réforme et tout ce qu'il y avait à faire, on n'est plus allés ensemble se former et du coup, on s'est refermés chacun dans nos priorités.462-465/2</i> <i>Il faut parfois essayer de voir où on en est dans ce plan de suivi, qu'est-ce qui est prioritaire, qu'est-ce qui ne l'est pas, sur quelle affaire on doit avancer, et ça toutes ces décisions-là, ils attendent plus que ce soit moi qui le fasse.202-204/2</i>
Professeurs		Pas d'élément. L'éloignement géographique des implantations On se voit peu, ils sont loin. P.8/2 Et cela reste frileux. P.8/2

Recueil de données et formalisation	Leviers	Illustrations
Directeurs	Liée au management interne et implique la direction à poser des choix stratégiques, à élaborer des arguments pour ancrer la culture qualité. 2/3 2/3 se sont exprimés.	<i>A travers des enquêtes, nous n'avions pas l'habitude de faire des enquêtes, il y avait certaines images ou représentations qu'il fallait moduler.</i> <i>Cela a permis à la section de bien avancer dans le domaine des acquis d'apprentissages, dans le domaine tout à fait pédagogique. 60-63/2</i> <i>Et je pense que oui aussi parce que, en fait, j'ai envie de dire qu'on fait pratiquement de la Q tous les jours, dans le dire. Formaliser un peu plus les choses, c'est vrai qu'on ne le fait pas systématiquement. On devrait, un exemple très concret, envisager plus souvent des enquêtes pour es-</i>

		<p><i>sayer de ...</i></p> <p><i>Mais il me semble qu'effectivement, c'est ancré.</i></p> <p><i>Par ailleurs, au niveau de la HE, on continue à se poser des questions sur quelles formes doit prendre la Q. Actuellement, c'est plutôt une Q locale, enfin, si je peux la qualifier comme ça, avec des relais locaux. Mais on se dit qu'on aurait peut-être tout intérêt à avoir tout un service Q, une cellule Q, indépendante peut-être des départements, comme cela se fait dans certaines HE en Flandres. Et donc là, on est un petit peu en questionnement par rapport à la HE. Ce qui pourrait bien sur rejaillir dans les départements sauf, comme je le disais il y a un instant, la Q on en fait tous les jours.</i></p> <p><i>Faire attention à formaliser, pas tout le temps mais de temps en temps un peu plus. Ce que nous faisons mais ne pas s'endormir ensemble... 237-249/2</i></p> <p><i>...en fait c'est quoi la bib, une bib d'aujourd'hui, efficace du XXIème siècle, je vous demande un rapport dans un an, enfin pas dans un an, j'avais dit quoi, en fin d'année et donc ils sont en train d'aller voir d'autres bib, de faire des enquêtes, de demander aux étudiants. Et donc ça, c'est un service transversal, c'est évident que c'était moi qui devais, qui l'ai mené. Ça, c'est de trucs de directions. 174-178/1</i></p>
Coordinateurs qualité	<p>Mise en place d'outils spécifiques pour aider les acteurs. 1/3</p> <p>1/3 s'est exprimé.</p>	<p><i>...on fait une enquête pour la bibliothèque maintenant. Indépendamment de ça mais la bibliothèque nous a demandé... et donc on aide, les gens voudraient savoir ça, ça et ça, on fait des maquettes de questionnaires, on fait des aller-retour pour avoir un outil, pour voir s'il correspond bien à ce qu'ils veulent recueillir comme informations. On va recueillir les informations, les pré-traiter c'est à dire les traiter pour qu'elles soient lisibles et puis c'est la bibliothèque qui va se saisir de ça ou l'institution dans son ensemble et ça demande des changements institutionnels. 182-188/1</i></p>
Chefs de département	<p>Plan d'action de suivi de l'AEQES.2/3</p> <p>Implication des acteurs. 1/3</p> <p>Place des organes exécutifs</p>	<p><i>J'ai des idées de m'aider à piloter, de me rappeler mon plan de suivi, de vérifier qu'il est toujours d'actualité en faisant des enquêtes etc. 646-647/2</i></p>

	<p>dans le processus.1/3 Gestion de la communication.1/3 3/3 se sont exprimés.</p>	<p><i>Je crois que ça passe très fort en équipe, ça passe très fort en équipe. Et, j'ai envie de dire, il y a d'abord toute l'équipe de l'AG, le conseil des enseignants qui, quelque part est moteur, va donner des indications, va éventuellement pré-mâcher certaines choses qui passent en AG donc toutes les décisions de ce qu'on fait en AG passent par les décisions des enseignants, ce qui est quand même, j'ai envie de dire, une équipe représentative. Et puis des choses qui passent dans les réunions de niveau et du coup qui ont des impacts dans les cours et les AFP et pour lesquels ben voilà. Moi, par exemple, j'ai découvert une série de choses qui se faisaient parce que j'essaie d'être là aux réunions de niveau. 328-335/1</i></p> <p><i>Ici, on nous demande des documents écrits », ce qui n'était pas notre tasse de thé. Et donc, on s'est dit : « Puisqu'on doit écrire, finalement, prenons ce temps pour bien écrire les choses, bien les formaliser et finalement, c'est l'occasion de mettre par écrit ce qu'on n'a jamais eu ou pris le temps de faire. Puisqu'on doit le faire, faisons-le.30-33/3</i></p> <p><i>On avait donné des exemples : tout le vade-mecum des stages, les documents d'évaluation. On s'est dit que là, c'est l'occasion de mettre ça par écrit, il y a longtemps qu'on veut le faire et ici on en profite.46-49/3</i></p> <p><i>Donc, ce qu'on avait choisi comme acte dans notre plan de suivi, quelque part part était toujours là dans nos réunions de section. Et dans chaque réunion, il y avait un des points à l'ordre du jour en disant : 'Tiens, où en est-on par rapport à ce plan de suivi ? » Et donc, c'est resté dans notre tête. Maintenant qu'on a fait cette démarche-là, cela nous paraissait évident de poursuivre sur la voie.49-53/3</i></p>
Professeurs	<p>Efficienc de la démarche.2/3 Appropriation progressive des effets de la démarche qualité. 1/3</p>	<p><i>Moi, je trouve que ça laisse des traces. Tout à l'heure, on était en réunion autour du journal d'apprentissage et « Tiens, ah ben oui, c'est dans la farde Q qui est dans le bureau de la chef du département où on a rassemblé tous ces documents. Quand on cherche quelque chose, voilà. En termes d'organisation...101-104/1</i></p>

	<p>Intérêt personnel lié à l'expérience personnelle. Auto-confiance. 1/3</p> <p>Visibilité du travail de chaque membre de l'équipe. 2/3</p> <p>Dynamique d'équipe. 1/3</p> <p>Implication des acteurs. 1/3</p> <p>2/3 se sont exprimés.</p>	<p><i>...ben il y a eu des choses qui se sont faites sur le TFE, là j'ai pu glisser mes documents mais par exemple, à un moment donné, je me suis fort chargée du module 5-8 et à la fois, comme j'organise le module 5-8, je n'ai rien appris puisque j'y ai mis tout ce que je savais, quoi, quelque part.</i></p> <p><i>J'ai plus appris, peut-être, mais de manière informelle, quand on a fait la discussion entre nous. 175-180/1</i></p> <p><i>Oui, le conseil de section avait demandé, proposé à tous que nous mettions par écrit les choses qu'on faisait.</i></p> <p><i>Et donc, cela a permis aussi de savoir ce que chacun faisait. C'est un rêve qu'on faisait déjà depuis un petit temps mais cela n'avait jamais, c'était toujours pieux. Et là, c'était l'occasion.</i></p> <p><i>Cela a lancé une dynamique au niveau du groupe. 24-28/3</i></p> <p><i>Pour le plan de suivi, pour répondre à votre question, cela nous a permis de continuer sur notre lancée. De continuer le processus de formalisation et d'entretenir, finalement, le dynamisme qu'il y avait. 31-33/3</i></p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Recueil de données et formalisation	Obstacles	Illustrations
Directeurs	<p>Surcharge de travail. 1/3</p> <p>Gestion organisationnelle. 1/3</p> <p>Peur de l'acteur face à la santé de son personnel et de lui-même. 1/3</p> <p>Menace à l'intégrité du fonctionnement de l'institution. 1/3</p> <p>1/3 s'est exprimé.</p>	<p><i>Mais restons quand même attentifs. Je pense que cela a été un petit peu cela l'impression quand on a sur le contenu un TRÈS bon rapport Q de suivi et qu'il y a des réserves pour nous dire : « Vous faites des bonnes choses mais vous ne les formalisez pas encore assez. » Certains pourraient dire : « Allez-vous faire voir ailleurs et allez à la gare car on en a ras-l'bol et on fait déjà... » ou certains diraient : « Oui, il faut faire cela et c'est vrai qu'on doit le faire... » Oui, mais attends, pas contre sa santé. D'abord sa santé... Tu comprends ce que je veux dire ? Cela peut être un piège. 270-276/1</i></p>
Coordinateurs qualité	Moyens inexistants. 1/3	<p><i>Même concrètement, pour faire passer des enquêtes ici, après il faut les dépouiller. Il y a une secrétaire mais ce sont des gens qui ne sont pas</i></p>

	<p>Surcharge de travail.1/3 Gestion organisationnelle. 1/3</p> <p>1/3 s'est exprimé.</p>	<p><i>toujours « formatables ». Elles n'ont pas l'habitude d'avoir l'initiative de suivi et tout. Et tout faire, y en a marre !</i></p> <p>506-508/2</p>
<p>Chefs de département</p>	<p>Moyens inexistant. 1/3</p> <p>1/3 s'est exprimé.</p>	<p><i>Ici, on nous demande des documents écrits », ce qui n'était pas notre tasse de thé. Et donc, on s'est dit : « Puisqu'on doit écrire, finalement, prenons ce temps pour bien écrire les choses, bien les formaliser et finalement, c'est l'occasion de mettre par écrit ce qu'on n'a jamais eu ou pris le temps de faire. Puisqu'on doit le faire, faisons-le.30-33/3</i></p> <p><i>On avait donné des exemples : tout le vade-mecum des stages, les documents d'évaluation. On s'est dit que là, c'est l'occasion de mettre ça par écrit, il y a longtemps qu'on veut le faire et ici on en profite.46-49/3</i></p> <p><i>Donc, ce qu'on avait choisi comme acte dans notre plan de suivi, quelque part part était toujours là dans nos réunions de section. Et dans chaque réunion, il y avait un des points à l'ordre du jour en disant : 'Tiens, où en est-on par rapport à ce plan de suivi ? » Et donc, c'est resté dans notre tête. Maintenant qu'on a fait cette démarche-là, cela nous paraissait évident de poursuivre sur la voie.49-53/3</i></p>
<p>Professeurs</p>	<p>Charge de travail. 2/3 Efficience de la démarche. 1/3 Liens entre les priorités de l'établissement et la disponibilité des personnes. 1/3 Crainte initiale de l'acteur face à la tâche. 1/3</p> <p>2/3 se sont exprimés.</p>	<p><i>Et je trouve que parfois la Q va ou trop loin ou ne correspond pas toujours aux aspirations des personnes. Je ne sais pas. J'ai l'impression que cet aspect « en chambre », une énergie pour parfois écrire un questionnaire. Quand on reçoit le questionnaire, on se dit : « Tiens encore un autre ». Mais moi, j'ai vu le temps que ça prenait.81-84/2</i></p> <p><i>Mais en fait ce qu'on a fait au niveau de l'équipe mais c'est parce qu'on n'a pas fait que ce projet-là, quoi. Il y a le projet Q, puis le projet FAVORISS.</i></p> <p><i>Un moment donné, on ne parvenait plus à mener... On avait 5 projets, je crois, en parallèle. Et donc on a décidé d'encommissionner. Il y a eu un petit groupe autour de FAVORISS, de la Q, de l'année Passerelle, de ... je ne sais plus exactement. On pouvait choisir, quoi. Julie, notre chef de</i></p>

		<p>département, a fait des propositions en fonction de ce qu'elle croyait y avoir dedans et puis on a pu réagir.</p> <p>En plus, comme je vous l'ai dit, moi je ne faisais pas partie de cette équipe-là au départ et il y a eu des choses auxquelles je n'ai pas participé, beaucoup plus constructives effectivement. 154-162/1</p> <p>Enfin moi au début quand on m'a dit : « Il faudra mettre tes pratiques dans le suivi Q, je m'attendais à devoir faire 10 pages mais ça va, c'est assez synthétique. 280-282/1</p> <p>D1 :Oui bon maintenant, il faut écrire, il faut mettre sur papier...</p> <p>D2 : Alors qu'en même temps, il y a d'autres choses à faire. Où sont les priorités ?</p> <p>D1 : C'est clairement une surcharge de travail, quoi.337-339/1</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Création d'outils pédagogiques	Leviers	Illustrations
Directeurs	<p>Valorisation externe et interne.1/3</p> <p>Prise de conscience des effets bénéfiques du passage des experts. 1/3</p> <p>Regard positif sur le travail des autres. 1/3</p> <p>1/3 s'est exprimés.</p>	<p>Non, le plus bel exemple, c'est le premier que vous avez cité, c'est à dire la ludothèque. Nous n'étions pas du tout dans l'optique de développer une ludothèque. C'est une dimension que nous n'avions pas du tout envisagée si ce n'est à l'intérieur de certains cours mais alors en individuel. J'ai donné cours de math un an ou deux. On demandait aux étudiants de jouer, de voir les compétences en math etc. et puis, on leur demandait de créer des jeux mais il n'y avait aucun mouvement collectif au sein de la section.</p> <p>Et si on me demandait de citer le premier aspect positif de l'audit, très clairement, c'est la ludothèque parce que c'est en train de prendre de l'ampleur. A un point tel que j'ai un peu du mal de suivre mais ça, c'est plutôt au niveau financier et organisation des choses.</p> <p>Les responsables de la ludothèque me disaient qu'il y avait eu, cette année, plus de 500 emprunts. C'est tout à fait remarquable pour une première année.</p> <p>Donc, ça, c'est vraiment un effet très positif. On n'avait pas du tout pensé et rien que pour ça, j'ai envie de dire, on serait d'accord de refaire l'audit.</p>

		<p>112-124/2</p> <p><i>Quand je vois la ludothèque, elles ont été amenées à se former et à rencontrer, par exemple, des collègues de Defré à Bruxelles, qui ont développé bien avant nous...</i></p> <p><i>Donc, de ce point de vue-là, il y a au moins une dimension communautaire. 134-137/2</i></p> <p>Est-ce que cette procédure vous a offert un plus au niveau de la connaissance de votre établissement ?</p> <p><i>Pas vraiment si ce n'est de mieux prendre conscience encore des effets bénéfiques. On a parlé de la ludothèque, des journées de travail. De mieux encore me rendre compte que tout cela, c'était au point de départ du rapport de l'Agence. 329-333/2</i></p>
<p>Coordinateurs qualité</p>	<p>Aspect contractuel de l'AEQES qui engage les acteurs à poursuivre l'action de suivi et leur permet d'examiner l'état d'avancement des projets. 2/3</p> <p>Motivation intrinsèque liée à l'attractivité de la tâche. 1/3</p> <p>Regard positif (auto-satisfaction) sur le travail accompli. 1/3</p> <p>Positionnement par rapport aux autres établissements. 1/3</p> <p>2/3 se sont exprimés.</p>	<p><i>Moi je voudrais dire par rapport à la ludothèque, pour ce qui est de cet exemple-là, qu'elle n'était pas du tout mise comme priorité dans notre plan de suivi, mais moi ma perception, franchement, il est apparu une envie qui est revenue à ce moment-là, une opportunité d'aller à une formation et on s'est dit pourquoi pas mais si on regarde le nombre d'étoiles qu'on s'était mises et tout, ce n'était pas la priorité, mais sauf que ça a plu et que c'était un chouette outil et ça s'est bien installé. Cette ludothèque moi quand je suis arrivée dans l'école, j'en rêvais. Tout le monde m'a ri au nez en me disant : « Oh, ce n'est pas possible » et tout ça. Et puis moi j'ai laissé complètement tomber. Maintenant, c'est vrai que ça rapporte. 349-357/2</i></p> <p><i>Un des axes sur lequel on avait décidé de travailler dans le plan de suivi, aider les étudiants en difficulté d'apprentissage, cela s'est fait par le plan de suivi et le fait que partout ailleurs cela se fasse, on soit obligé de reconsidérer le regard, cela a apporté une unité et là, ça converge. 447-450/2</i></p> <p><i>J'ai perçu que des choses avaient évolué, j'ai appris que leur TFE était</i></p>

		<p><i>différent de l'époque où on avait fait l'audit, j'ai actualisé, si tu veux, mes connaissances... 243-244/1</i></p> <p><i>Comment fais-tu, X et toi dans la cellule Q, qu'est-ce qui vous motive à garder ce dynamisme, entre le moment où le plan d'action a été mis en place et le moment où les experts vont venir, pour rester en route en vous disant : « Tiens, on a mis une action bibliothèque et puis elle est finie. Tu aurais pu me dire : « Bibliothèque, c'est fini. » Eh non, vous êtes en train de faire un questionnaire, c'est déjà reparti.</i></p> <p><i>Oui, donc il y a l'appel des gens qui demandent. La bibliothèque demande, elle est demandeuse et donc ça vient comme ça.351-357/1</i></p> <p><i>Donc on s'est dit : « Ah, priorité TFE. On élabore un nouveau dispositif TFE. Eventuellement, on y retravaille une deuxième année parce que c'est pas fini. Et puis, on ne parle plus du TFE pendant un certain temps. Et donc, la grosse différence de l'introduction de la Q, de la démarche Q, c'est de se dire : « On va réexaminer les choses de manière récurrente. D'où les questionnaires dont je te parlais en HE qui eux vont revenir régulièrement et donner une sorte d'information globale sur l'état du moment en se disant : « Voilà, il ne se dit rien sur les TFE, donc ça ne vaut peut-être pas la peine de creuser plus ou au contraire, on voit une poussée de mécontentement par rapport au TFE, il faudrait peut-être aller voir et aller creuser le pourquoi. » 366-374/1</i></p>
Chefs de département	<p>Plan d'action de suivi de l'AEQES. 1/3</p> <p>Motivation intrinsèque du personnel. 1/3</p> <p>Regard positif sur le travail d'équipe. 1/3</p> <p>Implication réelle des acteurs. 1/3</p> <p>1/3 s'est exprimé.</p>	<p><i>Par rapport à mon plan de suivi, on a décidé avec A2 ce qui pourrait être une opportunité et là par rapport à la ludothèque, très vite il y a eu ce qui a fait que la ludothèque est devenue peut-être plus que prioritaire, qui est passée un peu au-dessus, c'est qu'il y a eu un intérêt en coordination, pour les autres sections, pour la ludothèque les deux autres sections étaient intéressées. Et donc c'est devenu une priorité...358-362/2</i></p> <p><i>...qu'on sache ce qu'on évalue en stage jusqu'à un certain point on a bien travaillé, on est arrivés à un rapport de stage en grande partie harmonisé en tout cas dans la forme, les évaluations de stages maintenant semblent</i></p>

		<p>en tout cas plus cohérentes qu'elles ne l'étaient, donc là il y a eu un grand point. 211-215/2</p>
Professeurs	<p>Existence du plan de suivi. 2/3 Motivation extrinsèque puis intrinsèque. 2/3 Innovation pédagogique. 1/3 Reconnaissance et valorisation internes. 1/3 Regard positif sur la réalisation. 1/3 Autosatisfaction de l'acteur. 1/3 Implication des acteurs et légitimité. 1/3 Prise de conscience de l'efficacité d'un outil. 1/3</p> <p>3/3 se sont exprimés.</p>	<p>Au moment de l'audit, j'étais dans un cours d'utilisation de l'ordinateur pour la dialectique en enseignement où je faisais un film d'animation dans le cadre du printemps des sciences. Il a fallu expliquer cela, traduire en mots, voir ce qu'on visait etc. D'avoir dû faire ce travail-là, ça a pu donner d'autres pistes et ensuite, j'ai eu l'idée de faire une formation dans laquelle je réfléchissais plus sur mon dispositif.</p> <p>BS : Et ça, c'est vraiment suite à une action qui avait été mise en place ? P : Voilà. Cela avait été initié par ça. C'est quand même un peu intuitif la façon dont j'ai travaillé, proposé un nouveau dispositif mais c'est parce que je m'étais mise en route, le fait d'avoir du écrire ce que je faisais déjà à ce moment-là. 14-22/3</p> <p>Mais cela a permis de se lancer et d'approfondir des projets qui étaient déjà de fond. Cela a permis aussi de prendre une autre envergure, entre autre l'intérêt de l'interdisciplinarité : le prof d'art s'est mis à faire des maths ou les maths avec l'art. Il y a des projets qui commencent à se créer et ça c'est chouette. 63-66/3</p> <p>P : Oui mais la direction était preneuse et nous a vachement fait confiance. P : Oui, nous avons la chance d'avoir une direction qui est partante. 68-69/3</p> <p>Moi, il y a clairement une chose que j'ai retenue du plan de suivi et qui a été faite, réalisée, c'est la ludothèque. Ça, je trouve vraiment un truc très bien et qui manquait et qui effectivement a été le résultat. 34-36/2</p> <p>Pour la ludothèque, plus de professeurs se sont sentis concernés. 39-40/2</p>

		<p><i>Par exemple, pour le carnet de stage, on est arrivé au bout et on est content, il est là. 192/2</i></p> <p><i>Il y a aussi les rencontres avec les maîtres de stage qui ont été pour beaucoup dans cette décision. On organise chaque année une réunion où les maîtres de stage peuvent venir.</i></p> <p><i>Maintenant, est-ce que la réunion avec les maîtres de stage vient de la Q, ça je ne sais pas.195-197/2</i></p> <p><i>Et alors chaque professeur était responsable de tout ce qui était plutôt réflexivité, année réflexive, fil conducteur entre les trois années. Et donc, je savais chez quel collègue je devais aller chercher tel document pour rassembler le tout. 149-150/1</i></p> <p><i>Déjà rien qu'entre nous, les liens qu'on a pu voir dans le cours de « professographie », le projet professionnel, le cours d'identité enseignante en première.171-172/1</i></p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Création d'outils pédagogiques	Obstacles	Illustrations
Directeurs	??? ... s'est exprimés.	
Coordinateurs qualité	Peur de s'investir dans une nouvelle tâche jugée impossible par le collectif. Regard des autres. 1/3 1/3 s'est exprimé	<i>Cette ludothèque moi quand je suis arrivée dans l'école, j'en rêvais. Tout le monde m'a ri au nez en me disant : « Oh, ce n'est pas possible » et tout ça. Et puis moi j'ai laissé complètement tomber... 354-356/2</i>
Chefs de département	Manque de temps d'appropriation. 1/3 Absence de ligne de conduite stratégique des actions à	<i>Moi je perçois que le travail n'est pas fini du tout mais les profs pas, ils ont envie d'autre chose. Parce que ce travail-là de fond, il faudrait beaucoup plus de temps, de réunions, de rencontres, il faudrait par exemple très concrètement faire des visites de stages à deux, prof de branche,</i>

	mettre en œuvre.1/3 1/3 s'est exprimé.	<i>prof de pédagogie pour bien voir ce qu'il y a derrière les mots et que ça ne reste pas que des mots, et ça voilà, qui va donner et dire eh les gars, la priorité ce n'est plus tellement de partir à l'étranger parce que ça aussi c'était un projet qui a mangé beaucoup d'énergie chez nos collègues, cette ouverture à des..., leur programme européen et tout, très bien, mais ici vous avez encore du temps là pour qu'on reparle de ça ? Oh non, ta réunion non tant pis...215-223/2</i>
Professeurs	Surcharge de travail. 1/3 1/3 s'est exprimé.	<i>Mais cela a permis de se lancer et d'approfondir des projets qui étaient déjà de fond. Cela a permis aussi de prendre une autre envergure, entre autre l'intérêt de l'interdisciplinarité : le prof d'art s'est mis à faire des maths ou les maths avec l'art. Il y a des projets qui commencent à se créer et ça c'est chouette. Mais c'est vrai que ça demande du boulot et que c'est en plus.63-67/3</i>

Actions engagées pour le suivi	Leviers	Illustrations
Directeurs	Management interne. 1/3 Méthodologie structurante de l'AEQES 1/3 Place légitimante du plan de suivi.1/3 2/3 se sont exprimés.	<i>Il y avait un des points qui était de revoir les compétences développées en stage, ou les stages,253-254/2 Peut-être, je ne sais pas si c'est un bel exemple mais on a un phénomène en troisième présco d'échec en stage, d'échec en didactique. Déjà depuis deux, trois ans. Cela interpelle beaucoup la coordinatrice et l'ensemble des professeurs. Alors, on a eu une première hypothèse qu'on a essayé de travailler. Cela concernait, je vais dire, la personnalité des pédagogues de deuxième assez différente de la personnalité des pédagogues de troisième. Il y a eu des actions dans ces domaines-là. On se rend compte que ce n'est pas encore tout à fait le cas. On va essayer de remettre le métier sur le travail et de voir ce que pourraient être les causes...262-272/2 Travail sur les compétences... je pense que, en même temps, le plan de suivi a été un vecteur pour réfléchir là-dessus. On savait qu'il fallait travailler là-dessus mais je pense qu'il y a une incitation supplémentaire.</i>

		261-263/3
Coordinateurs qualité	<p>Caractère formatif et positif de la discussion avec l'AEQES qui engage les acteurs dans une dynamique de changement.</p> <p>1/3 s'est exprimé.</p>	<p><i>On est vraiment dans l'identification des points forts. C'est vraiment cette confirmation des points forts, cette autorisation à dire : « Allez-y » qui permet le changement.</i></p> <p><i>Alors on va dire, ce n'est pas le changement, c'est une continuité, donc c'est une dynamique de changement.225-228/1</i></p> <p><i>Maintenant, suite à la visite, je pense qu'on va ré-implémenter une série de choses en termes de suivi du suivi.</i></p> <p><i>Je pense qu'il y a des choses qui se dessinent au niveau du TFE, des choses comme ça. 318-320/1</i></p>
Chefs de département	<p>Mesure de l'enjeu pédagogique de l'action de suivi. 1/3</p> <p>Plan d'action de suivi de l'AEQES. 1/3</p> <p>2/3 se sont exprimés.</p>	<p><i>Deuxième chose : je pense pouvoir aller jusqu'au bout de certaines thématiques. Je pense que la question d'évaluation en stage, même si on l'a déjà travaillée, le fait de travailler en profondeur sur ma posture en tant qu'évaluateur ou superviseur est quelque chose qu'on s'est autorisé dans les trois ans, quelque part en prenant le temps. Donc, je pense que à la fois ça pilotait et à la fois ça nous donnait du temps pour approfondir certaines thématiques. Donc ça, c'est au niveau du pilotage avec l'équipe.14-19/1</i></p> <p><i>Mais je pense... je vais revenir à ce que je disais tantôt le fait d'avoir été confirmé dans des choix, le fait qu'on ait pointé une certaine heu... a forcément influencé la Je pense que tout ce qui est de l'ordre de la petite enfance, tout ce qui est de l'ordre de la classe d'accueil, de l'ordre du TFE etc. a eu un impact très certain. Et je pense que ici, la réflexion dernière au niveau du TFE, voilà, ça fait partie des choses, il y a des choses qui apparaissent.218-222/1</i></p>
Professeurs	<p>Légitimité des acteurs. 1/3</p> <p>Implication des acteurs. 1/3</p> <p>Valorisation externe. 1/3</p> <p>Auto-confiance des acteurs. 1/3</p>	<p><i>D2 : On a défini un petit groupe de travail avec des personnes qui étaient représentatives de toutes les dimensions du département...</i></p> <p><i>D1 : Mais moi, je ne faisais pas partie de ce petit groupe, par exemple, tu vois ? Mais on est plutôt venu me chercher en me disant : « Ecoute, il faudrait bien faire quelque chose pour le module 5-8 et pour les TFE...</i></p>

	2/3 se sont exprimés.	<p>»141-145/1</p> <p><i>On a des axes, des projets et des structures de cours aussi.</i></p> <p><i>P : On y a aussi un peu pensé avec les UE qui arrivent.</i></p> <p><i>Là, on est conforté. On ne sait pas où on va mais on sent bien qu'on travaille dans la même direction.</i></p> <p><i>Et donc, cet axe-là, interdisciplinaire, on le développe et on sent bien qu'on est sur le bon chemin, quoi.</i></p> <p><i>P : Oui, et l'axe sur la quantité de travail. 211-217/3</i></p>
--	-----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Actions engagées pour le suivi	Obstacles	Illustrations
Directeurs	<p>Délais AEQES trop courts pour réaliser la tâche, temps d'appropriation trop bref de l'objet de l'action à entreprendre. 1/3 (délais plus longs : de trois ans à 5 ans)</p> <p>Personnalités différentes des pédagogues. 1/3</p> <p>Priorisation des objectifs : la charge de travail demande à l'acteur de poser des choix en fonction du temps imparti. 1/3</p> <p>2/3 se sont exprimés.</p>	<p><i>Cela concernait, je vais dire, la personnalité des pédagogues de deuxième assez différente de la personnalité des pédagogues de troisième. 265-267/2</i></p> <p><i>Certaines actions de suivi n'ont pas été suivies. Les coordinatrices m'ont dit qu'il y en avait très peu. Mais justement, en parlant des stages, elles ont dit : « Ça, on a un petit peu laissé tomber ». Est-ce que vous pouvez réexpliquer pourquoi cela n'a pas été suivi ?</i></p> <p><i>C'est simplement parce que c'est difficile de courir plusieurs lièvres à la fois...</i></p> <p><i>Oui, le manque d'effectifs ou le fait que le personnel soit overbooké, chargé peut intervenir là-dedans ...</i></p> <p><i>Oui, pour moi, c'est la raison essentielle. Et donc un moment donné, on pare au plus pressé, on fait ce qui est le plus urgent, ce qui nous est demandé de faire.</i></p> <p><i>Et on essaie, quand on laisse tomber les choses que ce soit les choses les moins urgentes. 331-339/2</i></p> <p><i>Je pense que 5 ans, c'est mieux que 3 ans. Je pense que 5 ans, c'est le temps imparti pour commencer à développer les compétences, mettre en place certaines choses. Car on est quand même encore après 3 ans en train de se reposer sur l'essoufflement de l'évaluation Q. Donc quand il a</i></p>

		<i>fallu relancer l'équipe, c'était pas...435-438/3</i>
Coordinateurs qualité	Intérêts divers des acteurs perçus pour la tâche =>implication <i>2/3 se sont exprimés.</i>	<i>Or ce travail-là, c'est un travail de fond qui est un plaisir de pédagogue mais qui est peut-être moins une priorité pour les professeurs de disciplines, il faut le dire aussi. Un travail de cohérence de profil, heu.... Par exemple, ce qui a bien fonctionné pour retravailler cette cohérence du profil c'est de faire une porte d'entrée concrète, on s'en est rendu compte.400-403/2</i>
Chefs de département	Changement de personnel dans la durée. 1/3 Motivation individuelle. 1/3 Priorisation des objectifs. 1/3 Manque de temps. 1/3 Manque de légitimité. 1/3 Manque de moyens. 1/3 Multitude de réformes. 1/3 <i>2/3 se sont exprimés.</i>	<i>Si je prends deux exemples, heu... si je prends toute la réflexion petite enfance, je pense qu'on souhaitait aller jusqu'à un positionnement politique. Heu... j'ai envie de dire, cela ne s'est pas fait comme ça. Mais c'est quand même un positionnement qui était très fort dans le projet Toddler et un positionnement très fort par rapport à nos étudiants mais j'ai envie de dire quand on a imaginé, voilà, c'était pas les mêmes enseignants, on avait quelqu'un dans l'équipe qui était très pro positionnement politique, pas dans le sens politique élection mais... Je pense que du coup, voilà. Il y a des actions qui ont été un tout petit peu modifiées de par les personnes qui étaient là aussi, ce qui est logique. Je pense aussi qu'au niveau de l'évaluation, dans notre idée de travailler vraiment sur la posture évaluative de chacun et de se dire : « Est-ce que j'ose mettre en échec ? », ce sont des choses auxquelles on a touché, on a pu se parler « sur » mais on n'est pas allés plus loin.177-187/1 Mais à côté de cet aspect-là, il y a l'aspect fondamental du suivi qui est la cohérence du programme, qui est la cohérence entre nous et ça, personne n'a d'heure personnellement pour le faire. Et il n'y a pas de temps pour le faire puisque c'était les journées institutionnelles qui le permettaient mais dans lesquelles viennent les priorités des autres. 388-392/2 Et donc, cet aspect-là, qui pour moi est fondamental pour la formation que l'on donne au quotidien à nos étudiants, commence à se diluer. Il</i>

		<p><i>faut absolument que je trouve des moyens pour organiser ça mais avec un manque de légitimité parce que malgré tout, si c'est quelque chose qui a été écrit dans le plan de suivi, il y a toutes ces réformes qui viennent à côté, toutes ces incertitudes qui viennent... Ne changeons pas trop avant que quelque chose nous arrive. Laissez-nous tranquilles. 394-399</i></p>
Professeurs	<p>Lors d'un projet concret, une faiblesse avancée est celle du suivi des étudiants.</p> <p>Le référentiel de compétences pose problème car le niveau est difficile à atteindre et que les groupes sont hétérogènes.</p> <p>Le temps est un obstacle à poursuivre l'action engagée.</p>	<p>Pas d'élément.</p> <p><i>Pour le projet ENVIE, ils choisissaient ce qu'ils voulaient puis devaient construire un projet d'action par classe. Une faiblesse : le suivi ! Il y a des moments de relance puis ...Verbatim 2</i></p> <p><i>Les étudiants mettent du temps à comprendre, à construire.p.8/2</i></p> <p><i>Cela nous oblige à échanger entre nous. Il y a aussi des compétences difficiles à travailler. P.8/2</i></p> <p><i>On a peu de temps pour construire des outils d'évaluation pour les AFP au sein de nos cours.p.7/3</i></p> <p><i>On peut avoir les idées mais ne pas voir les moyens temps pour aller plus loin. p.6/1</i></p>

	Catégories	Sous-catégories	Modalités
A	Leviers : Indicateurs qui augurent de la faisabilité positive d'une action de suivi	Hypothèse : La nature des phénomènes décrits contribuent à la réalisation des actions du plan de suivi	Modalités : expressions de l'interprétation des données, spécification des propriétés de la catégorie, identification des conditions d'existence de la catégorie, vocables indicateurs.
		<p>1 Valorisation : <i>Définition :</i> Encouragements positifs donnés à une personne, à un groupe d'acteurs par rapport au travail réalisé et/ou en cours. Reconnaissance du travail effectué.</p>	<p>a Reconnaissance interne (Discours positif de la hiérarchie, d'autres acteurs) b Évaluation externe (Discours encourageant des experts Aeques, agents pairs, tiers non familiers de l'institution) . Elle peut être formatrice vs contrôlante. Accompagnement formatif => alter-évaluation</p>
		<p>2 Participation active des acteurs de terrain : <i>Définition :</i> Implication des acteurs dans les processus de mise en œuvre et de réalisation des actions de suivi, en tenant compte de leur place dans l'organigramme de la Haute Ecole et de leur statut.</p>	<p>a Formulation des analyses (cognitif) b Décision (stratégique) c Elaboration des arguments (légitimant)</p>

		3	<p><u>Auto-Évaluation interne :</u> <i>Définition :</i> Positionnement de l'établissement par rapport au plan de suivi, attention sur ses pratiques en lien avec les actions à réaliser.</p>	<p>a Regard sur l'état des lieux b Regard sur le travail d'équipe</p>
		4	<p><u>Existence du plan de suivi :</u> <i>Définition :</i> La marche à suivre initiée par l'Aeqes ainsi que la clarté de ses attentes constituent une aide rassurante, une forme d'amélioration continue de la réalisation des actions de suivi.</p>	<p>a Engage les acteurs b Contractuel/périmètre de la première évaluation/lien avec dimension temporelle c Balise, structure les étapes ->garant de la réalisation</p>
		5	<p><u>Ouverture sur l'extérieur :</u> <i>Définition :</i> La politique de coopération européenne décidée avec le processus de Bologne exhorte les Hautes Ecoles à intégrer leurs programmes de formation dans une économie de la connaissance valorisable en Europe. Les échanges de pratiques entre établissements favorisent également ces objectifs d'expansion de la « culture qualité ».</p>	<p>a Découverte d'autres établissements b Vers une harmonisation européenne</p>
		6	<p><u>Attractivité de la tâche :</u> Motivations intrinsèques et extrinsèques de la Haute Ecole <i>pour coopérer, en travail commun tout en gardant leurs et leur interprétations propres</i> (Stavroucq et Fallon, 2014, p.185)</p>	<p>a Motivation des acteurs en lien avec leur fonction et leur vision de l'enseignement et du programme de formation=>intérêts personnels, valeur de la tâche perçue. Intérêts collectifs et individuels b Action réalisée concrètement (ou non)</p>

B	Freins : indicateurs qui augurent de la faisabilité négative d'une action de suivi		Hypothèse : la nature des phénomènes décrits contribuent à une mise en place pénible des actions du plan de suivi	Modalités : expressions de l'interprétation des données, spécification des propriétés de la catégorie, identification des conditions d'existence de la catégorie, vocables indicateurs
		1	Contextes politiques : <i>Définition</i> : Les décisions politiques nationales et européennes offrent un cadre global de travail incertain, mettant à mal la pérennité des actions de suivi.	a Décrets b Réformes curriculaires/Approche-programme
		2	Organisation institutionnelle : <i>Définition</i> : Les politiques internes des établissements impliquent les acteurs à une grande prudence.	a Regroupements d'institutions b Réformes internes des programmes c Gestion centralisée
		3	Éléments temporels : <i>Définition</i> : la durée du processus de l'évaluation de suivi demandé par l'Aeqes, liée à la vie de l'établissement et à ses contraintes politiques et administratives ne permet pas aux acteurs de s'emparer en profondeur de l'objet de leur action.	a Délais entre les étapes du plan de suivi exigé par l'Aeqes b Temps d'appropriation
		4	Charge de travail : <i>Définition</i> : La mise en place de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur demande, aux établissements, une organisation en termes d'emploi qui les oblige à ajouter	a L'établissement soumet de nouvelles tâches à ses personnels au nom d'une « qualité » qui est représentante d'un mouvement européen mais pour laquelle l'état n'engage pas de ressources financières supplémen-

			une forme de travail à certaines personnes sans pour autant pouvoir les soulager d'autres tâches.		taires.
		5	<p>Auto-confiance : <i>Définition :</i> Fait pour un groupe, une personne de se conforter lui-même/elle-même dans la conscience qu'il/elle a de sa valeur. Il/Elle peut aussi être influencé(e) par son environnement social, par un sentiment de sécurité et de stabilité indiqué par le public.</p>	a b	<p>Ce que l'acteur pense de son travail Ce que l'entourage social reflète de l'établissement</p>
		6	<p>Peurs : <i>Définition :</i> situation positionnelle et sentimentale (craintes, appréhensions, menaces) d'une personne face aux changements qui l'empêche de progresser dans l'amélioration de la qualité, de participer à la réalisation des actions de suivi.</p>	a b c d	<p>Besoin de sécurité individuelle Besoin de rester dans sa fonction de base avant tout (Résistance corporatiste) Menace à l'intégrité des valeurs de l'institution / du fonctionnement de l'institution Peur du jugement</p>
		7	<p>Démotivation : <i>Définition :</i> Refus, impossibilité pour l'acteur de s'engager dans l'évaluation des actions de suivi car il n'en voit pas la raison directe et immédiate sur la répercussion de son travail et sur son engagement dans la Haute Ecole. Et conditions inégalitaires de participation des acteurs.</p>	a	<p>Degré d'intérêt personnel perçu pour la tâche par les acteurs.</p>

C	Modes de pilotage de la Haute Ecole : lignes directives du management pour le plan d'actions de suivi		<i>Hypothèse : La nature des phénomènes décrits contribuent à une mise en place des actions du plan de suivi</i>	Modalités : expressions de l'interprétation des données, spécification des propriétés de la catégorie, identification des conditions d'existence de la catégorie, vocables indicateurs
		1	<p><u>Système de valeur de l'établissement / des personnes :</u> <i>Définition :</i> Les valeurs sous-tendent le débat sur le sens. Elles dépendent des priorités de l'établissement et des personnes. Elles n'ont pas un caractère universel. Les valeurs peuvent être décrites, implicites, explicites</p>	<p>a <i>Transparence (Valeur qui permet d'expliquer des objectifs et de décisions et de nouer des liens de confiance)</i> b <i>Réflexion critique. (Permet de se focaliser sur les objectifs à atteindre)</i> c <i>Responsabilisation individuelle et participation active de toute la communauté éducative. (L'évolution des actions de suivi est le fruit d'une réflexion sereine individuelle et d'une prise de responsabilité)</i> d <i>Concertation. (Dans l'établissement, les acteurs ont chacun une place, des droits et des devoirs. Pour gouverner, il est essentiel que l'ensemble concorde)</i> Selon Coignoul dans Fallon et Leclercq, 2014.</p>
		2	<p><u>Légitimité des acteurs :</u> <i>Définition :</i> L'établissement et les personnes ont une capacité d'action qui leur est conférée par le droit. Elles sont l'auteur des projets, car elles en ont reçu l'autorité.</p>	<p>a <i>Délégation de pouvoir/type de leadership</i> - Leadership distribué - Leadership prudent - Leadership transformationnel (visionnaire) - leadership pédagogique b <i>Degré d'autonomie de l'acteur dans son établissement (liberté académique)</i> Stavrou dans Fallon et Leclercq, 2014, parle</p>

				c	« d'autonomie positionnelle » qui renvoie aux positions spécifiques des acteurs à l'intérieur d'un champ. Gestion stratégique.
		3	<u>Système de prise de décisions de l'établissement:</u> <i>Définition</i> : Organisation de la gouvernance de la Haute Ecole pour atteindre les missions de formation	a b c d e	Individuel Face à face Groupal Institutionnel Autre
		4	<u>Système de communication :</u> <i>Définition</i> : Mode de transmission des informations au personnel de la Haute Ecole	a b c d	Compte-rendus affichés, envoyés Réunions informelles Réunions formelles Autres (rencontres directeur/responsable Qualité)

D	Rapport des acteurs avec les services externes à la Haute Ecole : le développement d'outils de mesure de la qualité ,forme de pouvoir extérieur de régulation, permet de prendre des décisions plus efficaces (Selon Martin et Ouellet dans Charlier, Croché et Leclercq, 2012)		Hypothèse : les relations acceptées et/ou contrôlées par des personnes extérieures à la Haute Ecole favorisent la mise en place du dispositif de suivi		Modalités : expressions de l'interprétation des données, spécification des propriétés de la catégorie, identification des conditions d'existence de la catégorie, vocables indicateurs
		1	<u>Liens avec Aeges :</u> <i>Définition</i> : L'Agence se positionne comme acteur, pratiquant l'évaluation formative dans le	a b	Recours au balisage Acceptation de règles extérieures

		dialogue avec toutes les parties prenantes de la Fédération Wallonie-Bruxelles. A ce titre, elle propose, entre autres, des modes de conduites des évaluations pour les Hautes Ecoles et les accompagne dans leurs démarches.	c	Relations d'acteurs participants à acteurs participants
	2	<p><u>Liens avec extérieur (non Aeges) de l'institution :</u> <i>Définition :</i> dans le cadre de l'évaluation des actions de suivi, des échanges formels et informels ont lieu dans l'établissement, entre Hautes Ecoles, dans les réseaux d'enseignement pour optimiser la cohérence des décisions prises.</p>	a b	Existence d'échanges de pratiques (différents types d'acteurs : pairs, professionnels, collègues, réseaux d'enseignement...) Législation/cadre législatif
	3	<p><u>Présence des experts de l'Aeges dans l'institution :</u> <i>Définition :</i> « Ils invitent les acteurs de terrain à expliciter ce qu'ils font, à échanger et partager des réflexions constructives sur leurs pratiques et à dégager des pistes d'amélioration. » (Duykaerts & Malmedy dans Fallon et Leclercq, 2014, P.150)</p>	a b c	Clarifier les missions de l'institution/participation réflexive Inviter à une réflexion sur l'harmonisation/la cohérence par la présence des experts présents lors de la première évaluation Légitimité des experts
		<p><u>Système de communication avec l'extérieur :</u> <i>Définition :</i> mode de transmission des résultats de l'évaluation de suivi</p>	a	Publication du plan stratégique sur le net, transmission du rapport à la Haute Ecole.

E	Profils et statuts des personnels de la Haute École		Hypothèse : la place occupée par l'acteur et sa légitimité dans son établissement influent sur la qualité du suivi		Modalités : expressions de l'interprétation des données, spécification des propriétés de la catégorie, identification des conditions d'existence de la catégorie, vocables indicateurs
		1	<u>Place de l'acteur dans l'établissement et sa charge de travail :</u> <i>Définition :</i> L'hétérogénéité des acteurs et leur charge de travail est nécessaire pour générer un travail participatif et coopératif comme conçu par l'Aeqes	a b c d	Fonction, temps de travail Sentiment d'intégration Sentiment d'appartenance Sentiment d'autonomie
		2	<u>Place de l'acteur dans l'établissement pour le suivi :</u> <i>Définition :</i> En fonction de la place occupée par l'acteur dans la réalisation des suivis d'action, une forme d'engagement collaboratif peut émerger.	a b	Type d'acteur (Acteur commanditaire, gestionnaire, exécutant, suiveur, réactionnaire) Niveau de responsabilité (confiance dans la capacité de l'homme à évaluer positivement)
		3	<u>Mode de participation de l'acteur social à l'évaluation de suivi et/ou aux actions de suivi :</u> <i>Définition :</i> Participation directe de l'acteur ou via un représentant à l'évaluation de suivi Conditions de participation des acteurs au processus.	a b	En charge de... pour le suivi Ce qu'il a réalisé

F	Dynamique du processus ou comment le processus du plan de suivi est engagé et soutenu par les acteurs sociaux, internes ou externes à la Haute Ecole	Hypothèse : objectifs poursuivis par l'établissement pour mettre en place la qualité	Modalités : expressions de l'interprétation des données, spécification des propriétés de la catégorie, identification des conditions d'existence de la catégorie, vocables indicateurs
		<p>1 <u>Appropriation et ancrage de la démarche Qualité dans la Haute Ecole :</u> <i>Définition</i> : Objectifs poursuivis par l'établissement pour installer la qualité.</p>	<p>a Vers une standardisation (action régulatrice) vs création des procédures b Dynamiques d'apprentissage organisationnel (opérations de recontextualisation mises en œuvre, Stavrou dans Fallon & Leclercq, 2014) c Capacité des acteurs de produire du nouveau (Stavrou dans Fallon & Leclercq, 2014) d Comparaison avec d'autres démarches démarche Qualité dans la même HE pour d'autres sections e Autonomie de l'établissement dans sa démarche Qualité dans la continuité</p>
		<p>2 <u>Efficiences de la démarche :</u> <i>Définition</i> : Liens entre résultats obtenus et moyens mis en œuvre</p>	<p>a Temps (durée du processus) b Énergie (travail effectué par les acteurs) c Finance (le savoir est considéré comme un revenu productif en termes économiques ou bien le coût de l'évaluation mérite qu'elle soit productive en terme d'amélioration de la qualité de la formation) d Pédagogie (le programme et ses finalités)</p>

				sous-tendent les résultats)
		3	<p>Suivi continu des actions : <i>Définition</i> : développement d'une politique et d'une stratégie de managements interne et externe qui vise à l'amélioration continue de la qualité.</p>	<p>a b</p> <p>Management interne Management externe</p>
		4	<p>Dispositif méthodologique : <i>Définition</i> : Moyens logistiques, ressources diverses, humaines, cognitives qui permettent la réalisation du suivi du plan d'action.</p>	<p>a</p> <p>Conditions concrètes de mise en œuvre des actions de suivi</p>
		5	<p>Impacts de l'évaluation des actions de suivi : <i>Définition</i> : Impacts que peut avoir l'évaluation de suivi pour l'établissement et son personnel.</p>	<p>a b c d e</p> <p>Positionnement concurrentiel de l'établissement Evolution de son propre établissement, introduit l'innovation dans l'établissement (nouveau, source de changement, réflexion) Efficience des apprentissages (souvent avancé, pas prouvé) Se faire connaître à l'extérieur pour attirer des étudiants potentiels par la Qualité de l'information et de la formation. Engage à une harmonisation des pratiques.</p>

Il y a au moins une dimension manquante dans le questionnaire et dans son analyse : la place de l'étudiant. Cette dernière n'a pas ou peu été évoquée dans les entretiens.

Ce n'est pas l'objet de la recherche.