



PHASE PILOTE AEQES

Rapport de bilan

Principaux enseignements de la phase pilote des évaluations institutionnelles
et proposition d'un nouveau modèle d'assurance qualité
en Fédération Wallonie-Bruxelles

Mai 2024



Mai 2024

Ce rapport peut être téléchargé sur le site de l'AEQES à l'adresse :

<https://www.aeqes.be/rapport-phase-bilan.pdf>

Auteurs et autrices :

Christophe Coetsier, Président du Comité de gestion de l'AEQES et membre du CoPIL

Dimitri Deflandre, membre du CoPIL

Caty Duykaerts, Directrice honoraire de la Cellule exécutive de l'AEQES (introduction et partie 1)

Eva Jaroszewski, Directrice de la Cellule exécutive de l'AEQES et membre du CoPIL

Avec le précieux soutien de :

Angeline Aubert-Lotarski, membre du CoPIL

Nathalie Jauniaux, membre du CoPIL

Et des membres du Comité de gestion de l'AEQES

Pour citer ce rapport :

AEQES, Phase pilote AEQES : rapport de bilan. Principaux enseignements de la phase pilote des évaluations institutionnelles et proposition d'un nouveau modèle d'assurance qualité en Fédération Wallonie-Bruxelles, 2024

ISBN 978-2-87018-048-8

Dépôt légal 2024:D/2024/14.506/1

Phase pilote AEQES : rapport de bilan. Principaux enseignements de la phase pilote des évaluations institutionnelles et proposition d'un nouveau modèle d'assurance qualité en Fédération Wallonie-Bruxelles © 2024 de l'AEQES est sous licence CC BY-NC 4.0



Table des matières

Liste des acronymes	4
<i>Executive summary</i>	5
Introduction.....	15
1. Préambule : un bilan, pour qui ? pour quoi ?	15
2. Méthodologie (y compris communication et diffusion)	16
Partie I : Évaluation de la conduite du projet de la phase pilote	18
1.1. Descriptif du projet et de sa réalisation	18
1.2 Évaluation du projet selon trois critères	21
1.2.1. Adéquation des ressources et délais par rapport aux objectifs	22
1.2.2. Co-construction	29
1.2.3. Communication et dissémination	31
Partie 2 : évaluation de l'expérience pilote pour une finalisation de la nouvelle méthodologie.....	36
1. Les grandes étapes décisionnelles et les divergences de perspectives méthodologiques qui s'en dégagent	37
1.1. Contexte : la démarche qualité au sein de la fédération Wallonie-Bruxelles .	37
1.2. Sélection des établissements pilotes.....	38
1.3. Dispositif expérimental dans le cadre de la phase pilote : la procédure d'avis global (PAG)	39
1.4. Validation des « points de vigilance » dégagés de la première année de travaux du GT Méthodologie & Référentiels.....	42
1.5. Mise à l'examen de plusieurs scénarios	43
1.6. Consultation des instances	44
2. Les enseignements issus des retours des établissements pilotes	46
2.1. Caractère consolidant de l'évaluation institutionnelle.....	47
2.2 Intérêt perçu de l'absence d'un référentiel imposé	48
2.3. Caractère soutenant des descripteurs employés dans le cadre de la PAG...	49
2.4. Un focus trop exclusif sur le SMQ	50
3. Axes de tension sur les choix méthodologiques.....	51
3.1. Amélioration continue VS reddition des comptes	51
3.2. Caractère externe VS interne des processus d'évaluation.....	52
3.3. Standards européens VS Spécificités FWB	53

3.4. Formatif VS Certificatif	54
3.5. Normativité VS Non-normativité	54
3.6. Unicité VS Diversification.....	54
3.7. Conditionnalité VS Non-conditionnalité.....	55
3.8. Coûts VS Bénéfices.....	56
Partie 3 : Vers un futur modèle d'assurance qualité	58

Liste des acronymes

ADMEE	Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation
AEQES	Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur
AQ	Assurance qualité
ARES	Académie de recherche et d'enseignement supérieur
CAM	Comité d'accompagnement méthodologique
CG	Comité de gestion de l'AEQES
CGEPS	Conseil général de l'enseignement de promotion sociale
CIC-HE	Conseil Interréseaux de concertation des hautes écoles
CoPIL	Comité de pilotage de la phase pilote
CoQER	Commission pour la qualité de l'enseignement et de la recherche
CRef	Conseil des rectrices et recteurs
DGESVR	Direction générale de l'Enseignement supérieur, de l'Enseignement tout au long de la vie et de la Recherche scientifique
EES	Établissements d'enseignement supérieur
EI	Évaluation(s) institutionnelle(s)
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EP	Évaluation(s) programmatique(s)
EPS	Enseignement de promotion sociale
EQAF	European quality assurance forum
EQAR	European quality assurance register
ESA	Écoles supérieures des arts
ESG	Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur
EUA	European universities association
FEF	Fédération des étudiant·e·s francophones
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
GT	Groupe(s) de travail
HE	Hautes écoles
PAG	Procédure d'avis global
QAN	Quality audit network
SMQ	Système de management de la qualité
U	Universités

Executive summary

Renforcer la capacité des établissements à déployer un système de management de la qualité robuste, à développer une «culture qualité» et à accroître leur autonomie et leur responsabilisation. Tels étaient les objectifs de cette phase pilote, organisée par l'AEQES entre 2019 et 2024 et expérimentant un modèle d'évaluation institutionnelle. Elle devait également permettre, le cas échéant, d'apporter des ajustements à la méthodologie d'évaluation programmatique pour assurer la couverture des ESG sans redondances contre-productives entre les formats d'évaluation.

Tout au long de ce processus, riche en débats et discussions, en concertation permanente avec les parties prenantes, des convergences mais également des tensions ont été identifiées, permettant de faire émerger de nouvelles perspectives méthodologiques et de jeter les bases d'un futur modèle d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en FWB.

1. Déroulement de la phase pilote

Les **principaux outils** ont dans un premier temps été préparés et déployés (balises prévoyant notamment le recours à la partie 1 des ESG, référentiel de l'évaluation programmatique continue, référentiel de la procédure d'avis global). **Trois instances** ont été mises en place : un comité de pilotage (pour la gestion globale du projet et sa communication) constitué de membres internes représentant les parties prenantes de l'AEQES, une commission de recours (pour traiter une éventuelle contestation de la décision prise à l'issue de la procédure d'avis global) et un comité d'appui méthodologique (CAM, pour apporter un regard indépendant et de l'expertise), composés d'experts indépendants et, pour le CAM, internationaux. Ce dernier était notamment responsable de la sélection des établissements ayant participé à la phase pilote et des experts mandatés par l'AEQES pour les évaluations institutionnelles.

Durant les années académiques 2019-2020 et 2020-2021, 17 établissements pilotes (8 hautes écoles, 6 universités, 2 établissements d'enseignement de promotion sociale, 1 école supérieure des arts) ont procédé à leur **autoévaluation institutionnelle** et ont été **visités par des comités d'experts**. La publication des 17 rapports d'évaluation des comités ainsi que la présentation et la publication de **l'analyse transversale** réalisée collégialement par les 27 experts sont intervenues en novembre 2021. En juin 2022, les établissements publiaient leur **plan d'action institutionnel**, consécutif à l'évaluation.

En outre, parmi les 17 établissements pilotes, 8 (5 universités et 3 hautes écoles) ont sollicité une procédure facultative testée durant cette phase pilote, la **procédure d'avis global** (PAG). Celle-ci prévoyait que la robustesse de leur système de management de la qualité (SMQ) puisse être attestée lors de l'évaluation institutionnelle externe. Cette analyse

conduisait à la remise d'un avis émis par une commission indépendante (le Comité de gestion de l'AEQES a confié ce rôle au CAM). La conséquence d'un avis positif émis par le CAM est la reconnaissance de la capacité de l'établissement à gérer l'évaluation de ses programmes de façon autonome dans le respect des ESG. Cette autonomie (prise en charge autonome de l'évaluation programmatique par l'établissement) peut s'exercer pendant six ans à dater de la prise de décision et jusqu'à l'évaluation institutionnelle suivante.

En mai 2022, l'AEQES a formulé des propositions **d'amendement de son décret** de 2008 afin d'assurer des mesures transitoires entre la fin de la phase pilote et l'adoption d'un nouveau cadre légal. Le Gouvernement les a adoptées en mai 2023, instaurant une phase transitoire entre celle de la phase pilote et celle d'un nouveau modèle alors encore en cours d'élaboration. Cette phase transitoire permet d'appliquer les principes et outils de la phase pilote durant les années 2023-2024 à 2025-2026 comprises.

2. Les phases de consultation et de communication

En amont de la phase pilote (2017), l'Agence avait consulté ses parties prenantes et en particulier les établissements d'enseignement supérieur de la FWB sur les perspectives méthodologiques en matière d'assurance qualité.

Au fur et à mesure du déroulement de la phase pilote, l'Agence a questionné les principaux acteurs des expérimentations méthodologiques, notamment à l'aide **d'enquêtes** administrées aux établissements et aux experts mandatés pour la mission, et a dressé plusieurs **bilans intermédiaires**. Des temps de **débriefing** (focus groups) avec les établissements pilotes ont également été organisés en janvier et octobre 2021.

Tout au long du processus, il semble y avoir eu **superposition de deux co-constructions**, à savoir celle de la phase pilote elle-même et celle de la future méthodologie d'évaluation de la qualité à élaborer pour la FWB. Ceci a probablement prêté à confusion et invite l'Agence, dans un projet futur, à bien veiller à la clarté des objectifs et modalités, ainsi qu'à la perception des enjeux pour les établissements et pour l'Agence.

Ainsi, en cours de déroulement de la phase pilote, de nouvelles perspectives méthodologiques ont émergé par rapport au modèle mixte testé (mêlant évaluation programmatique et évaluation institutionnelle), ce qui a conduit le Comité de gestion à ajuster sa feuille de route et à relancer une **consultation auprès des différentes instances** de l'enseignement supérieur en FWB, entre octobre 2022 et février 2023.

En termes de communication avec les acteurs n'étant pas directement impliqués dans la phase pilote, le Comité de pilotage a été attentif à offrir, tout au long du processus, une **palette d'actions de communication** et de dissémination des résultats (courriers, rencontres, focus groups, ateliers, webinaire ou capsules vidéo, journées d'étude ou communications/publications à l'international) visant à sensibiliser et à informer un large ensemble de parties prenantes.

3. Évaluation du processus de la phase pilote

La **planification** initiale était réaliste «en temps normal», néanmoins un élément imprévisible – la crise Covid – a bousculé cette planification. La réalisation effective de la phase expérimentale est néanmoins le résultat d'un engagement remarquable de tous les acteurs. Hormis cet imprévu, il est raisonnable d'affirmer que la phase pilote a bénéficié d'une bonne préparation et d'une bonne planification.

Pour les **aspects méthodologiques**, les balises proposées se sont voulues à la fois ouvertes et flexibles afin d'assurer un espace de créativité aux établissements pilotes. Même si certains d'entre eux se sont sentis quelque peu déstabilisés par un manque de consignes bien définies, les témoignages en faveur de cette « liberté » (notamment en matière de référentiels) sont majoritaires. Les experts ont reconnu avoir une motivation stimulée par la dimension expérimentale de la phase pilote. Le format des rapports d'évaluation s'est quant à lui harmonisé, en particulier en vue de l'analyse transversale, menée à l'issue de l'ensemble des évaluations.

La **sélection des établissements pilotes** sur la base d'un scénario maximaliste (intégrant 17 établissements à la phase pilote contre 12 initialement prévu) a conduit à un échantillon insuffisamment diversifié, essentiellement composé d'établissements d'assez grande taille et, par extension, principalement issus de deux formes d'enseignement (universités et hautes écoles). Ce biais de représentativité n'a pas été sans incidences méthodologiques. Il a en effet entraîné une faiblesse de l'information récoltée sur la pertinence de l'approche institutionnelle, son coût/bénéfice et sa soutenabilité, ainsi qu'un écart en termes d'acquis méthodologiques, entre les types d'institutions.

L'estimation des ressources financières nécessaires à la réalisation de la phase pilote qu'avait réalisée l'AEQES s'est avérée globalement correcte, avec quelques nuances. L'estimation des ressources humaines et financières depuis la perspective des établissements s'est avérée plus complexe à déterminer.

Enfin, l'Agence a tenté, avec la **publication** régulière et la **communication** d'une documentation intermédiaire de faire état des avancées du projet, mais force est de constater que le site web de co-construction prévu préalablement a été sous-exploité. Il faut par ailleurs souligner le rôle de la Commission CoQER de l'ARES qui a contribué à la dissémination des résultats en mettant en place des cycles d'ateliers visant à faire partager l'expérience des établissements pilotes auprès de tous les établissements de la FWB.

4. Évaluation, constats et analyses du modèle d'évaluation de la qualité testé

4.1. Les grandes étapes décisionnelles et les perspectives méthodologiques qui s'en dégagent

Cette phase pilote a été parcourue d'étapes de réflexion qui ont permis de progressivement identifier, confirmer ou infirmer différents principes et choix et dessiner ainsi les contours d'un futur scénario pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en FWB.

D'emblée, le choix a été fait de maintenir les **balises historiques** de la FWB pour les évaluations :

- Un caractère strictement formatif,
- Un système unique et commun aux différentes formes d'enseignement. Ce choix participe à la non-concurrence entre type d'opérateurs de formation,

Dès la première année de la phase pilote, des « **points de vigilance** » ont été dégagés sur la base d'un document exploratoire du groupe de travail « Méthodologie et référentiels » de l'Agence. Ces points sont jugés essentiels et à prendre en compte dans l'élaboration d'un futur référentiel institutionnel.

- Adopter une vision systémique et contextualisée de l'assurance qualité,
- Réaffirmer l'approche formative adoptée par l'agence,
- Intégrer le principe de progressivité au futur référentiel,
- Assurer la cohérence du référentiel avec le cadre légal et les ressources des EES.

Lors de la mise à l'examen de plusieurs scénarios méthodologiques, le Comité de gestion a confirmé vouloir s'appuyer sur les **principes** d'une prise d'autonomie et de responsabilité progressives des institutions et d'une évolution graduelle vers un système d'assurance qualité interne plus intégré. Dans ce sens il a considéré une série de principes comme acquis :

- Le maintien des évaluations institutionnelles, avec pour finalité le renforcement des systèmes et de la culture qualité via une approche formative et un focus sur l'amélioration continue,
- La progressivité de l'évolution de la méthodologie, sans effet de rupture, afin de ne pas mettre en difficulté les établissements déjà engagés dans les cycles d'évaluation, nécessitant peut-être l'adoption de mesures (périodes) transitoires,
- La confirmation de l'approche "fit for purpose" qui prend en compte la diversité des établissements (particularité des contextes, des missions, des priorités stratégiques, des publics, etc.),
- L'importance de veiller à la soutenabilité du système, prenant en compte les cadres légaux et les ressources à disposition (tant pour les établissements que pour l'Agence),

- La nécessité de maintenir la conformité vis-à-vis des ESG pour garantir la reconnaissance internationale de l'enseignement supérieur de FWB.

Fin 2022, le Comité de gestion a décidé d'organiser une **consultation des instances** clés de l'enseignement supérieur pour faire le point sur la trajectoire souhaitée des évolutions méthodologiques en matière d'assurance qualité pour la FWB. Sans évidemment rendre compte d'une unanimité, cette consultation a conduit au constat d'un nombre relativement important de **convergences** ; en particulier entre les instances représentatives des quatre formes d'enseignement.

Le Comité de gestion a pris acte de ces résultats et a considéré que ces points de convergence constituaient les balises autour desquelles devrait dès lors se construire l'adaptation de la méthodologie de l'AEQES.

Outre ces convergences portant sur des balises en termes de principes, de méthodologie et de périmètre, il faut aussi souligner le **soutien assez largement unanime des instances à la généralisation des évaluations institutionnelles** ; celles-ci étant perçues comme une évolution utile et positive.

À l'inverse, la **Procédure d'Avis Global (PAG)** a été **assez unanimement rejetée** en raison de son caractère certificatif. Dès l'entame de la réflexion sur la phase pilote, la question des coûts et des contraintes liées à cette internalisation des évaluations de programmes avait inquiété les établissements. Mais une part importante des critiques adressées à cette procédure a porté sur des questions de fond liées à la préservation des principes historiques du dispositif AEQES : l'approche formative, l'autonomie décisionnelle des établissements, l'unicité et équité du dispositif, la non-hiérarchisation.

Il est important de relever que ce n'est pas la perspective de développement de dispositifs d'évaluation plus autonomes qui a généré des désaccords, mais bien la PAG en tant que dispositif opérationnel conditionnant l'accès à cette autonomie.

4.2 Les enseignements issus des retours des établissements pilotes

De manière générale, les personnes impliquées dans la mise en œuvre de la démarche au sein des établissements pilotes estiment que l'évaluation institutionnelle a eu des **retombées positives** et dont le spectre est assez large :

- Meilleure maîtrise de la démarche, notamment en termes de transversalité, d'articulation entre le SMQ et les dynamiques qualité au niveau des programmes,
- Gain d'efficacité et de professionnalisation (même si un manque de formation à l'assurance qualité en FWB a été souligné),
- Mobilisation accrue des parties prenantes internes (en particulier les membres des services généraux), l'implication étudiante restant encore souvent un point faible,
- Visibilité et valorisation accrues des actions déjà entreprises ou en cours,

- Renforcement de l'esprit d'appartenance, de la compréhension du rôle de chacun, de la connaissance de l'institution par ses acteurs et vice-versa,
- Articulation accrue entre la gouvernance et la démarche qualité, amenant celle-ci à être davantage perçue comme un outil de pilotage utile et un « mode d'emploi de l'établissement », en particulier pour de nouvelles directions.

Outre les difficultés à mobiliser les étudiants et le manque d'expertise préalable en termes d'assurance qualité, le **principal bémol** souligné concerne la charge de travail et, corollairement, le manque de moyens pouvant être dédiés aux démarches qualités. Il en découle dès lors des incertitudes sur la capacité à maintenir l'effort et les acquis sur le long terme, ainsi que sur les implications coûts/bénéfices d'un système mixte couplant évaluation institutionnelle et évaluation des programmes.

Le bilan de l'expérience pilote a également soulevé des **attentes** en termes de responsabilité plus large des différents acteurs de l'enseignement en FWB, sur l'instauration d'espaces de débat permettant une meilleure connaissance mutuelle, et du « faire sens » qu'il faut construire à l'articulation entre exigences techniques externes et nécessités d'appropriations internes.

En termes de référentiel, les constats contribuent plutôt à soutenir une perspective ouverte, centrée sur un référentiel assez souple et laissant une marge de liberté importante aux établissements sur la manière de mettre en œuvre leurs évaluations programmatiques, dans le respect des ESG. Par ailleurs, la matrice développée dans le cadre de la PAG et identifiant et décrivant quatre niveaux de développement des axes du SMQ a été perçue par les établissements concernés comme conduisant à un positionnement objectif, permettant de bien se situer en termes d'état de développement.

Ce constat invite à considérer qu'il y a des enjeux différentiels à concilier en termes de référentiel à viser pour l'évaluation institutionnelle (contenu et structure). En particulier dans la perspective du non-maintien du mécanisme de la PAG. **Une piste envisageable** serait d'élaborer un référentiel relativement ouvert (c'est-à-dire conçu de façon suffisamment souple, laissant une marge de liberté importante aux établissements tout en veillant au respect des ESG), accompagné d'un guide d'appui offrant des descripteurs concrets mais non normatifs en termes d'étapes de développement d'un SMQ.

Enfin, et afin d'éviter de voir les démarches qualité s'ancrer encore plus avant dans un système à deux vitesses, des efforts spécifiques sont à envisager en vue de réduire l'écart actuel entre les établissements pilotes, qui se projettent déjà dans la perspective d'une deuxième évaluation institutionnelle de consolidation, et une part importante de non-pilotes pour qui ce nouveau cadre d'évaluation relève encore très largement d'un saut dans l'inconnu.

4.3 Axes de tension sur les choix méthodologiques

Les discussions et analyses visant à finaliser un scénario sur l'avenir du dispositif AEQES se concentrent aujourd'hui sur plusieurs axes de tension. Si ces axes s'organisent forcément autour de deux pôles, il ne faut pas les envisager dans une perspective dichotomique. Chacun d'entre eux renvoie en effet à des enjeux et des nécessités qui sont importants à considérer ; même si les perspectives des uns et des autres peuvent considérablement varier en termes de pôle à privilégier. Le consensus à construire doit donc s'efforcer d'aboutir au plus juste équilibre possible.

- **Amélioration continue VS reddition des comptes**

L'un des enjeux de la mise en œuvre des évaluations institutionnelles est bien de soutenir l'amélioration effective des processus de travail au sein des institutions tout en réduisant le coût et en apportant les garanties nécessaires de qualité à tous les niveaux (public, cadre européen ...).

- **Caractère externe VS interne des processus d'évaluation**

Des choix d'acceptions et des interprétations contrastées des ESG découlent deux prises de position différenciées. L'une positionne principalement la participation d'experts externes, la cyclicité et la publication de rapports, au niveau de l'institution et de son système qualité. Le niveau des programmes peut alors être traité avec une large marge de manœuvre méthodologique. L'autre justifie, par une interprétation plus holistique des ESG, une approche fixant des attendus plus formels au niveau des évaluations programmatiques (experts en partie externes, cyclicité et publication des rapports), même si elles sont organisées par l'établissement lui-même.

- **Standards européens VS Spécificités FWB**

Le cadre européen se construit sur la notion de "fitness for purpose", c'est-à-dire qu'il n'impose pas de normes. Bien qu'il fixe un ensemble de lignes directrices à respecter (les ESG), celles-ci sont formulées de manière assez souple pour permettre le déploiement de démarches qualité adaptées aux contextes spécifiques. Au fil du temps, certains standards se sont toutefois consolidés et tendent à s'imposer comme des bonnes pratiques. Bien que l'alignement sur celles-ci ne soit pas formellement impératif, c'est devenu un paramètre à ne pas négliger en termes de "crédibilité" internationale de notre système d'évaluation de la qualité et, par extension, de garantie de qualité de notre enseignement supérieur dans le paysage européen.

- **Formatif VS Certificatif**

Est-ce que le caractère purement formatif des évaluations institutionnelles permet d'assurer la crédibilité internationale de la prise en charge autonome de l'évaluation de leurs programmes par les établissements ? Le consensus dominant actuel est favorable à la suppression de la PAG en tant que condition d'accès à l'autonomie. La volonté du Comité de gestion de l'AEQES à cet égard est de consolider la méthodologie

d'évaluation institutionnelle pour qu'elle apporte les garanties de crédibilité nécessaires à l'échelle internationale.

- **Normativité VS Non normativité**

Certains ont également reproché à la PAG d'instaurer un format d'évaluation plus "normatif" ; via un référentiel visant à objectiver des paliers de maîtrise du SMQ. Dans le cadre des discussions sur la suppression de la PAG et la nécessaire consolidation de la méthodologie d'évaluation institutionnelle, un assez large consensus tend en faveur d'un référentiel permettant d'objectiver de manière transparente la robustesse du SMQ des établissements, ce qui ne peut s'envisager qu'au travers d'un format plus normatif, même s'il reste à en définir la nature précise.

- **Unicité VS Diversification**

Dans un contexte où un nombre croissant d'établissements vont s'engager dans une prise en charge autonome des évaluations de leurs programmes, les approches vont se diversifier. Cela a notamment comme conséquence l'impossibilité croissante à produire des analyses transversales sur la qualité des programmes à l'échelle de la FWB. Des solutions alternatives sont à explorer.

- **Coûts VS Bénéfices**

Les coûts/bénéfices du futur cadre d'évaluation en FWB est sans doute l'axe de tension le plus transversal et le plus fondamental. En particulier au sein d'un paysage de l'enseignement supérieur évoluant depuis plusieurs années dans un cadre budgétaire d'enveloppe fermée.

Parmi les établissements ayant bénéficié d'un avis positif quant à la prise en charge autonome de l'évaluation de leurs programmes, certains ont opté pour des mécanismes moins coûteux et plus internalisés (intervisions entre établissements ou entre facultés), et qui, bien que garantissant un regard extérieur sur leurs programmes, sont davantage pertinents en regard de l'objectif d'amélioration continue.

5. Vers un futur modèle d'assurance qualité

Les bases d'un futur modèle d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en FWB ont été proposées et validées par le Comité de gestion, incluant différents éléments.

Il revient aux établissements de formaliser et mettre en œuvre des politiques et mécanismes d'assurance qualité interne (comprenant les évaluations de programmes), dans un cadre veillant au respect de la partie 1 des ESG. L'AEQES est quant à elle habilitée à réaliser des évaluations externes, en suivant une méthodologie conforme à la partie 2 des ESG.

Le déplacement de l'objet de l'évaluation externe par l'AEQES du champ programmatique vers une approche plus systémique au niveau institutionnel, intégrant des procédures d'évaluation des programmes mises en place par les établissements. Les établissements gardent toutefois toujours la possibilité de solliciter un organisme externe (AEQES ou autres agences reconnues par l'EQAR) pour l'évaluation de certains ou de tous leurs programmes.

Les principes d'évaluations externes formatives et prenant en compte la diversité et les spécificités des établissements (fitness for purpose) restent de mise. La poursuite d'une approche formative implique, par ailleurs, un principe de progressivité à l'évaluation, à l'inverse de démarches de certification.

L'évaluation institutionnelle concerne les mécanismes d'assurance qualité mis en œuvre dans le cadre de la mission d'enseignement, à l'exclusion de la formation doctorale.

Conformément aux ESG, les principales exigences de la méthodologie des évaluations institutionnelles réalisées par l'Agence restent inchangées : cyclicité de six ans, autoévaluation et évaluation externe réalisée par un comité d'experts indépendants, plan d'action établi et mis en œuvre par l'établissement au terme du processus, information des parties prenantes et du public.

Enfin, dans un souci d'informer le Gouvernement, les acteurs et les bénéficiaires de l'enseignement supérieur de la qualité de l'enseignement supérieur dispensé, l'Agence propose que des évaluations programmatiques externes et des analyses thématiques répondant aux besoins des secteurs puissent continuer à être réalisées par l'AEQES à la demande du Gouvernement. La méthodologie de réalisation de ces analyses doit encore être définie.



Un tel modèle doit offrir un système lisible pour les parties prenantes, en ce compris aux niveaux européen et international. Il doit encore être complété, et certains éléments précisés, pour en renforcer la robustesse.

L'offre d'un programme par une institution d'enseignement en FWB nécessite, en dehors des mécanismes d'assurance qualité, de répondre à différentes obligations et balises (demande d'habilitation, cadre décretaal, dispositions spécifiques relatives aux programmes menant aux professions réglementées, etc.), contraignant a priori un certain niveau de qualité des enseignements. Ce cadre permet de justifier le maintien du caractère formatif du modèle d'assurance qualité externe en FWB.

Quelques balises doivent être précisées, en particulier, celles portant sur les notions de regard externe, de cyclicité, de publication des rapports d'évaluation et de granulométrie (évaluation portant sur un programme ou sur un département/faculté/domaine ou...) des évaluations de programmes organisées par les établissements. Quelles balises permettent de rester conforme aux ESG ? Quelle faisabilité et soutenabilité pour les établissements ? Ces balises devront être définies dans une logique de souplesse et de soutien à l'amélioration continue, ce qui devrait offrir une marge d'appropriation et d'expérimentation et d'évolution aux établissements. Elles devront être intégrées au futur référentiel d'évaluation institutionnelle.

Outre ces aspects, le futur référentiel devra intégrer des critères d'évaluation permettant d'apprécier de quelle manière se déploie la politique institutionnelle globale de l'établissement en matière de gestion de la qualité des formations, quels en sont les impacts – à cette échelle et à celle des programmes et de ses entités de pilotage –, ainsi que la mesure dans laquelle sont rencontrés les besoins des parties prenantes.

Conformément à la mission de guidance qui lui a été confiée par le Comité de gestion en début de phase pilote, une consultation du CAM sera organisée sur ce futur modèle en termes de risques et d'opportunités. L'AEQES souhaite également soumettre ce projet de modèle à l'ENQA à l'occasion d'une visite de progrès qui se tiendra au printemps 2024. Ces deux consultations feront l'objet de notes de synthèse qui seront ajoutées en annexes du présent rapport de bilan, ainsi que de partages en Comité de gestion qui pourraient entraîner certains ajustements au modèle. Dans le même ordre d'idée, les retours du Gouvernement pourraient également permettre d'ajuster la définition de ce futur modèle d'assurance qualité.

L'ensemble de ces éléments devraient permettre l'adoption d'un nouveau décret par le Parlement dans le courant de la législature 2024-2029.

Introduction

1. Préambule : un bilan, pour qui ? pour quoi ?

Au terme de son premier cycle d'évaluations de programmes d'études, entamé en 2008, l'Agence a souhaité faire émerger de nouvelles perspectives méthodologiques et, pour cela, a mis en place une phase pilote. Ce faisant, l'Agence répond à sa 8^e mission, à savoir *Veiller à développer et à mettre en œuvre, en concertation avec les parties prenantes, des approches méthodologiques d'évaluation de la qualité adaptées aux besoins de l'enseignement supérieur et aux contextes en mutation* [complété par D. 20-12-2017].

L'objectif était de *renforcer la capacité des établissements à se doter d'un système de management interne de la qualité (SMQ) robuste, à développer une "culture qualité" et à accroître leur autonomie et leur responsabilisation*¹. En particulier, cette phase pilote devait permettre d'expérimenter en FWB un modèle d'évaluation institutionnelle, mais aussi d'apporter, le cas échéant, des ajustements à la méthodologie d'évaluation programmatique pour assurer la couverture des *Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur* (ESG)² sans redondances contre-productives entre les formats d'évaluation. Ce second volet n'a pas encore été mené à son terme à ce stade.

Le bilan de cette phase pilote, déployée entre 2019 et 2023, vise différents destinataires :

- L'Agence et les établissements d'enseignement supérieur de la FWB (pilotes et non-pilotes) : il s'agit pour l'Agence et les établissements de tirer les leçons d'une expérience pilote et, sur la base de ces constats, de présenter ensuite les contours d'une nouvelle méthodologie ;
- Le Gouvernement : en mandatant l'AEQES pour concevoir et mettre en œuvre cette phase pilote, le Gouvernement en a commandé le bilan et souhaite être informé des préconisations de l'Agence pour l'élaboration d'un nouveau cadre légal (système d'évaluation de l'enseignement supérieur, financement du modèle d'AQ, fonctionnement de l'Agence, etc.) ;
- Toute partie prenante intéressée qui souhaite prendre connaissance du déroulement et des conclusions de cette phase pilote.

¹ Extrait de AEQES, *Évaluation externe de la qualité de l'enseignement supérieur en FWB : proposition méthodologique basée sur une étude de pratiques internationales et sur l'analyse d'une large consultation*, 2017, disponible sur <https://aeqes-coconstruction.be/wp-content/uploads/2018/12/20171031-Rapport-de-lAEQES-version-finale-avec-annexes.pdf>. Pour se référer à ce document, l'intitulé « Proposition méthodologique » est employé dans ce présent rapport.

² Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur (version 2015), https://www.fraq-sup.fr/files/ugd/4a5388_44a5ce29bdb84cb1bf48a985b6916e69.pdf

2. Méthodologie (y compris communication et diffusion)

La structure de ce rapport de bilan a été élaborée conjointement par deux des trois instances mises en place par le Comité de gestion pour la phase pilote - à savoir le Comité de pilotage (CoPIL) et le Conseil d'Appui Méthodologique (CAM) - et proposée au Comité de gestion qui l'a validée en sa séance plénière du 26 novembre 2019.

Cette structure prévoit :

une première partie consacrée à l'analyse critique de la conduite du projet pilote, à évaluer à l'aune de trois critères :

- l'adéquation des ressources et délais par rapport aux objectifs du projet,
- la dimension de co-construction attachée au projet,
- la dimension de communication et de dissémination des informations et résultats du projet.

L'objectif de cette analyse a posteriori est d'apporter des suggestions d'amélioration pour la conduite de projets futurs ;

- une deuxième partie portant sur l'évaluation de la phase pilote en termes d'expérimentation méthodologique en vue d'une finalisation de la nouvelle méthodologie ;
- une troisième partie comporte la formulation des propositions pour le futur décret AEQES (missions, rôle, fonctionnement) compte tenu des besoins et perspectives de développement de la qualité de l'enseignement en FWB.

La rédaction du rapport de bilan a été assurée par la Cellule exécutive et le CoPIL.

Le présent rapport se base sur une large documentation produite tout au long de la phase pilote et majoritairement accessible sur le site internet de la co-construction ³ (spécifiquement créé par l'AEQES à l'occasion de la phase pilote).

Il s'agit des :

- ressources décrivant les finalités de la phase pilote et les choix méthodologiques adoptés pour celle-ci ;
- éléments issus des résultats d'enquêtes menées auprès des établissements et des experts au cours de la phase pilote, mais également des synthèses de ces enquêtes et notes d'approfondissement consécutives à l'organisation de focus groups ;
- comptes rendus assurés systématiquement aux membres du Comité de gestion, débats et décisions de celui-ci ;
- analyses portées par les experts de la phase pilote (rapports d'évaluation et analyse transversale) ;

³ <https://aeqes-coconstruction.be/>

- observations et propositions émises par le CAM et par les GT de l'AEQES au cours de leurs travaux ;
- observations et réflexions de la Cellule exécutive (sous forme de bilans intermédiaires publiés sur le site de co-construction);
- éléments issus des communications assurées aux niveaux local (journées d'études AEQES) et international (communications pour EQAF, ENQA, ADMEE, ...) ;
- ressources produites par divers organismes (EUA, IIEP-UNESCO, etc.) et répertoriées sous l'onglet « autres ressources » du site de co-construction.

Avant d'être communiqué au Gouvernement, le rapport de bilan a été validé par le Comité de gestion de l'AEQES en date du 19 mars 2024.

Partie I : Évaluation de la conduite du projet de la phase pilote

Objectif : analyser a posteriori la réalisation du projet de la phase pilote, en vue d'amélioration dans la conduite de projets

1.1. Descriptif du projet et de sa réalisation

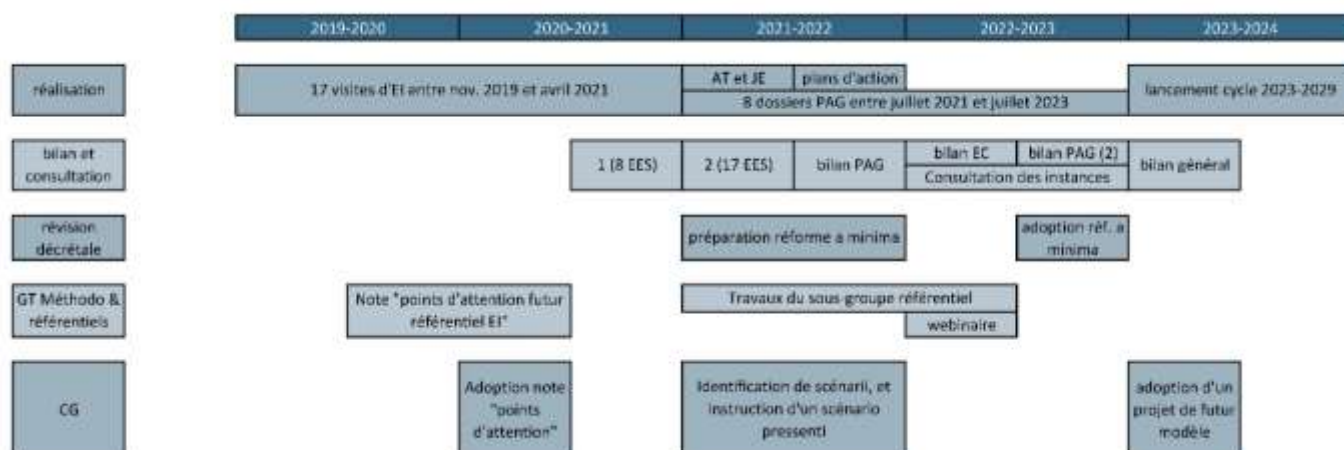


Illustration 1 : ligne du temps de la phase pilote

Le schéma ci-dessus reprend le déroulé global de la phase pilote entre 2019 et 2023. Les trois années initialement planifiées pour cette phase pilote ont été prolongées d'un an en raison de la crise Covid.

Cette ligne du temps permet de lire en parallèle les étapes de réalisation concrète de l'évaluation (expérimentation), les étapes de bilans intermédiaires et de consultations ainsi que les étapes de travaux de deux groupes de travail de l'AEQES, le GT Décret et le GT Méthodologie & Référentiels.

La phase pilote a formellement pris fin le 31/08/2023.

Pour rappel, l'objectif de la phase pilote était de *renforcer la capacité des établissements à se doter d'un système de management interne de la qualité (SMQ) robuste, à développer une "culture qualité" et à accroître leur autonomie et leur responsabilisation.*

▪ Étapes de réalisation de l'évaluation [1^e ligne du schéma]

Après avoir disposé d'environ 14 mois pour procéder à son autoévaluation, chaque établissement pilote a remis à la Cellule exécutive de l'AEQES son dossier d'autoévaluation institutionnelle. Le CAM a, en parallèle, validé la composition des comités d'experts mandatés par l'AEQES pour mener l'évaluation externe.

Après un séminaire de formation organisé par la Cellule exécutive à destination des experts, les 17 visites d'évaluation institutionnelle se sont déroulées sur une période de 18 mois, de novembre 2019 à avril 2021, les quatre premières visites en mode présentiel et les visites suivantes, en raison de la pandémie de Covid-19, en mode hybride (1) et en mode virtuel (12). Initialement, deux vagues d'évaluation étaient prévues de manière équilibrée (8 au cours de l'année académique 2019-2020 et 9 au cours de l'année académique 2020-2021). La crise sanitaire a bousculé cette planification initiale et 4 évaluations seulement (notamment en raison des demandes de report introduites par les établissements pilotes) ont eu en lieu la première année, suivies de treize évaluations entre octobre 2020 et avril 2021 (soit entre une et trois visites par mois).

La publication des 17 rapports d'évaluation ainsi que la présentation et la publication de l'analyse transversale réalisée par les 27 experts mandatés par l'AEQES sont intervenues en novembre 2021. Pour soutenir le dialogue et le débat, les premiers résultats de la phase pilote ont fait l'objet d'une journée d'étude⁴ où la parole a été largement donnée aux établissements engagés dans cette phase pilote.

Six mois plus tard, en juin 2023, les établissements pilotes ont publié sur leur site internet leur plan d'action institutionnel, consécutif à l'évaluation.

En outre, parmi les 17 établissements pilote, huit (cinq universités et trois hautes écoles) ont sollicité une procédure facultative testée durant cette phase pilote, la procédure d'avis global (PAG). Celle-ci prévoit que la robustesse du système de management de la qualité (SMQ) puisse être attestée lors de l'évaluation institutionnelle externe. Cette analyse conduit à la remise d'un avis émis par une commission indépendante (le Comité de gestion de l'AEQES a confié ce rôle au CAM). La conséquence d'un avis positif émis par le CAM est la reconnaissance de la capacité de l'établissement à gérer l'évaluation de ses programmes de façon autonome dans le respect des ESG. Cette autonomie (dispense de l'évaluation programmatique par l'AEQES) peut s'exercer pendant six ans à dater de la prise de décision (jusqu'à l'évaluation institutionnelle suivante).

Comme indiqué sur le schéma, huit PAG ont été traitées entre juillet 2021 et juillet 2023. Les résultats de cette procédure sont examinés dans la partie 3 de ce bilan. La PAG fait l'objet d'un traitement détaillé en partie 2 de ce rapport.

⁴ Le 30 novembre 2021 voir https://www.aeqes.be/calendrier_events_details.cfm?news_id=208

▪ **Étapes de bilan et de consultation [2^e ligne du schéma]**

Comme prévu dans la phase préparatoire, l'Agence a questionné au fur et à mesure du déroulement de la phase pilote les principaux acteurs des expérimentations méthodologiques (notamment à l'aide d'enquêtes administrées aux établissements et aux experts mandatés pour la mission) et a dressé plusieurs bilans intermédiaires.

Les résultats de toutes les enquêtes ainsi que les notes de synthèse qui ont conclu les temps de débriefing, une note technique d'analyse des réglementations en vigueur ainsi que les bilans intermédiaires () sont tous intégralement consultables sur le site de co-construction⁵.

Sur l'axe « consultation », il est utile de rappeler qu'en amont de la phase pilote, l'Agence avait consulté les parties prenantes et en particulier les établissements d'enseignement supérieur de la FWB sur les perspectives méthodologiques en matière d'assurance qualité (2017). Les documents relatifs à cette consultation sont également disponibles sur le site de co-construction.

En cours de déroulement de la phase pilote, de nouvelles perspectives méthodologiques ont émergé par rapport au modèle mixte testé, ce qui a conduit le Comité de gestion à ajuster sa feuille de route et à relancer une consultation auprès des parties prenantes, entre octobre 2022 et février 2023.

La méthodologie et les résultats de cette consultation sont repris dans ce présent bilan en partie II.

▪ **Focus sur le travail du GT Décret et du GT Méthodologie & référentiels [3^e, 4^e et 5^e lignes du schéma ci-dessus]**

En décembre 2021, le Comité de gestion a mandaté un GT DÉCRET pour rédiger des propositions d'amendements du décret AEQES 2008 afin d'assurer des mesures transitoires entre la fin de la phase pilote et l'adoption d'un nouveau cadre légal. Le Comité de gestion a validé les propositions en mai 2022 et le Gouvernement les a adoptées en mai 2023.

Le GT MÉTHODOLOGIE & RÉFÉRENTIELS avait été mis en place en amont de la phase pilote et en avait préparé les outils principaux (référentiel de l'évaluation programmatique continue, référentiel de la procédure d'avis global, balises pour la phase pilote).

De mi-décembre 2019 à mi-octobre 2020, il a travaillé à la production d'une note exploratoire « Points d'attention concernant le futur référentiel AEQES d'évaluation

⁵ En particulier, la synthèse du *focus groups* avec les établissements pilotes organisés les 29 janvier et 28 octobre 2021, le bilan de la méthodologie d'évaluation programmatique continue (nov. 2022), le bilan de la procédure d'avis global (juillet 2022) : <https://aeqes-coconstruction.be/ressources/>

institutionnelle »⁶. Cette note a contribué à faire émerger des points de consensus dans un contexte où certaines formes d'enseignement supérieur étaient sous-représentées dans la phase pilote (voir pages 10 et suivantes). Ensuite, un sous-groupe de rédaction du futur référentiel s'est réuni régulièrement pour amorcer l'écriture d'un référentiel institutionnel. Des points de divergence et/ou questionnements – notamment sur la finalité de l'évaluation institutionnelle et son périmètre – ont conduit les débats à migrer vers le Comité de gestion qui a ensuite opté pour l'organisation de la consultation évoquée ci-dessus (d'octobre 2022 à février 2023). Un webinaire⁷ présentant une communication complète sur l'état de la réflexion au printemps 2022 a été organisé, avec pour objectif notamment, de préparer au mieux les destinataires de la consultation de l'automne de la même année.

Les résultats de la consultation des parties prenantes ont été analysés et le Comité de gestion en a adopté une synthèse⁸. Par la suite, le Bureau de l'AEQES, élargi aux référentes du GT Méthodologie & référentiels et du GT Décret a travaillé à élaborer une première proposition de futur modèle d'assurance qualité externe qui a été soumise à la discussion du Comité de gestion à l'occasion de plusieurs séances plénières (entre le 10 octobre et le 28 novembre 2023). Lors de la séance plénière du Comité de gestion du 28 novembre 2023, un projet de futur modèle a été adopté (cf. partie III de ce rapport).

1.2 Évaluation du projet selon trois critères

Les trois critères retenus pour évaluer la conduite de ce projet pilote avaient été approuvés par le Comité de gestion dès l'entame de la phase pilote et couvraient les questionnements suivants :

La planification du projet était-elle adéquate ? Les ressources allouées suffisantes ? Quelles bonnes pratiques et difficultés rencontrées peut-on relever ? Quelles leçons peut-on tirer pour l'avenir ? La co-construction a-t-elle fonctionné ? Les conditions de réalisation étaient-elles réunies ? Comment les dimensions de communication et dissémination ont-elles été mises en œuvre durant le projet ? Et sous un angle prospectif, comment les résultats du projet vont-ils être présentés, appropriés... par les non-pilotes ?

⁶ https://aeqes-coconstruction.be/wp-content/uploads/2021/03/AEQES_pilote_Note-GT-methodo_pts-attention-ref-inst.pdf

⁷ https://www.aeqes.be/calendrier_events_details.cfm?news_id=226

⁸ Cette synthèse ainsi que l'intégralité des avis reçus des instances sont disponibles sur <https://aeqes-coconstruction.be/wp-content/uploads/2023/11/RapportConsultationDesInstances.pdf>

1.2.1. Adéquation des ressources et délais par rapport aux objectifs

a) Ressources humaines et instances sollicitées

En termes de ressources humaines, le tableau ci-après illustre l'organisation générale de la phase pilote élaborée par le Comité de gestion et liste les groupes spécifiquement identifiés de personnes mobilisées, en précisant leurs composition, rôles et missions.

À noter que les groupes de travail de l'AEQES existent et travaillent indépendamment d'une phase pilote, ce qui explique qu'ils ne sont pas tous repris ici. Ils ont été sollicités à des degrés divers (GT Planification pour des ajustements de la planification des évaluations programmatiques ou institutionnelles, ex-GT Experts pour dresser les listes de compétences attendues de la part des comités d'experts pour l'évaluation institutionnelle, et bien entendu, le GT Méthodologie & Référentiels mentionné plus haut, pour travailler sur les référentiels AEQES et notamment produire des notes méthodologiques à l'attention du Comité de gestion).

Plus d'information au sujet des trois instances mises en place spécifiquement pour la phase pilote – Comité de pilotage (CoPIL), Conseil d'Appui Méthodologique et Commission de recours – est disponible ci-dessous.

GROUPE	COMPOSITION	RÔLES ET MISSIONS
Comité de pilotage (CoPIL) (7 personnes)	Bureau + référente méthodologique + représentants EPS et ESA + liaison ARES	Garantir la « bonne gestion de projet » Superviser le calendrier + feuilles de route Assurer la dimension communication aux PP
Conseil d'appui méthodologique (CAM) (6 pers., puis 5)	Guy Aelterman, Patrick Baranger, Bernadette Charlier, Geneviève Le Fort, Jacques Moreau et Andrée Sursock	Fournir un appui méthodologique indépendant (sélection des établissements pilotes, validation de la composition des comités d'experts, validation de documents, instruction des PAG, production d'une partie du bilan)
Experts pour l'évaluation institutionnelle (27)	Voir Analyse transversale https://www.aeqes.be/documents/202111ATEIPilote20192021.pdf	Mener l'évaluation institutionnelle et assurer un accompagnement au changement
Cellule exécutive (3 personnes)	Direction + 2 attachées	Mettre en œuvre la phase pilote (accompagnement des experts et des EES), assurer le secrétariat du CAM et des instances de l'AEQES impliquées dans la phase pilote

Établissements pilotes	17 (dont 8 ont sollicité la PAG)	S'impliquer dans l'évaluation institutionnelle Contribuer à la co-construction
Commission de recours	Réserve de 9 personnes https://www.aeqes.be/age/age_nce_composition_recours.cfm	Traiter un éventuel recours introduit dans le cadre de la PAG

Illustration 2 : les ressources humaines au service de la phase pilote

Compte tenu de la durée totale de la phase pilote, le Comité de pilotage (CoPIL) a connu plusieurs modifications dans sa composition. Ainsi, au sein des représentants du Bureau, la présidence et vice-présidence étaient respectivement assurées par :

- Philippe Parmentier et Catherine Mathelin, jusqu'au 2 octobre 2018,
- Anne-Joëlle Philippart et Karin Van Loon, du 2 octobre 2018 au 14 juin 2022,
- Christophe Coetsier et Sandrine Canter, depuis le 14 juin 2022.

Pour la représentation EPS : Danielle Maes de mars 2018 à novembre 2020, remplacée par Dimitri Deflandre.

Pour la représentation ESA : Michel Stockhem, remplacé par la suite par Manon Ledune.

Pour la liaison avec l'ARES : Kevin Guillaume, remplacé ensuite par Nathalie Jauniaux.

Pour la direction de l'AEQES : Caty Duykaerts de mars 2018 à juin 2023, ensuite Eva Jaroszewski depuis le 1^{er} juillet 2023.

Angeline Aubert-Lotarski, en tant que référente méthodologique depuis mars 2018 jusqu'à ce jour.

Les « 7 personnes » identifiées dans la composition du CoPIL ont été, au final et de manière successive, au nombre de 15.

Le Conseil d'appui méthodologique est resté stable dans sa composition. Un membre a démissionné en janvier 2022 pour raisons personnelles et n'a pas été remplacé. Ce groupe de personnes reconnues pour leur expertise en matière d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur a aussi été choisi par le Comité de gestion pour sa totale indépendance vis-à-vis de l'AEQES et des établissements d'enseignement supérieur de la FWB.

Les experts mandatés pour évaluer les 17 établissements pilotes, issus de six pays différents (Belgique, Canada, France, Irlande, Royaume-Uni et Suisse) étaient au nombre de 27 (dont 22% d'experts résidant en Belgique). L'expertise suivante avait été identifiée pour mener l'évaluation institutionnelle : gouvernance et pilotage stratégique, gestion de la qualité et de ses outils dans l'enseignement, pédagogie de l'enseignement supérieur,

expérience étudiante et expérience – hors de l'enseignement supérieur – en lien avec l'articulation entre enseignement, recherche et les besoins des milieux professionnels.

Les candidatures des experts potentiels ont été examinées et soumises à la validation du CAM, qui a validé la sélection individuelle des experts ainsi que la composition des divers comités. À l'exception du comité spécifiquement recruté pour l'enseignement supérieur artistique, tous les experts ont assuré entre 2 et 6 visites (moyenne par expert : 2,96 visites). De plus amples informations au sujet des experts sont disponibles dans l'analyse transversale « Évaluation institutionnelle pilote 2019-2021 »⁹.

Pour mettre en œuvre la phase pilote, la Cellule exécutive a mobilisé trois personnes. En raison d'évolutions au sein de la composition de la Cellule exécutive, quatre personnes différentes se sont succédées pour appuyer la directrice qui a été impliquée durant toute la phase pilote. Par ailleurs, chaque membre de la Cellule exécutive a eu l'opportunité d'observer une évaluation institutionnelle afin d'engranger de l'expérience vis-à-vis de cette nouvelle méthodologie.

Les établissements pilotes

En décembre 2017, l'AEQES écrivait à tous les établissements d'enseignement supérieur de la FWB (plus de 120) pour les inviter à envisager une participation active à la phase pilote, impliquant notamment un partage d'expérience visant à nourrir le processus de co-construction de la future méthodologie. La cellule exécutive de l'Agence a organisé des séances d'information et construit un nouveau site internet dédié à ces évolutions méthodologiques.

L'Agence annonçait initialement une capacité opérationnelle d'environ une douzaine d'évaluations et elle a reçu 23 candidatures d'établissements. Une sélection a été opérée par le CAM qui a analysé tous les dossiers en regard des critères établis au préalable par le Comité de gestion. Ces critères étaient les suivants : la motivation, la transparence, l'engagement à la co-construction (Critère 1) ; l'adéquation entre les attentes des établissements et ce que le dispositif de la phase pilote peut offrir (Critère 2) ; la diversité des formes d'enseignement, des réseaux, des lieux d'implantation, de taille d'établissement (Critère 3).

Sur la base d'une étude de faisabilité réalisée par la Cellule exécutive et illustrant trois scénarios possibles (et qui a pris compte du fait que l'AEQES accordait aux établissements pilotes qui le souhaitaient une dispense d'évaluation programmatique durant la période considérée), 17 établissements ont été retenus pour participer à la phase pilote. L'étude de faisabilité a *de facto* favorisé l'inclusion de « grands établissements » dans la phase pilote, car leur participation augmentait le volume d'évaluations de programmes potentiellement dispensables. On peut affirmer que les choix méthodologiques de la phase pilote (critères de sélection et décision de dispense d'évaluations programmatiques en cas de participation à l'évaluation institutionnelle) ont influencé la composition finale de la liste des établissements retenus, et dès lors, porté un impact sur le

⁹ Disponible sur https://aeqes.be/rapports_details.cfm?documents_id=863, pp. 73-84

partage (ou non) des informations entre établissements pilotes et établissements non pilotes, et notamment, via les circuits ou structures tels que le CRef, la CoQER, le rôle des agents qualité ou des réseaux d'enseignement.

Ces établissements sont les suivants :

École Supérieure des Arts – Saint-Luc Bruxelles	Institut de formation supérieure de Wavre
Haute École de Namur-Liège-Luxembourg	Institut provincial d'enseignement supérieur de promotion sociale Henri La Fontaine
Haute École en Hainaut	Université catholique de Louvain
Haute École EPHEC	Université de Liège
Haute École Francisco Ferrer	Université de Mons
Haute École Léonard de Vinci	Université de Namur
Haute École libre Mosane	Université libre de Bruxelles
Haute École Louvain en Hainaut	Université Saint-Louis de Bruxelles
Haute École provinciale de Hainaut - Condorcet	

Illustration 3 : liste des EES pilotes

Les établissements pilotes réunissaient deux établissements d'EPS, une école supérieure des arts, huit hautes écoles et les six universités. Ces 17 établissements représentaient 14,05% du nombre total d'établissements en FWB.

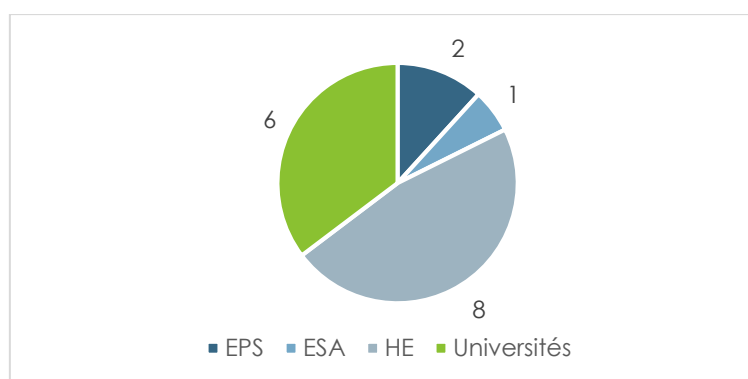


Illustration 4 : les établissements pilotes, répartis par forme d'enseignement

La représentativité des établissements ayant participé à la phase pilote par forme d'enseignement donne à voir d'importantes différences allant de 2,5% pour les établissements d'EPS à 100% pour les universités.

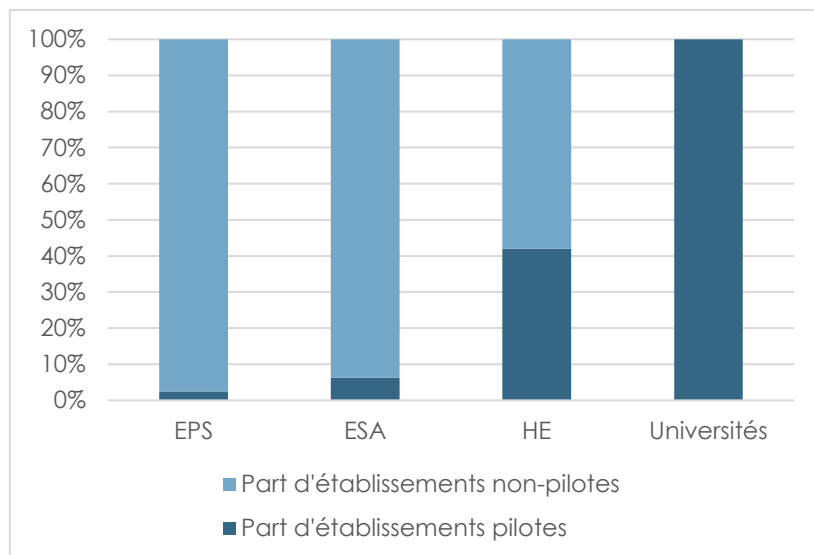


Illustration 5 : part d'établissements pilotes par forme d'enseignement

La représentativité calculée sur le nombre total d'étudiants concernés en FWB s'élève quant à elle à 68% (c'est-à-dire que 68% des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur l'étaient, en 2019-2020, dans un établissement ayant participé à la phase pilote). Si ce pourcentage peut être considéré comme élevé, il faut toutefois se rappeler la grande variabilité de représentativité selon la forme d'enseignement : ainsi, 100% pour les étudiants inscrits à l'université, près de 59% pour ceux inscrits en haute école contre presque 9% pour les étudiants des écoles supérieures des arts et un peu plus de 5% pour les étudiants de l'enseignement supérieur de promotion sociale.

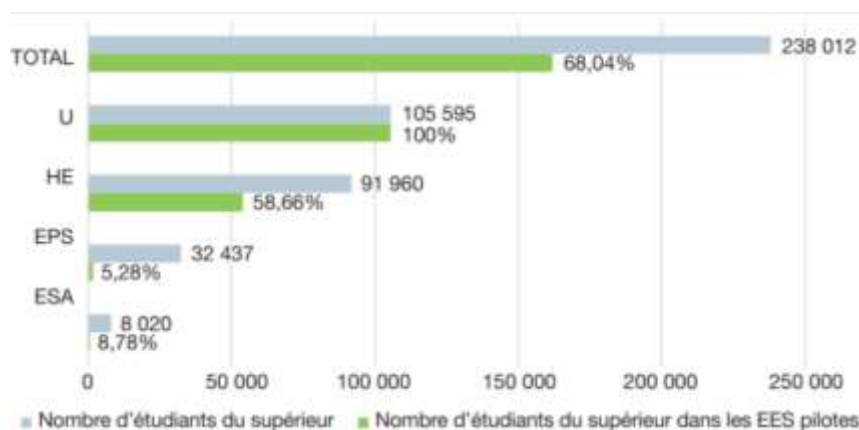


Illustration 6 : part d'étudiants de l'enseignement supérieur provenant des établissements pilotes, par forme d'enseignement et de manière globale en FWB (source : ARES et EPS, 2019-2020)

Commission de recours¹⁰

La PAG a introduit la nécessité, pour les établissements demandeurs, qu'un avis soit émis par le CAM (avis positif, conditionnel ou négatif). Dès lors, en février 2021, le Comité de gestion a adopté une procédure de recours et désigné neuf personnes susceptibles de se constituer en commission pour instruire les éventuels recours sur les décisions prises par le CAM. Sur l'ensemble des décisions prises par le CAM (entre juillet 2021 et juillet 2023), aucun recours n'a été introduit.

b) Ressources financières

Sur le plan des ressources financières, le budget prévisionnel (402.204 €) a été comparé au budget dépensé (301.382 €) et le constat est le suivant : le coût global pour la phase pilote est en amélioration de 100.822 € par rapport aux prévisions.

Cette différence positive s'explique majoritairement par la crise sanitaire ayant impacté les années 2020 et 2021. En effet, l'impact de la crise Covid sur les frais encourus suite au passage des visites et réunions (évaluations et CAM) du mode présentiel en mode distanciel a généré un boni de 143.080 € compensé par une plus grande mobilisation des experts lors des visites et une intensification des réunions suite au passage de celles-ci de présentiel en distanciel (générant un surcoût de prestations de 38.560 €).

Ces montants incluent le coût du site de co-construction et des séminaires de formation ainsi que des frais d'impression. Ils prennent également en compte le passage de comités à 5 experts (plutôt que 4) pour les établissements dont la taille était supérieure à 3.000 étudiants.

Si l'on peut se réjouir du boni identifié, il faut néanmoins relever que les premiers acteurs concernés (établissements et experts) ont globalement regretté le passage au mode distanciel notamment pour la perte de convivialité qu'il engendre. Il importe de souligner que les uns et les autres ont fait preuve d'un d'engagement et de souplesse pour s'adapter aux conditions difficiles liées au Covid-19 et contribuer à la bonne réalisation de cette phase pilote.

L'estimation des ressources humaines et financières depuis la perspective des établissements s'est avérée plus complexe à déterminer. Un premier niveau de clarification consiste à distinguer les ressources à mobiliser pour participer à une évaluation externe de celles à investir dans un système qualité pérenne – tout en sachant qu'elles sont liées. Même si l'AEQES avait anticipé une certaine mobilisation des ressources – concrètement, en installant un mécanisme de dispense à l'attention des EES pilotes pour les évaluations continues de programmes pour toute la durée de la phase pilote – force est de constater que les établissements ont fait des efforts de ressources qui vont au-delà du légal prescrit et référencé comme « ressources qualité ». D'ailleurs, les experts formulent

¹⁰ https://www.aeqes.be/agence_composition_recours.cfm

dans leurs 10 messages-clés une recommandation spécifique au Gouvernement, celle d'« accorder aux établissements les ressources matérielles, financières et administratives nécessaires au développement des systèmes qualité. Au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, renforcer, la culture d'appropriation des systèmes d'information. »

À noter que les experts associent les ressources « qualité » aux ressources pour le développement des systèmes d'information (gestion des statistiques en lien avec le pilotage de la qualité des programmes).

S'agissant des ressources nécessaires pour mettre en œuvre l'étape de gestion autonome de l'évaluation des programmes (obtenue grâce à un avis positif dans la PAG), une grande variabilité de choix méthodologique de la part des EES induit une grande variabilité de coûts : ainsi, dans les dossiers confidentiels adressés aux experts dans le cadre de la procédure d'avis global, quelques établissements ont chiffré plus précisément les ressources nécessaires à la prise en charge par les établissements de l'évaluation de leurs programmes. Pour certains, la méthodologie envisagée s'avérait plus coûteuse que celle que coûte l'évaluation programmatique actuelle à l'AEQES (nombre d'experts supérieur, durée de la visite d'évaluation allongée, programmes non regroupés en cluster). Pour d'autres, une collaboration inter-établissements, le recours à des experts issus d'établissements étrangers partenaires (projets Erasmus+, Alliances d'universités européennes, etc.) ainsi qu'une implication systématique et structurelle des autorités académiques (et autres services associés – par ex. le service communication ou encore le service statistiques) dans les « questions qualité » ont un impact en termes de ressources. Dit autrement, le degré de structuration et d'intégration du système qualité dans le pilotage de l'établissement, le fait que la qualité soit définie comme une mission transversale à toutes les missions de l'établissement ou non, les choix méthodologiques en matière d'assurance qualité, ... sont autant de paramètres qui complexifient la quantification des ressources nécessaires.

c) La planification et le temps alloué au projet

La planification globale du projet (initialement sur trois ans) et les étapes prévues (deux ans d'expérimentation + un an de bilan/finalisation) étaient-ils adéquats ?

Pour gérer le projet, le CoPIL a rempli sa mission de supervision du calendrier et de proposition de feuilles de route des différents travaux (y compris les étapes de communication) qu'il soumettait ensuite à la validation du Comité de gestion. Malgré l'imprévisible crise sanitaire qui a modifié le déroulement des visites d'évaluation, celles-ci se sont terminées dans le délai des deux ans initialement prévus. L'allongement d'un an a servi davantage à, d'une part, gérer le temps nécessaire au déploiement de la procédure

d'avis global¹¹, et, d'autre part, à identifier les leçons à tirer de l'expérimentation et à formuler les propositions méthodologiques finales.

Des paramètres externes comme la crise sanitaire ou encore le délai nécessaire pour le travail parlementaire ont influencé la durée totale de la phase pilote. Les personnes impliquées au début ne sont plus nécessairement celles qui clôturent l'exercice (par exemple la composition du CoPIL), ce qui ne facilite pas le suivi et l'analyse de la globalité du projet. La phase pilote aura en effet duré au total six années, entre 2017 (date d'adoption de la proposition méthodologique) et 2023 (clôture de la phase pilote).

1.2.2. Co-construction

Dans l'introduction de la Proposition méthodologique adoptée en 2017, l'AEQES indiquait qu'elle « s'inscrit dans une posture de questionnement par rapport aux besoins de l'enseignement supérieur et exerce une veille sur les pratiques internationales. [...] Elle se veut, en concertation avec les différentes parties prenantes de l'enseignement supérieur, force de propositions. [...] ».

En adossant la phase pilote au concept de co-construction, que signifiait l'Agence ?

Dans les réunions d'information et de lancement de la phase pilote à destination des établissements, les éléments constitutifs suivants¹² ont été présentés :

- Un cadre [méthodologique] à co-construire autour de quelques balises établies : les références et lignes directrices européennes pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG), la « Proposition Méthodologique »¹³ adoptée en 2017 ainsi qu'un texte plus opérationnel appelé « Balises méthodologiques pour la phase pilote ».
- Des expérimentations possibles : les établissements pilotes ont été encouragés à prendre des initiatives en matière de rédaction de leur dossier d'autoévaluation, de choix de référentiels (dès lors qu'une référence aux ESG était garantie), de planning de visite, de proposition de noms d'experts potentiels, etc.
- La possible prise en compte de particularités (dans la mesure du possible), par exemple l'introduction dans le champ de l'évaluation d'éléments additionnels propres à la politique institutionnelle

¹¹ 7 établissements sur 8 ont obtenu un avis conditionnel et ont bénéficié de périodes de 12 à 18 mois pour rencontrer les conditions qui ont, par la suite, été vérifiées soit sur dossier soit lors d'une visite d'experts, avant d'obtenir l'avis définitif

¹² Support de présentation pour la réunion de lancement du 19 juin 2018

¹³ Ce document détaille les fondements de la proposition, ses composantes et les objectifs à atteindre, ses conditions de réalisation, ses avantages et limites ainsi qu'une série de questions / réponses (FAQ) visant à clarifier l'opérationnalisation de la proposition.

- Un bilan participatif des éléments mis en œuvre (organisation de focus groups, de journées d'étude consacrées à la phase pilote, ...)
- La mise à disposition par l'Agence d'une plateforme de co-construction¹⁴
- Des principes utiles à la co-construction : confiance, communication, temps de mise en œuvre, pertinence des méthodes expérimentées.

Pour les aspects méthodologiques, les balises proposées se sont voulues à la fois ouvertes et flexibles afin d'assurer un espace de créativité aux établissements pilotes. Même si certains d'entre eux se sont sentis quelque peu déstabilisés par un manque de consignes bien définies, les témoignages en faveur de cette « liberté » (notamment en matière de référentiels) sont majoritaires. Les experts ont reconnu avoir une motivation stimulée par la dimension expérimentale de la phase pilote. Le format des rapports d'évaluation s'est toutefois harmonisé, en particulier en vue du travail de transversalité à fournir dans l'analyse transversale, à l'issue de toutes les évaluations.

S'agissant des principes de confiance et de communication, l'article *Initiating a new external QA methodology: the key role of evidence to build trust. Three voices tell the lessons learned from a pilot phase*¹⁵ sélectionné pour le Forum EQAF 2021 a traité des conditions requises pour établir la confiance entre établissements, experts et agence, en particulier dans le cadre d'une phase pilote.

Lors de la journée d'échanges et de partage autour des évaluations institutionnelles¹⁶, les membres du CAM ont témoigné : selon leur perspective, il s'est agi d'une véritable phase pilote (avec des balises fixées en amont et respectées mais aussi des étapes nouvelles d'expérimentation) soutenue par une co-construction vécue à l'interne (c'est-à-dire entre les six membres du CAM qui ont discuté de chaque étape et réfléchi ensemble en cours de route au développement possible des procédures expérimentées) et à l'externe (c'est-à-dire en agissant en interaction avec le Comité de gestion et le CoPIL).

Il faut cependant tirer le constat que mettre en pratique le concept de co-construction a constitué un défi. On peut émettre l'hypothèse qu'il y a eu un enchaînement ou une superposition de plusieurs co-constructions, à savoir celle de la phase pilote elle-même, celle de la future méthodologie à élaborer pour la FWB ou encore celle de la co-construction des démarches propres aux établissements dès lors que ceux-ci ont mis un certain degré de coopération entre eux. Ceci a probablement porté à confusion et invite l'Agence, dans un projet futur, à bien veiller à la clarté des objectifs et modalités, à la perception des enjeux pour les établissements et pour l'Agence.

¹⁴ <https://aeges-coconstruction.be> : site dédié à la phase pilote dans le but d'informer toutes les parties prenantes des objectifs et étapes de la phase pilote, de soutenir les établissements (documentation exhaustive et outils) et d'inviter ceux-ci à partager les ressources dans un esprit de co-construction

¹⁵ Disponible sur https://eua.eu/images/PS_C_Aubert_Duykaerts_Lanares.pdf

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=5kW0RyTJERc&t=11s> : extrait de la journée AEQES du 30 novembre 2021

L'Agence a tenté, avec la publication régulière et la communication d'une documentation intermédiaire de faire état des avancées du projet (voir ci-dessous), mais force est de constater que le site de co-construction a été sous-exploité. Il faut souligner le rôle de la CoQER de l'ARES qui a contribué à la dissémination des résultats en mettant en place des cycles d'ateliers visant à faire partager l'expérience des établissements pilotes auprès de tous les établissements de la FWB. Ces démarches ont été perçues comme plus efficaces que la plate-forme de co-construction AEQES.

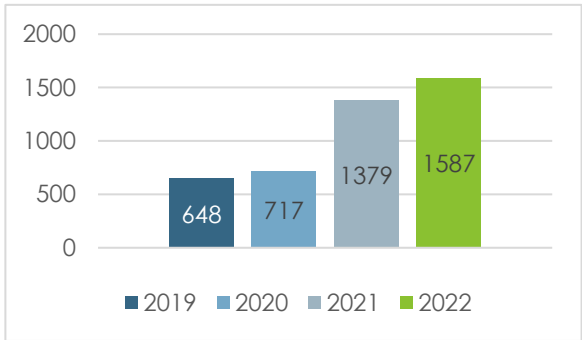
Le concept de la co-construction est aussi à mettre en regard avec la taille et la représentativité de l'échantillon du pilote (cf. ci-dessus). Cet état de fait – assumé par les choix méthodologiques du Comité de gestion de l'AEQES - incite à la prudence, d'une part sur certaines interprétations ou conclusions sur l'état des systèmes qualité dans la FWB, et, d'autre part, sur la pertinence éventuelle de la future méthodologie si on la construit uniquement sur les retours des établissements pilotes.

1.2.3. Communication et dissémination

L'un des facteurs de succès d'une phase pilote, c'est sa dimension « communication » (en amont, pendant et à l'issue de l'expérimentation) et son corollaire, la « dissémination des résultats », en particulier au-delà du cercle immédiat des acteurs qui ont été directement impliqués.

Cela pose la double question : comment la communication a-t-elle été assurée tout au long de la phase pilote (élément rétrospectif) et comment les résultats du projet seront-ils présentés et appropriés, notamment par des parties prenantes plus éloignées (angle plus prospectif) ?

Action de communication	Date et source	Objectifs et destinataires	Commentaire
Plusieurs réunions d'information et de lancement de la phase pilote	Entre 2017 et 2019	Tous les établissements de la FWB Informar les établissements des objectifs et modalités de la phase pilote	
Courrier pour appel à candidatures et élaboration d'une plaquette de présentation de la phase pilote	15 décembre 2017	Tous les établissements de la FWB (122 à cette date) Solliciter une candidature à la phase pilote	23 candidatures reçues (soit près de 19% des établissements)
Rencontres individuelles	Novembre 2018 (8)	Autorités académiques et équipe qualité	Les établissements ont

entre établissements pilotes et Cellule exécutive	Novembre 2019 (9)	Offrir un accompagnement personnalisé à chaque établissement Prendre la mesure de l'état d'avancement de l'autoévaluation, échanger des informations sur le déploiement de la phase d'évaluation externe et envisager la manière de contribution à la co-construction	réservé un excellent accueil à ces rencontres. Communication des conclusions de ces rencontres partagées à l'occasion d'une réunion collective le 29/01/2019 (cf. ci-dessous)
Mise en ligne de la plateforme de co-construction	Décembre 2018 https://aegees-coconstruction.be	Informier toutes les parties prenantes des objectifs et étapes de la phase pilote, soutenir les établissements (documentation exhaustive et outils) et inviter ceux-ci à partager les ressources dans un esprit de co-construction.  Illustration 7 : fréquentation du site www.aeges-coconstruction.be entre 2019 et 2022 (en nombre d'utilisateurs)	Publication de tous les comptes rendus et bilans intermédiaires. 2 établissements sur les 17 pilotes ont partagé des documents : - HEFF : Proposition de méthodologie pour l'analyse des ESG au regard des pratiques institutionnelles - UCLouvain : chronogramme de la phase d'autoévaluation
Réunion de co-construction avec les 17 EES pilotes, animée par le CoPIL et un animateur externe	29 janvier 2019 Compte-rendu envoyé aux participants	Clarifier certains aspects de la méthodologie de la phase pilote Faciliter le partage d'informations sur l'état d'avancement de l'autoévaluation entre les établissements pilotes	
Communications à l'échelle internationale	Septembre 2017, Toulouse	« Impliquer les parties prenantes de l'enseignement supérieur de la Belgique francophone dans la refonte de son assurance qualité : co-construire la confiance, co-décider en connaissance, garantir la pertinence » publié dans	La communication a donné lieu à une publication dans un ouvrage collectif

		ouvrage collectif, A. Aubert-Lotarski, J. Sallets, M. Romengo	
	European quality assurance forum (EQAF) 2017 (Riga)	"How to get ready for change? ¹⁷ " communication de A. Aubert-Lotarski et C. Duykaerts	
	ADMEE 2018 (Luxembourg)	Co-construire la méthodologie d'assurance qualité externe en impliquant les acteurs de l'enseignement supérieur, C. Duykaerts et M. Romengo	
	EQAF 2021 (online)	« Building trust and enhancement : from information to evidence », A.Aubert-Lotarski, C. Duykaerts et J. Lanarès	
	Chaque année depuis 2020 Séminaires Quality Audit Network (QAN)	Agences qualité membres du réseau QAN Présentation succincte des avancées de la phase pilote et de ses enjeux	Ces rencontres entre agences d'assurance qualité permettent un <i>benchlearning</i> intéressant pour la FWB
Webinaire « Quel futur pour l'assurance qualité externe en FWB ? ¹⁸ »	19 mai 2022	Les instances de la FWB (enseignement supérieur) et les établissements, en particulier ceux qui n'ont pas participé à la phase pilote Objectif principal : communiquer sur l'état de la réflexion du Comité de gestion en mai 2022 et préparer les instances pour la consultation déployée entre octobre 2022 et février 2023	72 participants, dont 56 représentants d'établissements (31 provenant d'établissements non pilotes, 25 issus d'établissements pilotes)
Journées d'étude de l'AEQES	27 mai 2016 10 novembre 2017	Quelles perspectives pour l'évaluation externe en FWB pour soutenir le développement de la culture qualité ? Angeline Aubert-Lotarski ¹⁹ De nouvelles perspectives méthodologiques pour soutenir l'amélioration continue, Angeline Aubert-Lotarski ²⁰	3 ans avant le début de la phase pilote, dès 2016, les journées d'étude de l'AEQES traitent de la question des perspectives méthodologiques à développer pour soutenir le développement des

¹⁷ https://www.eua.eu/downloads/publications/p1_aubert_duykaerts%20%20full%20paper.pdf

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=j-X8DYLaoY4>

¹⁹ <https://www.aeqes.be/documents/27-May-2016/11-AUBERT-LOTARSKI-Perspectives-eeval-externe.pdf>

²⁰ [https://www.aeqes.be/documents/10-Nov-2017/JE2017 - 4 - Ppt - Persp methodo \(AAL\) - Version def.pdf](https://www.aeqes.be/documents/10-Nov-2017/JE2017 - 4 - Ppt - Persp methodo (AAL) - Version def.pdf)

	13 novembre 2018	L'évaluation pilote au service de l'autonomie des établissements – membres du Comité de pilotage de la phase pilote ²¹	systèmes et cultures qualité en FWB
	5 novembre 2019	Intervention de la vice-rectrice de l'université d'Anvers pour témoigner de la culture qualité dans le contexte de la Flandre ²² Public cible : autorités académiques de la FWB	Pendant la phase pilote (2019-2023), les journées d'étude de l'AEQES ont apporté des informations sur le déploiement des évaluations institutionnelles et les témoignages des établissements concernés.
	6 novembre 2019	Informations sur le lancement de la phase pilote, en particulier l'évaluation institutionnelle ²³	
	30 novembre 2021 (en visio)	Journée d'échange et de partage autour des évaluations institutionnelles – présentation des résultats de l'évaluation institutionnelle (analyse transversale des experts), témoignages et débats ²⁴	
	25 mai 2023	Autonomie et responsabilité des EES en matière d'assurance qualité ²⁵	

Illustration 8 : récapitulatif non exhaustif des actions de communication/dissémination et commentaires

Ce récapitulatif d'actions de communication et de dissémination des résultats montre que le Comité de pilotage (CoPIL) de la phase pilote a été attentif à offrir une palette de démarches (courriers, rencontres, focus groups, ateliers, webinaire ou capsules vidéos, journées d'étude ou communications/publications à l'international) visant à sensibiliser des acteurs spécifiques et à informer un large ensemble de parties prenantes. La consultation des instances²⁶ – proposée par le CoPIL et validée par le Comité de gestion – s'est déroulée d'octobre 2022 à février 2023. Cette prise d'avis a également joué un rôle d'explication et d'information auprès de ces parties prenantes.

²¹ <https://www.aeges.be/documents/20181113PowerPoint4ejourneedetudeAEQESpourSiteweb.pdf>

²² <https://www.aeges.be/documents/AegesAnnDeSchepper20191105.pdf>

²³ https://www.aeges.be/calendrier_events_details.cfm?news_id=185

²⁴ https://www.aeges.be/calendrier_events_details.cfm?news_id=208

²⁵ https://www.aeges.be/calendrier_events_details.cfm?news_id=244

²⁶ De telles consultations avaient déjà eu lieu en 2017, en amont de la phase pilote

Les journées d'étude de l'AEQES ont été interrompues au moment de la crise sanitaire ; néanmoins des rencontres virtuelles ont été organisées pour maintenir un niveau constant d'information. La participation aux journées en présentiel et en distanciel a été importante durant toute la période considérée.

	2016	2017	2018	2019	2021	2023
Nombre d'inscrits	175	265	207	212	253	107

Illustration 9 : nombre d'inscrits et de participants aux journées d'études de l'AEQES entre 2016 et 2023

De manière prospective, l'enjeu est à présent de s'assurer d'une bonne diffusion des résultats de la phase pilote et d'une appropriation progressive des modifications méthodologiques.

Il importe ici de préciser que le Comité de gestion de l'AEQES a anticipé le fait qu'inscrire des modifications méthodologiques dans le cadre légal de la FWB prendrait du temps et c'est pourquoi il a demandé au Parlement d'acter des mesures transitoires²⁷. Ainsi, à partir de l'année académique 2023-2024, démarre une phase transitoire de trois années (de 2023-2024 à 2025-2026 inclus) durant laquelle les conditions appliquées aux évaluations institutionnelles sont les mêmes que celles appliquées durant la phase pilote.

Pour informer les établissements concernés et les soutenir dans leur travail d'autoévaluation, les Balises Méthodologiques²⁸ ont été actualisées et publiées sur le site de l'AEQES. La Cellule exécutive a également organisé des rencontres avec les établissements concernés pour expliquer les enjeux et modalités de ces évaluations et renvoyer à la large documentation publiée.

²⁷ <https://www.aeges.be/documents/20080222DecretAEQESversion11092023.pdf> voir en particulier l'article 9bis

²⁸ https://www.aeges.be/documents/20230203Evaluationinstitutionnelle20232025balisesm%C3%A9thodologiquesV51valid%C3%A9e_compressed.pdf

Partie 2 : évaluation de l'expérience pilote pour une finalisation de la nouvelle méthodologie

Cette seconde partie du rapport vise à dégager les étapes méthodologiques ; ainsi que les constats et analyses qui, sur la base de l'expérience pilote menée, permettent d'étayer les choix à privilégier en termes d'élaboration d'un nouveau cadre formalisé de pour l'évaluation de la qualité en FWB.

L'exercice fut complexe pour plusieurs raisons :

1. La première est liée au cadrage méthodologique qui a été posé pour la phase pilote. La décision prise de laisser une large liberté aux établissements, s'est notamment traduit par l'absence de référentiel spécifique à la FWB, les établissements étant invités à se référer directement à la partie 1 des ESG pour définir le cadrage de leur approche. Ce choix a eu pour effet positif de laisser beaucoup de marge aux EES mais par contre, il outille moins l'élaboration d'un cadre commun.
2. La seconde est liée au choix d'une démarche de co-construction. Plutôt que de partir d'une méthodologie expérimentale partagée que l'on aurait ensuite ajustée sur la base des enseignements qui s'en dégageraient, le parti pris de départ a été de privilégier la co-construction. L'importante liberté laissée aux établissements pilotes avait pour but de permettre, tout du long, d'alimenter la réflexion en vue d'élaborer un cadre méthodologique prenant solidement en compte les attentes et les réalités de terrain. L'inconvénient fut d'avoir un temps long sans réel partage d'informations, chacun œuvrant dans son établissement, et ce d'autant plus que les EES étaient sous confinement.
3. La troisième difficulté est l'importance des divergences de vue et d'analyse au sein de l'Agence (Comité de gestion et groupes de travail, Cellule exécutive) sur les perspectives méthodologiques à privilégier. Ces divergences ont rendu très riche mais complexe la construction d'un consensus robuste pour engager l'avenir du dispositif AEQES au-delà de la phase pilote.
4. La quatrième difficulté est la faible représentativité de deux des quatre formes d'enseignement (EPS et ESA) au sein de la phase pilote. Pour ces deux formes d'enseignement, il était plus complexe d'estimer la pertinence et la soutenabilité des choix susceptibles d'être posés. Et pour leurs représentants, il en découlait une plus grande difficulté à se positionner.

La partie 2 du rapport sera développée en trois points :

1. Le premier situera brièvement quelques étapes décisionnelles clés liées à la mise en œuvre et au bilan de la phase pilote. Outre rendre compte des raisons et implications méthodologiques des choix posés, il s'agira aussi de rendre compte des divergences et désaccords parfois importants que ces prises de décision ont engendrés.
2. Le second présentera les principaux enseignements méthodologiques qui peuvent être dégagés des enquêtes et focus groups organisés auprès des établissements pilotes et des parties prenantes.
3. Sur la base des deux précédents, le troisième point dégagera les grands **axes méthodologiques** au sein desquels il s'agit aujourd'hui de définir une position équilibrée en termes de scénario d'avenir.

1. Les grandes étapes décisionnelles et les divergences de perspectives méthodologiques qui s'en dégagent

1.1. Contexte : la démarche qualité au sein de la fédération Wallonie-Bruxelles

Historiquement, les spécificités de l'enseignement supérieur en FWB ont entraîné certains choix en termes de démarche d'évaluation, qui sont assez atypiques au regard des standards internationaux, sans pour autant être hors-cadre, puisque, depuis la création de l'Agence, les évaluations de l'ENQA ont toujours confirmé sa conformité aux ESG.

La principale particularité des évaluations de la qualité en FWB est leur caractère strictement formatif ; ce qui renvoie non seulement à leur caractère non-certificatif, mais aussi à l'absence de sanction et au maintien de l'entière liberté décisionnelle des établissements quant aux démarches d'amélioration à engager. Cette particularité est à mettre en lien avec le fait que l'exercice de l'autonomie des établissements est relativement contraint en FWB.

Le cadre de fonctionnement posé par le législateur exclut par ailleurs tout mécanisme ou toute publication impliquant des logiques comparatives donnant lieu à une forme de classement ou de hiérarchisation.

Le choix privilégié a été de maintenir un système d'évaluation unique et commun aux différentes formes d'enseignement, sans que cela soit, à proprement parlé, fixé par le décret. Ce choix participe à la non-concurrence entre type d'opérateurs de formation.

Si les membres du Comité de gestion restent globalement attachés à la préservation de ces balises historiques, elles sont assez générales et dès lors ouvertes à une certaine marge d'interprétation.

1.2. Sélection des établissements pilotes

Le processus de sélection des établissements pilotes étant déjà décrit dans la première partie de ce rapport, nous n'en rappellerons que les éléments essentiels.

Il a été décidé d'opérer une sélection des participants sur la base de dossiers de candidature.

Dans un souci de neutralité, l'examen de ces dossiers et la sélection des établissements retenus ont été confiés au CAM ; au regard de trois critères définis par le Comité de gestion :

- la motivation, la transparence, l'engagement à la co-construction,
- l'adéquation entre les attentes des établissements et ce que le dispositif de la phase pilote peut offrir,
- la diversité des formes d'enseignement, des réseaux, des lieux d'implantation, de taille d'établissement.

L'estimation de la charge de travail « Agence » avait initialement conduit à envisager un panel de 8 à 12 établissements participants. La décision d'octroyer une dispense d'évaluations programmatiques aux établissements pilotes, combinée au fait que la plupart des candidatures émanaient d'établissements organisant un grand nombre de programmes, a toutefois permis d'envisager un échantillon plus large.

Sur base de trois propositions, le Comité de gestion a retenu un scénario maximaliste de 17 établissements pilotes ; avec des écarts de représentativité très importants entre formes d'enseignement), et ce, malgré le souhait affirmé d'une large représentativité exprimé par le Comité de gestion en amont du lancement de l'appel à candidature, ainsi que les réserves exprimées par le CAM sur les risques que pourrait induire la sur-représentativité de deux des quatre formes d'enseignement.

En termes de méthodologie de sélection, le recrutement sur la base de candidatures volontaires s'est imposé comme l'option la plus pragmatique. Outre qu'elle garantissait la motivation et l'implication des établissements concernés, elle permettait d'éviter les complexités éthiques et méthodologiques liées à la mise en œuvre d'un processus de choix par l'Agence.

Cela a toutefois conduit à un échantillon peu diversifié, essentiellement composé d'établissements d'assez grande taille et, par extension, principalement issus de deux formes d'enseignement.

Les hypothèses explicatives suivantes peuvent être raisonnablement avancées :

La première est que l'intérêt de développer une approche plus institutionnelle a sans doute fait davantage sens pour des établissements de grande taille, notamment en termes d'opportunité de rationalisation accrue des démarches, mais aussi de positionnement international ; ces établissements ont en effet des enjeux plus pressant

d'alignement avec des partenaires eux-mêmes soumis à des évaluations institutionnelles ou des procédures d'accréditation.

La seconde hypothèse est l'incertitude sur la charge de travail à mobiliser dans une structure où les ressources sont plus limitées.

Ce biais de représentativité n'est pas sans incidences méthodologiques :

- La première est la faiblesse de l'information récoltée sur la pertinence de l'approche institutionnelle, son coût/bénéfice et sa soutenabilité dans des structures de plus petite taille ; ainsi que sur les ajustements qui pourraient être nécessaires ou utiles.

Cette incertitude se reporte forcément aussi sur le positionnement des représentants des formes d'enseignement concernés, ce qui complique l'aboutissement du processus décisionnel.

- La seconde est l'apparition d'un fossé en termes d'acquis méthodologiques. L'évaluation institutionnelle implique de nouvelles logiques de travail, ainsi qu'un bagage conceptuel qu'il faut s'approprier. Cette acquisition passe par l'expérience directe, mais aussi par le biais d'échanges qui s'opèrent pour une part plus ou moins importante via des réseaux spécifiques à chaque forme d'enseignement.

Ici également il y a lieu de considérer que cela se répercute sur les dynamiques de travail et les processus décisionnels internes à l'Agence.

Les représentants des universités (et dans une moindre mesure des HE) se projettent déjà dans la perspective d'un second cycle d'évaluation, dont il s'agit d'adapter les modalités par rapport à une expérience concrète qui continue à se consolider. Alors que pour les représentants des deux autres formes d'enseignement, les implications et enjeux de l'entrée en évaluation institutionnelle restent encore très largement du domaine du postulat.

Il faut par ailleurs considérer que ces deux incidences méthodologiques sont encore davantage marquées vis-à-vis de la PAG, puisque cette procédure n'a, à ce jour, pas été expérimentée par les ESA ou l'EPS.

1.3. Dispositif expérimental dans le cadre de la phase pilote : la procédure d'avis global (PAG)

Dès le début de la phase pilote, des demandes ont rapidement émergé pour expérimenter un mécanisme qui permettrait, pour les établissements qui le souhaiteraient, d'accéder à une plus grande autonomie en termes de prise en charge de leurs évaluations de programmes.

Ces demandes ont été émises par des représentants des universités et des HE ; certes au regard d'un certain seuil de maturité des systèmes qualité interne considéré comme atteint, mais également motivées par des enjeux pragmatiques d'émancipation par rapport aux évaluations de programmes menées par l'AEQES.

Dès l'entame de cette réflexion, la question des coûts et des contraintes liées à cette internalisation des évaluations de programmes a cependant inquiété les établissements.

Dans les faits, ce sont des enjeux vis-à-vis desquels il y a eu une certaine convergence de préoccupations au sein de toutes les formes d'enseignement, mais celles-ci furent plus vives pour les grosses structures soumises à un roulement incessant d'évaluations programmatiques.

À l'époque des premières discussions, personne n'envisageait par ailleurs que cette autonomie puisse reposer sur d'autres bases qu'un dispositif d'évaluation externe assez similaire à celui assuré par l'AEQES. La gestion logistique et financière d'un tel dispositif rendait dès lors la perspective de l'autonomie rédhibitoire pour la grande majorité des institutions.

Comme le lecteur peut le comprendre, la question de l'internalisation des évaluations de programmes fut d'emblée perçue avec beaucoup d'ambivalence.

La décision d'expérimentation d'un tel dispositif sera approuvée par le Comité de gestion et formellement actée dans la proposition méthodologique (octobre 2017) posant le premier cadre d'opérationnalisation de la phase pilote. Il prendra le nom de « procédure d'avis global » (PAG).

La PAG vise à apporter la garantie (assurance qualité) que le système de management de la qualité interne des établissements est suffisamment robuste pour assumer de manière autonome l'évaluation continue de leurs programmes.

En pratique, un établissement qui reçoit un avis positif dans le cadre de la PAG sort de la planification des évaluations de programmes par l'AEQES et déploie, à la place, son propre dispositif. Cela implique, notamment, que l'établissement soit en mesure de démontrer qu'il a prévu des modalités crédibles et pertinentes pour assurer l'évaluation régulière de ses programmes de manière autonome.

La mise en œuvre de la PAG a eu deux implications méthodologiques notables :

- La plus importante, par rapport au déploiement de la phase pilote, est la décision d'assurer un fonctionnement relativement étanche des exercices d'évaluation afin de ne pas doter les établissements de la « vague 2 » qui sollicitaient la PAG d'un avantage informationnel par rapport à ceux de la « vague 1 ». Ceci a notamment impliqué de postposer la publication des rapports des experts jusqu'au terme de la phase pilote. De même, la décision en termes d'octroi de la reconnaissance d'autonomie n'a été prise qu'au terme de la phase pilote, étant donné le caractère expérimental du dispositif et l'importance de l'enjeu pour les établissements concernés, le CAM a en effet jugé préférable et plus équitable

d'avoir une vue transversale sur l'ensemble des demandes avant de prendre position²⁹.

- Dans ce même souci d'équité, mais aussi pour assurer la crédibilité du processus décisionnel d'octroi de l'autonomie, la PAG a nécessité l'élaboration d'un référentiel permettant d'objectiver la décision des experts. En l'occurrence, un référentiel définissant des « niveaux de développement » par rapport aux différents axes du système qualité interne soumis à l'évaluation institutionnelle a été établi.

Si la perspective de développement de dispositifs d'évaluation plus autonomes est perçue comme positive, des désaccords importants ont été émis concernant la PAG en tant que dispositif opérationnel conditionnant l'accès à cette autonomie. Une part importante des critiques adressées à cette procédure porte sur des questions de fond liées à la préservation des balises historiques du dispositif AEQES :

- Approche formative : dès lors que les experts y ont mandat à prendre position sur le niveau de robustesse du système qualité de l'établissement, certains membres du Comité de gestion estiment que la PAG ne peut plus être considérée comme une approche « formative ». Le fait qu'elle conditionne l'accès à un statut différentiel – l'autonomie – a également été perçu comme un élément témoignant d'une démarche plus certificative que formative.
- Autonomie décisionnelle des établissements : au terme de la PAG, les établissements reçoivent un avis qui peut être négatif, positif ou conditionnel. En cas d'avis conditionnel, les experts fixent les priorités d'amélioration que les établissements sont tenus de mettre en place, dans un délai de douze à dix-huit mois, pour passer à un avis positif. Ce ne sont donc plus les établissements eux-mêmes qui décident de leurs objectifs d'amélioration en fonction de leurs priorités et de leurs contextes, sauf à renoncer à l'obtention d'un statut d'autonomie.
- Unicité et équité du dispositif : une autre critique porte sur la différenciation des systèmes d'évaluation externe de la qualité ; dans des modalités qui, en l'état, n'apportent pas des garanties d'équité d'accès et de soutenabilité pour tous. En effet, dans le cadre de la phase pilote, la PAG n'a été sollicitée que par des institutions de relativement grande taille et qui sont susceptibles d'engager des moyens bruts plus importants pour soutenir la démarche que des structures de taille plus réduite.
- Non-hiérarchisation : enfin, au-delà de la différenciation, la PAG est également considérée par certains comme un dispositif instillant une forme de hiérarchisation

²⁹ Précisons que la PAG a fait l'objet de quelques évolutions méthodologiques après les trois premières mises en œuvre ; ce qui implique que les conditions de passation n'ont pas été totalement équivalentes entre ces premiers établissements et les suivants. La phase pilote avait en effet démarré sans matrice de descripteurs, c'est-à-dire sans grille décrivant pour chacun des 4 critères de la PAG les constats permettant d'identifier un niveau de développement de l'établissement vis-à-vis de ce critère. Le CAM a recommandé l'élaboration d'un tel outil afin d'objectiver au mieux les appréciations des experts lors de leur évaluation ainsi que d'opérationnaliser plus aisément le processus de décision confié conjointement au comité et au CAM. Le CAM a également conseillé de considérer 4 niveaux de développement plutôt que trois. Propositions que le Comité de gestion de l'AEQES a validées. Afin de minimiser l'incidence en termes d'équité, il a toutefois été décidé que cette matrice de descripteurs resterait un outil interne, non diffusée durant la phase pilote.

entre établissements autonomes et non-autonomes. Implicitement, elle risquerait de véhiculer l'idée que les établissements autonomes ont forcément des démarches qualité plus matures et, par extrapolation, qu'ils organisent un enseignement de meilleure qualité.

1.4. Validation des « points de vigilance » dégagés de la première année de travaux du GT Méthodologie & Référentiels

Suite à la première année de la phase pilote, le GT Méthodologie et référentiels a rédigé un document d'étape formulant quatre points d'attention jugés essentiels et à prendre en compte dans l'élaboration d'un futur référentiel institutionnel.

Nous retranscrivons, ici, la présentation synthétique de ces quatre points d'attention. Le document « *Points d'attention concernant le futur référentiel AEQES d'évaluation institutionnelle* »³⁰ en propose une lecture plus extensive, s'appuyant sur les divergences de vue qui les sous-tendent.

Point d'attention 1 : adopter une vision systémique et contextualisée de l'assurance qualité

Il est nécessaire de s'appuyer sur une vision systémique et contextualisée de l'assurance qualité, que l'on soit en situation d'analyser un référentiel issu d'un autre système éducatif ou que l'on travaille au développement d'un nouveau référentiel pour la FWB.

Point d'attention 2 : Réaffirmer l'approche formative adoptée par l'agence

Les valeurs et missions de l'AEQES s'inscrivent dans une approche formative de l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur. Ce principe n'est pas remis en cause. Compte tenu de l'histoire de l'approche formative en FWB (notamment dans les documents de référence de l'AEQES) originale au niveau international, de l'existence de la procédure de reconnaissance et de l'expérimentation de la procédure d'avis global, il apparaît important de clarifier et formaliser l'acception retenue par l'AEQES.

Point d'attention 3 : Intégrer le principe de progressivité au futur référentiel

Pour jouer son rôle de soutien, un référentiel doit être en phase avec les développements et les besoins des EES ainsi que les contextes en mutation. Dans cette perspective, certains pays changent périodiquement leur référentiel. Le principe de progressivité met l'accent sur la soutenabilité des évolutions méthodologiques du point de vue des EES.

³⁰ Points d'attention concernant le futur référentiel AEQES d'évaluation institutionnelle, disponible sur https://aeges-coconstruction.be/wp-content/uploads/2021/03/AEQES_pilote_Note-GT-methodo_pts-attention-ref-inst.pdf

Point d'attention 4 : assurer la cohérence du référentiel avec le cadre légal et les ressources des EES

Dans la co-construction de son référentiel institutionnel, l'AEQES dispose d'une marge de manœuvre au sein d'un « triangle » articulant :

- missions de l'enseignement supérieur (définies politiquement et déclinées par chaque EES) ;
- réalités socioéconomiques actuelles (ressources et contraintes, charge de travail...) ;
- visée de soutien à l'amélioration continue de l'enseignement supérieur de FWB.

1.5. Mise à l'examen de plusieurs scénarios

Suite à l'identification des points d'attention précédemment exposés il est apparu pertinent au GT Méthodologie & Référentiels de chercher à clarifier le modèle d'assurance qualité externe en FWB avant de l'opérationnaliser en un ou plusieurs référentiels. Ainsi, différents scénarii méthodologiques ont été dessinés à partir des variables suivantes :

- caractère obligatoire ou facultatif des évaluations institutionnelles ;
- choix de l'opérateur pour les évaluations institutionnelles (AEQES ou autre agence qualité inscrite au registre EQAR) et pour les évaluations de programmes (AEQES, autre agence, prise en charge par l'EES) ;
- degré de couverture des cursus lors des évaluations de programmes (exhaustivité de l'offre ou échantillonnage) ;
- organisation variable selon l'étendue de l'offre de formation (évaluation institutionnelle et évaluations programmatiques distinctes ou combinées)
- temporalité de mise en œuvre du nouveau modèle (progressivité ou non, au choix de chaque EES ou de manière unique).

Lors du webinaire du 19 mai 2022 intitulé « Quel futur modèle d'assurance qualité pour la FWB ? », ces scénarii ont été exposés et discutés pour mettre en évidence les principaux avantages et limites inhérents³¹.

Le Comité de gestion a confirmé vouloir s'appuyer sur les principes d'une prise d'autonomie et de responsabilité progressives des institutions et d'une évolution graduelle vers un système d'assurance qualité interne plus intégré.

³¹ Accessible en ligne depuis <https://youtu.be/j-X8DYLaoY4>

Dans ce sens il a considéré comme acquis :

- le maintien des évaluations institutionnelles, avec pour finalité le renforcement des systèmes et de la culture qualité via une approche formative et un focus sur l'amélioration continue ;
- la progressivité de l'évolution de la méthodologie, sans effet de rupture, afin de ne pas mettre en difficulté les établissements déjà engagés dans les cycles d'évaluation, nécessitant peut-être l'adoption de mesures (périodes) transitoires ;
- la confirmation de l'approche "*fit for purpose*" qui prend en compte la diversité des établissements (particularité des contextes, des missions, des priorités stratégiques, des publics, etc.) ;
- l'importance de veiller à la soutenabilité du système, prenant en compte les cadres légaux et les ressources à disposition (tant pour les établissements que pour l'Agence) ;
- la nécessité de maintenir la conformité vis-à-vis des ESG pour garantir la reconnaissance internationale de l'enseignement supérieur de FWB.

1.6. Consultation des instances

Fin 2022, le Comité de gestion a organisé une consultation des instances clés de l'enseignement supérieur pour faire le point sur la trajectoire des évolutions méthodologiques souhaitée en matière d'assurance qualité pour la FWB.

Cette consultation poursuivait un double objectif :

- favoriser et communiquer sur une compréhension, une appropriation de l'évolution des concepts et des pratiques d'assurance qualité depuis la mise en œuvre de la phase pilote en 2019 et son bilan produit en étapes successives depuis l'automne 2021 ;
- recueillir des avis, suggestions, et autres formulations d'attentes par rapport aux développements souhaités par les acteurs et pour la FWB et ce dans un esprit de co-construction.

Ont, dans ce cadre, été sollicités :

- L'Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur (ARES),
- Le Conseil d'orientation de l'ARES,
- Le CRef (Conseil des recteurs),
- Le CIC-HE (Conseil Interréseaux de concertation des hautes écoles),
- Le collège des directeurs et directrices d'ESA,
- Le Conseil Général de l'Enseignement de Promotion Sociale (CGEPS),
- La Direction générale de l'Enseignement supérieur, de l'Enseignement tout au long de la vie et de la Recherche scientifique (DGESVR),
- L'Inspection de l'enseignement de promotion sociale,
- La Fédération des Etudiant·e·s Francophones (FEF),

- La Commission de l'enseignement supérieur, de l'Enseignement de promotion sociale, de la Recherche, des Hôpitaux universitaires, des Sports, de la Jeunesse, de l'Aide à la jeunesse, des Maisons de justice et de la Promotion de Bruxelles ou les groupes parlementaires.

Adressée le 13 octobre 2022, avec demande de réponse pour le 17 février 2023, cette consultation portait sur trois grands axes d'interrogation (contextualisés et détaillés en question-guides) :

1. La perspective d'un même objectif d'autonomie et de responsabilité pour tous.
2. Le degré d'autonomie réellement voulu par et pour les établissements, et pour la FWB, ainsi que l'articulation potentielle entre évaluations institutionnelles et programmatiques.
3. La détermination du champ des évaluations institutionnelles.

L'intégralité des réponses reçues est disponible en ligne³² et a fait l'objet d'une synthèse.

Sans évidemment rendre compte d'une unanimité, cette consultation a conduit au constat d'un nombre relativement important de convergences ; en particulier entre les instances représentatives des quatre formes d'enseignement.

Le Comité de gestion a pris acte de ces résultats et a considéré que ces points de convergence constituaient les balises autour desquelles devrait dès lors se construire l'adaptation de la méthodologie de l'AEQES.

Points de convergences en termes de principes :

- Autonomie qui doit rester le choix des EES,
- Responsabilité qui revient aux EES,
- Fitness for purpose,
- Approche formative,
- Retour de la confiance entre les parties prenantes,
- Vigilance vis-à-vis de la stigmatisation/dualisation / d'un système à deux vitesses,
- Principe de progressivité – vigilance vis-à-vis de toute rupture,
- Simplification – éviter les redondances, favoriser une visibilité et une complémentarité des méthodologies de l'AEQES,
- Garantie de la soutenabilité du système,
- Prise en compte de la diversité des systèmes qualité et de leur maturité,
- Importance de la transparence et de la communication sur les résultats,
- Nécessité de moyens supplémentaires (tous sauf DGESVR),
- Évaluation institutionnelle qui pousse à une vision de la qualité globale et cohérente (gagner en économie d'échelle et en plus-value pour l'institution > vision méta).

³² <https://aeges-coconstruction.be/wp-content/uploads/2023/11/RapportConsultationDesInstances.pdf>
: document reprenant la note de synthèse des avis reçus ainsi que la compilation, dans leur intégralité, des avis reçus des instances entre octobre 2022 et février 2023

Points de convergences en termes de méthodologie :

- Rejet de la PAG car caractère certificatif de la procédure (certaines HE souhaitent le maintien d'une possibilité sur base volontaire de PAG, uniquement si formative et non certificative),
- Dispenses acquises pour potentiellement tous les programmes (sauf HE),
- Pas de retour en arrière par rapport à ce qui a été acquis par les EES de la phase pilote,
- Référentiel commun,
- Rejet du scénario C en l'état (apport de nuances et adaptations),
- Adhésion au modèle mixte (EI et EP) testé par les EES,
- Évaluation institutionnelle par l'AEQES,
- Évaluations programmatiques par l'AEQES ou au choix selon l'EES avec un refus de mini AEQES dans les EES,
- Pas d'évaluation externe programmatique cumulée à une évaluation institutionnelle externe sauf demande des EES,
- Disparition des AT regrettée pour les HE – souhait de proposer des analyses thématiques au choix des EES,
- Formation des coordinations qualité,
- Posture d'accompagnement et de soutien par l'AEQES.

Points de convergences en termes de périmètre :

- Élargissement du périmètre à l'ensemble des formations dispensées en FWB,
- Rejet de l'élargissement du périmètre aux autres missions (recherche et service à la collectivité) mais maintien dans le périmètre de la possibilité de traiter du lien entre enseignement et recherche,
- Reconnaissance de la pertinence d'évaluer les liens enseignement avec les autres missions.

Outre ces convergences portant sur des balises en termes de principes, de méthodologie et de périmètre, il faut aussi souligner le soutien assez largement unanime des instances à la généralisation des évaluations institutionnelles ; celles-ci étant perçues comme une évolution utile et positive.

2. Les enseignements issus des retours des établissements pilotes

Des enquêtes de bilan et des focus groups ont été organisés à destination des établissements pilotes et des experts. Ceux-ci permettent de dégager certains enseignements de leur expérience vécue. Des comptes rendus ont été établis sous la

forme de présentation de résultats d'enquêtes et de rapports de réunions³³. Les points saillants de ces documents sont présentés succinctement ci-dessous.

2.1. Caractère consolidant de l'évaluation institutionnelle

De manière générale, les personnes impliquées dans la mise en œuvre de la démarche au sein des établissements pilotes estiment que l'évaluation institutionnelle a eu des retombées positives et dont le spectre est assez large :

- meilleure maîtrise de la démarche, notamment en termes de transversalité, d'articulation entre le SMQ et les dynamiques qualité au niveau des programmes,
- gain d'efficacité et de professionnalisation (même si les répondants soulignent aussi un manque de formation à l'assurance qualité en FWB),
- mobilisation accrue des parties prenantes internes (en particulier les membres des services généraux), l'implication étudiante restant encore souvent un point faible,
- visibilité accrue des actions déjà entreprises ou en cours,
- renforcement de l'esprit d'appartenance, de la compréhension du rôle de chacun, de la connaissance de l'institution par ses acteurs et vice-versa,
- articulation accrue entre la gouvernance et la démarche qualité, amenant celle-ci à être davantage perçue comme un outil de pilotage utile et un « mode d'emploi de l'EES », en particulier pour de nouvelles directions.

Outre les difficultés à mobiliser les étudiants et le manque d'expertise préalable en termes d'assurance qualité, le principal bémol souligné concerne la charge de travail et, corollairement, le manque de moyens pouvant être dédiés aux démarches qualités.

Il en découle dès lors des incertitudes sur la capacité à maintenir l'effort et les acquis sur le long terme, ainsi que sur les implications coûts/bénéfices d'un système mixte couplant évaluation institutionnelle et évaluation des programmes.

Sur la question des moyens, se pose aussi le problème de la prise en compte des constats portant sur des aspects du fonctionnement vis-à-vis desquels l'établissement ne dispose d'aucune capacité d'action directe. Le bilan de l'expérience pilote soulève des attentes

³³ Compilation des résultats de trois enquêtes à mi-parcours (2021) : https://aeqes-coconstruction.be/wp-content/uploads/2021/03/PHASE-PILOTE-AEQES_Doc2_Résultats_3_enquêtes_mi_parcours_janv2021.pdf

Synthèse et compte rendu détaillé des Focus groups du 29/01/2021 : https://aeqes-coconstruction.be/wp-content/uploads/2021/03/PHASE-PILOTE-AEQES_Doc3-Synthese-1er-focus-groups_janv2021.pdf

Résultats de l'enquête menée auprès des établissements ayant participé à la phase pilote entre nov. 2019 et avr. 2021 : https://aeqes-coconstruction.be/wp-content/uploads/2022/01/Enquete-etablissements_VF.pdf

Résultats de l'enquête auprès des experts ayant participé à la phase pilote entre nov. 2019 et avr. 2021 (?) : https://aeqes-coconstruction.be/wp-content/uploads/2022/01/Enquete-experts_VF.pdf

Résultats de l'enquête menée auprès des participants à la phase pilote entre novembre 2019 et avril 2021 : https://aeqes-coconstruction.be/wp-content/uploads/2022/01/Enquete-participants_VF.pdf

Note de synthèse de la réunion de débriefing avec les 17 établissements pilotes (focus group du 28/10/2021) : https://aeqes-coconstruction.be/wp-content/uploads/2022/01/PHASE-PILOTE_AEQES_-_synthese-2e-focus-group_VF.pdf

en termes de responsabilité plus large des différents acteurs de l'enseignement en FWB, ainsi que sur l'instauration d'espaces de débat permettant une meilleure connaissance mutuelle.

Au niveau des freins méthodologiques, les répondants évoquent également la montée en technicité des évaluations institutionnelles. Au-delà de l'expertise à acquérir par les personnes responsables, cela induit un certain « jargon » vis-à-vis duquel il y a une résistance des équipes. Plus largement, cela soulève la question du « faire sens » qu'il faut construire à l'articulation entre exigences techniques externes et nécessités d'appropriations internes.

2.2 Intérêt perçu de l'absence d'un référentiel imposé

Pour rappel, dans le cadre de cette phase pilote, il a été décidé de recourir à une grille d'analyse préexistante, à savoir la partie 1 des Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ESG). L'outil présente l'avantage d'être relativement facile à employer et de bénéficier d'un bon niveau de diffusion/connaissance à l'échelle de la FWB. Cependant, les ESG ne constituent pas un référentiel au sens propre du terme, en ce qu'elles ne présentent pas des critères d'évaluation³⁴. Les balises méthodologiques communiquées par l'AEQES aux établissements prévoyaient le recours aux ESG (partie 1) soit en ce qu'elles constitueraient la trame du dossier d'autoévaluation remis par les établissements à l'Agence, soit en ce que l'établissement s'assurerait que toutes les références figurant sous la partie 1 soit couverte si une autre structure de dossier devait être choisie (par exemple, une structure qui s'articulerait sur les axes stratégiques prioritaires par l'établissement).

Si l'absence d'un référentiel imposé a souvent dérouté les établissements au départ, c'est au final très largement perçu par eux comme une plus-value ayant contribué à la responsabilisation, à une plus grande appropriation de la démarche et au développement d'approches plus en phase avec le contexte. Ce vécu est mis en contraste avec l'expérience préalable des évaluations de programmes perçues comme plus passives et davantage inscrites dans une dynamique de conformité aux attentes posées par le référentiel d'évaluation programmatique³⁵.

Une majorité d'experts a aussi apprécié l'absence d'un référentiel unique imposé, estimant que cela permettait aux établissements d'adapter leur dossier d'autoévaluation à leur réalité et à en assurer une plus grande utilité. Les experts ont souligné l'importance que le futur référentiel puisse s'appliquer à toutes les formes d'enseignement, qu'il insiste sur la nécessité pour l'établissement de se positionner dans son environnement (socio-économique, pédagogique...) et qu'il soit adapté régulièrement afin de rester en adéquation avec les besoins de la société et en particulier les besoins du marché de l'emploi. Quant à l'usage qui a été fait de la partie 1 des ESG, les experts ont indiqué, dans

³⁴ « Un référentiel explicite le cadre d'évaluation en formulant des critères exprimés, le cas échéant, en dimensions, thématiques, lignes directrices ou exigences (standards, normes) » (définition issue de la proposition méthodologique (2017) de l'AEQES)

³⁵ https://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=246

l'analyse transversale: "À l'usage, il est apparu que le recours aux ESG dans leur forme actuelle n'était probablement pas la façon optimale d'envisager un référentiel commun pour l'évaluation institutionnelle en FWB. Il ne permet pas toujours d'identifier et d'affirmer la singularité de chaque établissement, le risque d'un exposé «relativement scolaire» n'est pas à écarter. Au terme de la phase pilote, les experts en sont donc venus à la conclusion qu'il était nécessaire de faire évoluer le référentiel.³⁶"

Le futur référentiel d'évaluation institutionnelle restant encore très largement à définir, notamment en termes de degré d'élaboration et de précision, ces constats contribuent plutôt à soutenir une perspective ouverte, centrée sur un référentiel assez souple et laissant une marge de liberté importante aux établissements, mais dans le respect des ESG.

2.3. Caractère soutenant des descripteurs employés dans le cadre de la PAG

Les critères utilisés pour la PAG ont été formulés lors du cadrage de la phase pilote, à partir d'une sélection d'ESG. Ils caractérisaient les conditions minimales à remplir par un établissement tout en laissant aux experts et au CAM une marge d'interprétation et de prise en compte des contextes spécifiques pour la formulation d'un avis global. Ces derniers, ont fait le choix méthodologique d'élaborer une matrice de descripteurs, telle une grille d'évaluation critériée, « pour soutenir les experts dans l'analyse des situations singulières de chaque EES (écriture des rapports d'évaluation) et guider le CAM et les présidents dans le processus de prise de décision. Elle a été rédigée dans une recherche de constance et d'équité de traitement entre tous les EES. » La matrice développée identifiait et décrivait quatre niveaux de développement des axes du SMQ. Elle a été perçue par les établissements concernés comme conduisant à un positionnement plus objectif, permettant de mieux se situer en termes d'état de développement.

Ce constat contraste avec le précédent et invite dès lors à considérer qu'il y a des enjeux différents à concilier en termes de référentiel (contenu et structure) à viser pour l'évaluation institutionnelle. En particulier dans la perspective du non-maintien du mécanisme de la PAG.

Si les quatre critères fournissent une grille de lecture intéressante pour évaluer la capacité d'une institution à prendre en charge l'évaluation externe de ses programmes, les experts ont cependant considéré, dans leurs retours d'enquêtes, qu'ils n'ont pas un poids équivalent dans leur contribution à la décision d'avis. La matrice a été très utile et a permis au comité de débattre du degré de réalisation en regard de chacun des critères. Concernant l'utilisation de quatre niveaux de développement (inexistant ou embryonnaire, en développement, avancé, garanti), les experts considèrent qu'elle a rendu l'analyse plus fine et mieux adaptée à la réalité institutionnelle.

Dans l'analyse transversale, les experts indiquent enfin : "La superposition des critères de l'évaluation institutionnelle et de ceux liés à la demande d'avis global n'a pas facilité le

³⁶ Analyse transversale des évaluations institutionnelles de la phase pilote, p. 32 : <https://aeqes.be/documents/202111ATEIPilote20192021.pdf>

processus de cette phase pilote. Dès lors, il s'agira dans la future procédure d'évaluation institutionnelle de mieux clarifier l'articulation des référentiels d'analyse avec les critères d'avis global. Les experts préconisent de fusionner l'ensemble de ces éléments (...).³⁷"

Une piste envisageable serait d'élaborer un référentiel relativement ouvert, accompagné d'un guide d'appui offrant des descripteurs concrets mais non normatifs en termes d'étapes de développement d'un SMQ.

2.4. Un focus trop exclusif sur le SMQ

Une partie des répondants issus d'établissements ont exprimé leur sentiment que celle-ci avait pris trop de place dans la phase pilote, entraînant un focus trop exclusif sur le SMQ.

Cette perception est en décalage avec le cadre méthodologique annoncé, puisque l'évaluation institutionnelle a bien pour objet exclusif le SMQ ; même si ce n'est pas, hors PAG, dans une visée de positionnement du niveau de robustesse atteint.

Cela invite à considérer que les enjeux et perspectives méthodologiques liés au développement d'une approche institutionnelle restent encore à ce stade peu ou mal compris/assimilé par une part plus ou moins importante du terrain.

Au-delà d'établir la nouvelle méthodologie officielle, un effort important semble donc nécessaire en termes d'information, mais aussi de « décodage » ; en particulier vers les établissements qui n'ont pas participé à la phase pilote. Ce « décodage » étant d'autant plus important vu le relatif huis-clos dans lequel celle-ci s'est déroulée et qui, de ce fait, n'a pas contribué à favoriser la diffusion des acquis, des concepts et des perspectives opérationnelles.

Afin d'éviter de voir les démarches qualité s'ancrer encore plus avant dans un système à deux vitesses, des efforts spécifiques sont à envisager en vue de réduire l'écart actuel entre les établissements pilotes, qui se projettent déjà dans la perspective d'une deuxième évaluation institutionnelle de consolidation, et une part sans doute importante des non-pilotes pour qui ce nouveau cadre d'évaluation relève encore très largement d'un saut dans l'inconnu.

Des efforts doivent également être consentis, comme le suggèrent certains experts de la phase pilote dans leur réponse aux enquêtes, pour mieux communiquer auprès des personnes plus éloignées des structures de gouvernance et des SMQ (étudiants, alumni, professionnels, enseignants) sur l'utilité de l'approche institutionnelle et sa centration sur le SMQ.

³⁷ Analyse transversale, p. 69

3. Axes de tension sur les choix méthodologiques

Alors que des accords se dégagent sur certains principes fondamentaux, l'essentiel des discussions et des analyses visant à finaliser un scénario sur l'avenir du dispositif AEQES s'est structuré autour de plusieurs axes de tension. Ce point vise à les synthétiser. .

Si ces axes s'organisent forcément autour de deux pôles, il ne faut pas les envisager dans une perspective dichotomique. Chacun d'entre eux renvoie en effet à des enjeux et des nécessités qui sont importants à considérer ; même si les perspectives des uns et des autres peuvent considérablement varier en termes de pôle à privilégier. Le consensus à construire doit donc s'efforcer d'aboutir au plus juste équilibre possible.

3.1. Amélioration continue VS reddition des comptes

Les deux objectifs conjoints de reddition des comptes et d'amélioration continue sont au cœur de toutes les activités d'assurance qualité³⁸. Ensemble, ils génèrent une confiance dans la performance de l'EES. Un SMQ bien mis en œuvre fournit des informations permettant de garantir à l'EES et au public la qualité de ses activités (devoir de rendre compte) et fournir des conseils et recommandations pour mieux faire (amélioration).

Ces deux objectifs renvoient pourtant à des logiques qu'il faut au moins en partie considérer comme distinctes, voir pouvant entretenir une certaine concurrence. Alors que la reddition de comptes vise à apporter, à destination de l'extérieur (clients, usagers, partenaires), des garanties sur la qualité des produits ou des services, et s'associe assez étroitement à l'idée de « certification », l'amélioration continue sous-entend quant à elle des démarches diagnostiques régulières soutenant l'amélioration effective des processus de travail. Cette dernière est donc tournée vers l'interne, même si c'est le client/usager qui doit en être le point de référence pour évaluer l'adéquation des processus. Centrée sur les nécessités de changements et d'évolutions, elle s'inscrit plus dans une perspective « formative ».

Dans ce cadre, des différences d'interprétation du concept d'assurance qualité entraînent des incompréhensions. Ainsi, pour certains, l'assurance qualité fait surtout référence à une logique de « reddition de comptes » et de certification, alors que pour d'autres, l'assurance qualité ou « système d'assurance qualité » correspond à l'ensemble

³⁸ « Les deux objectifs conjoints du devoir de rendre compte et d'amélioration sont au cœur de toutes les activités d'assurance qualité. Ensemble, ils génèrent une confiance dans la performance de l'EES. Un SMQ bien mis en œuvre fournit des informations permettant de garantir à l'EES et au public la qualité de ses activités (devoir de rendre compte), et fournir des conseils et recommandations pour mieux faire (amélioration). L'AQ et l'amélioration de la qualité sont donc étroitement liées. Elles peuvent favoriser le développement d'une culture de la qualité adoptée par tous : des étudiants et du personnel académique aux équipes de direction et de gouvernance de l'institution. Dans ce document [ESG], le terme d'assurance qualité est utilisé pour décrire toutes les activités de le cadre du cycle d'amélioration continue (càd activités en vue d'assurer et d'améliorer la qualité). » (ESG, p. 11, partie « Portée et concepts »)

des activités mises en place dans le cadre du cycle d'amélioration continue, c'est-à-dire, les activités en vue d'assurer et d'améliorer la qualité.

Historiquement, l'AEQES a fait le choix de cette deuxième interprétation. L'aspect de reddition des comptes tient surtout au respect des ESG à travers les référentiels et les méthodologies utilisés, ainsi que par la transparence des démarches et la publication des résultats (rapports) à destination des différentes parties prenantes.

Ce choix méthodologique est stratégiquement important. En effet, dans le contexte d'enveloppe fermée qui est celui de la FWB, les établissements ne peuvent engager que des moyens limités pour mettre en œuvre leurs démarches qualités. Or, plus ces moyens sont mobilisés par des impératifs de reddition de compte, moins ils sont disponibles pour soutenir l'amélioration continue des processus interne.

Ainsi, bien qu'il soit strictement « formatif », le dispositif d'évaluation des programmes historiquement mis en œuvre par l'AEQES permet de répondre aux exigences d'assurance qualité du cadre européen, car il repose sur une évaluation systématique de chaque programme sur la base d'un référentiel répondant aux ESG, et une visite par un comité d'experts qui rédige en toute indépendance un rapport d'évaluation rendu public. Mais pour les établissements, cette évaluation systématique de chaque programme se traduit par un coût élevé en reddition de comptes. L'un des enjeux de la mise en œuvre des évaluations institutionnelles est bien de réduire ce coût.

3.2. Caractère externe VS interne des processus d'évaluation

Cette section vise à expliciter les arguments actuellement en tension dans les débats méthodologiques concernant le degré et le niveau d'externalité pertinents dans le futur modèle d'assurance qualité de l'enseignement supérieur de la FWB.

En premier lieu, ces débats s'inscrivent dans un questionnement sur l'articulation entre le cadre dit européen (les ESG qui relèvent d'un processus intergouvernemental auquel la Belgique a adhéré), et les spécificités du contexte légal de la FWB. Sur les principes, tant l'autonomie décisionnelle des établissements que leur responsabilité en matière de qualité sont reconnues dans ces deux cadres. En pratique, plusieurs interprétations coexistent et questionnent les périmètres relatifs des processus d'évaluation internes (portés par les établissements) et externes (portés par une agence d'évaluation), ainsi que les retombées de l'externe en termes de droits et/ou d'obligations.

En second lieu, différentes acceptions de l'externalité et de l'internalité sont en présence :

- pour certains, "interne" ou "externe" désigne la position par rapport à l'EES du décideur ou de l'organisateur du processus d'évaluation ;
- pour d'autres, la distinction se situe par rapport aux participants de l'évaluation (parties prenantes internes ou externes, experts internes ou externes) et au rôle qui leur est confié : de "faire part de son avis/besoin/expérience/satisfaction" à "prendre position/décision par rapport à des attendus".

La pertinence et la valeur-ajoutée des interventions d'experts externes ont parfois été questionnées (perception d'un manque de maîtrise du contexte local) alors que d'autres mettent prioritairement en avant les critères d'indépendance et de crédibilité de la démarche.

Des choix d'acceptions qui précèdent et des interprétations contrastées des ESG (cf. ci-dessous, point 3.3, notamment 1.9 et 1.10), découlent deux prises de position différenciées :

- l'une positionne principalement les attendus de l'ESG 1.10 et de la partie 2, en particulier la participation d'experts externes, la cyclicité et la publication de rapports, au niveau de l'institution et de son système qualité ; le niveau des programmes peut alors être traité en référence exclusive à l'ESG 1.9 avec une large marge de manœuvre méthodologique ;
- l'autre justifie, par une interprétation plus holistique des ESG, une approche fixant des attendus plus formels au niveau des évaluations programmatiques (experts en partie externes, cyclicité et publication des rapports), même si elles sont organisées par l'établissement lui-même.

3.3. Standards européens VS Spécificités FWB

Le cadre européen se construit sur la notion de "fitness for purpose", c'est-à-dire qu'il n'impose pas de normes³⁹, mais soutient le déploiement de démarches qualité adaptées à leur contexte spécifique de mise en œuvre. Bien qu'il fixe un ensemble de balises à respecter (les ESG), celles-ci sont formulées de manière assez souple, afin de permettre à chaque État membre de l'espace européen de l'enseignement supérieur de développer une approche qui réponde à ses contraintes et besoins.

Au fil du temps, certains standards se sont toutefois consolidés et tendent à s'imposer comme des bonnes pratiques. Et bien que l'alignement sur ceux-ci ne soit pas formellement impératif, c'est devenu un paramètre à ne pas négliger en termes de "crédibilité" internationale de notre système d'évaluation de la qualité et, par extension, de garantie de qualité de notre enseignement supérieur.

On l'a rappelé en introduction de cette seconde partie du rapport, l'AEQES a historiquement développé une approche qui est assez atypique, en particulier du fait de son caractère strictement formatif, non-normatif et non-prescriptif.

L'évaluation institutionnelle, et plus encore l'expérimentation de la PAG, a questionné ces orientations historiques mettant en tension l'approche spécifique de la FWB et la prise en compte plus soutenue des standards européens dans lesquels la Belgique s'est inscrite avec le processus intergouvernemental de Bologne.

³⁹ « Les ESG ne sont pas des normes de qualité et ne sont pas prescriptives quant à la mise en œuvre des démarches d'assurance qualité, mais elles fournissent des orientations dans les champs qui sont jugés essentiels pour garantir la qualité de l'offre de formations et de services, et celle des environnements d'apprentissage dans l'enseignement supérieur. », p. 11 des ESG

Le consensus dominant en termes de scénario d'avenir (voir partie 3), très ancré dans le maintien des spécificités historiques de l'approche FWB, est dès lors considéré par certains comme « à risque » en termes de légitimité du dispositif AEQES et, potentiellement, de préservation de sa reconnaissance de conformité aux ESG.

3.4. Formatif VS Certificatif

On l'a évoqué plus avant, la PAG a été critiquée par certains pour son caractère certificatif, puisque le résultat de l'évaluation externe conditionne l'accès à un statut différentiel d'autonomie. D'autres estiment, au contraire, que l'absence de sanction, tout comme l'absence d'obligation à s'inscrire dans ce dispositif, ne remettent pas en cause le caractère globalement formatif du dispositif AEQES.

Ils estiment, par ailleurs, qu'une telle procédure est nécessaire pour assurer la crédibilité internationale de la prise en charge autonome de l'évaluation de leurs programmes par les établissements.

Le consensus dominant actuel (voir partie 3) est favorable à la suppression de la PAG en tant que condition d'accès à l'autonomie (càd à la dispense de l'évaluation externes des programmes par un organisme externe reconnu). La volonté du Comité de gestion de l'AEQES à cet égard est de consolider la méthodologie d'évaluation institutionnelle pour qu'elle apporte les garanties de crédibilité nécessaires.

3.5. Normativité VS Non-normativité

Certains ont également reproché à la PAG d'instaurer un format d'évaluation plus "normatif" ; via un référentiel visant à objectiver des paliers de maîtrise du SMQ.

Dans le cadre des discussions sur la suppression de la PAG et la nécessaire consolidation de la méthodologie d'évaluation institutionnelle, un assez large consensus tend toutefois à s'imposer au sein du Comité de gestion en faveur d'un référentiel permettant d'objectiver de manière transparente la robustesse du SMQ des établissements, ce qui ne peut s'envisager qu'au travers d'un format plus normatif, même s'il reste à en définir la nature précise.

3.6. Unicité VS Diversification

Les évaluations institutionnelles entraînent et entraîneront, de facto, une perte d'unicité du dispositif programmatique de l'AEQES. En effet, les approches vont se diversifier, d'autant plus dans un contexte où un nombre probablement croissant d'établissements vont s'engager dans une prise en charge autonome des évaluations de leurs programmes.

Cela a notamment comme conséquence l'impossibilité croissante à produire des analyses transversales ⁴⁰ ; ce qui est très largement perçu comme une perte dommageable en termes de feedbacks sur la qualité des programmes à l'échelle de la FWB ; et ce, même si cette perte est aussi très largement perçue comme inévitable, compte tenu des évolutions qu'il convient d'apporter au dispositif AEQES et aux démarches qualité internes des établissements.

Des perspectives de diversification plus « structurelles » ont également été débattues à l'occasion de la mise en examen en parallèle de différents scénarios ; il a notamment été envisagé de développer des référentiels et des méthodologies d'évaluation différenciés en fonction du niveau de maturité des SMQ des établissements, de leur volonté d'accéder à l'autonomie, ainsi que de leur taille et du volume de leur offre d'enseignement.

Aucun consensus clair ne s'étant dégagé au sein du Comité de gestion de l'AEQES sur ces perspectives de diversification, le maintien d'un cadre méthodologique unique reste à ce jour privilégié.

3.7. Conditionnalité VS Non-conditionnalité

Comme évoqué plus avant, le consensus majoritaire actuel au sein du Comité de gestion est en faveur de la suppression de la PAG en tant que condition d'accès à l'autonomie pour l'évaluation des programmes.

Sur cet axe de tension, les débats et oppositions de points de vue ont par ailleurs aussi porté sur les conditions d'exercice de l'autonomie en termes d'évaluations régulières des programmes (degré d'externalité requis, cyclicité, critères à examiner, parties prenantes à mobiliser, démarches de reddition de comptes, etc.).

La position actuelle du Comité de gestion est de ne pas fixer de conditions ex ante ; partant du principe qu'il appartiendra aux experts, dans le cadre des évaluations institutionnelles, de rendre compte de ce qu'ils considèrent comme des faiblesses dans la manière dont les établissements assurent l'évaluation régulière de leurs programmes.

Comme pour les axes de tension précédents, cette position ne fait toutefois pas l'unanimité au sein du Comité de gestion. Certains estiment qu'elle risque de conduire à des évaluations de programmes très fragiles, voire à l'abandon de toute évaluation dans les cas les plus problématiques ; que ce soit par laxisme ou par manque de lisibilité des attentes. Cela pourrait au demeurant conduire à la perte de certains acquis en termes de démarche qualité.

⁴⁰ En effet, lors d'une évaluation programmatique de « cluster », si une partie plus ou moins importante d'établissements bénéficie d'une dispense d'évaluation, il n'est plus pertinent de confier aux experts la réalisation d'une analyse transversale car la réalité qu'ils ont observée n'est que partielle à l'échelle de la FWB, ce qui nuit à la légitimité des messages et recommandations qu'ils formuleraient.

3.8. Coûts VS Bénéfices

Les coûts/bénéfices du futur cadre d'évaluation en FWB est sans doute l'axe de tension le plus transversal et le plus fondamental. En particulier au sein d'un paysage de l'enseignement supérieur évoluant depuis plusieurs années dans un cadre budgétaire d'enveloppe fermée (à budget quasi-constant et avec augmentation massive du nombre d'étudiants).

Les oppositions de point de vue qui traversent les différents autres axes de tension ne sont en effet pas liés uniquement à des divergences conceptuelles ou à de préférences méthodologiques ; elles renvoient aussi très largement à la manière dont chacun perçoit les implications de tel ou tel choix en termes de plus-value et de soutenabilité par rapport aux enjeux et aux contextes qui sont propres à chaque partie prenante représentée au sein du Comité de gestion (chacune des formes d'enseignement, étudiants, mondes socioprofessionnels, administration, etc.).

L'autonomie dans l'évaluation des programmes et les conditions auxquelles celle-ci pourrait être exercée sont particulièrement au cœur de cette question du rapport coûts/bénéfices. Notamment parce qu'elle met en forte tension la soutenabilité conjointe, d'une part, des mécanismes d'amélioration continue interne (SMQ) et, d'autre part, des mécanismes de reddition de comptes visant à apporter les garanties externes de la robustesse de ce système.

Dès le départ, la visée d'amélioration du rendement des démarches qualité (améliorations effectives VS charge de travail liée à la reddition de comptes) a d'ailleurs été un des éléments moteurs des demandes (avec le souhait de pouvoir mieux adapter les évaluations programmatiques aux réalités et aux priorités de l'établissement) pour que soit exploré un mécanisme permettant d'accéder à cette autonomie. Pour que cet objectif soit atteint, cela suppose toutefois que l'évaluation régulière autonome des programmes puisse se déployer dans des modalités plus souples que le dispositif AEQES actuel, en particulier en termes de degré d'externalité.

D'une part parce qu'assumer le coût de prise en charge d'évaluations régulières de leurs programmes par des comités d'experts internationaux, sans octroi de moyens supplémentaires aux établissements pour les visites d'experts, n'est pas réaliste . Parmi les établissements ayant bénéficié d'un avis positif quant à la prise en charge autonome de l'évaluation de leurs programmes, certains ont opté pour l'intervention d'experts indépendants et majoritairement issus d'autres régions/pays, d'autres ont privilégié des dispositifs d'intervisions entre établissements ou entre facultés au sein d'un même établissement (dispositifs moins coûteux et plus internalisés)⁴¹.

D'autre part parce que l'externalité, si elle offre les meilleures garanties d'indépendance dans une perspective de reddition de comptes, n'est pas forcément perçue comme la panacée en termes de soutien à l'amélioration continue. À cet égard, certains membres

⁴¹ Certains ont adopté une approche mêlant ces deux dispositifs.

du Comité de gestion estiment que des acteurs plus proches, présentant des spécificités tout en partageant le même contexte et/ou des caractéristiques communes peuvent apporter un regard tout aussi pertinent. D'autres estiment que l'intervention d'un regard extérieur et indépendant de l'établissement garantit d'éviter une forme d'entre soi salubre. Sur ce point, l'AEQES devra poursuivre ses réflexions pour définir quel degré d'externalité elle souhaite promouvoir dans les évaluations de programmes qu'elle ne conduirait plus.

La tension en termes de coûts/bénéfices ne concerne pas que les établissements ; la soutenabilité du futur dispositif se pose en effet également pour l'AEQES. À cet égard, les estimations budgétaires réalisées montrent qu'un scénario hybride mêlant une évaluation institutionnelle et des évaluations programmatiques systématiques et cycliques (sauf en cas d'avis global positif) conduirait l'AEQES à dépasser largement la dotation annuelle que lui octroie actuellement la FWB. Le consensus dominant actuel (voir partie 3) prévoit *a priori* une diminution plus ou moins importante des évaluations externes de programmes. Cependant, les estimations des coûts d'un futur modèle sont rendues compliquées par l'incertitude actuelle quant au nombre d'établissements qui continueraient de solliciter l'AEQES pour la réalisation d'évaluations programmatiques et au mode de financement de celles-ci.

Partie 3 : Vers un futur modèle d'assurance qualité

Au terme de cette phase pilote, et en épilogue des constats, convergences et tensions identifiés et vécus tout au long de ce processus, les bases d'un futur modèle d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en FWB ont été proposées et validées par le Comité de gestion, incluant les éléments suivants :

- En préambule, il convient de rappeler les responsabilités respectives des principaux acteurs : il revient aux établissements de formaliser et mettre en œuvre des politiques et mécanismes d'assurance qualité interne comprenant les évaluations de programmes, dans un cadre veillant au respect de la partie 1 des ESG. L'AEQES est quant à elle habilitée à réaliser des évaluations externes, en suivant une méthodologie conforme à la partie 2 des ESG.
- Le déplacement de l'objet de l'évaluation externe par l'AEQES du champ programmatique vers une approche plus systémique au niveau institutionnel, intégrant des procédures d'évaluation des programmes mises en place par les EES. Cette approche doit permettre à l'agence d'évaluer la façon dont, aux niveaux de l'institution et de ses entités d'enseignement, la gestion de la qualité est assurée, et ainsi rencontrer l'objectif de l'assurance qualité externe défini par l'ESG 1.10. Elle limite, par ailleurs, une surcharge d'évaluations difficilement soutenable tant pour les entités évaluées que pour l'Agence dans le cadre budgétaire actuel de la FWB.

Dans le schéma ainsi proposé, et contrairement à ce que prévoit le décret de 2008, les évaluations externes des programmes n'entrent plus par principe dans le périmètre des évaluations incombant à l'AEQES. Les EES gardent toutefois toujours la possibilité de solliciter un organisme externe (AEQES ou autres agences reconnues par l'EQAR) pour l'évaluation de certains ou de tous leurs programmes.

- Les principes d'évaluations externes formatives prenant en compte la diversité et les spécificités des EES (*fitness for purpose*) restent de mise. Les évaluations doivent donc prioritairement soutenir les établissements dans leurs démarches d'amélioration continue et prendre en considération la diversité des écosystèmes, des modes de fonctionnement, des priorités stratégiques et des politiques institutionnelles des EES. Les effets positifs de cette approche sont constatés depuis les premières évaluations et n'ont jamais été contestés ou remis en cause au niveau européen, répondant aux objectifs d'amélioration de la qualité de l'enseignement et de confiance mutuelle.

La poursuite d'une approche formative implique, par ailleurs, un principe de progressivité à l'évaluation, à l'inverse de démarches de certification pouvant entraîner un effet de stigmatisation, voire de sanction des établissements qui font

œuvre plus lente, et conduire à un système de hiérarchisation entre les établissements.

- L'évaluation institutionnelle concerne les mécanismes d'assurance qualité mis en œuvre dans le cadre de la mission d'enseignement, à l'exclusion de la formation doctorale. Il s'agit donc d'observer les dispositifs, outils et démarches par lesquels les établissements d'enseignement supérieur définissent, mettent en œuvre et révisent leurs objectifs en matière de qualité de leurs enseignements, conformément à la stratégie et aux politiques institutionnelles qu'ils décident de poursuivre.
- Les principales exigences de la méthodologie des évaluations institutionnelles réalisées par l'agence restent inchangées, à savoir notamment, et conformément aux ESG :
 - Ces évaluations doivent avoir lieu en suivant une cyclicité de six ans.
 - Elles prévoient une autoévaluation, une évaluation externe réalisée par un comité d'experts indépendants et un plan d'action établi et mis en œuvre par l'établissement au terme du processus.
 - Les évaluations doivent permettre d'informer les parties prenantes et le public sur les dispositifs mis en œuvre par les EES et les améliorations qui peuvent être communément escomptées.
- Cette évolution induit un déplacement du focus de l'Agence vers l'évaluation des processus institutionnels et programmatiques liés à la démarche qualité par rapport à l'évaluation même de la qualité des programmes. Jusqu'ici, les évaluations programmatiques réalisées par l'AEQES mêlent en effet ces deux aspects, en vue notamment de remplir la mission d'« informer le Gouvernement, les acteurs et les bénéficiaires de l'enseignement supérieur de la qualité de l'enseignement supérieur dispensé »⁴², à travers différentes publications. Pour continuer à remplir cette mission, l'Agence propose que des évaluations programmatiques externes et des analyses thématiques répondant aux besoins des secteurs puissent continuer à être réalisées par l'AEQES à la demande du Gouvernement. La méthodologie de réalisation de ces analyses doit encore être définie.

⁴² Mission 4° de l'Agence, décret du 22.02.2008



Un tel modèle doit offrir un système lisible pour les parties prenantes, en ce compris aux niveaux européen et international. Il doit encore être complété, et certains éléments précisés, pour en renforcer la robustesse.

Ainsi, l'offre d'un programme par une institution d'enseignement en FWB nécessite, en dehors des mécanismes d'assurance qualité, de répondre à différentes obligations et balises (demande d'habilitation, cadre décretaal, dispositions spécifiques relatives aux programmes menant aux professions réglementées, etc.), contraignant a priori un certain niveau de qualité des enseignements. Ce cadre permet de justifier le maintien du caractère formatif du modèle d'assurance qualité externe en FWB, dans un contexte où l'exercice de l'autonomie des établissements est contraint.

Quelques balises doivent être précisées pour compléter le cadre d'assurance qualité dessiné ci-dessus. En particulier, celles portant sur les notions de regard externe, de cyclicité, de publication des rapports d'évaluation et de granulométrie (évaluation portant sur un programme ou sur un département/faculté/domaine ou...) des évaluations de programmes organisées par les EES. Quelles balises permettent de rester conforme aux ESG ? Quelle faisabilité et soutenabilité pour les établissements ? Ces balises devront être définies dans une logique de souplesse et de soutien à l'amélioration continue ce qui devrait offrir une marge d'interprétation et d'expérimentation aux établissements. Elles devront également être intégrées dans le futur référentiel d'évaluation institutionnelle.

Outre ces aspects, le futur référentiel devra intégrer des critères d'évaluation permettant d'apprécier de quelle manière se déploie la politique institutionnelle globale de l'établissement en matière de gestion de la qualité des formations, quels en sont les

impacts – à cette échelle et à celle des programmes et de ses entités de pilotage –, ainsi que la mesure dans laquelle sont, ce faisant, rencontrés les besoins des parties prenantes.

Quelques principes semblent faire consensus concernant ce futur référentiel :

- Qu'il constitue un outil commun aux différentes institutions, flexible et en phase avec les ESG, permettant d'accompagner au mieux la progressivité, et rendant plus aisés le partage de bonnes pratiques entre établissements ainsi que la réalisation d'analyses thématiques par l'Agence.
- Qu'il intègre les critères et descripteurs actuels de la procédure d'avis global (PAG). Il apparaît en effet qu'une évaluation institutionnelle dont la méthodologie est mûrement réfléchie, qui se réalise et intègre – dans une visée qui reste formative – certains critères de la PAG doit permettre à l'Agence d'évaluer la façon dont, aux niveaux de l'institution et de ses entités d'enseignement, la gestion de la qualité est assurée, selon une approche systémique solide, cohérente et ancrée dans une culture qualité partagée.
- Qu'il soit simple, lisible et accompagné d'un guide détaillé.
- Qu'il soit illustré par des bonnes pratiques, d'exemples montrant une diversité de pratiques permettant de rencontrer l'un ou l'autre critère, de manière à accompagner les établissements dans le développement de leurs SMQ.

Conformément à la mission de guidance qui lui a été confiée par le Comité de gestion en début de phase pilote, une consultation du CAM sera organisée sur ce futur modèle en termes de risques et d'opportunités. L'AEQES souhaite également soumettre ce projet de modèle à l'ENQA à l'occasion d'une visite de progrès qui se tiendra au printemps 2024. Ces deux consultations feront l'objet de notes de synthèse qui seront ajoutées en annexes de ce rapport, ainsi que de partages en Comité de gestion qui pourraient entraîner certains ajustements au modèle. Dans le même ordre d'idée, les retours du Gouvernement pourraient également permettre d'ajuster la définition de ce futur modèle d'assurance qualité.

L'ensemble de ces éléments devraient permettre l'adoption d'un nouvel décret par le Parlement dans le courant de la législature 2024-2029.