

# La boîte à outils du processus *Direction*

## Table des matières

<b>1. Les objectifs</b>	<b>2</b>
<b>2. La démarche stratégique</b>	<b>5</b>
2.1. Missions, vision, valeurs	5
2.2. Diagnostic	6
2.3. Objectifs stratégiques	6
2.4. Plan d'action	7
2.5. Évaluation	7
2.6. Communication	8
<b>3. Des outils</b>	<b>9</b>
3.1. Questionnaire d'autoévaluation de la direction	9
3.1.1 L'objectif	9
3.1.2 Le questionnaire	10
3.2. Tableaux de bord et indicateurs	17
3.2.1 Pourquoi et comment concevoir des tableaux de bord ?	17
3.2.2 Mise en situation	18

# 1. Les objectifs

En regard de la législation<sup>1</sup>, le directeur d'un établissement de promotion sociale assume les responsabilités que son pouvoir organisateur (P. O.) lui confie selon le cadre fixé par la lettre de mission.

Le directeur a une compétence générale de pilotage et d'organisation de l'établissement.

Si la fonction de direction est riche et diverse, elle reste complexe car, d'une part, elle est de nature bivalente et d'autre part, elle est polymorphe.

- Bivalente :
  - La fonction **de manager** implique de connaître l'organisation et la gestion d'un établissement, d'appliquer ces connaissances sur le terrain en fonction du projet que l'on s'est donné et des moyens dont on dispose et, par conséquent, de définir des méthodes et de choisir des techniques pour atteindre les objectifs fixés. C'est également l'art d'utiliser au mieux les compétences de chacun.
  - La fonction **de leader** implique une reconnaissance de la part des autres membres de l'établissement et constitue un moteur pour fédérer les personnes afin d'atteindre les objectifs visés par les parties prenantes<sup>2</sup>.
- Polymorphe :  
Ces fonctions impliquent de :
  - prendre des décisions et en assurer les résultats ;
  - partager une vision et motiver tant les personnels que les étudiants ;
  - accompagner ces parties prenantes dans leur développement professionnel et/ou d'apprentissage ainsi que dans leur responsabilité ;
  - apporter de l'expertise (sur les contextes, législations, outils,...) ;
  - représenter l'établissement et en assurer la visibilité, pour un ancrage local, une politique de partenariats et un positionnement stratégique dans son environnement.

La direction s'incarne dans le chef d'établissement mais, pour assurer l'ensemble des tâches que la fonction recouvre, elle travaille en étroite collaboration avec d'éventuelles fonctions de coordination (pédagogique, qualité,...) et s'appuie sur des ressources humaines appropriées internes (exemples : chargés de cours, personnels administratif et technique, chef d'atelier, direction-adjointe, délégués étudiants,...) et externes (exemples : P. O., réseaux, Agents Qualité, Conseillers pédagogiques, Charge de mission Qualité interréseaux,...).

En s'appuyant sur le processus *Direction*, la direction pilote la qualité de l'enseignement par la planification et le déploiement de stratégies. A cette fin, **la direction s'implique dans la dynamique qualité et le soutien au changement** : insuffler du sens, déterminer les responsabilités, encourager l'objectivation des actions et l'analyse réflexive, garantir une politique d'ajustements nécessaires,...

Ce processus *Direction* vise à amener la direction en collaboration avec les parties prenantes à **mettre en place une démarche stratégique** pour :

- circonscrire les missions, vision et valeurs qui leur sont dévolues par :
  - le Pouvoir organisateur, le réseau, les instances,
  - les finalités et objectifs des décrets organisant son enseignement ;
- définir, en fonction des éléments énoncés ci-dessus, les orientations à prendre et les objectifs à atteindre ;
- établir une planification stratégique et opérationnelle des actions à mener ;

<sup>1</sup> Voir le *Décret fixant le statut des directeurs et directrices dans l'enseignement* du 2 février 2007, tel que modifié.

<sup>2</sup> Partie prenante : désigne tout acteur individuel ou collectif, interne ou externe à l'établissement, dont les intérêts sont susceptibles d'être affectés activement et/ou passivement par la mise en place d'un projet, d'une décision ou d'une action.

- évaluer l'adéquation des actions menées avec les objectifs visés ;
- mettre en place des actions préventives et correctives<sup>3</sup>.

Ainsi, ces objectifs se déclinent au regard :

- du respect des prescriptions légales et réglementaires liées aux mandats de la direction et aux missions des établissements,
- de la définition et de l'opérationnalisation d'une politique et d'un positionnement de l'établissement (construction de la cohérence et de la lisibilité des programmes, service à la collectivité, interaction avec le monde du travail,...).

Le processus *Direction* s'inscrit dans une approche systémique du management<sup>4</sup> en interaction avec les processus *Éducation*, *Support* et *Évaluation* mis en œuvre dans l'établissement. Il a pour rôle le management des différents processus *Support* et *Éducation* (distinction entre les objectifs généraux et spécifiques). Il met à son service le processus *Évaluation* afin de permettre l'adaptation de la stratégie globale de management.

Le management se conçoit sur base d'une implication et d'une réflexion collective des parties prenantes et par la prise en compte de l'environnement au sens large de l'établissement. Sa mise en œuvre requiert un véritable **pilotage\* par la direction**. Pour mener cette mission, une analyse diagnostique du fonctionnement de l'établissement par la direction est nécessaire.

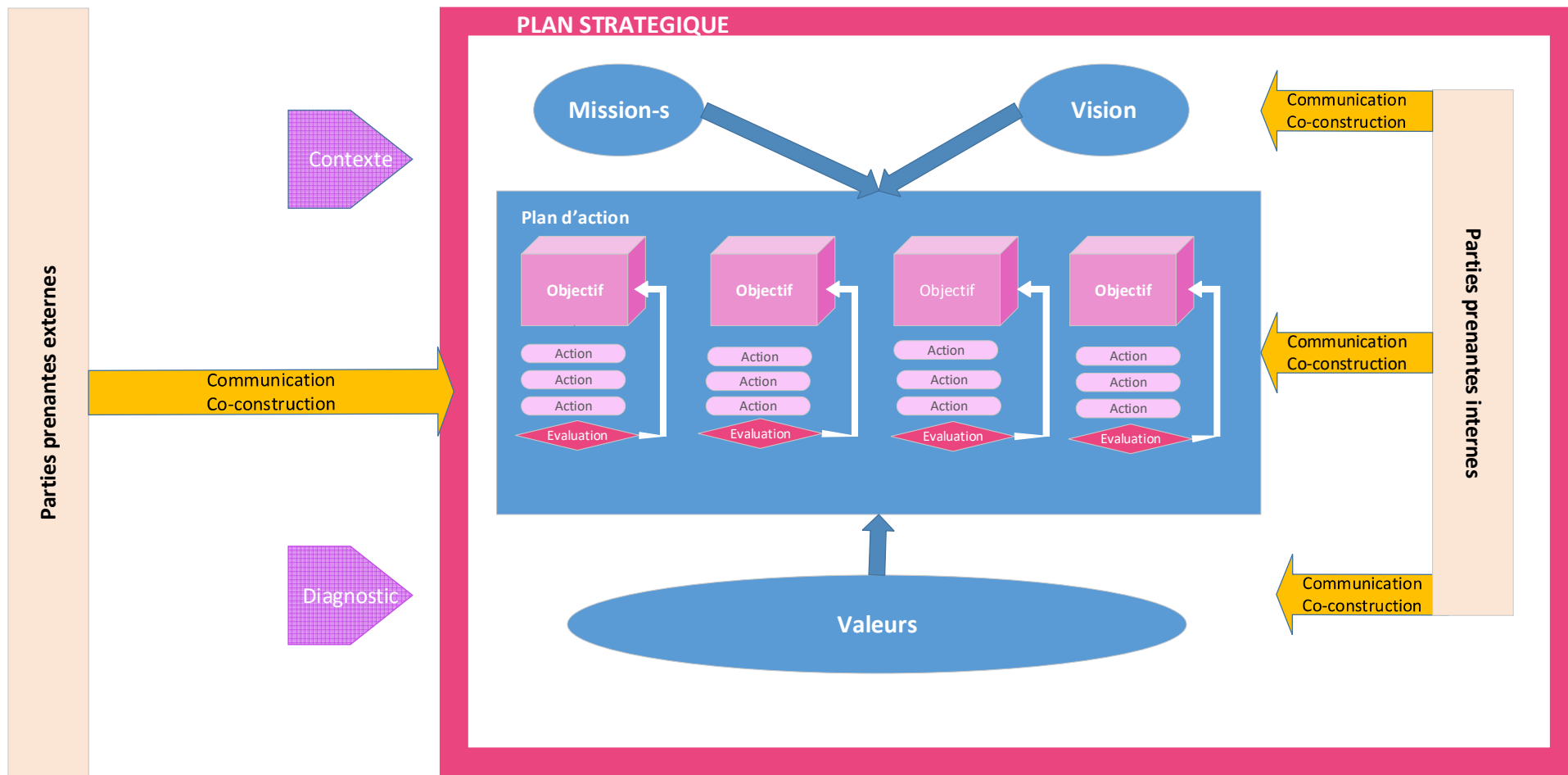
Le pilotage s'appuie également sur une **communication** transparente de l'information (objectifs, procédures, résultats, suivis,...).

Dans cette partie du guide qualité sont proposés une démarche ainsi que des outils permettant aux établissements de piloter le processus *Direction*. Les outils proposés sont des moyens et non des fins. Ils seront choisis, adaptés et mis en place selon **les objectifs stratégiques\* poursuivis par la direction** en tenant compte du contexte dans lequel l'établissement développe son offre (public, environnement, partenaires, ...).

Cette démarche est illustrée par le schéma de la page suivante et décrite dans le chapitre 2 *La démarche stratégique*.

<sup>3</sup> Voir la roue de Deming dans *La gestion de la qualité. Guide pour l'EPS*, chapitre 1 p. 6.

<sup>4</sup> Voir *Cartographie des processus* dans *La gestion de la qualité. Guide pour l'EPS*, chapitre 1 p. 4.



## 2. La démarche stratégique<sup>5</sup>

La stratégie vise à expliciter la façon dont l'établissement envisage de fonctionner et de se développer au cours d'une période envisagée et **se formalise dans le plan stratégique**.

**Le plan stratégique** présente sans équivoque l'identité de l'établissement. En référence aux spécificités de l'établissement, il définit des objectifs communs visant à fournir à l'ensemble des parties prenantes des repères clairs propres à les mobiliser. En ce sens, le plan stratégique facilite la communication aussi bien interne qu'externe.

Par ailleurs, la législation de l'enseignement de promotion sociale<sup>6</sup> oblige les établissements à disposer d'un projet pédagogique et d'un plan d'accompagnement des étudiants. Cet axe pédagogique s'inscrit logiquement dans le plan stratégique de l'établissement.

### 2.1 Missions, vision, valeurs

Dans un premier temps, pour orienter la stratégie à adopter en fonction des objectifs poursuivis, il s'agit de définir les missions, vision et valeurs de l'établissement.

#### • Missions

Les missions d'un établissement sont « **sa raison d'être** ». Elles résultent d'une politique publique, de mandats officiels et de textes légaux. Visant le cœur du métier, elles peuvent faire état des activités de l'établissement, et peuvent être développées et poursuivies en concertation avec les parties prenantes. Elles peuvent faire mention des méthodes ou des techniques utilisées, de même que des valeurs privilégiées par l'établissement. Les missions sont utiles pour aider chacun à se positionner adéquatement dans ses activités quotidiennes et dans les perspectives de l'établissement.

*Pour quoi existons-nous ?*

- Pour mettre en œuvre la politique éducative du PO au sein de l'établissement ;
- pour former un public ciblé ;
- pour qualifier des personnes afin de faciliter leur reprise d'études, leur insertion ou promotion sociale et/ou professionnelle ;
- pour répondre à des demandes de formation et/ou de qualification ;
- ... ?

#### • Vision

Description de ce que l'établissement **souhaite réaliser à moyen et long terme**. Elle sert de guide clair pour choisir les actions à mettre en œuvre. En ce sens, elle est associée aux missions de l'établissement et elle donne du sens à la stratégie, aux objectifs, et aux indicateurs de tableau(x) de bord. Actualisée régulièrement, elle n'est pas une fin en soi, mais bien un guide vers l'amélioration continue, qui permet d'anticiper et/ou de s'adapter aux risques et aux opportunités.

<sup>5</sup> Voir aussi un dispositif d'amélioration continue dans *Guide La gestion de la qualité*, chapitre 1 pp. 5-6.

<sup>6</sup> Voir *Décret organisant l'enseignement de promotion sociale* du 16 avril 1991, articles 36ter et 36quater.

*Que voulons-nous être? Où voulons-nous aller ?*

Décrire les objectifs généraux visés à moyen et long terme.

- **Valeurs**

**Orientations morales, éthiques, philosophiques, sociales et culturelles** à relier aux missions. Dénominateur commun aux acteurs de l'établissement, les valeurs sont explicites. Elles balisent les comportements, servent de référence pour prendre des décisions et guident les relations internes et externes.

*Qu'est-ce qui nous fédère ?*

Les valeurs sous-tendent la politique de gouvernance de l'établissement dans un système cohérent et hiérarchisé :

- les valeurs du PO,
- les valeurs du réseau,
- les valeurs de l'établissement.

## 2.2 Diagnostic

Afin de déterminer ou d'actualiser les missions, vision, valeurs propres à l'établissement, il est crucial d'intégrer une analyse du **contexte** (l'environnement au sens large) dans lequel il s'inscrit et évolue, et de mener une **réflexion collective destinée à identifier les forces, faiblesses, opportunités et risques**<sup>7</sup>.

Parce que chaque établissement est unique, identifier les parties prenantes internes et externes à ce stade de la démarche est nécessaire : la stratégie repose notamment sur la compréhension de leurs besoins et attentes.

L'analyse SWOT/FFOR facilitera également l'élaboration du plan d'action du plan stratégique (voir *infra*). L'analyse SWOT/FFOR destinée à établir ce diagnostic facilitera la détermination des objectifs stratégiques d'une part et l'élaboration du plan d'action d'autre part (voir *infra*).

## 2.3 Objectifs stratégiques

Pour mettre en œuvre les missions afin de réaliser la vision dans le respect des valeurs, des objectifs doivent être identifiés. Ils consistent en buts précis quantitatifs ou qualitatifs à atteindre, si possible au terme fixé.

Ces objectifs sont fréquemment caractérisés par l'acronyme **SMART** :

- **S**pécifiques : clairs, précis, c'est-à-dire caractérisant ce que l'on souhaite mesurer, et compréhensibles par tous ;
- **M**esurables : permettant de déterminer exactement si les objectifs sont atteints ou non ;
- **A**cceptables : suscitant l'adhésion des parties prenantes ;
- **R**éalistes : réalisables en fonction des ressources disponibles et/ou mobilisables ;
- **T**emporellement définis : c'est-à-dire reliés à une échéance avec, si nécessaire, des étapes intermédiaires.

<sup>7</sup> Voir *Boîte à outils du processus Évaluation*, dans *La gestion de la qualité. Guide pour l'EPS*, chapitre 5 pp. 24-26.

En offrant des opportunités ou en exerçant des contraintes, l'environnement de l'établissement influence *de facto* les objectifs stratégiques qui devront également tenir compte des ressources disponibles et/ou à mobiliser pour atteindre les résultats visés.

L'environnement comme les besoins et attentes des parties prenantes sont susceptibles de changer ; dès lors, les objectifs devront être actualisés.

## 2.4 Plan d'action

S'appuyant sur l'analyse SWOT/FFOR et en concertation avec les parties prenantes, le plan d'action<sup>8</sup> vise à planifier avec précision les actions nécessaires à entreprendre pour réaliser la stratégie.

Il comprend

- les **objectifs stratégiques**,
- les **actions à mener** (ex. : élaborer des grilles d'évaluation par UE), organisées en axes (ex. : pédagogique) et orientations (ex. amélioration de l'évaluation des acquis d'apprentissage),
- le **responsable** de chaque action c'est-à-dire la personne ou l'équipe chargée de sa mise en œuvre et/ou du suivi de sa mise en œuvre,
- les **moyens/ressources** à utiliser,
- la **date/période** de réalisation,
- les **résultats attendus** de l'action,
- les **indicateurs\*** de mesure des résultats,
- le degré de **priorité** de chaque action à mettre en lien avec le degré de faisabilité et d'impact.

Le plan d'action du plan stratégique doit offrir un nombre raisonnable d'actions pour se donner les meilleures chances d'un taux élevé de réalisation, ce nombre dépendant du contexte, des délais fixés et des ressources de chaque établissement.

## 2.5 Évaluation

Toute boucle qualité (PDCA ou Roue de Deming) prévoit une phase d'évaluation. Il en va de même pour le plan d'action dont le déploiement doit être **évalué régulièrement**.

Les **indicateurs\*** définis dans le plan d'action permettront de mesurer les résultats et/ou l'impact des actions mises en place en examinant les progrès réalisés en regard des résultats attendus.

Au-delà de dresser un bilan de l'avancée du plan d'action, l'évaluation permet en cours de route de réorienter la stratégie mais aussi de réfléchir aux causes de non-atteinte de résultats.

Cette analyse des indicateurs se réalise à l'aide de tableaux de bord<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Voir *Outils d'amélioration continue* dans *La gestion de la qualité. Guide pour l'EPS*, chapitres 4 et 5 pp. 25-35.

<sup>9</sup> Voir *La gestion de la qualité. Guide pour l'EPS*, Introduction p.5 et *infra* chapitre 3.2 p.18.

## 2.6 Communication

La stratégie doit vivre dans tous les services et à tous les niveaux. Pour ce faire, la **communication** est essentielle à la réalisation des objectifs stratégiques. Au-delà de l'information, elle contribue à donner du sens, à impliquer, voire à motiver les personnels mais aussi les étudiants.

Bien comprise et traduite en attitudes et discours de chacun·e, la démarche générale offrira ainsi une image cohérente de recherche d'amélioration continue.

Il est fondamental de communiquer sur la stratégie et le plan stratégique. Pour gagner en efficacité, la direction veillera à structurer, entretenir et ajuster la communication interne et externe.



## 3. Des outils

### 3.1 Questionnaire d'autoévaluation de la direction

#### 3.1.1 L'objectif

L'objectif du questionnaire d'autoévaluation est d'aider la direction dans sa mission de pilotage stratégique, ainsi que dans le cadre d'un exercice d'autoévaluation mené au niveau de l'ensemble de l'établissement<sup>10</sup>. En effet, il permet de visualiser le périmètre de responsabilités de la fonction (en forte évolution ces dernières années), mais aussi de prendre conscience des domaines d'actions à considérer dans le cadre du pilotage de l'établissement.

Le temps de l'autoévaluation permet, en prenant du recul, de se rendre compte de ce qui fonctionne bien et/ou moins bien et de disposer d'informations objectives

- pour mieux connaître et reconnaître le travail réalisé ;
- pour identifier et valoriser les forces ;
- pour améliorer les activités ;
- pour (re)définir des objectifs stratégiques et/ou opérationnels.

La démarche réflexive induite par le questionnaire peut également préparer la direction à la mise en œuvre de processus d'évaluation de la qualité des activités de l'établissement en vue de prendre des décisions<sup>11</sup>.

Il s'appuie sur la cartographie des processus (*cf* *La gestion de la qualité. Guide pour l'EPS, Introduction* p.4) ainsi que sur le *Décret fixant le statut des directeurs et directrices*<sup>12</sup> qui détermine une approche plus systémique de la fonction.

Ce questionnaire est structuré selon les 4 processus (Processus Direction, Supports, Education, Evaluation) et respecte l'approche globale du pilotage stratégique de l'établissement. Néanmoins, la direction peut exploiter l'outil de manière plus ciblée si des situations spécifiques ou ponctuelles se présentent.

Si questionner les pratiques et leur impact ainsi que réfléchir à leur amélioration est une démarche réflexive indispensable dans le chef de la direction, croiser les regards en impliquant d'autres parties prenantes de l'établissement, enrichira l'analyse. De plus, un tel processus collaboratif contribuera à donner du sens aux actions menées.

Enfin, pour l'utilisation du questionnaire, les éléments suivants sont à prendre en compte :

- La liste des questions et des exemples éventuellement associés est non limitative et non exhaustive : ils ne sont pas nécessairement pertinents pour tous les établissements.
- Les questions ne sont pas hiérarchisées.
- Si une puce regroupe plusieurs questions, celles-ci se complètent ou couvrent des aspects variés ; leur intérêt est de susciter et/ou de soutenir la réflexion.
- L'ensemble des questions s'adressent à la direction mais certaines relèvent d'une gestion plus collaborative (leadership distribué/partagé), ce qui a conduit à formuler des questions à destination de l'établissement dans son ensemble.
- En fonction d'une situation spécifique et/ou ponctuelle, rien n'empêche la direction de s'attacher à une thématique en particulier ou de n'utiliser qu'une partie de l'outil.
- Pour enrichir la réflexion, les réponses doivent aller au-delà du type « oui/non ». Il est de l'intérêt de la direction d'objectiver et de documenter ses

<sup>10</sup> Voir *La gestion de la qualité. Guide pour l'EPS, Boîte à outils du processus Évaluation et mesure de la qualité*, p. 3.

<sup>11</sup> Idem, p. 4.

<sup>12</sup> Voir le *Décret fixant le statut des directeurs et directrices dans l'enseignement* du 2 février 2007, tel que modifié.

réponses (par des descriptions factuelles, des propositions d'action, des traces d'éléments probants,...).

### 3.1.2 Le questionnaire

La direction a une **compétence générale de pilotage et d'organisation** de l'établissement et assume les responsabilités que son Pouvoir organisateur (P. O.) lui confie. Selon le *Décret fixant le statut des directeurs et directrices*<sup>13</sup>, celles-ci sont structurées en sept catégories :

- production de sens ;
- pilotage stratégique et opérationnel global de l'établissement ;
- pilotage des actions et des projets pédagogiques ;
- gestion des ressources et des relations humaines ;
- communication interne et externe ;
- gestion administrative, financière et matérielle de l'établissement ;
- planification et gestion active de son propre développement professionnel.

#### Processus Direction

##### 1. Production de sens guidant l'action collective et les actions individuelles

- Les missions, vision, valeurs de l'établissement (et leur évolution) en regard des finalités de l'EPS sont-elles régulièrement communiquées et expliquées aux parties prenantes par la direction ?
- Les actions sont-elles explicitement reliées aux objectifs stratégiques ?
- Agissez-vous personnellement en cohérence avec les missions, vision, valeurs de l'établissement (et leur évolution) ?

##### 2. Pilotage stratégique et opérationnel global de l'établissement

###### 2.1 Ancrage stratégique

- Pilotez-vous votre établissement en fonction de ses missions, vision et valeurs, en cohérence avec le projet du P. O., la politique publique, les mandats officiels et les textes légaux ?
- Des préoccupations sociétales (sociales, socioéconomiques, environnementales, éthiques, etc.) sont-elles intégrées dans ces missions, vision et valeurs ?
- Sont-elles périodiquement revues (par exemple 5 ou 10 ans) ? Avez-vous identifié des opportunités et des risques liés à votre établissement et en avez-vous tenu compte dans votre pilotage ?

###### 2.2 Cartographie des parties prenantes

- Avez-vous identifié toutes les parties prenantes internes et externes de votre établissement ?
- Collectez-vous et analysez-vous des données sur ces parties prenantes et sur l'évolution de l'environnement extérieur telles que des données sociales, économiques, juridiques, technologiques, démographiques, etc. (par exemple : information sur le marché de l'emploi, les débouchés par formation, etc.) ?
- Recueillez-vous et analysez-vous les informations relatives aux besoins, attentes, et satisfaction des parties prenantes ? Sollicitez-vous leurs avis à travers des réunions, des questionnaires, des enquêtes, etc. ?

<sup>13</sup> *Op. cit.*, Titre II – Chapitre Ier – article 5 §1<sup>er</sup>.

## 2.3 Diagnostic stratégique

- Avez-vous identifié de manière systématique les forces, faiblesses, opportunités et risques de votre établissement (par exemple : outil diagnostique, analyse SWOT/FFOR, etc.), en ce compris l'impact des changements politiques ?
- Avez-vous traduit les missions, la vision et les valeurs de l'établissement en objectifs stratégiques SMART<sup>14</sup> ?
- Avez-vous décliné (ou transposé) vos objectifs stratégiques (à moyen terme et à long terme) en objectifs opérationnels (à court terme) et en actions concrètes, en tenant compte de vos ressources, des forces, faiblesses, opportunités et risques identifiés ?
- Collectez-vous des données pertinentes relatives à la gestion, telles que les performances en matière de services et de résultats ? A partir de ces données et informations, avez-vous (re)défini des objectifs ?

## 2.4 Objectifs stratégiques

- Le système de pilotage de votre établissement est-il basé sur la mise en œuvre d'actions et l'évaluation de leurs résultats ? Des objectifs mesurables sont-ils fixés de manière concertée et planifiée avec les parties prenantes en matière de résultats (par exemple : nombre de diplômés) et de compétences (par exemple : intégration socioprofessionnelle) ?
- Votre système de management favorise-t-il l'atteinte des objectifs stratégiques de votre établissement (organisation, performances et amélioration continue) ?
- Accompagnez-vous la mise en œuvre des changements résultant de demandes de parties prenantes externes et internes, d'évolution de contextes, etc. ? En prévoyez-vous les ressources nécessaires (humaines, matérielles et budgétaires) ?
- Informez-vous les parties prenantes des objectifs, des résultats et des suivis dans le cadre d'une culture d'amélioration continue ? Les encouragez-vous à donner leurs avis et suggestions ?

## 2.5 Cartographie des processus

- Avez-vous identifié, cartographié, décrit les processus<sup>15</sup>, et les avez-vous communiqués à tous les membres des personnels ? Sont-ils formalisés (vademecum, fiches procédures, etc.) ?
- Des responsables de processus<sup>16</sup> sont-ils désignés ? Des ressources suffisantes (humaines et/ou matérielles) y ont-elles été affectées ?
- Les processus sont-ils évalués et améliorés (suppression/simplification d'étapes, réduction de leur durée, utilisation de moins de ressources) ? Les membres des personnels et les parties prenantes concernées sont-ils associés à l'actualisation des processus ? Des indicateurs sont-ils identifiés pour évaluer la performance et la satisfaction des processus ?

## 3. Gestion des personnels

### 3.1 Organisation des services et du travail

- Avez-vous établi un organigramme des différents personnels ?
- Pour chaque personnel, avez-vous rédigé un profil de fonction définissant leur rôle et leurs responsabilités ? La répartition de ces rôles et la délégation des responsabilités sont-elles communiquées ?
- Vérifiez-vous régulièrement que les compétences réelles de chacun.e correspondent aux compétences attendues pour la réalisation de son travail ? Les objectifs à

<sup>14</sup> Cfr supra p. 6.

<sup>15</sup> Un processus est un ensemble d'activités corrélées ou interactives qui contribuent à la réalisation de services ou de prestations d'enseignement.

<sup>16</sup> Personnes en charge de la vérification du bon déroulement du processus.

atteindre sont-ils communiqués et sont-ils définis en concertation avec le personnel ?

- En concertation avec votre P. O., vous assurez-vous que le recrutement est opéré en tenant compte des compétences adéquates et dans le respect des législations (dossiers pédagogiques, Décret Titres et fonctions<sup>17</sup>, statuts, etc.) ? Anticipez-vous les départs ?
- Les objectifs à atteindre sont-ils mesurés régulièrement ? Existe-t-il des indicateurs objectivant les résultats attendus ? Si les résultats ne sont pas atteints, mettez-vous en place des mesures d'amélioration continue ?
- Adaptez-vous les objectifs de chacun·e selon l'évolution du contexte, (par exemple : ressources, progrès technologiques, évolution du public, actualisation de la législation, etc.) ?

### 3.2 Motivation et soutien des personnels

- Encouragez-vous et soutenez-vous la collaboration et le travail d'équipe en tenant compte des remarques et suggestions de vos collaborateurs ?
- Favorisez-vous le partage d'expérience et de pratiques entre les membres des personnels ?
- Répartissez-vous la charge de travail de façon équitable entre les collaborateurs. Reconnaissez-vous le travail de chacun·e ?
- Les possibilités de concilier au mieux vie professionnelle et vie privée sont-elles favorisées et prises en compte de manière équitable ?
- Les membres du personnel sont-ils traités de manière équitable sans distinction d'origine, de conception religieuse ou idéologique, de genre, d'âge, ou de statut social ?
- Le personnel de direction est-il disponible pour encadrer et soutenir le travail des personnels ? Est-il accessible en cas de difficultés collectives et/ou personnelles, ou pour la prise en compte de besoins particuliers ?

## 4. Gestion des partenariats

- L'établissement a-t-il analysé comment collaborer au mieux, en cohérence avec ses objectifs, avec les acteurs réseaux, interréseaux, etc. (Administration, Inspection, ARES, AEQES, Cellule Diagnostics croisés, AEF Europe, etc.) ?
- L'établissement a-t-il identifié ses besoins de collaborations : réseaux (anciens diplômés, lieux de stage, etc.), partenariats avec d'autres établissements ou organisations (par exemple : FOREM, Bruxelles Formations, ASBL, associations professionnelles, entreprises publiques ou privées, autorités publiques, secteur psychosocial, etc.) ?
- Avez-vous communiqué clairement vos besoins vis-à-vis de vos partenaires (conventions, cahiers des charges, etc.) ?
- L'établissement aide-t-il les parties prenantes internes (chargés de cours, étudiants, etc.) à mieux connaître et comprendre ces collaborations ?
- Évaluez-vous et adaptez-vous régulièrement la mise en œuvre et les résultats de vos partenariats (plus-values, leviers, freins) ?

<sup>17</sup> Décret réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française du 11 avril 2014.

## Processus Support

### 1. Gestion des ressources humaines

#### 1.1 Intégration des nouveaux membres des personnels et accompagnement des personnels en difficulté

- Organisez-vous l'accueil et l'intégration de nouveaux membres des personnels au sein de votre établissement ? Les nouveaux sont-ils soutenus et encadrés ? Existe-t-il des outils, des systèmes de parrainage, de coaching individualisé, etc. ?
- En concertation avec votre P. O., vous assurez-vous que les recrutements et les remplacements sont prévus et planifiés à temps ? Sont-ils organisés dans le respect des législations (dossiers pédagogiques, Décret Titres et fonctions<sup>18</sup>/PRIMOWEB, statuts, etc.) ?
- La transmission des connaissances indispensables (accompagnement d'un nouveau membre des personnels, d'un membre des personnels remplaçant une personne sur le départ, etc.) est-elle organisée au sein de l'établissement ?

#### 1.2 Développement professionnel des personnels

- Avez-vous élaboré un plan de formation pour l'ensemble des personnels ? Prend-il en compte des méthodes de formation diversifiées (e-learning, en entreprises, etc.) ?
- L'opportunité de suivre des formations utiles existe-t-elle et est-elle ouverte à tous sans distinction ? Vérifiez-vous le bilan en termes de plus-value et de partage de connaissances ?
- Développez-vous des possibilités de mobilité et d'échanges (échanges de chargés de cours, formations à l'étranger, journées d'études, etc.) ?
- Informez-vous les membres du personnel de l'évolution de leur statut et des possibilités d'évolution de carrière (sélection, promotion, congé pour mission, etc.) ? Rendez-vous cette information aisément accessible ?
- Veille-t-on à faire connaître les procédures qui permettent de concilier au mieux vie professionnelle et vie privée, de garantir une équité de traitement aux membres des personnels à temps partiel ou en congés de maternité, paternité, parental (notamment en matière d'accès aux informations, implication dans les projets) ?

#### 1.3 Planification et gestion active de son propre développement professionnel

- Veillez-vous à l'actualisation de vos propres compétences relationnelles, pédagogiques, administratives et managériales ?
- Vous tenez-vous informé·e des évolutions récentes de recherches en éducation adaptées à l'enseignement pour adultes ?

### 2. Gestion administrative de l'établissement

Outre des tâches administratives liées à la gestion des étudiants<sup>19</sup> et des personnels (voir points 3 *supra*), la direction assure également la responsabilité de la gestion financière et matérielle.

#### 2.1 Gestion financière

- Gérez-vous les finances et la dotation de l'établissement en fonction des objectifs stratégiques et des investissements programmés ?
- Utilisez-vous des sources de financement et de partenariat complémentaires ?
- Certaines dépenses sont-elles envisagées sous l'angle du développement durable et de l'éthique ?

<sup>18</sup> *Op. cit.*, p. 12.

<sup>19</sup> Voir *La gestion de la qualité. Guide pour l'EPS, Boîte à outils du processus Education.*

- Avez-vous mis en place un système d'analyse et de contrôle de votre comptabilité ? Disposez-vous de systèmes et/ou d'outils de planification et de suivi des budgets et des coûts ?

## 2.2 Gestion matérielle

- Les locaux offrent-ils un environnement et des conditions propices aux apprentissages et aux objectifs de travail (matériels, équipements, mobilier, ateliers, laboratoires, etc.) ainsi que de bonnes conditions d'accueil pour tous les étudiants, et sont-ils suffisamment entretenus ?
- L'établissement dispose-t-il des ressources technologiques (PC, photocopieuses, scanners, connexions, etc.) dont il a besoin pour réaliser ses objectifs ?
- L'établissement assure-t-il une veille sur les évolutions technologiques (matériels pédagogique, administratif et technique, logiciels) liées aux métiers ?
- L'établissement veille-t-il à ce que les membres des personnels et les étudiants reçoivent les formations adéquates à ces nouvelles technologies ?
- Encouragez-vous l'utilisation de matériel d'apprentissage numérique et développez-vous des lieux et infrastructures appropriés à des méthodes d'apprentissage innovantes (plateforme d'e-learning, podcasts, etc.) ?
- Utilisez-vous des ressources afin de garantir des conditions de travail favorables en matière de sécurité et d'hygiène ?
- L'établissement assure-t-il suffisamment la sécurité et la santé des membres des personnels et des étudiants pendant l'exécution du travail (bruit, vibrations, température, pollution, aménagement, etc.) ? Est-il bien procédé à une analyse des risques ? Des locaux de convivialité (repas, études, etc.) sont-ils à disposition des membres des personnels et des étudiants ?
- Les locaux sont-ils facilement accessibles par tous (accès aux transports en commun, aux parkings, aux sanitaires, aux classes, etc.) ?
- Une réflexion en matière de développement durable est-elle menée pour la gestion des infrastructures ? L'établissement organise-t-il le recyclage des déchets, des équipements ? Sensibilise-t-il le personnel et les étudiants aux économies d'énergie ?

## 3. Gestion de l'information

### 3.1 Politique de communication

- Avez-vous défini une politique de communication interne et externe efficace ? Construisez-vous une image positive de votre établissement ?
- Rendez-vous publics et accessibles (en interne et/ou en externe), les missions-vision-valeurs, objectifs, plans, projets, tâches de l'établissement, innovations, etc. ?
- Disposez-vous de systèmes d'information centralisés et accessibles (supports papier et informatiques) répondant à vos besoins ? Les étudiants ou d'autres parties prenantes sont-ils associés à la conception et/ou à l'amélioration de ces systèmes ?
- Avez-vous développé un système, une pratique, des procédures pour collecter de manière continue l'information dont l'établissement a besoin pour bien fonctionner ?

### 3.2 Communication vers les personnels

- Les informations et les connaissances sont-elles formalisées (guides, vademecums, fiches de procédures, etc.) ? Avez-vous mis en place des circuits de communication interne pour que tous les membres des personnels y aient accès (intranet, plateforme électronique, agenda partagé, lettre d'information, etc.) ?
- Informez-vous régulièrement les membres des personnels des changements internes et externes qui impactent l'établissement et/ou leur travail ?

- Créez-vous un environnement proactif permettant de recueillir les idées et suggestions des personnels ? Les personnels sont-ils consultés en vue des changements et lors de leur mise en place ?
- La direction veille-t-elle, le cas échéant, à la bonne organisation des organes locaux de concertation sociale ?

### 3.3 Communication vers les étudiants

- Communiquez-vous de manière proactive et transparente avec les étudiants sur l'offre de formation et l'organisation interne de votre établissement ?
- Les étudiants sont-ils informés de qui fait quoi dans l'établissement (organigramme, personnes de contact, horaires d'accès, etc.) ?
- Impliquez-vous l'étudiant dans la gestion de l'établissement (représentation dans des conseils, des assemblées, etc.), dans la préparation de décision (groupes de travail ou de réflexion, sondages, etc.) et dans la démarche qualité (représentation dans la cellule qualité, enquêtes, évaluation AEQES, etc.) ?
- Encouragez-vous les étudiants à exprimer leurs idées, suggestions, réclamations sur le fonctionnement de l'établissement (enquête, boîte à suggestions, etc.), et en tenez-vous compte ? Leur communiquez-vous les résultats et les actions mises en place ?
- Existe-t-il un service de demandes de renseignements ou de plaintes auquel l'étudiant peut s'adresser ? L'information relative aux recours contre des décisions dans le cadre de la sanction des études est-elle systématiquement transmise aux étudiants selon les prescrits légaux ?

## Processus Education

### 1. Pilotage pédagogique de l'établissement et leadership partagé

- En adéquation avec votre lettre de mission, avez-vous défini un projet pédagogique pour votre établissement ?
- La direction a-t-elle identifié les ressources humaines et matérielles nécessaires au pilotage pédagogique ?
- Avez-vous identifié et décrit des procédures en cohérence avec le projet pédagogique ? Les avez-vous communiquées à l'ensemble des personnels et des étudiants ? Vous assurez-vous de la réception et de la compréhension des informations fournies ?
- Ces procédures sont-elles mises à jour régulièrement en tenant compte de l'avis des étudiants et d'autres parties prenantes (via sondages, enquêtes, groupes de discussion etc.) ?
- Vous assurez-vous que les évolutions récentes de la recherche disciplinaire et/ou en éducation adaptée à l'enseignement pour adultes sont prises en compte par les équipes pédagogiques dans les enseignements et les apprentissages ?
- Avez-vous défini avec les équipes pédagogiques de votre établissement des objectifs de développement de l'environnement numérique répondant aux besoins des enseignements et des apprentissages ?

### 2. Soutien et accompagnement du parcours scolaire des étudiant-e-s

- La direction met-elle en place des dispositifs garantissant aux étudiants un environnement et un accompagnement nécessaires à l'apprentissage et à la progression dans le parcours scolaire : aide à la réussite, enseignement inclusif, conseiller pédagogique, coordination de section, etc. ?
- Des personnes référentes sont-elles désignées pour faciliter la communication avec les étudiants ou avec d'autres parties prenantes ?
- Récoltez-vous l'avis des étudiants sur leur parcours et leurs éventuelles difficultés ?

## Processus Evaluation

Pour les responsables du pilotage et de la gestion des établissements, il est nécessaire de mettre en œuvre des évaluations internes et de les mesurer.

Le processus Evaluation<sup>20</sup>, dans la réalité, est étroitement lié au processus Direction. Pour des raisons de présentation et de clarté, ces deux processus ont été distingués dans ce Guide.

La partie relative processus Evaluation propose des outils qui contribuent à la mesure et au recueil des données utiles à l'analyse de la satisfaction et des performances en vue de prendre des décisions dans une visée d'amélioration continue.

---

<sup>20</sup> Voir *La gestion de la qualité. Guide pour l'EPS, Boîte à outils du processus Evaluation et mesure de la qualité.*



## 3.2 Tableaux de bord et indicateurs

### 3.2.1 Pourquoi et comment concevoir des tableaux de bord ?

Un tableau de bord, document synthétique qui présente des informations brèves sous forme d'indicateurs, est une ressource indispensable à la direction pour le pilotage de l'établissement afin de prendre des décisions et déterminer des actions liées aux objectifs stratégiques.

Il revêt deux aspects :

- **stratégique** : en synthétisant des informations, il fournit une vue globale de l'état de fonctionnement de l'établissement et/ou de section(s) et peut constituer un « lanceur d'alertes » ;
- **opérationnel** : il permet l'analyse d'un phénomène et/ou d'une « alerte ».

L'image la plus fréquente pour illustrer un tableau de bord est celle du cockpit d'avion ou de voiture où les indicateurs (ex. : altitude, vitesse, température, carburant,) permettent à tout moment de connaître l'état de fonctionnement du véhicule mais aussi, lorsqu'un voyant s'allume, d'identifier ou localiser l'origine du dysfonctionnement et de prendre les décisions qui s'imposent.

Un indicateur dans un tableau de bord gagne en efficacité, s'il se caractérise comme

- **simple et précis** : caractérisant ce que l'on souhaite mesurer et compréhensible par tous de manière claire et non ambiguë ;
- **mesurable** : quantifiable ;
- **fiable** : mesurable de manière constante dans le temps et de la même façon ;
- **pertinent** : permettant de mesurer effectivement l'objet qu'il est censé mesurer ;
- **d'actualité**<sup>21</sup>.

Aussi n'y a-t-il pas de tableaux de bord « types » mais des tableaux conçus au sein de chaque établissement, quelle que soit sa taille, en fonction des contextes, besoins et objectifs visés.

Dans tous les cas, les étapes suivantes se révèlent incontournables :

- Elaborer et analyser un tableau de bord de pilotage ;
- Formuler des hypothèses à vérifier ;
- Sélectionner les données pertinentes à traiter ;
- Récolter les données ;
- Traiter les données (calculs, tableaux croisés dynamiques, graphiques,...) ;
- Analyser les données ;
- Elaborer un plan d'action et un tableau de bord de suivi.

Ces étapes sont à mener avec l'ensemble des parties prenantes sous le contrôle de la direction. Pour mener au mieux certaines d'entre elles et les tâches qu'elles induisent, la direction gagnera à solliciter au sein des équipes les personnes ressources en fonction des compétences nécessaires.

<sup>21</sup> Voir *supra*, chapitre 2.3 p. 5.

### 3.2.2 Mise en situation

Trois types de tableaux de bord sont proposés à travers un exemple :

- de pilotage,
- de vérification d'hypothèses,
- de suivi.

S'agissant d'une mise en situation, les hypothèses, exemples, etc., développés le sont à titre illustratif et non exhaustif<sup>22</sup>.

Prenons le cas d'un établissement qui organise une section de *Technicien en comptabilité pour demandeurs d'emploi, organisée en convention*, pour laquelle il a construit un **tableau de bord de pilotage**.

Un **tableau de bord de pilotage** regroupe un ensemble de données clés permettant une vision globale de la vitalité de l'établissement et/ou d'une section. De manière classique, il regroupera les informations liées aux taux d'inscription, de présence, de réussite, etc.

Ces données peuvent s'extraire de l'encodage administratif, de comptages et/ou du résultat d'enquêtes.

N° UE	Intitulé UE	Nbre	UE déterminante	Nbre étudiants 0/10	Nbre étudiants 1/10	Nbre étudiants 5/10	Nbre étudiants 10/10	Nbre total réussites
1	Eléments de droit civil	40p.		84	69	61	64	52
2	Eléments de bureautique	120p.		80	76	71	60	50
3	Bases de comptabilité	40p.		80	71	63	58	54
4	Comptabilité générale	160p.		78	68	<b>34</b>	37	<b>21</b>
5	Compléments de bureautique	80p.	X	16	16	14	14	10

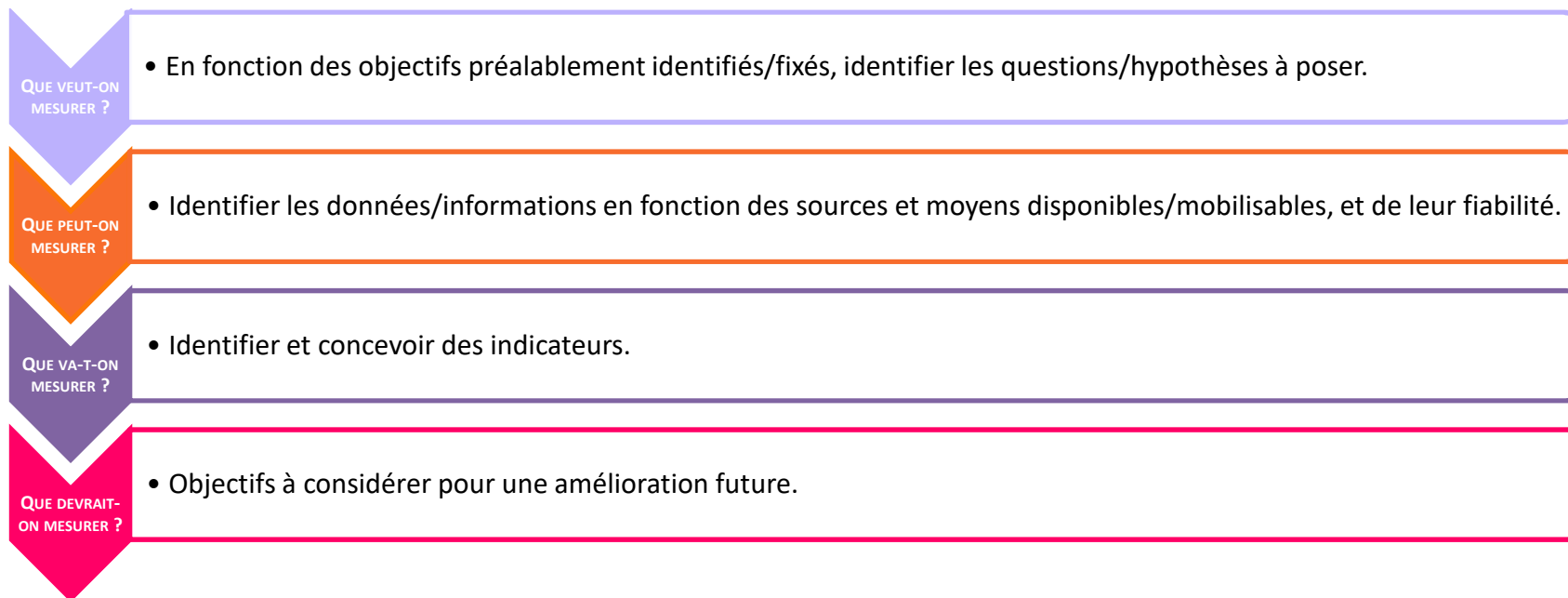
<sup>22</sup> Dans le but de soutenir la finalité pédagogique du document, le scénario écarte volontairement certaines contraintes méthodologiques inhérentes à la mise en œuvre d'enquêtes sur le terrain ; ce qui se traduit, notamment, par le fait que les résultats sont traités « comme si » le taux de réponses à celles-ci était de 100%.

L'examen du tableau de bord pour l'année  $n$  attire l'attention de la direction sur l'UE4 et plus précisément sur la déperdition d'étudiants au 5/10 (seuls 44% d'étudiants restent présents) ainsi que sur le taux de réussite extrêmement faible (27%) et crée ainsi une double alerte. Dans un premier temps, la direction pose le choix de mobiliser prioritairement ses ressources (coordination qualité, de section ; équipe de chargés de cours ; secrétariat ; ...) pour comprendre le phénomène du faible taux de réussite et le résorber.

Concrètement, au départ d'un élément/d'une alerte identifié-e grâce au tableau de bord de pilotage, un processus s'enclenche qui conduit à la conception d'un **tableau de bord de vérification d'hypothèses**.

Ce tableau se construit au départ de quatre questions<sup>23</sup> :

Un **tableau de bord de vérification d'hypothèses** regroupe un ensemble de données quantifiables permettant de tester la pertinence d'un ensemble d'hypothèses destinées à comprendre la/les cause(s) d'un élément/d'une alerte afin d'y apporter une réponse appropriée.



<sup>23</sup> d'après M. MARTIN et C. SAUVAGEOT, Construire un tableau de bord pour l'enseignement supérieur. Un guide pratique, Unesco, Paris, 2009.

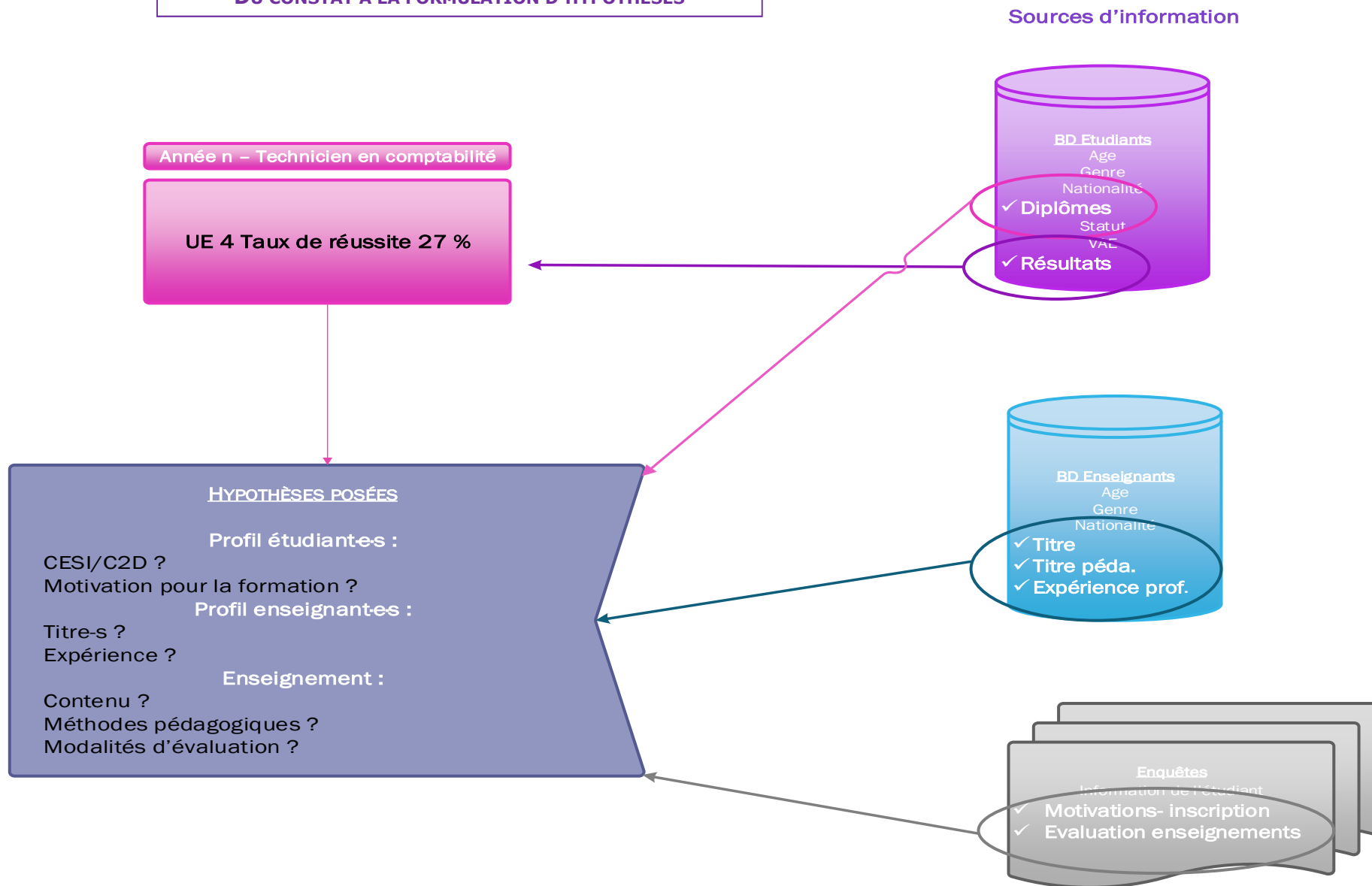
Dans cet exemple, l'alerte liée au faible taux de réussite est déclenchée pour l'UE 4. Celle-ci a été entamée par les étudiants durant le deuxième mois de leur entrée dans la formation après réussite de l'UE Bases de la comptabilité (40 p.) qui en constitue le prérequis.

Pour expliquer le faible taux de réussite, deux hypothèses peuvent être formulées en lien avec le taux d'abandon (seuls 47% des étudiants sont toujours présents au 10/10 de l'UE - *cfr* dans le tableau p. 18) :

- *Hypothèse 1* :  
Le taux d'abandon est **spécifiquement lié à l'UE 4** et, en particulier, à des incohérences pédagogiques au niveau de la « triple concordance » :
  - objectifs mal ou non définis par le(s) chargé(s) de cours,
  - méthodes pédagogiques inadéquates,
  - méthodes d'évaluation et/ou niveau des évaluations problématiques.
  
- *Hypothèse 2* :  
Le taux d'abandon n'est **pas spécifiquement lié à l'UE 4**, mais traduit plutôt un pic de décrochage par rapport au processus de formation, décrochage pouvant tout autant découler
  - du profil des étudiants :
    - ✓ insuffisance des prérequis amenant à être vite dépassé
    - ✓ difficulté à concilier la présence au cours et la charge de travail avec la vie privée et professionnelle
    - ✓ projet de formation insuffisamment défini
    - ✓ etc.
  - du cadre et de l'organisation de la formation :
    - ✓ problèmes d'intégration au sein du groupe classe ou de l'établissement
    - ✓ contenus et pratiques pédagogiques des premières UE pas suffisamment accrocheurs
    - ✓ horaires et répartition de la charge de travail inadéquats
    - ✓ etc.

Plusieurs de ces facteurs peuvent évidemment agir simultanément et/ou de manière variable. Dès lors, il est opportun de pouvoir, autant que possible, objectiver leur importance respective pour cibler les actions les plus utiles et, si possible, efficaces.

## DU CONSTAT À LA FORMULATION D'HYPOTHÈSES



Pour mettre à l'épreuve des faits l'hypothèse 1, des données utiles sont disponibles concernant le profil des étudiants **dans les bases de données existantes** qui permettent de construire le tableau suivant :

Identifiant étudiant	Age	Nationalité	Titre le plus élevé 1 <sup>ère</sup> inscription EPS	Titre requis inscription à la formation	Titre requis inscription à l'UE4	Taux de présence 1 <sup>er</sup> /10	Abandon/ Non-abandon à l'UE	Réussite de l'UE4

Au départ des données du tableau, le fait que nombre d'étudiants n'ont pas le titre requis (CESI/C2D) au moment de leur inscription pourrait constituer une première piste explicative. Il pourrait en effet en découler une insuffisance **de prérequis** qui amènerait ces étudiants à se retrouver vite dépassés.

C'est, du reste, une explication à envisager prioritairement, puisqu'il est possible d'en évaluer la pertinence sans avoir besoin de récolter la moindre information complémentaire ; il suffit, simplement, de comparer les taux d'abandon et de réussite aux différentes UE selon que les étudiants possèdent ou pas ce titre requis.

Voici comment se répartissent ces taux :

	Abandon UE1	Réussite UE1	Abandon UE2	Réussite UE2	Abandon UE3	Réussite UE3	Abandon UE4	Réussite UE4
<b>% Titre requis</b>	21,4	64,3	23,1	65,4	26,9	69,2	48,1	31,48
<b>% Sans titre requis</b>	28,6	57,1	28,6	57,1	28,6	64,3	62,5	16,67

Trois constats évidents se dégagent du tableau :

- Quelle que soit l'UE considérée, on constate un taux d'abandon sensiblement plus élevé et un taux de réussite sensiblement plus faible chez les étudiants qui ont entamé la formation sans le titre requis.
- Cet effet est notablement plus marqué au niveau de l'UE4 ; le taux d'abandon y étant de 62,5% (contre 48,1%) et le taux de réussite de 16,67% (contre 31,48%).
- Quoiqu'un peu meilleurs, les taux d'abandon (48,1%) et de réussite (31,48%) des étudiants disposant du titre requis restent, au niveau de l'UE4, alarmants en comparaison des trois premières UE.

Sans grande surprise, ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle l'absence du titre requis constitue un facteur de risque en matière d'abandon ou d'échec ; mais même si ce risque ressort comme particulièrement marqué pour l'UE4, il ne permet pas d'expliquer, à lui seul, la faiblesse globale des résultats au sein de celle-ci.

D'autres pistes d'explications envisagées lors de la formulation de nos hypothèses vont devoir être explorées et celles-ci vont nécessiter la récolte d'informations spécifiques supplémentaires.

En continuité avec l'exemple choisi, la section pourrait décider de mettre en place deux enquêtes<sup>24</sup> à destination des étudiants :

- une enquête de « bilan de début de formation » administrée au 1/10e de l'UE 4 afin de mieux cerner le vécu de l'étudiant, l'état de ses motivations, la pertinence du dispositif de formation par rapport à ses attentes, ses ressources et son projet ;
- une enquête d'évaluation des enseignements administrée au terme de chaque UE ; celle-ci devra permettre de faire non seulement le point sur les pratiques pédagogiques (« Triple concordance » *cf* p. 19), mais aussi sur la pertinence des contenus par rapport au projet de formation, ainsi que sur les implications en termes de charge de travail.

Les résultats des enquêtes viennent ensuite alimenter un **tableau de bord de vérification d'hypothèses**<sup>25</sup> qui permettent d'explorer, dans une vue d'ensemble, le poids respectif de ces différents postulats.

Dans la mise en situation, les deux enquêtes menées interrogent les étudiants sur les items suivants :

#### **Enquête de début de formation :**

- Caractère raisonnable de la charge de travail, sentiment de ne pas être dépassé
- Satisfaction globale vis-à-vis de la formation
- Motivation à poursuivre la formation
- Cohérence avec les attentes
- Vision claire des métiers visés par la formation
- Capacité à suivre la progression dans la matière

<sup>24</sup> Des modèles d'enquête sont consultables dans la *Boîte à outils du Processus d'évaluation* ;

<sup>25</sup> Voir définition *supra*, p. 18.

- Perception du caractère adéquat du rythme de progression
- Facilité à concilier la présence au cours et les autres contraintes de vie
- Ambiance dans la classe
- Sentiment d'être soutenu par les chargés de cours
- Sentiment d'être soutenu par les autres étudiants

**Evaluation des enseignements :**

- Satisfaction globale UE4
- Formulation adéquate des objectifs UE4
- Concordance entre objectifs et contenus UE4
- Qualité des outils pédagogiques UE4
- Diversité des outils pédagogiques UE4
- Articulation théorie/pratique UE4
- Communication des modalités d'évaluation UE4
- Concordance entre évaluation et méthode pédagogique UE4
- Charge de travail UE4

A ces informations récoltées s'ajouteront des données issues du tableau précédent :

- Identifiant étudiant
- Détention ou non du CESI/C2D
- Abandon UE4
- Réussite UE4

L'ensemble de ces données récoltées pour chaque étudiant sont rassemblées dans le **tableau de bord de vérification d'hypothèses** suivant particulièrement riche en données :



Telles quelles, ces données n'apportent pas une information directement utilisable ; il faut au préalable les « **agrèger** ».

Une première possibilité en la matière consiste à comptabiliser la répartition des répondants sur les différents items de réponse.

Illustrons cela par un exemple de question issue de **l'enquête de bilan de début de formation**.

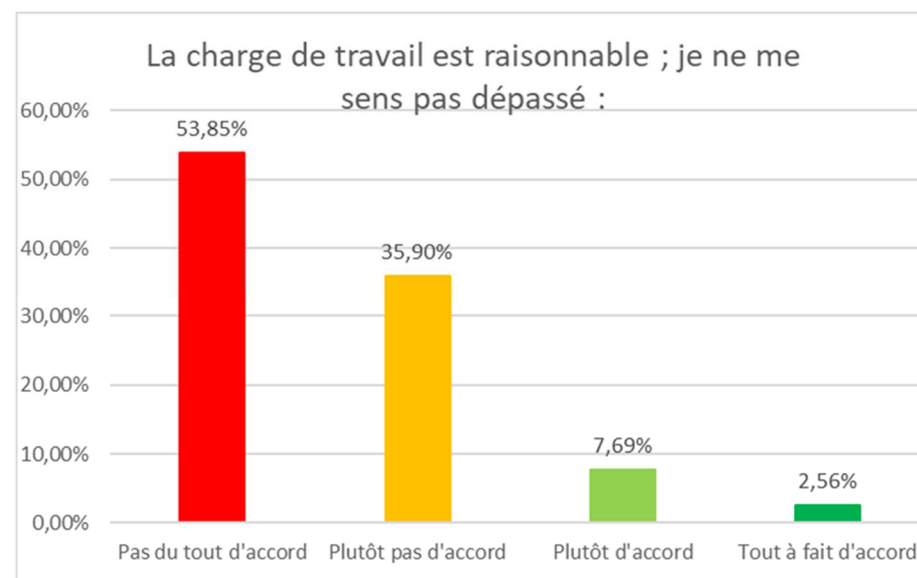
*(Marquez votre degré d'accord avec les propositions suivantes)*

*La quantité de travail est raisonnable ; je ne me sens pas dépassé :*

*Pas du tout d'accord (1) – Plutôt pas d'accord (2) – Plutôt d'accord (3) – Tout à fait d'accord (4)*

Ce qui donne pour résultats :

Réponse	Nbr. répondants	Pourcentage
<b>Pas du tout d'accord (1)</b>	42	53,85%
<b>Plutôt pas d'accord (2)</b>	28	35,90%
<b>Plutôt d'accord (3)</b>	6	7,69%
<b>Tout à fait d'accord (4)</b>	2	2,56%
<b>Total répondants</b>	<b>78</b>	<b>100%</b>



Une **agrégation** est un regroupement de données auxquelles s'applique un mode de traitement (comparaison, somme, moyenne, écart de moyenne,...) pour produire un résultat synthétique.

Lorsque les modalités de réponse d'une question sont associées à un coefficient de pondération, il peut être plus simple de synthétiser (ou rassembler ou traduire) les résultats sous la forme d'un seul chiffre, une **moyenne pondérée**.

La **moyenne pondérée** se calcule en attribuant un "poids" (une valeur ou un coefficient) différent à chacune des réponses. Le nombre de chaque réponse est ensuite multiplié par son coefficient respectif. La somme de ces produits est enfin divisée par le nombre total de réponses.

Réponse	Nbr. répondants
<b>Pas du tout d'accord (1)</b>	42
<b>Plutôt pas d'accord (2)</b>	28
<b>Plutôt d'accord (3)</b>	6
<b>Tout à fait d'accord (4)</b>	2
<b>Total répondants</b>	<b>78</b>

CALCUL DE LA MOYENNE PONDEREE:

Dans notre exemple, à la réponse « Pas du tout d'accord » est associée la valeur 1, à la réponse « Plutôt pas d'accord » la valeur 2, etc.

Le calcul s'opère ainsi :  $(42*1 + 28*2 + 6*3 + 2*4) / 78 = 1,59$

- Si le résultat de ce calcul s'approche de 1, cela signifie que les réponses en désaccord (associées aux coef 1 et 2) sont les plus nombreuses.
- Si à l'inverse le résultat de ce calcul s'approche de 4, cela signifie que les réponses en accord (associées aux coef 3 et 4) sont les plus nombreuses.

Dans le cas qui nous occupe, la **moyenne pondérée** est de 1,59. Cela signifie que les étudiants ont majoritairement répondu être en désaccord avec la proposition. A l'évidence, un mois après le 1/10<sup>e</sup> de l'UE 4, une grande majorité des étudiants tendent donc plutôt à considérer que la charge de travail est importante et peinent à suivre. Cette information est évidemment utile, car elle pourrait à l'évidence contribuer à expliquer le taux élevé d'abandon et d'échec, mais ce résultat à lui seul ne permet pas vraiment d'évaluer la solidité de cette hypothèse, la rigueur scientifique nécessite l'analyse d'autres données ou l'utilisation d'autres traitements statistiques pour confirmer ou infirmer cette conclusion intermédiaire.

Pour aller plus loin, il se révèle souvent utile de comparer différents groupes au sein de la population d'ensemble des répondants. Dans l'exemple qui nous occupe, il pourrait ainsi être intéressant d'observer si les étudiants ont une perception différente de la charge de travail selon qu'ils ont :

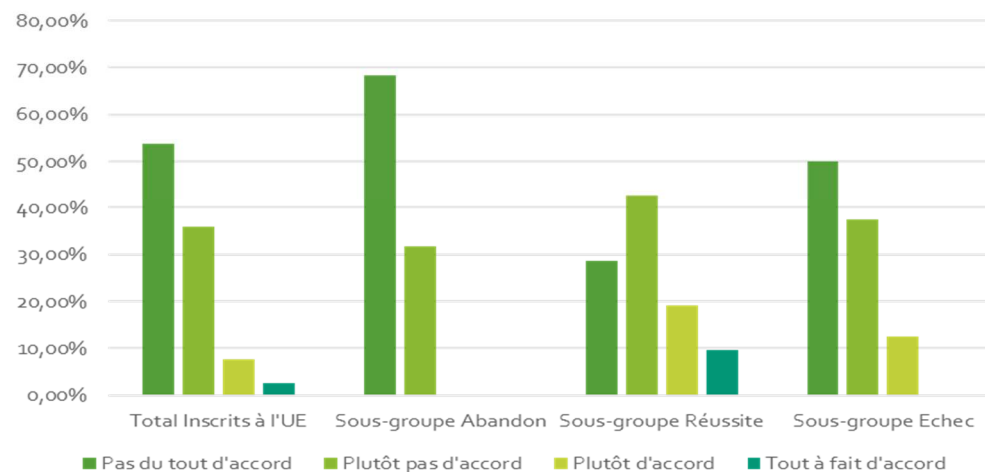
- soit abandonné ;
- soit réussi ou échoué à l'évaluation certificative de l'UE.

Ici également, ce constat peut s'observer au travers de la répartition sur les différentes modalités de réponse :

Réponse	Total inscrits à l'UE	Sous-groupe Abandon	Sous-groupe Réussite	Sous-groupe Echec
<b>Pas du tout d'accord (1)</b>	42 (54%)	28 (68%)	6 (29%)	8 (50%)
<b>Plutôt pas d'accord (2)</b>	28 (36%)	13 (32%)	9 (43%)	6 (38%)
<b>Plutôt d'accord (3)</b>	6 (8%)	0 (0%)	4 (19%)	2 (12%)
<b>Tout à fait d'accord (4)</b>	2 (2%)	0 (0%)	2 (9%)	0 (0%)
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>41</b>	<b>21</b>	<b>16</b>

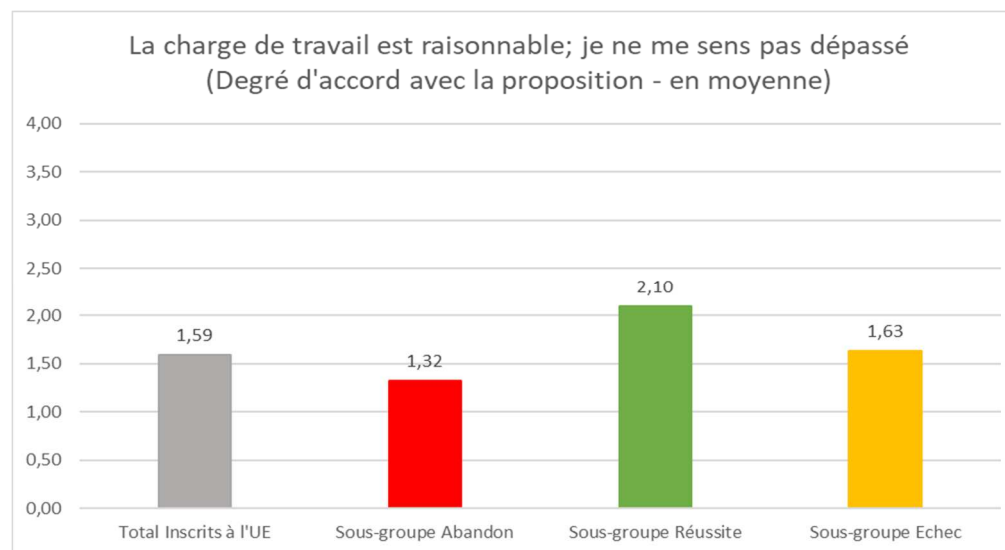


La charge de travail est raisonnable; je ne me sens pas dépassé :



**Ou, plus simplement,** au travers d'un comparatif des moyennes.

	Moyenne pondérée <sup>26</sup>
<b>Total inscrits à l'UE</b>	1,59
<b>Sous-groupe Abandon</b>	1,32
<b>Sous-groupe Réussite</b>	2,10
<b>Sous-groupe Echec</b>	1,63



A la lecture de ces résultats, un désaccord (plus ou moins marqué) vis-à-vis de la proposition « *la charge de travail est raisonnable ; je ne me sens pas dépassé* » domine chez toutes les catégories d'étudiants interrogés, mais ce désaccord est beaucoup plus affirmé chez ceux qui ont abandonné et, dans une moindre mesure, chez ceux qui ont échoué à l'évaluation. Ce qui tend bien à conforter l'hypothèse selon laquelle la charge de travail induite par l'UE 4 joue un rôle dans les taux élevés d'échec et d'abandon à celle-ci.

<sup>26</sup> Rappel : plus la moyenne sera proche de 1 (sur 4), plus les étudiants se sentent dépassés par la charge de travail.

Pour consolider la démarche d'évaluation d'hypothèse, il convient évidemment d'étendre cette démarche comparative aux autres données disponibles dans le tableau de bord pour s'assurer que d'autres liens de causalité ne jouent pas également un rôle<sup>27</sup>.

Pour 1 question, la démarche est simple et brève. Pour 23 questions, la démarche est beaucoup plus compliquée et donc plus lourde à gérer.

**L'écart de moyenne** est la différence positive ou négative de la soustraction de la moyenne mesurée au sein d'un sous-groupe de la moyenne mesurée au sein d'un autre sous-groupe.

Lorsque le nombre de données à considérer est important, le recours à des calculs **d'écart de moyennes** est à privilégier car il permettra en effet de synthétiser, sur un nombre réduit de valeurs, une quantité considérable d'informations qui pourront ainsi aisément faire l'objet d'un traitement comparatif permettant d'isoler celles qui sont utiles à prendre en considération.

	Moyenne pondérée <sup>28</sup>
<b>Total inscrits à l'UE</b>	1,59
<b>Sous-groupe Abandon</b>	1,32
<b>Sous-groupe Réussite</b>	2,10
<b>Sous-groupe Echec</b>	1,63



*Calcul de l'écart de moyenne entre sous-groupes Réussite et Echec :*  
 $2,10 - 1,63$   
 Ici, l'écart de moyenne est de **0,47**

Lorsque l'on calcule des écarts, il est indispensable de déterminer la valeur de référence **par rapport à laquelle** seront calculés ces écarts.

Dans notre cas, la référence qui semble la plus pertinente est le SG « Réussite ». On peut alors calculer les écarts de moyenne pondérée de cette manière :

- SG Abandon - SG Réussite (Référence) =  $1.32 - 2.10 = - 0.78$
- SG Echec - SG Réussite (Référence) =  $1.63 - 2.10 = - 0.47$

Plus l'écart (positif ou négatif) est grand plus cela signifie que les réponses du SG considéré s'éloignent de la moyenne pondérée des réponses du SG de référence à savoir les étudiants en réussite.

Dans notre exemple, les deux écarts sont négatifs. Cela signifie que les 2 SG Abandon et Echec sont tous deux plus en désaccord avec la proposition que le SG Réussite (les répondants de ces 2 SG se sentent donc dépassés par la charge de travail que le SG de référence Réussite et le SG Abandon davantage que le SG Echec puisque l'écart est plus grand).

<sup>27</sup> Voir le tableau de bord de vérification d'hypothèses, p. 23.

<sup>28</sup> Rappel : plus la moyenne sera proche de 1 (sur 4), plus les étudiants se sentent dépassés par la charge de travail.

## Enquête d'évaluation des enseignements

Item	MP <sup>29</sup> SG Réussite (Référence)	MP SG Echec	Ecart MP SG Echec - SG Réussite
Satisfaction globale UE 4	3,10	2,94	- 0,16
Formulation adéquate des objectifs UE 4	3,00	2,88	- 0,12
Concordance objectifs/contenus UE 4	2,90	2,88	- 0,02
Qualité des outils pédagogiques UE 4	3,14	3,13	- 0,01
Diversité des outils pédagogiques UE4	2,71	2,75	+ 0,04
Articulation théorie/pratique UE 4	2,71	2,69	- 0,02
Communication des modalités d'évaluation UE 4	3,14	3,00	- 0,14
Concordance évaluation et méthodologie pédagogique UE 4	3,24	3,00	- 0,24
<b>Charge de travail UE 4</b>	<b>3,10</b>	<b>3,75</b>	<b>+ 0,65</b>

Les **enquêtes d'évaluation des enseignements** pour l'UE 4 indiquent un niveau de satisfaction plutôt élevé des étudiants à l'égard de l'UE 4 et des pratiques pédagogiques du chargé de cours en charge de celle-ci, indépendamment du fait qu'ils aient réussi ou pas l'évaluation ; même si nous pouvons relever des taux moyens de satisfaction légèrement plus faible chez ceux qui sont en échec.

Le seul indicateur qui ressort comme problématique est celui de la charge de travail induite par cette UE ; elle est perçue comme importante, voire très importante par tous les répondants. C'est, par ailleurs, sur cet indicateur que l'on constate le seul écart vraiment important entre étudiants ayant réussi ou échoué.

Les résultats de cette enquête sont à prendre avec une certaine réserve dans la mesure où elle est administrée en fin d'UE et que, vu le taux d'abandon important, elle ne porte que sur un nombre très réduit de répondants. Toutefois, même ceux qui ont échoué à l'évaluation témoignent d'un avis favorable sur les différents indicateurs de pratiques pédagogiques du chargé de cours. Au vu des différents éléments, il paraît donc raisonnable de supposer que les pratiques du chargé de cours ne sont pas particulièrement en cause dans les taux d'abandon et d'échec élevés à cette UE.

Le fait que la charge de travail soit massivement perçue comme importante, voire très importante, peut ainsi laisser supposer comme cause déterminante la difficulté de nombre d'étudiants à s'approprier la matière en tant que telle, plus que la capacité du chargé de cours à transmettre celle-ci.

<sup>29</sup> Moyennes pondérées.

## Enquête de bilan de début de formation

Item	MP SG Abandon (Référence)	MP SG Non abandon (Réussite et Echec)	Ecart MP SG Non Abandon - SG Abandon	MP SG Réussite (Référence)	MP SG Echec	Ecart MP SG Echec - SG Réussite
Caractère raisonnable de la charge de travail, sentiment de ne pas être dépassé	1,32	1,89	<b>+ 0,57</b>	2,10	1,63	<b>- 0,47</b>
Satisfaction globale vis-à-vis de la formation	3,02	3,16	<b>+ 0,14</b>	3,19	3,13	<b>- 0,06</b>
Motivation à poursuivre la formation	2,20	3,14	<b>+ 0,96</b>	3,33	2,88	<b>- 0,45</b>
Cohérence avec les attentes	2,68	2,86	<b>+ 0,18</b>	2,86	2,88	<b>+ 0,02</b>
Vision claire des métiers visés par la formation	2,93	3,03	<b>+ 0,10</b>	3,05	3,00	<b>- 0,05</b>
Capacité à suivre la progression de la matière	2,24	3,00	<b>+ 0,76</b>	3,10	2,88	<b>- 0,22</b>
Perception du caractère adéquat du rythme de progression	1,85	2,92	<b>+ 1,07</b>	3,33	2,38	<b>- 0,95</b>
Facilité à concilier la présence aux cours et les autres contraintes de vie	3,07	2,84	<b>- 0,23</b>	2,81	2,88	<b>+ 0,07</b>
Ambiance dans la classe	3,24	3,19	<b>- 0,05</b>	3,24	3,13	<b>- 0,11</b>
Sentiment d'être soutenu par les chargés de cours	2,49	2,86	<b>+ 0,36</b>	2,95	2,75	<b>- 0,20</b>
Sentiment d'être soutenu par les autres étudiants	2,83	3,03	<b>+ 0,20</b>	3,05	3,00	<b>+ 0,05</b>

D'autres données appuient cette hypothèse :

- Le constat d'importants écarts de moyennes entre certains indicateurs du « **bilan de début de formation** » (motivation à poursuivre la formation, difficultés à suivre la progression dans la matière, progression dans la matière perçue comme trop rapide, sentiment d'être dépassé par la charge de travail) et **l'abandon en cours d'UE 4** alors que les écarts de moyennes sur les autres indicateurs sont faibles (satisfaction globale par rapport à la formation, correspondance de la formation à ce qui était attendu, sentiment d'être soutenu par les chargés de cours et les autres étudiants, qualité de la communication) ou insignifiants (vision claire des métiers auxquels prépare la formation, capacité à concilier la présence au cours avec la vie privée et professionnelle, ambiance dans la classe).
- L'avis du chargé de cours concerné quant au fait que le respect du programme de l'UE 4 nécessite la mise en œuvre de compétences mathématiques et logiques, qui sont souvent en décalage avec le niveau de maîtrise initial des étudiants. Cette opinion semble corroborée par le fait que les taux d'abandon et d'échec sont particulièrement élevés chez les étudiants qui sont entrés dans la formation sans disposer du CESI/C2D, même s'ils sont loin d'être les seuls concernés.
- Les données disponibles sur le chargé de cours en charge de l'UE 4 (possession d'un titre pédagogique et dix ans d'expérience d'enseignement à temps plein) corroborent, par ailleurs, les résultats des enquêtes d'évaluation des enseignements quant au fait que sa compétence n'est pas en cause.

Dans la perspective de réfléchir à des actions d'amélioration, en l'état des données disponibles, l'hypothèse retenue est que le principal facteur d'abandon massif au cours de l'UE 4 est l'insuffisance des prérequis en mathématique et en logique chez la grande majorité des étudiants.



En pratique, si des données de vérification d'hypothèse ont été récoltées précédemment, le **tableau de bord de suivi** se composera souvent de tout ou partie des mêmes indicateurs. Pour être alimenté, il nécessite toutefois une récurrence dans la collecte des informations.

Un **Tableau de bord de suivi** rassemble des indicateurs destinés à mesurer si les actions mises en œuvre dans une visée d'amélioration ont effectivement l'impact attendu.

Illustrons-en le principe en poursuivant l'exploration de notre **exemple**.

Après avoir traité les données disponibles et abouti à retenir une **hypothèse explicative dominante** (l'insuffisance des prérequis en mathématique et en logique), plusieurs **pistes d'actions** d'amélioration sont analysées :

- Bilan de compétences
- E-learning
- UE Méthodes de travail
- Semaine intensive de cours en mathématique avant le début de la formation

Même si la portée remédiate du *bilan de compétences* paraît, en tant que telle, assez faible (elle se limite essentiellement à faire prendre conscience aux étudiants de leurs atouts et leurs lacunes), il est très vite retenu comme action à mettre en œuvre dans la mesure où il est à la fois perçu comme utile à l'affinage du diagnostic et facile à concrétiser.

L'*e-learning* est écarté dans un premier temps, tant en raison des ressources (temps, compétences) trop importantes qu'il mobiliserait, que de l'avis de l'équipe quant au fait qu'il faut privilégier au maximum le présentiel en début de cursus, afin de renforcer l'arrimage et l'intégration dans le dispositif de formation.

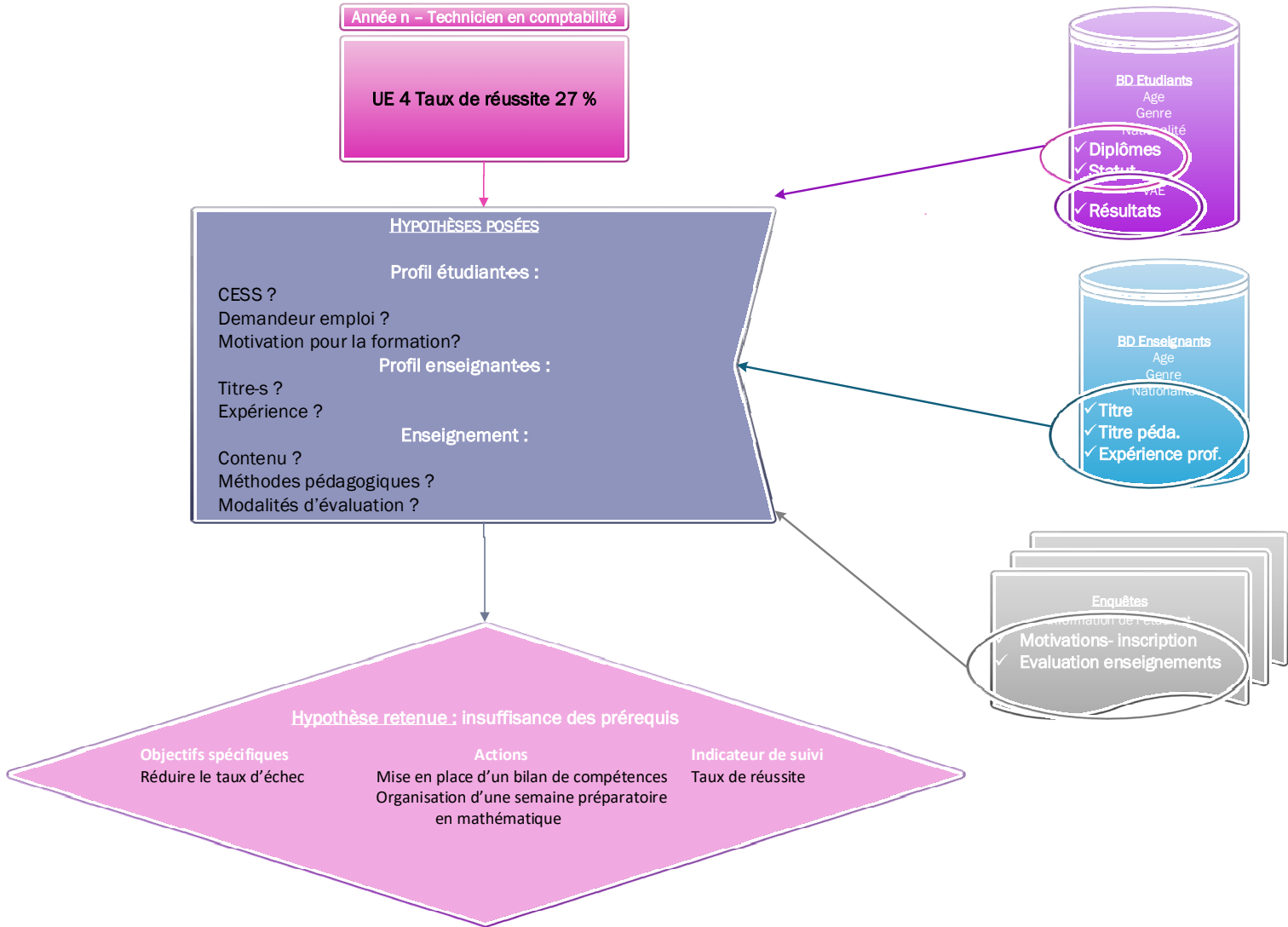
La mise en place d'une *semaine préparatoire intensive en mathématique* et la création d'une UE *Méthodes de travail* semblent toutes deux des actions pertinentes, mais leur mise en œuvre conjointe apparaît peu réaliste en termes de moyens. Le choix se porte donc sur la semaine préparatoire, démarche qui semble la plus adéquate pour répondre de manière ciblée à la problématique.

Deux actions interreliées sont donc retenues :

- Un bilan de compétences
- Une semaine intensive de cours en mathématique avant le début des UE puisque la dotation de l'année le permet.

S'il semble, empiriquement, que les étudiants éprouvant le plus de difficultés sont ceux qui ne sont pas titulaires d'un CESI/C2D, les chargés de cours ont constaté que les capacités des autres étudiants n'ont pas toujours un fondement suffisamment solide pour leur assurer la réussite. Il est donc décidé de vérifier les capacités préalables requises de tous les étudiants à travers le bilan de compétences et de recommander la participation à la semaine préparatoire aux étudiants pour lesquels des faiblesses ont été identifiées.

DES HYPOTHÈSES RETENUES AU PLAN D'ACTION



Un tableau de bord spécifique au suivi des actions est conçu. Il regroupe :

- Des données issues du tableau de bord de pilotage<sup>30</sup> :
  - taux de présence à l'UE4
  - taux de réussite/échec à l'UE4
- Une donnée issue de la base de donnée étudiants :
  - possession/non-possession du titre requis à l'inscription dans la formation (CESI/C2D)
- Une donnée issue du questionnaire d'évaluation des enseignements pour l'UE4 :
  - perception de l'importance de la charge de travail
- Des données issues du bilan de début de formation (qui est remis en place l'année suivante) :
  - motivation à poursuivre la formation
  - difficultés à suivre la progression dans la matière
  - rythme perçu de la progression dans la matière
  - sentiment d'être dépassé par la charge de travail
- Des données nouvelles dont il faut organiser la récolte :
  - état des prérequis des étudiants tel qu'évalué par le bilan de compétences (afin d'affiner l'analyse des liens entre prérequis et taux d'abandon/échec à l'UE4 de manière à pouvoir cibler d'autres actions éventuelles si la semaine intensive se révélait insuffisante)
  - taux de présence à la fin de la semaine intensive (afin d'évaluer si celle-ci n'a pas pour effet pervers d'impacter trop négativement le taux effectif d'inscription)

A ce stade, 2 voies se présentent à l'établissement :

- La réduction du taux d'abandon est jugée suffisante par l'établissement et le dispositif est maintenu au bénéfice des étudiants ;
- La réduction du taux d'abandon est jugée non significative par l'établissement : d'autres hypothèses sont à poser qui exigeront la récolte d'autres données et d'autres enquêtes.

---

<sup>30</sup> Voir le tableau de bord de pilotage, *supra* p. 17.

