



Agence pour l'Évaluation de  
la Qualité de l'Enseignement Supérieur

Evaluation des cursus SCIENCES ECONOMIQUES et de GESTION  
en Fédération Wallonie-Bruxelles

# ANALYSE TRANSVERSALE

2015

AEQES



## Structure du document

L'analyse transversale se compose de trois parties :

- 1) une mise en contexte rédigée par la Cellule exécutive de l'AEQES et reprenant des éléments factuels tels que la composition du comité, la liste des établissements évalués et le calendrier de l'évaluation ;
- 2) l'état des lieux du comité des experts, repris intégralement ;
- 3) un commentaire conclusif, rédigé par le Comité de gestion de l'AEQES, qui souligne certains des aspects de l'état des lieux et donne l'avis de l'Agence sur les conclusions de l'évaluation.

## Avis au lecteur

Le Parlement de la Communauté française a adopté le 25 mai 2011 une résolution visant le remplacement de l'appellation *Communauté française de Belgique* par l'appellation *Fédération Wallonie-Bruxelles*.

La Constitution belge n'ayant pas été modifiée en ce sens, les textes à portée juridique comportent toujours l'appellation *Communauté française*, tandis que l'appellation *Fédération Wallonie-Bruxelles* est utilisée dans les cas de communication usuelle. C'est cette règle qui a été appliquée au présent document.

Les **bonnes pratiques** sont indiquées sur fond bleu.

Il s'agit d'approches, souvent innovatrices, qui ont été expérimentées et évaluées dans les établissements visités et dont on peut présumer de la réussite<sup>1</sup>.

Ces bonnes pratiques sont à resituer dans leur contexte. En effet, il est illusoire de vouloir trouver des solutions toutes faites à appliquer à des contextes différents.

Les **recommandations** formulées par les experts sont reprises et encadrées en fin de chaque sous-chapitre. Par ailleurs, elles ont été classées, par type de destinataire, par thèmes et sous-thèmes, au sein d'un tableau récapitulatif repris à la fin de ce rapport.

Les éléments contextuels et internationaux ont été pointés sur fond vert. Ils mettent en avant certaines réalités relatées par les experts internationaux. Bien qu'émanant de contextes différents de celui de la FWB, ces pistes peuvent être éclairantes dans une dynamique de changement.

Ce document applique les règles de la nouvelle orthographe.

<sup>1</sup> Inspiré de BRASLAVSKY C., ABDOULAYE A., PATIÑO M. I., *Développement curriculaire et « bonne pratique » en éducation*, Genève : Bureau international d'éducation, 2003, p. 2. *Online* : <http://www.ibe.unesco.org/AIDS/doc/abdoulaye.pdf> (consulté le 14 mai 2014).

## Table des matières

<b>AVANT-PROPOS</b> .....	<b>7</b>
Historique de l'exercice d'évaluation .....	8
Composition du comité des experts .....	8
<i>E-Day</i> .....	10
Lieux et dates des visites .....	10
Transmission des rapports préliminaires, droit de réponse des établissements et publication des rapports finaux de synthèse .....	11
État des lieux et analyse transversale .....	11
Calendriers et plans de suivi des recommandations des experts .....	11
<b>ETAT DES LIEUX DES CURSUS SCIENCES ÉCONOMIQUES ET DE GESTION</b> .....	<b>13</b>
<b>Chapitre 1 : Éléments de contexte et faits marquants relatifs aux programmes évalués</b> .....	<b>14</b>
1 Les programmes évalués développés dans six universités et deux hautes écoles .....	14
2 Une offre de formation organisée en deux cycles .....	15
3 Une offre de formation caractérisée par une faible articulation sur le cycle court professionnalisant .....	17
4 Un fort taux d'échec en première année de bachelier .....	19
5 Avec, à l'intérieur du cycle master, un master 60 au positionnement mal défini et source d'ambiguïtés .....	22
6 Une plus grande proportion d'hommes que de femmes .....	23
7 Des publics proches géographiquement et une part significative d'étrangers .....	25
8 Une forte croissance des effectifs depuis le début des années 2000 .....	25
9 Pendant la même période, une progression moins importante des ressources humaines .....	27
10 Une offre de formation inscrite dans le processus de Bologne .....	28
<b>Chapitre 2 : Pilotage, gouvernance et démarche qualité</b> .....	<b>33</b>
1 Une performance globale difficile à mesurer dans l'ensemble .....	33
2 Organisation et révision des cursus .....	34
a. Les enseignements de techniques quantitatives .....	34
b. Les approches pédagogiques .....	36
c. L'évaluation continue en matière d'acquisition des compétences .....	36
3 Une révision des programmes animée par la recherche d'un large consensus .....	37
4 Un adossement à la recherche et des services à la collectivité sous formes diverses .....	39
5 Un développement des TICE au milieu du gué .....	40

<b>Chapitre 3 : Ressources humaines et matérielles</b> .....	<b>42</b>
1 Des ressources humaines fortement mobilisées par la croissance des effectifs et la lutte contre l'échec .....	42
2 Des ressources matérielles .....	43
<b>En conclusion</b> .....	<b>45</b>
<b>Tableaux des recommandations</b> .....	<b>49</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>55</b>
<b>Annexe 1 Répartition géographique des bacheliers en Sciences économiques et de gestion en Fédération Wallonie-Bruxelles</b> .....	<b>56</b>
<b>Annexe 2 Répartition géographique des masters 60 en Sciences économiques et de gestion en Fédération Wallonie-Bruxelles</b> .....	<b>57</b>
<b>Annexe 3 Répartition géographique des masters 120 en Sciences économiques et de gestion en Fédération Wallonie-Bruxelles</b> .....	<b>58</b>
<b>Annexe 4 Cadastre des formations en Sciences économiques et de gestion par établissement</b> .....	<b>59</b>
<b>Annexe 5 Grilles horaires minimales et référentiel de compétences pour le bachelier et le master 120 en Gestion de l'entreprise</b> .....	<b>61</b>
Grille horaire minimale du bachelier .....	61
Grille horaire minimale du master .....	62
Référentiel de compétences .....	63
<b>Annexe 6 Grille horaire minimale du master 60 en Sciences commerciales</b> .....	<b>66</b>
<b>Annexe 7 Grilles horaires minimales et référentiel de compétences pour le bachelier et le master 120 en Ingénieur commercial</b> .....	<b>67</b>
Grille horaire minimale du bachelier .....	67
Grille horaire minimale du master .....	68
Référentiel de compétences .....	69
<b>Annexe 8 Cadre des certifications de l'enseignement supérieur en Communauté française</b> .....	<b>72</b>
<b>NOTE ANALYTIQUE</b> .....	<b>75</b>

## Table des illustrations

<b>Illustration 1</b>	Répartition en pourcentage des étudiants entre les universités et les hautes écoles selon les cycles en 2010-2011	<b>15</b>
<b>Illustration 2</b>	Répartition en pourcentage des étudiants entre le cycle de bachelier et le cycle de master en 2010-2011 (y compris les étudiants de haute école)	<b>15</b>
<b>Illustration 3</b>	Répartition en pourcentage des étudiants par master 120 en 2010-2011	<b>16</b>
<b>Illustration 4</b>	Répartition en pourcentage des diplômes de master 120 délivrés à l'université selon leur finalité en 2010-2011	<b>17</b>
<b>Illustration 5</b>	Pourcentage de diplômes de M120 délivrés en 2010-2011 pour 100 primo entrants en 1 <sup>ère</sup> année de bachelier en 2006-2007	<b>19</b>
<b>Illustration 6</b>	Evolution comparée des flux entrants en B1 (entre 2006 et 2008) et des diplômes délivrés en B3 (entre 2008 et 2010)	<b>20</b>
<b>Illustration 7</b>	Evolution des effectifs inscrits en master 60 et master 120 (base 100 : 2008-2009)	<b>23</b>
<b>Illustration 8</b>	Répartition en pourcentage des inscrits dans le programme selon le genre (hautes écoles et universités) en 2010-2011	<b>23</b>
<b>Illustration 9</b>	Répartition en pourcentage des inscrits par genre et master en 2010-2011	<b>24</b>
<b>Illustration 10</b>	Répartition en pourcentage des inscrits par genre et cycle en 2010-2011	<b>24</b>
<b>Illustration 11</b>	Pourcentage des étudiants belges et non belges dans les domaines SEG, SHS et à l'université en 2010-2011	<b>25</b>
<b>Illustration 12</b>	Un domaine en plus forte croissance (base 100 : 2001-2002)	<b>26</b>
<b>Illustration 13</b>	Une plus forte croissance du flux des primo entrants dans le domaine SEG (base 100 : 2001-2002)	<b>26</b>
<b>Illustration 14</b>	Une croissance plus faible des ressources humaines sur la même période (base 100, 2001-2002)	<b>27</b>

## Liste des abréviations

<b>AA</b>	Acquis d'apprentissage
<b>AACSB</b>	<i>Association to advance collegiate schools of business</i>
<b>AEQES</b>	Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française
<b>ARES</b>	Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur
<b>B</b>	Bachelier
<b>BES</b>	Brevet de l'enseignement supérieur
<b>CESS</b>	Certificat d'enseignement secondaire supérieur
<b>CGHE</b>	Conseil Général des Hautes Ecoles
<b>CSP</b>	Catégorie socioprofessionnelle
<b>CV</b>	Curriculum vitae
<b>ECTS</b>	<i>European Credits Transfer and Accumulation System</i>
<b>EEE</b>	Evaluation des enseignements par les étudiants
<b>EFMD</b>	<i>European Foundation for Management Development</i>
<b>ENQA</b>	<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i>
<b>EPAS</b>	<i>EFMD Programme Accreditation System</i>
<b>EQUIS</b>	<i>EFMD Quality Improvement System</i>
<b>ESU</b>	European students' union
<b>ETP</b>	Equivalent temps plein
<b>FWB</b>	Fédération Wallonie-Bruxelles
<b>HE</b>	Haute Ecole
<b>ISO</b>	<i>International Organization for Standardization</i> Organisation internationale de normalisation
<b>M ou Ma</b>	Master
<b>MOOCs</b>	<i>Massive Open Online Courses</i>
<b>PME</b>	Petites et moyennes entreprises
<b>PO</b>	Pouvoir organisateur
<b>RAE</b>	Rapport d'autoévaluation
<b>SEG</b>	Sciences économiques et de gestion
<b>SHS</b>	Sciences humaines et sociales
<b>TFE</b>	Travail de fin d'études
<b>TICE</b>	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
<b>TP</b>	Travaux pratiques
<b>UE</b>	Union européenne
<b>UNESCO</b>	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
<b>VAE</b>	Valorisation des acquis de l'expérience





# Avant-propos

---

rédigé par la Cellule exécutive de l'Agence



## Historique de l'exercice d'évaluation

L'exercice d'évaluation de la qualité des cursus Sciences économiques et de gestion en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) a été organisé par l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) et mené conformément aux termes du décret du 22 février 2008<sup>2</sup>.

En mai 2012, l'AEQES a modifié son référentiel d'évaluation<sup>3</sup>. En raison du caractère récent de cette modification, l'Agence a proposé aux établissements impliqués par l'évaluation des cursus Sciences économiques et de gestion de choisir le référentiel d'évaluation (liste d'indicateurs de 2008<sup>4</sup> ou référentiel d'évaluation de 2012). Certains établissements ont choisi la liste de référence des indicateurs de 2008, d'autres le nouveau référentiel 2012.

Sur la base de l'année de référence 2010-2011, les huit établissements offrant les cursus Sciences économiques et de gestion en FWB ont rédigé leur rapport d'autoévaluation selon les informations données par l'AEQES au cours des réunions de coordonnateurs et selon les recommandations du « Guide à destination du coordonnateur – Notice méthodologique »<sup>5</sup>.

Les établissements ont transmis leur rapport d'autoévaluation à l'AEQES le 30 août 2013. Ils ont ensuite rencontré le président du comité des experts chargé de leur évaluation externe au cours d'un entretien préliminaire, les 2 et 3 octobre 2013, afin de préparer la visite du comité.

## Composition du comité des experts

Lors de sa séance plénière du 6 novembre 2012, le Comité de gestion de l'AEQES a choisi - parmi les candidatures spontanées et recommandées par le CGHE et le CIUF - et selon les prescrits de l'article 16 du décret 2008 - les experts susceptibles de faire partie du comité. M. Jean-Louis DARRÉON a été désigné président du comité des experts. Ensuite, ce dernier a composé le comité sur la base de la liste établie par l'AEQES et en collaboration avec la Cellule exécutive<sup>6</sup>. Il a ainsi été constitué de :

**M. Francis BLOCH** est enseignant en Economie dans le département d'économie de l'Ecole Polytechnique de Palaiseau.  
*Expert pair.*

**M. Jean BONNET** est enseignant-chercheur à l'Université de Caen. Il a créé un master en Entrepreneuriat et a dirigé le Diplôme d'Université Création d'Activités.  
*Expert pair.*

**M. Denis CORMIER** est professeur, titulaire de la Chaire d'Information financière et organisationnelle de l'Université du Québec à Montréal.  
*Expert pair.*

**M. Jean-Louis DARRÉON** est maître de conférences en Sciences de gestion à l'IUT de Tarbes (Université Paul Sabatier) et directeur scientifique et de publication de la revue « Sciences de la Société ».  
*Expert pair et président du comité.*

**M. Ignace DE BEELDE** est Vice-doyen Enseignement de la Faculté des Sciences économiques et de gestion de l'Université de Gent. Il enseigne actuellement la comptabilité et l'audit et dirige le département *Accountancy and Corporate Finance*.  
*Expert pair.*

<sup>2</sup> 22 février 2008 - Décret portant diverses mesures relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française.

<sup>3</sup> Référentiel d'évaluation (2012) disponible sur [http://www.aeqes.be/infos\\_documents\\_details.cfm?documents\\_id=246](http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=246) (consulté le 14 mai 2014).

<sup>4</sup> Liste de référence des indicateurs figurant dans l'AGCF du 11 avril 2008.

<sup>5</sup> AEQES, *Guide à destination du coordonnateur : notice méthodologique*, Bruxelles : AEQES, 01/2010, 47 pages.

<sup>6</sup> Organe de l'AEQES chargé de mettre en œuvre les décisions du Comité de gestion et du Bureau.

**M. Olivier DEBANDE** est *Managerial adviser* à la Banque Européenne d'Investissement.  
*Expert de la profession.*

**M. Jean-Pierre DI BARTOLOMEO** est Président du Comité de direction de la Société Wallonne de financement et de garantie des petites et moyennes entreprises.  
*Expert de la profession.*

**M. Adrien DUCHATELET** était étudiant en master 2 en Sciences de gestion à l'UCL-Mons, spécialisation « Révisorat et Expertise comptable ». Il était délégué de son auditoire depuis 2011 et a participé à l'autoévaluation de son établissement.  
*Expert étudiant.*

**Mme Fleur ESPINOUX** est étudiante en Master 2 en Droit social à l'Université de Picardie Jules Verne. Elle est élue au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche et occupe un poste de Vice-présidente au sein de la Fédération des Associations Générales Etudiantes (FAGE).  
*Expert étudiant.*

**M. Paul GARRÉ** dirige le service « Education et Qualité » à la *Hogeschool-Universiteit Brussel* et à la *Katholieke Hogeschool Sint-Lieven, Gent-Aalst-Sint-Niklaas*. Il est également membre des comités « Politique éducative et assurance qualité » de la *Vlaamse Universiteiten en Hogescholen Raad (VLHUR)*.  
*Expert qualité et de l'éducation.*

**M. Gérard HIRIGOYEN** enseigne à l'Université Montesquieu Bordeaux 4. Il est spécialisé dans le domaine de la finance organisationnelle et tout particulièrement en matière de gouvernance des entreprises familiales.  
*Expert pair.*

**M. Gian-Carlo MONACHINO** est *Projects & CRM Manager* chez Ferrero Benelux.  
*Expert de la profession.*

**M. Michel MOUREAU** était co-responsable du service qualité de la Haute Ecole Libre Mosane et a enseigné de nombreuses années dans la catégorie économique de ce même établissement (Etude de marché et statistiques).  
*Expert qualité.*

**M. Patrick OLIVIER** est consultant international dans les domaines de la gestion de la culture et de la communication et chargé de la direction du master 2 en Management des organisations culturelles à l'Université Paris Dauphine.  
*Expert pair.*

**M. Franz PALM** enseigne l'économétrie, les méthodes statistiques, la finance empirique et la macroéconomie au sein de la Faculté de Gestion et des Sciences Économiques de l'Université de Maastricht.  
*Expert pair.*

**Mme Isabelle POULIQUEN** est professeur, Responsable du Master Qualité d'Aix Marseille Université, chargée de mission auprès du Sous-directeur Système d'Information et Études Statistiques du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.  
*Expert qualité et de l'éducation.*

**Mme Omblin RICHARD** est étudiante en master 2 en *Business Economics* à la *Solvay Brussels School of Economics and Management*. Au cours de ses années d'étude, elle s'est engagée dans la représentation étudiante par le biais de différentes organisations au sein de son école, notamment le Bureau Etudiant, le *Solvay Student Consulting Club* ainsi que le *Finance Club*.  
*Expert étudiant.*

**Mme Tinja ZERZER** est étudiante en gestion, économie et sciences sociales (spécialité économie) à l'Université d'économie et de gestion de Vienne et actuellement en licence à l'université Paris 1 - Panthéon-Sorbonne. Elle s'est engagée dans la représentation étudiante, d'abord en Autriche et ensuite, dans l'*European Students' Union (ESU)*.  
*Expert étudiant.*

Il importe de préciser que les experts sont issus de terrains professionnels différents et n'ont pas de conflits d'intérêt avec les établissements qu'ils ont visités.

Chacun des experts a reçu, outre le rapport d'autoévaluation des établissements qu'il était amené à visiter, une documentation comprenant le « Guide à destination des membres des comités d'experts –

Notice méthodologique »<sup>7</sup>, une présentation écrite de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>8</sup> ainsi que divers décrets et textes légaux relatifs aux matières visées par l'exercice d'évaluation<sup>9</sup>. Chaque expert a signé un contrat d'expertise avec l'AEQES pour la durée de la mission ainsi qu'un code de déontologie<sup>10</sup>.

## E-Day

Avant d'entamer les visites d'évaluation externe, l'AEQES a réuni les experts pour une journée complète de travail (*E-day* du 4 octobre 2013) afin de repreciser le contexte général de l'exercice, son cadre légal, ses objectifs et résultats attendus ainsi que son calendrier. Une présentation de l'enseignement supérieur en haute école et à l'université et des cursus a été assurée par M. Etienne GENETTE et Mmes Aurélie COPPE et Sandrine CANTER, représentant respectivement le CGHE et le CIUF. Un exercice méthodologique de mise en situation a également été organisé avec les participants.

## Lieux et dates des visites

Les visites dans les établissements concernés se sont déroulées selon le calendrier suivant :

<sup>7</sup> AEQES, *Guide à destination des membres des comités d'experts : notice méthodologique*, Bruxelles : AEQES, [http://www.aeqes.be/infos\\_documents\\_details.cfm?documents\\_id=11](http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=11) (consulté le 14 mai 2014).

<sup>8</sup> AEQES, *L'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles*, V. 2.0 du 12 septembre 2013, 60 pages, [http://www.aeqes.be/infos\\_documents\\_details.cfm?documents\\_id=247](http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=247) (consulté le 14 mai 2014).

<sup>9</sup> 5 août 1995 - Décret fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles.

9 septembre 1996 - Décret relatif au financement des Hautes Ecoles organisées ou subventionnées par la Communauté française.

24 juillet 1997 - Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

12 décembre 2000 - Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents.

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

18 juillet 2008 - Décret démocratisant l'enseignement supérieur, œuvrant à la promotion de la réussite des étudiants et créant l'Observatoire de l'enseignement supérieur.

**Université Saint-Louis,**  
les 24 et 25 octobre 2013

**Université Libre de Bruxelles,**  
les 6, 7 et 8 novembre 2013

**Université de Namur,**  
les 20, 21 et 22 novembre 2013

**Université catholique de Louvain,**  
les 5, 6, 9 et 10 décembre 2013

**Haute Ecole Francisco Ferrer,**  
les 29, 30 et 31 janvier 2014

**Haute Ecole «Groupe ICHEC -  
ISC Saint-Louis - ISFSC»,**  
les 5, 6 et 7 février 2014

**HEC-Ecole de Gestion de l'Université  
de Liège,**  
les 19, 20 et 21 février 2014

**Université de Mons,**  
les 27 et 28 février 2014

Dans un souci d'équité et d'égalité de traitement, un planning similaire a été proposé aux établissements. Chaque groupe de personnes (professeurs, étudiants, etc.) a eu, avec les experts, un temps d'entretien de durée équivalente, au prorata du nombre de programmes proposés par chaque établissement.

## Transmission des rapports préliminaires, droit de réponse des établissements et publication des rapports finaux de synthèse

Chaque visite a donné lieu à la rédaction d'un rapport préliminaire par le comité des experts. L'objectif de

<sup>10</sup> Téléchargeable sur [http://www.aeqes.be/infos\\_documents\\_details.cfm?documents\\_id=131](http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=131) (consulté le 14 mai 2014).

ce rapport était de réaliser, sur la base du rapport d'autoévaluation et à l'issue des observations relevées lors des visites et des entretiens, un état des lieux des forces et faiblesses de l'entité évaluée et de proposer des recommandations pour l'aider à construire son propre plan d'amélioration.

En date du 19 mai 2014, les rapports préliminaires ont été remis aux autorités académiques et au(x) coordonnateur(s) de chaque établissement. Un délai de trois semaines calendrier a été prévu pour permettre aux établissements de faire parvenir aux experts – via la Cellule exécutive de l'AEQES – des observations éventuelles. S'il y avait des erreurs factuelles, les corrections ont été apportées. Les observations de fond ont, quant à elles, été ajoutées au rapport des experts pour constituer le rapport final de synthèse mis en ligne sur le site internet de l'AEQES le 9 juillet 2014.

## État des lieux et analyse transversale

Il a également été demandé au comité des experts de dresser un état des lieux des cursus évalués. Cet état des lieux contient la synthèse globale de la situation des cursus évalués en FWB, dans le cadre du contexte européen et des défis contemporains, un relevé de bonnes pratiques et l'identification des opportunités et risques ainsi que la liste des recommandations adressées aux divers partenaires de l'enseignement supérieur.

Afin d'assurer une rédaction collégiale de l'état des lieux, une méthodologie et différents outils collaboratifs ont été mis en place par l'Agence. Un questionnaire a tout d'abord été envoyé à l'ensemble des experts. Ces derniers ont été invités à lister les forces, faiblesses et bonnes pratiques constatées tout au long des visites et ce, en regard des thématiques traitées au sein du référentiel d'évaluation de l'AEQES. Ils ont également formulé des recommandations à l'attention des divers acteurs des programmes évalués.

L'ensemble des experts s'est ensuite réuni le 23 juin 2014 pour décider ensemble du contenu à traiter dans l'état des lieux. Les experts ont ensuite

eu l'occasion de réagir sur le document produit par le président et d'en valider le contenu.

Au nom de son comité, le président a présenté l'état des lieux le mardi 4 novembre 2014 : premièrement, aux établissements évalués, ensuite, aux membres du Comité de gestion de l'AEQES. Chaque présentation a donné lieu à un temps de questions-réponses.

Le Comité de gestion de l'AEQES a rédigé la partie conclusive de cette analyse transversale.

L'analyse transversale a été adressée aux Ministres ayant l'enseignement supérieur dans leurs attributions, à la commission de l'Enseignement supérieur du Parlement de la Communauté française, au Conseil d'administration de l'Académie de la Recherche et de l'Enseignement supérieur (ARES) et à l'ensemble des établissements évalués. Elle est également téléchargeable sur le site de l'AEQES depuis le 1<sup>er</sup> décembre 2014.

## Calendriers et plans de suivi des recommandations des experts

Dans les six mois qui suivent la publication sur le site internet de l'Agence des rapports finaux de synthèse, chaque établissement transmet à l'Agence un calendrier et un plan de suivi des recommandations du comité des experts. Ces calendriers et plans de suivi sont publiés en lien direct avec les rapports finaux de synthèse auxquels ils se rapportent. Un état de la réalisation du plan de suivi initial et un plan de suivi actualisé sont publiés à mi-parcours du cycle d'évaluation sur le site de l'Agence, au terme d'une visite de suivi<sup>11</sup>.

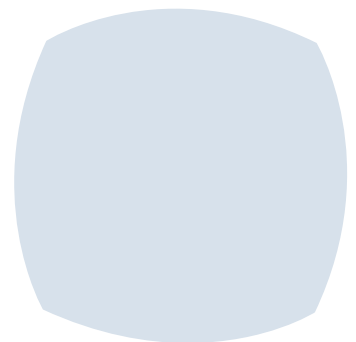
<sup>11</sup> Voir la procédure d'actualisation du plan de suivi. En ligne : [http://www.aeqes.be/infos\\_documents\\_details.cfm?documents\\_id=253](http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=253) (consulté le 14 mai 2014).



# Etat des lieux des cursus Sciences économiques et de gestion

---

rédigé par le comité des experts



Les différents rapports d'autoévaluation des établissements et les visites réalisées *in situ* par le comité des experts ont permis d'établir un rapport d'évaluation de la qualité des programmes de sciences économiques et de gestion (SEG) dans chacun des huit établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles mettant en œuvre ces programmes. Dans ces rapports, les experts ont mis l'accent sur des éléments spécifiques à chaque établissement. Ils ont conservé, pour l'analyse transversale, les éléments de loin les plus nombreux, qui constituent les caractéristiques communes transversales à ces programmes. Ce sont ces éléments d'analyse qui seront ici mis en lumière dans les chapitres suivants.

Préalablement, les experts souligneront quelques éléments généraux ou de contexte qui constituent autant de faits caractéristiques de ces programmes en FWB<sup>12</sup>. Ensuite, en soulignant chaque fois que possible les bonnes pratiques, ils s'attacheront à la gouvernance et à l'analyse de la performance globale des programmes eu égard aux missions qui lui sont assignées et des moyens mobilisés dans ce sens.

## Chapitre 1 : Éléments de contexte et faits marquants relatifs aux programmes évalués

Bien que n'entrant pas directement dans le champ de l'évaluation, les éléments présentés dans ce chapitre en constituent un préalable pour sa mise en perspective. Pour le lecteur pressé, ils constituent un éclairage utile mettant en exergue quelques caractéristiques majeures de l'enseignement supérieur en sciences économiques et de gestion en FWB depuis l'inscription de cette activité dans le processus dit de Bologne. Le comité des experts se permettra également différentes recommandations.

<sup>12</sup> L'analyse du comité des experts sera fondée sur une analyse des statistiques des universités et des hautes écoles selon les disponibilités. L'ensemble des données chiffrées sont issues des annuaires du CRef (pour les universités) et de la base de données SATURN (pour les HE) pour les années 2010-2011.

## 1 Les programmes évalués développés dans six universités et deux hautes écoles<sup>13</sup>

Six universités et deux hautes écoles accueillent des étudiants dans les programmes relevant de la présente évaluation en sciences économiques et de gestion. À l'université, les étudiants sont inscrits dans des programmes de bachelier ou de master (60 ou 120) en Sciences économiques, Sciences de gestion, Ingénieur de gestion ou Gestion culturelle. Dans les hautes écoles (situées toutes deux à Bruxelles), les étudiants concernés par la présente évaluation sont également inscrits dans le cycle long ; les intitulés de diplômes sont cependant différents : Gestion de l'entreprise et Ingénieur commercial pour les deux parcours de bachelier et de master 120 qui les prolongent et Sciences commerciales pour le master 60<sup>14</sup>. Les diplômes délivrés par les hautes écoles se distinguent donc de ceux délivrés par les universités par leur intitulé –plus pragmatique– l'un d'entre eux reprenant néanmoins le terme d'ingénieur, en écho au diplôme d'ingénieur de gestion délivré par les universités. Pour avoir une vue globale de l'offre de formation par établissement, les experts renvoient le lecteur aux annexes 1, 2, 3 et 4 de ce rapport.

En 2010-2011, les programmes évalués comptaient, à quelques unités près, 12.000 inscrits<sup>15</sup> au total dans les deux cycles, se répartissant selon le rapport global de 1 inscrit en haute école pour 4,2 à l'université. Dans le cycle de bachelier, ce rapport était de 1 à un peu moins de 4 et en master 120 de 1 à 8, ce qui donne à penser qu'une certaine mobilité existe entre les hautes écoles et les universités au terme du diplôme de bachelier avec une attractivité plus grande des universités pour le master 120.

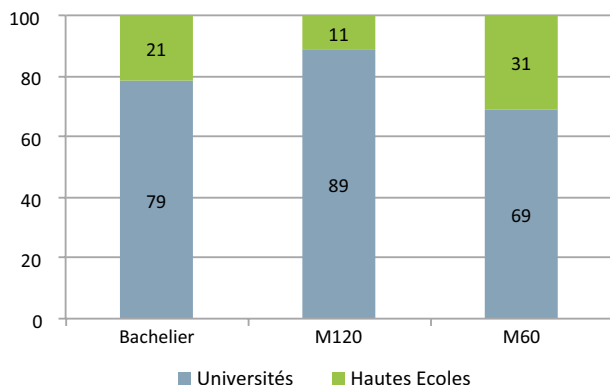
<sup>13</sup> Les annexes 1, 2, 3 et 4 reprennent le cadastre de formation en Sciences économiques et de gestion en FWB ainsi que sa répartition géographique.

<sup>14</sup> L'accès à ce master est notamment ouvert aux étudiants titulaires d'un bachelier en Gestion de l'entreprise.

<sup>15</sup> La base statistique du CRef distingue étudiants et inscrits, ces derniers pouvant être inscrits simultanément dans plusieurs cursus. Faire la somme des inscrits conduirait donc à majorer le nombre des étudiants en tant que personnes physiques. Dans la rédaction on utilisera néanmoins indistinctement les deux termes.



Illustration 1. Répartition en pourcentage des étudiants entre les universités et les hautes écoles selon les cycles en 2010-2011



D'ores et déjà on notera l'existence d'un master quelque peu singulier : le master 60 (cf. *infra*) conduisant au diplôme de Sciences économiques ou Sciences de gestion à l'université et Sciences commerciales en haute école. C'est dans ce parcours que le rapport des inscrits entre les hautes écoles et les universités est le plus favorable pour les hautes écoles (1 pour 2,2 en université). Ce parcours M60 est, semble-t-il<sup>16</sup>, principalement alimenté par le dispositif des passerelles établissant un pont entre le cycle professionnalisant et le cycle long.

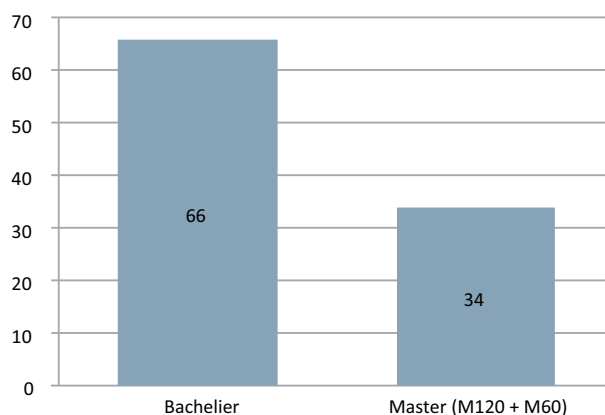
Comme l'indique l'intitulé des diplômes délivrés par les hautes écoles, les programmes mis en œuvre dans ces établissements sont plus centrés sur la gestion des organisations, sous l'angle des différentes techniques du management (comptabilité, finance, logistique, vente, marketing et ressources humaines). Les programmes développant des approches plus globales faisant plus largement appel aux sciences économiques et ouvrant plus souvent sur les grandes organisations ou institutions sont uniquement mis en œuvre dans les universités.

## 2 Une offre de formation organisée en deux cycles

Les programmes de sciences économiques et de gestion que le comité des experts a évalués s'organisent en deux cycles<sup>17</sup> : le premier de trois ans dit « bachelier de transition » est sanctionné par le diplôme et grade de bachelier, le deuxième, de deux ans, par le grade et diplôme de master. Les experts ont compris qu'en FWB, le premier cycle de transition n'a pas d'autre finalité que l'accès au cycle de master. C'est en effet à ce dernier niveau de sortie que le programme évalué prend actuellement tout son sens, là que sont supposées acquises les compétences nécessaires à l'insertion professionnelle visée par les cursus. De sorte que toute sortie des cursus avant ce terme pourrait être interprétée comme une sortie non choisie liée à un échec.

Au sein des programmes évalués, les effectifs se répartissent, entre le cycle de bachelier et de master, dans un rapport de deux inscrits en bachelier pour un peu moins de 1 inscrit en master (hors master 60 et programme en hautes écoles). En intégrant le master 60, le rapport passe à 2 inscrits en bachelier pour 1,1 en master. Avec les effectifs inscrits en haute école, le rapport global entre les effectifs de bachelier et les effectifs de master 120 passe de 2,6 à 1 ; il revient autour de 2 à 1 en intégrant les inscrits dans le master 60.

Illustration 2. Répartition en pourcentage des étudiants entre le cycle de bachelier et le cycle de master en 2010-2011 (y compris les étudiants de haute école)



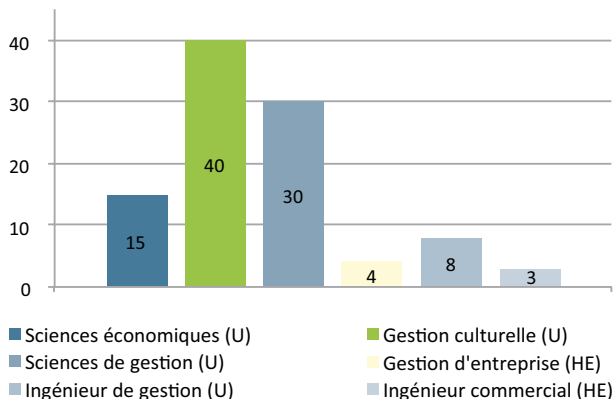
<sup>16</sup> Cf. recommandation 9.

<sup>17</sup> Le cycle doctoral n'entre pas dans le champ de la présente évaluation.

Pour rappel, les étudiants de bachelier à l'université sont inscrits dans 4 programmes différents : ingénieur de gestion, sciences économiques et de gestion, sciences économiques et sciences de gestion. Les deux premiers sont de loin les plus attractifs puisqu'ils se répartissent, à parts égales, 80% des inscrits. Le programme plus spécialisé en sciences de gestion revendique peu d'inscrits (3,7% contre 15,6 pour l'autre programme spécifique aux sciences économiques).

Le programme généraliste sciences économiques et de gestion est ouvert dans 5 des 6 universités ; la dernière offrant plutôt un bachelier en Sciences économiques, certaines offrant également un bachelier en Sciences de gestion (deux universités). En master, le programme sciences économiques et de gestion disparaît en tant que tel pour alimenter le master en Sciences économiques et surtout le master en Sciences de gestion.

*Illustration 3. Répartition en pourcentage des étudiants par master 120 en 2010-2011*



Avec 40% des inscrits en master, le master en Sciences de gestion capte ainsi la plus grande part des étudiants en master devant celui en Ingénieur de gestion (30%), celui en Sciences économiques (15%) et celui en Gestion culturelle (4%). Ce dernier programme, unique en FWB (ULB), n'est pas articulé sur le cycle bachelier des programmes évalués puisqu'il est principalement alimenté par des bacheliers de Sciences humaines et sociales. L'offre de formation relevant des sciences de gestion est donc prépondérante en master par

rapport à celle relevant des sciences économiques – domaine et discipline universitaires pourtant plus anciens – avec 3 programmes en gestion contre 1 en économie. En termes d'effectifs inscrits, le rapport est encore plus nettement favorable aux sciences de gestion (5,2 contre 1)<sup>18</sup>. À l'intérieur des sciences économiques, on notera la quasi disparition de l'orientation économétrie avec moins de 10 inscrits dans toute la FWB. Les étudiants en sciences économiques sont donc principalement inscrits en sciences économiques, orientation générale.

De façon plus générale, l'érosion des effectifs dans les cursus de sciences économiques risque, dans certaines institutions, de compromettre l'alimentation des masters à finalité approfondie et au-delà, le maintien d'un environnement recherche dans tous les programmes du domaine des sciences économiques.

#### Bonne pratique relevée par les experts :

Plusieurs équipes pédagogiques de master en Sciences économiques issues d'établissements différents ont déjà opéré un rapprochement autour des questions liées à la recherche et à l'enseignement.

Cela plaide donc en faveur d'un renforcement de la coopération interuniversitaire pour maintenir un cursus de sciences économiques bien adossé à la recherche sur les 4 sites actuels de la FWB.

Le comité des experts précise toutefois que la désaffection des étudiants des formations en sciences économiques n'est pas spécifique à la FWB. Elle s'observe dans plusieurs pays alors que, paradoxalement, la demande sociale en matière d'expertise économique ne cesse de croître sous l'effet durable de la crise économique et financière, de la mondialisation croissante des échanges, des tensions sur les ressources naturelles et l'environnement qu'engendre le développement économique au plan mondial. Ainsi, alors que les économistes sont de plus en plus sollicités par les

<sup>18</sup> Cette caractéristique est encore amplifiée en intégrant les programmes organisés en hautes écoles.

médias et les responsables politiques pour éclairer le citoyen, analyser l'évolution du monde, ils sont aussi, eux et au-delà d'eux leur discipline, de plus en plus exposés aux critiques de la société civile et des étudiants. Des journalistes, des hommes politiques et des chefs d'entreprise épinglent souvent l'incapacité des théories économiques standards à répondre à la crise, à comprendre les changements du monde, à conseiller et proposer des alternatives, à former des étudiants en adéquation avec les besoins des entreprises et des administrations. Les étudiants déplorent quant à eux souvent le manque de pluralisme théorique des enseignements, à leurs yeux déconnectés de la réalité, trop centrés sur la modélisation théorique et pas assez ouverts sur le fonctionnement des institutions, et les apports des autres sciences sociales.

Ces critiques étaient en partie sous jacentes lors de certains entretiens du comité des experts avec les étudiants. Elles ne sauraient cependant à elles seules expliquer la désaffection de ce cursus, souvent à la faveur du droit et des sciences de gestion, disciplines plus normatives et considérées à portée plus opérationnelle. Leurs effets négatifs au moment de l'orientation des étudiants ne doivent pas être ignorés.

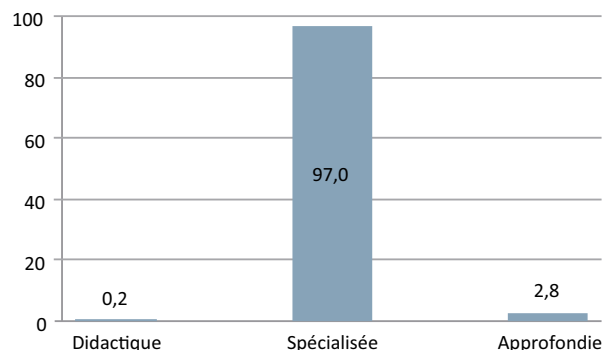
**Recommandation 1 :** le comité des experts invite donc les responsables et les enseignants intervenants dans les masters Sciences économiques à bien prendre la mesure des attentes des étudiants qui s'engagent dans un cursus d'économie et à bien les informer sur les débouchés professionnels auxquels ces formations conduisent.

Pour attirer davantage les étudiants en sciences économiques, il conviendrait également de réconcilier modélisation théorique et compréhension de la complexité croissante du « monde réel » ; les experts recommandent alors aux enseignants une plus grande ouverture aux approches pédagogiques du type résolution de problèmes. Ces approches établissent des ponts plus nombreux avec les autres sciences sociales et entre le « monde réel » et la recherche.

De l'illustration 3, il ressort également la faible part, en termes d'effectifs, du master en Gestion culturelle. Ce cursus, uniquement développé dans une université, a néanmoins vu ces effectifs augmenter constamment et fortement depuis 2006-2007 (triplément en 2010-2011 par rapport à 2006).

Outre par les intitulés, l'offre de masters 120 délivrés à l'université se différencie également par le biais de trois finalités : didactique, approfondie et spécialisée, cette dernière étant de loin la plus choisie par les étudiants avec 86% des inscrits contre 2,4% pour la finalité approfondie et 0,3% à finalité didactique (11% des étudiants étant, dans la base statistique, considérés comme inscrits dans une finalité non encore définie). La forte prépondérance de l'orientation des étudiants vers la finalité spécialisée témoigne de l'importance donnée à l'insertion professionnelle à ce niveau. Cette tendance est encore confirmée et amplifiée si l'on raisonne en termes de diplômes ; la finalité spécialisée correspondant à 97% des diplômes délivrés.

*Illustration 4. Répartition en pourcentage des diplômes de master 120 délivrés à l'université selon leur finalité en 2010-2011*



### 3 Une offre de formation caractérisée par une faible articulation sur le cycle court professionnalisant

Les programmes évalués sont apparus au comité des experts relativement déconnectés du cycle court professionnalisant relevant des hautes écoles. Ces formations courtes (trois ans) sont conçues pour

des débouchés professionnels principalement situés, comme ceux du cycle long, dans les différentes fonctions relevant de la gestion des organisations marchandes et non marchandes (vente, administration, logistique, comptabilité, finances, ressources humaines, études marketing, etc.), mais avec des perspectives de carrière généralement différentes de celles des diplômés du cycle long. De telle sorte que si les compétences visées par les formations de ce cycle court ne sont bien évidemment pas les mêmes que celles visées par le cycle long, elles découlent néanmoins pour la plupart des connaissances développées par des enseignements le plus souvent rattachés au domaine des sciences économiques et de gestion.

Au fil des entretiens, le comité des experts n'a pas pu se faire une idée des principales motivations qui participent aux choix d'orientation des étudiants, après l'enseignement secondaire, entre le cycle professionnalisant court relevant des hautes écoles et le cycle long objet de la présente évaluation. Crainte de ne pas réussir ? Contraintes sociales ou financières ? Préférence pour des formations sollicitant moins les facultés d'abstraction ? Représentation des métiers futurs ? Lors des entretiens, le comité des experts a seulement pu constater que la proximité géographique de la formation pouvait influencer l'orientation des étudiants, y compris pour les études longues.

Le comité a néanmoins noté que des passerelles existaient entre ces deux types de formation. Ce dispositif, apparemment<sup>19</sup> plus utilisé dans les hautes écoles qu'à l'université, permet notamment à des bacheliers du cycle court de rejoindre le cycle long, le plus souvent en B3, pour poursuivre ensuite en master 60. Faute de données agrégées précises, le comité des experts n'a toutefois pu apprécier le degré de fluidité engendré par ce dispositif du cycle court vers le cycle long. En sens inverse et pour les mêmes raisons, le comité des experts n'a pu apprécier non plus les trajectoires allant du cycle long vers le cycle court. Ceci est d'autant plus regrettable que le niveau élevé de l'échec en bachelier de transition, et notamment en B1, laisse supposer que ces flux sont potentiellement

importants. En l'absence de données plus précises, il y a tout lieu de penser que ces « réorientations » du cycle long vers le cycle court ne sont pas véritablement choisies par les étudiants, en ce sens qu'elles découlent de leur échec dans le cycle de transition.

Avec un système de passerelles permettant un haut niveau de fluidité entre les types court et long, ces réorientations pourraient-elles se transformer en stratégie de contournement de l'échec en cycle de transition ? Ou d'accès au type long par paliers de compétences articulés, dès le cycle de bachelier, sur des débouchés professionnels ? La séparation des évaluations des cycles long et court ne permet pas de dire si les étudiants les plus modestes ou les moins à l'aise avec les enseignements imposant un haut niveau d'abstraction évitent le type long en raison de l'absence de paliers de sortie avant le master. Pas plus qu'elle ne permet de bien apprécier la performance du dispositif de passerelles actuel. Ceci a conduit le comité d'experts à formuler les recommandations ci-dessous.

**Recommandation 2 :** le comité des experts invite l'Agence à apprécier la pertinence du périmètre d'évaluation des programmes entre le type long « sciences économiques et de gestion » et le type court « catégorie économique ». Les enseignements, souvent issus des mêmes champs disciplinaires, les passerelles déjà pratiquées entre les deux types, la complémentarité partielle des compétences visées entre « managers intermédiaires » et managers de haut niveau, les mobilités possibles entre les différents emplois auxquels conduisent les cursus des deux types, la dimension entrepreneuriale de plus en plus exigée dans les emplois intermédiaires, la part croissante des débouchés dans les PME (plus grande polyvalence), le développement souhaitable de la formation tout au long de la vie, la nécessité de diversifier les parcours des managers de haut niveau sont, pour le comité des experts, autant d'arguments en faveur d'un rapprochement de l'évaluation des cursus des deux types.

Il serait en effet souhaitable que ces évaluations ne soient pas trop éloignées dans le temps et que les différents comités puissent échanger.

<sup>19</sup> Les informations à la disposition des experts ne permettent pas d'être plus précis, cf. recommandation 3.

A minima et impérativement, il conviendrait que les bases de données permettent de comprendre comment les types court et long s'articulent concrètement.

**Recommandation 3 :** à court terme, le comité des experts invite les autorités de la FWB à se doter d'un système d'information permettant une meilleure traçabilité des étudiants inscrits en type court et en type long.

**Recommandation 4 :** le comité des experts invite également les autorités de la FWB à inciter les établissements à renforcer le dispositif passerelles pour accroître la mobilité entre les deux types et, au-delà, faciliter le développement de parcours de formation mieux à même de répondre aux rythmes, contraintes et aptitudes de chacun.

#### 4 Un fort taux d'échec en première année de bachelier...

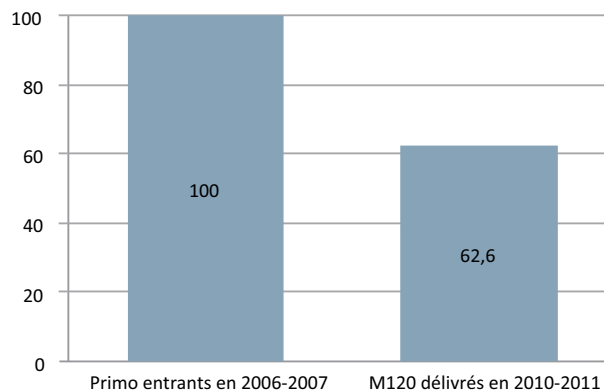
Quels que soient l'angle d'approche et les difficultés rencontrées pour mesurer les taux de réussite des étudiants dans les cursus, une forte déperdition est constatée entre la cohorte des entrants en B1 et la cohorte des diplômés en master. Cet écart frappe d'autant plus quand on sait que la finalité des programmes est entièrement tournée vers l'insertion professionnelle au niveau master. Sans sortie intermédiaire, notamment au niveau bachelier, l'étudiant n'a actuellement pas de raison de sortir du bachelier de transition en cas de succès.

Une manière d'illustrer la déperdition des étudiants serait de partir des stocks d'étudiants dans les deux cycles. Ce type d'approche fondée sur les stocks d'étudiants et non sur les flux d'entrants impose de tenir compte du différentiel de durée entre le cycle de bachelier et le cycle de master. Ainsi, le cycle de bachelier étant de trois ans et celui de master de deux, le rapport théorique en état stationnaire des flux entrants suggérant l'élimination la plus faible entre le

stock des étudiants en bachelier et le stock en master serait de 3 étudiants bachelier pour 2 en master. Plus le rapport est supérieur au rapport des durées des cycles, soit ici  $3/2$ , et plus le processus d'élimination/sélection est *a priori* élevé. Dans ces programmes, ce rapport se situe entre de  $2/1$  ou  $2,6/1$  selon que l'on intègre ou non les étudiants en master 60. Bien évidemment, la croissance des effectifs d'entrants a tendance à majorer le rapport effectifs bachelier/effectifs master car, toutes choses égales par ailleurs, elle ne pourra théoriquement se répercuter sur les effectifs en master que dans un délai de 3 ans au moins. À l'opposé, cet effet sur le rapport est toutefois contrecarré par deux éléments ayant plutôt tendance à le minorer : i) certains étudiants issus du type court ont pu rejoindre le cycle master sans prendre trois inscriptions en cycle de transition, après avoir bénéficié du dispositif passerelles; ii) les inscrits du master en Gestion culturelle ne sont généralement pas passés par le cycle bachelier du programme évalué.

Une autre façon d'illustrer le taux d'élimination/sélection du programme est de considérer le rapport entre le nombre de diplômes délivrés (M120) et le flux des primo entrants en 1<sup>ère</sup> année de bachelier, 5 ans plus tôt. C'est ce qu'indique l'illustration 5 pour les cursus en universités uniquement. Il apparaît ainsi que pour 100 étudiants entrés en B1 en 2006-2007, 62 ont été théoriquement diplômés 5 ans plus tard, étant entendu que certains de ces derniers pouvaient être entrés avant 2006 et avoir redoublé une ou plusieurs années des cursus.

Illustration 5. Pourcentage de diplômés de M120 délivrés en 2010-2011 pour 100 primo entrants en 1<sup>ère</sup> année de bachelier en 2006-2007



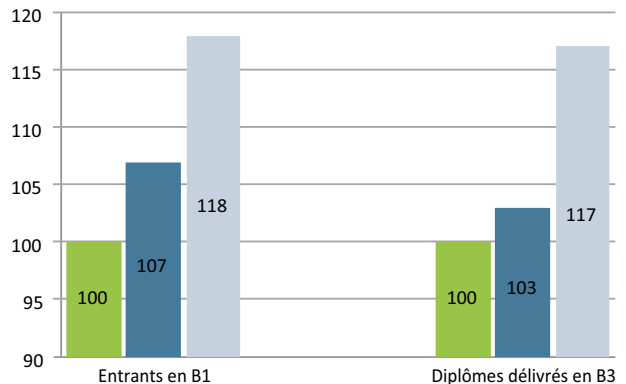
Ce taux d'échec apparait au comité des experts comme largement lié aux choix des pouvoirs publics en faveur du libre accès à l'enseignement supérieur après l'enseignement secondaire. D'autres pays font des choix alternatifs (type cycle préparatoire, année propédeutique, sélection sur dossier, etc.). Il n'existe pas de modèle parfait et les choix procèdent des histoires singulières de chaque nation et des missions qu'elles assignent à l'enseignement supérieur. Au cours des différentes visites, le comité des experts a d'ailleurs pu constater combien les équipes pédagogiques étaient sensibles à la problématique de l'échec – comme en témoignent, partout, les dispositifs d'aide à la réussite mis en place –, mais également et surtout combien les étudiants paraissaient parfaitement intérioriser leur échec – le plus souvent imputé à un manque de travail –, apprécier les différents dispositifs d'accompagnement, sans jamais chercher à se défaire de leur responsabilité. Les experts ont néanmoins constaté qu'en matière d'information disponible pour le choix du programme, les étudiants sont parfois mal informés des exigences du programme. Le saut par rapport au niveau des connaissances acquises en fin de secondaire est jugé significatif et, de ce fait, souvent avancé comme facteur explicatif de l'échec en première année.

Ce taux d'échec des étudiants n'est pas une spécificité des programmes SEG. Le comité des experts tient néanmoins à souligner les trois points suivants :

- sur les 5 derniers taux de réussite des étudiants de première génération tels qu'ils sont publiés dans la base statistique du CRef (2006-2010), le taux de réussite dans les programmes évalués est inférieur à celui du domaine Sciences humaines et sociales (de 2 points en moyenne) et figure toujours parmi les deux plus faibles du domaine ;
- sur la même période, ces mêmes taux de réussite ont tendance à diminuer de façon assez systématique (5 points de moins depuis 2006) ;
- la croissance des flux entrants en B1 de 2006 à 2008, ne se retrouve pas intégralement dans la croissance des diplômés en B3 de 2008 à 2010, comme le montre l'illustration 6, et ce en dépit des potentiels diplômés redoublants entrés en B1 avant 2006.

Ces éléments interrogent l'efficacité et les limites des nombreux dispositifs mis en œuvre dans les différents établissements pour lutter contre l'échec en bachelier.

*Illustration 6. Evolution comparée des flux entrants en B1 (entre 2006 et 2008) et des diplômés délivrés en B3 (entre 2008 et 2010)*



À l'exception d'une ou deux institutions, le comité des experts constate qu'en première année, il y a peu de mécanismes de réorientation entre les différentes disciplines, ou à l'intérieur d'un même programme. Les experts saluent les nombreuses initiatives entreprises par les différents établissements en termes d'aide aux étudiants et de promotion à la réussite. Cependant, à nouveau, il semble que la proportion d'étudiants touchée par ces aides reste assez faible. Par ailleurs, il semblerait également que l'efficacité des différents outils utilisés ne soit pas évaluée de manière systématique.

#### Bonnes pratiques relevées par les experts :

L'organisation de tests dans les cours réputés difficiles dès les premiers mois afin d'envoyer un signal aux étudiants en difficulté et les aiguiller vers les différents systèmes d'aide.

Service d'aide à la réorientation après la première session de janvier : l'étudiant, sur la base de ses résultats, est accompagné dans une éventuelle reconsidération de son parcours académique.

### Mise en perspective :

Aux Pays-Bas, il existe en première année un certain nombre de travaux et d'interrogations à valider très régulièrement sous peine de se retrouver exclu de la filière d'étude choisie. Ceci permet de responsabiliser les étudiants dans la gestion de leur travail et de leur étude au travers d'un engagement contractuel entre l'étudiant et l'établissement.

En médecine (en Belgique), il est aujourd'hui nécessaire de valider une majorité des examens du premier quadrimestre de la première année afin d'accéder au deuxième quadrimestre. Le cas échéant, les étudiants se retrouvent dans une situation « d'année étalée », impliquant le fait de passer leur première année en deux ans, sous contrat de remédiation.

**Recommandation 5 :** le comité des experts invite les équipes pédagogiques à intégrer les conséquences liées à l'évolution de l'enseignement supérieur vers une logique de service depuis son inscription dans le processus de Bologne. Enseigner ne se limite plus à transmettre des savoirs et à évaluer s'ils ont été appris ou transformés en compétences. Enseigner c'est de plus en plus participer, au sein d'une équipe, à un processus de formation/qualification de ressources humaines futures - les étudiants - transformées en parties prenantes de ce processus. Mais, l'adhésion des étudiants à ce processus n'est pas spontanée, et prend des formes diverses : économes en effort, opportunistes, perturbatrices. La performance du processus en est d'autant plus altérée. Son amélioration passe alors par tout ce qui concourt à accroître l'implication et la motivation. Dans ce sens, renforcer l'utilité de la présence dans la salle de classe, développer les mécanismes incitatifs autour notamment du contrôle continu et de l'apprentissage personnel, échanger sur les engagements réciproques indispensables à la qualité sont autant de pistes à tester ou à prolonger.

**Recommandation 6 :** en matière d'information communiquée avant l'inscription, le comité des experts recommande aux services compétents de la FWB l'élaboration d'un outil de comparaison des programmes avec des critères homogènes, transparents et objectifs pour les différents établissements. Bien que ce rapport soit déjà une indication de ce type d'information, il ne constitue pas une grille exhaustive d'analyse permettant une telle comparaison mais bien un simple outil d'information.

**Recommandation 7 :** en matière de réorientation et d'aide à la réussite, le comité des experts suggère de mettre en valeur les différentes possibilités de réorientation ainsi que les services disposés à cet usage. En outre, le comité des experts encourage les entités à mesurer l'efficacité des outils qu'elles mettent en place, et ce de manière régulière et systématique.

**Recommandation 8 :** en matière d'incitation à l'effort, le comité des experts suggère de proposer des systèmes d'engagement contractuel entre les étudiants et l'entité afin de garantir un engagement mutuel de chacune des parties.

Le comité des experts souhaite attirer l'attention sur l'ambivalence de l'échec. Du côté de ceux qui ont en charge sa gouvernance et face à l'évolution vers une activité de service dans laquelle est engagée l'activité de formation au niveau de l'enseignement supérieur, l'échec est lu comme un défaut de performance du service. D'un autre côté, et notamment du côté des équipes pédagogiques, il apparaît comme le prix à payer de l'arrivée dans l'enseignement supérieur de publics de plus en plus inadaptés à ses contraintes comme, à l'extrême, une maîtrise du français si faible qu'elle interdit la compréhension des consignes et des énoncés. À l'injonction de réussite, ils opposent donc l'insuffisance des moyens pour faire face aux mises à niveau nécessaires. Dans

ce sens, de nombreuses études<sup>20</sup> consacrées à la réussite/échec des étudiants pointent assez systématiquement le rôle déterminant, dans les publics en échec au sens large, des facteurs sociaux et culturels. La mobilité sociale engendrée par la massification de l'enseignement supérieur reste faible, et de façon plus imagée, « l'ascenseur social paraît bloqué ». Ces considérations pourraient conduire les autorités de tutelle à intégrer, dans les ressources affectées, une partie contractuelle allouée en tenant compte de la valeur ajoutée dans les cursus en fonction du niveau d'entrée des étudiants (apprécié par quelques caractéristiques mesurables telles que l'âge, la catégorie socioprofessionnelle des parents, etc.) et du niveau de sortie (apprécié notamment en fonction des résultats en matière d'insertion professionnelle).

## 5 Avec, à l'intérieur du cycle master, un master 60 au positionnement mal défini et source d'ambiguïtés

À l'intérieur du deuxième cycle, des cursus diplômants sont organisés en un an. Il conduit, comme les cursus en deux ans, à un diplôme de master, la seule distinction avec le master « standard » étant dans le nombre de crédits ECTS (60 ou 120) acquis dans le cursus. Pour le comité des experts, le fait de délivrer, après un an de formation, un diplôme de même nom que celui du master en deux ans, ne peut que créer une ambiguïté auprès des employeurs et des diplômés. Au surplus, la précision 60 ou 120 ne fait que renforcer cette ambiguïté car elle donne à penser, qu'avec ces 60 crédits acquis en cycle master, ce diplôme pourrait correspondre à la première année du cycle et que l'étudiant, avec ce diplôme en poche, pourrait rejoindre, à tout moment et en tous lieux de l'EEE, la deuxième année du master 120. Ceci n'est pas le cas ou alors de manière exceptionnelle.

<sup>20</sup> Cf. Les travaux du GIRSEF et de la CPU, notamment ceux publiés dans la revue des Cahiers de Recherche en Education et Formation (n° 65, décembre 2008), *online* [https://www.uclouvain.be/cps/ucf/doc/gebi/documents/cahier\\_65\\_Van\\_Campenhoudt\\_et\\_al\\_VD.pdf](https://www.uclouvain.be/cps/ucf/doc/gebi/documents/cahier_65_Van_Campenhoudt_et_al_VD.pdf) (octobre 2014).

Les données recueillies n'ont pas permis au comité des experts de se faire une idée précise sur la fonction spécifique de ces cursus, notamment en termes de compétences et de débouchés visés. À la rentrée 2010-2011, il comptait 469 étudiants (dont 66 en Sciences économiques, le reste étant en Sciences de gestion), soit un étudiant en M60 pour 6,5 en M120 (contre 1 pour 13 dans l'ensemble des programmes universitaires). Sans être une spécificité des programmes évalués, le comité des experts a noté, qu'au sein de l'université, c'est dans le domaine SEG que ces cursus restent les plus développés avec des effectifs représentant 32% des étudiants en M60 à l'université, et 45% de ceux du domaine Sciences humaines et sociales.

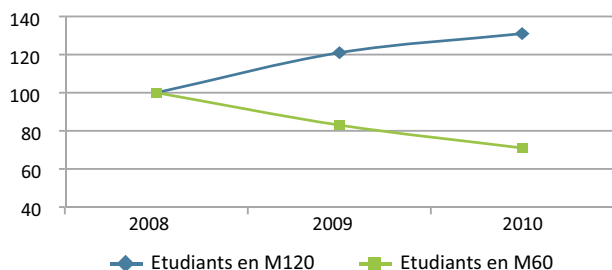
En termes de diplômes délivrés, la part de ces cursus est cependant nettement inférieure à ce qui serait attendu étant donné le nombre d'étudiants, et ce en raison d'un taux de succès bien moindre en M60 qu'en M120. Par rapprochement des données du CRef sur les étudiants fréquentant ces cursus le 1<sup>er</sup> décembre et les diplômes délivrés au terme de l'année académique, les experts ont en effet estimé le taux de succès en M60 à 50% en moyenne sur les trois dernières années disponibles (2007-2010) contre plus de 80% en M120 (selon les données indiquées dans le RAE d'une haute école, ce taux est significativement supérieur en haute école).

Par ailleurs, depuis le passage de l'enseignement supérieur de la FWB au format européen des diplômes, l'attractivité de ce M60, au sein du domaine SEG, ne cesse de diminuer. Les effectifs étudiants y ont ainsi chuté de 30% entre 2008-2009 et 2010-2011 alors que pendant la même période ils augmentaient de plus de 30% dans le M120, comme le montre l'illustration 7 établie sur les seuls effectifs en université.

Enfin et curieusement, il apparaît que c'est dans ce M60 du domaine SEG que le taux d'étudiants étrangers (UE et hors UE) est le plus élevé par rapport au taux qui ressort dans l'ensemble des M120 du domaine (21% contre 12%). Alors que 47 pays ont adopté le format du master en 5 ans, il conviendrait donc d'apprécier les raisons susceptibles d'expliquer cette plus forte attraction des étudiants étrangers dans le M60 par rapport au M120.



Illustration 7. Evolution en pourcentage des effectifs inscrits en master 60 et master 120 (base 100 : 2008-2009)



Lors des entretiens *in situ*, le comité des experts a pu recueillir des informations qualitatives sur ces cursus. Il est apparu qu'il intéressait des publics en reprise d'études, éventuellement par le biais de la VAE, ou des étudiants entrés dans l'enseignement supérieur par le type court et ayant rejoint le type long par le biais du dispositif passerelles. Cette dernière voie d'accès est confirmée lorsque l'on intègre le cycle master des hautes écoles. Dans ces dernières, on observe en effet que ce dispositif est plus fortement sollicité, sans aucun doute par les diplômés de l'enseignement supérieur de type court, lesquels ont ainsi la possibilité de rejoindre, sans changer d'établissement, un bachelier de transition et d'obtenir ensuite un master 60 au terme d'un parcours qui leur demandera souvent 5 ans d'études, au moins, après l'enseignement secondaire. De sorte que la part des effectifs en M60 dans les hautes écoles, par rapport à celle en M120, est nettement plus importante qu'à l'université comme le suggère l'illustration 1. Dans les hautes écoles, le rapport entre le M60 et le M120 est ainsi de 1 inscrit en M60 pour 1,7 en M120. Il en résulte que l'on peut estimer que les hautes écoles délivrent, chaque année, quasiment autant de diplômes de master à 60 crédits que de master à 120 crédits.

Globalement, en tenant compte des inscrits en M60 dans les hautes écoles (230), le total des inscrits dans un cursus M60 s'élève à environ 700 étudiants dans l'ensemble des programmes évalués et le rapport en nombre d'inscrits entre le M120 et le M60 passe alors de 1 étudiant en M60 à 5 en M120.

Parmi les atouts du parcours M60 les plus souvent cités, le fait qu'il soit dispensé en horaires décalés est fortement apprécié par les publics en reprise d'études ou menant de pair une activité professionnelle. Pour

rappel, il est proposé ainsi dans les 5 universités ayant un cycle master (sous l'intitulé sciences économiques ou sciences de gestion) et dans les deux hautes écoles (sous l'intitulé sciences commerciales). Le domaine des sciences de gestion au sens large – c'est à dire intégrant les sciences commerciales des hautes écoles – est de loin le plus attractif avec 90% des inscrits contre 10% en sciences économiques.

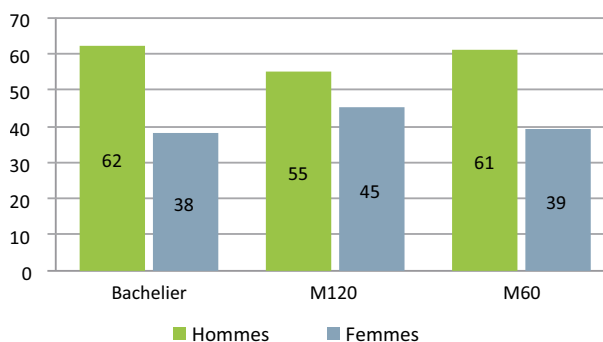
**Recommandation 9 :** le comité des experts invite la tutelle à lever les ambiguïtés liées à l'utilisation des mêmes intitulés pour les masters 60 et les masters 120. Le comité invite les établissements à préciser le positionnement du master 60, notamment par rapport à la 1<sup>ère</sup> année du master 120, en termes de compétences et de métiers visés.

**Recommandation 10 :** le comité des experts encourage en outre les établissements à maintenir la diversité de l'offre de formation, et d'en augmenter la transparence, ce qui permettrait à la population étudiante de choisir une trajectoire adaptée à ses besoins.

## 6 Une plus grande proportion d'hommes que de femmes

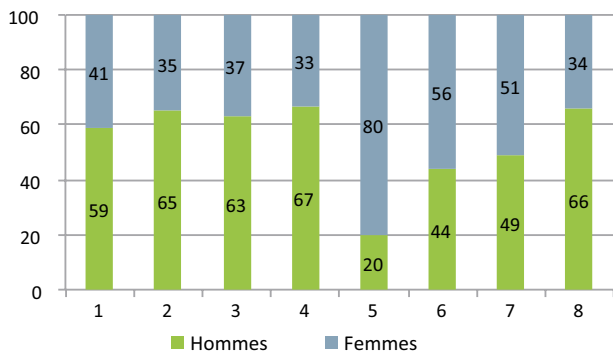
Dans les hautes écoles comme à l'université, ces programmes de formation attirent plus fortement les hommes que les femmes, ces dernières n'y représentant globalement que 39% des inscrits.

Illustration 8. Répartition en pourcentage des inscrits dans les programmes selon le genre en 2010-2011 (hautes écoles et universités)



La répartition selon le genre dans le master en Gestion culturelle fait figure d'exception avec sa population très féminine (20% d'étudiants pour 80% d'étudiantes). Elle se rapproche en revanche logiquement de la répartition observable dans les autres domaines du secteur des Sciences humaines et sociales (donc hors domaine SEG) puisque ce master est principalement alimenté par les bacheliers du secteur Sciences humaines et sociales (hors SEG). De ce point de vue, le recrutement fortement féminin du master en Gestion culturelle confirme la perception des experts, à l'issue des entretiens, quant à son faible ancrage sur les sciences de gestion et notamment l'orientation entrepreneuriale, sauf à considérer que les femmes se projettent dans les métiers du management surtout s'ils étaient situés dans le secteur culturel ou qu'elles auraient une certaine aversion à un programme de sciences de gestion s'il était mis en œuvre dans une faculté de ce domaine disciplinaire.

Illustration 9. Répartition en pourcentage des inscrits par genre et master en 2010-2011



- |                            |                              |
|----------------------------|------------------------------|
| 1 Sc. éco. et de gest. (U) | 5 Gestion culturelle (U)     |
| 2 Sc. économiques (U)      | 6 Sc. commerciales (HE)      |
| 3 Sc. de gestion (U)       | 7 Gest. de l'entreprise (HE) |
| 4 Ing. de gestion (U)      | 8 Ing. commercial (HE)       |

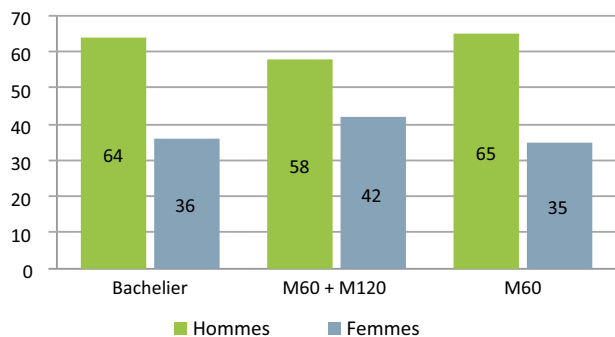
Avec une telle proportion d'hommes et de femmes, le domaine SEG est le plus masculin du secteur Sciences humaines et sociales et un des plus masculins de l'université, proche des sciences physiques, de l'informatique et, dans un moindre degré, des sciences de l'ingénieur.

Enfin, lorsque l'on observe la répartition par genre dans les cycles de bachelier et de master

(illustration 10), il apparaît que la proportion des étudiants diminue en master par rapport à son niveau en bachelier (58% en master, y compris M60, contre 64% en bachelier). Les diplômés n'ayant aucune raison d'interrompre leurs études après leur succès en bachelier de transition et le taux de redoublement en master étant faible, ce constat suggère que les femmes réussissent plutôt mieux que les hommes en bachelier et deviennent ainsi donc proportionnellement plus nombreuses en master (42% contre 36% en cycle de bachelier).

En master 60 (effectifs bien moins nombreux), cette proportion n'est toutefois pas modifiée, les hommes y restant représentés à hauteur de 65%, pour 64% en bachelier. Il peut y avoir là un effet du dispositif passerelles, lequel contribuerait à réorienter du cycle court vers le cycle long essentiellement des hommes.

Illustration 10. Répartition en pourcentage des inscrits par genre et cycle en 2010-2011



**Recommandation 11 :** le comité des experts encourage les responsables de la formation à s'interroger sur la faible présence féminine dès l'entrée en bachelier, alors qu'elles y réussissent plutôt mieux que les hommes et qu'une plus grande présence des femmes dans les formations conduisant aux métiers du haut management irait dans le sens des attentes croissantes de la société quant au renforcement de leur rôle dans la gouvernance des entreprises.

## 7 Des publics proches géographiquement et une part significative d'étrangers

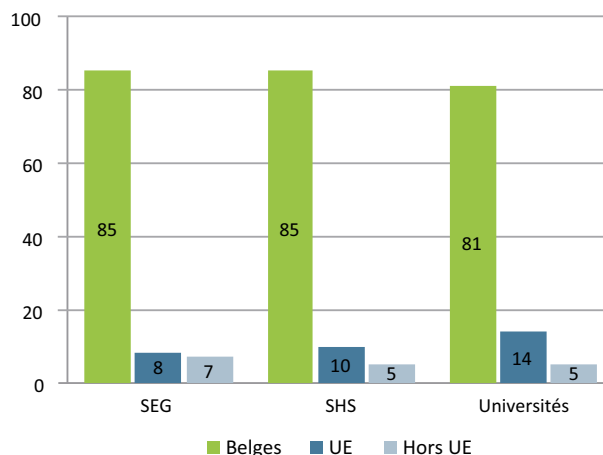
L'objectif de ce type de formation est de produire des professionnels autant que possible directement opérationnels. Selon le contexte régional, le comité des experts a pu remarquer un développement différencié de la mission générale des établissements : tantôt c'est la dimension « ascenseur social » qui domine, tantôt c'est celle de tremplin international, quand ce n'est pas un système hybride, ce que traduit une offre des établissements riche en diversité.

L'offre de formation évaluée est assez largement distribuée sur le territoire de la FWB avec des établissements implantés dans 4 des 5 provinces wallonnes et à Bruxelles<sup>21</sup> facilitant l'accessibilité aux diplômés du secondaire à ces différents établissements. Il semblerait que les établissements ont une grande capacité à retenir les étudiants dans la région où ils ont fait leurs études secondaires<sup>22</sup>. Au cours des entretiens, le comité des experts n'a ainsi jamais été saisi de difficultés d'hébergement ou de transport susceptibles de perturber le bon déroulement des études. Il en résulte que parmi les motivations indiquées par les représentants des étudiants rencontrés lors des entretiens, la proximité de l'établissement est ainsi un argument fréquemment mis en avant. Dès lors, l'effet réputation de l'établissement dans le domaine ne semble pas encore toujours décisif au niveau du bachelier. En revanche, au niveau master, la plus grande étendue de gamme dans l'offre des grands établissements renforce leur attractivité et se traduit par une plus grande mobilité étudiante.

Pour autant, les cursus du domaine SEG attirent également des étudiants venus d'horizons plus lointains. Dans l'ensemble des programmes évalués, les étudiants non belges représentent ainsi, à l'université, 15% des étudiants, soit un taux équivalent à celui que l'on observe dans l'ensemble

du secteur Sciences humaines et sociales (SHS) mais de 4 points inférieur à celui observé au niveau de l'ensemble des programmes universitaires (impact des étudiants français dans les cursus d'accès aux professions médicales).

*Illustration 11. Pourcentage des étudiants belges et non belges dans les domaines SEG, SHS et à l'université en 2010-2011*



La part des étudiants étrangers témoigne d'une réelle attractivité du programme, mais cette dernière découle plus largement de celle de l'enseignement supérieur en FWB, de la situation géographique centrale de la Belgique au sein de l'UE, de ses relations historiques au sein de la francophonie... et de l'absence de sélection à l'entrée.

Dans ce contexte favorable, le domaine SEG paraît plutôt moins attractif notamment eu égard aux étudiants issus d'un pays de l'UE puisque ces derniers n'y représentent que 8% des effectifs contre 14% pour l'ensemble de l'université en 2010-2011. Ce rapport global au niveau des deux cycles n'est pas significativement modifié au niveau du cycle master. En outre, il n'a pas été modifié depuis la réforme Bologne.

## 8 Une forte croissance des effectifs depuis le début des années 2000

Comme dans de nombreux autres pays européens, les effectifs de l'enseignement supérieur en FWB sont entrés dans une phase ascendante à partir de

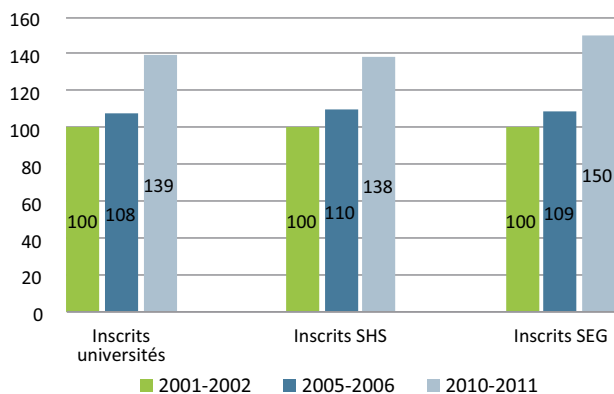
<sup>21</sup> Voir annexes 1, 2 et 3.

<sup>22</sup> Ce constat est assez général au niveau de la FWB (cf. notamment les études de l'observatoire de l'enseignement supérieur : <http://www.oes.cfwb.be>).

la fin des années 1980. À la rentrée 2010-2011, les universités comptaient ainsi 84.000 étudiants, soit environ la moitié des inscrits dans l'enseignement supérieur (hors enseignement de promotion sociale et enseignement supérieur artistique). De nombreux auteurs ont étudié le phénomène de massification de l'enseignement supérieur qui a drainé vers lui des publics d'origine sociale plus modeste et/ou géographiquement plus éloignés des établissements. Compte tenu de l'organisation de l'enseignement supérieur en FWB, ce processus de démocratisation a surtout concerné les cursus de formation longue. Il n'a toutefois pas eu d'effet significatif sur la concentration des effectifs dans l'enseignement universitaire dans la mesure où la part des inscrits dans les trois premières universités est restée pratiquement stable entre 2001-2002 et 2010-2011 (81,6 à 82,3%).

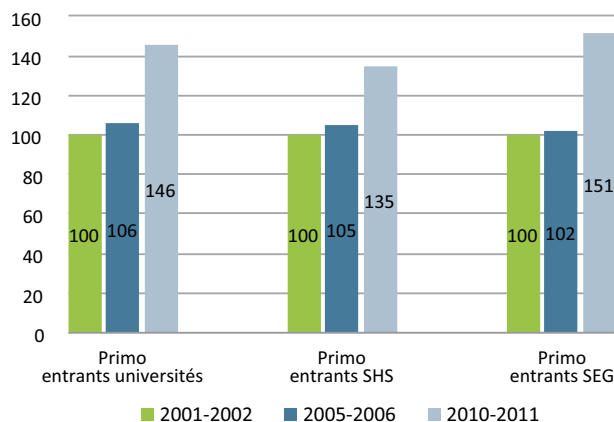
Le domaine des sciences économiques et de gestion a, dans son ensemble, largement bénéficié de la croissance de ce flux d'entrée vers l'université. À la rentrée 2010-2011, le stock des inscrits dans ce domaine a ainsi augmenté de 50% par rapport à la rentrée 2001-2002, alors que cette augmentation n'a été que de 38% pour l'ensemble du secteur des sciences humaines et sociales et de 39% pour l'ensemble des effectifs inscrits à l'université comme l'indique l'illustration 12. Avec 10.930 étudiants inscrits, le domaine SEG représentait ainsi 24% des inscrits du secteur SHS et 13% des inscrits à l'université en 2010-2011 contre 22% et 12% des inscrits en SHS et à l'université en 2001-2002. Avec ces 13% d'inscrits en 2010-2011, le domaine SEG est aussi le domaine le plus fréquenté de l'université en FWB.

Illustration 12. Un domaine en plus forte croissance (base 100 : 2001-2002)



Sur la même période 2001-2010, la croissance des effectifs du domaine SEG est alimentée par un flux d'entrées qui a cru plus fortement que celui des autres domaines de l'université comme l'indique l'illustration 13 ci-dessous.

Illustration 13. Une plus forte croissance du flux des primo entrants dans le domaine SEG (base 100 : 2001-2002)



Le flux des primo entrants en B1 du domaine SEG a ainsi progressé de l'indice 100 (base 2001-2002) à l'indice 157 à la rentrée 2010-2011. Avec 2.128 primo inscrits à la rentrée 2010-2011, c'est également le plus important flux d'entrées à l'université. Il représente en moyenne 354 étudiants par université. Dans 3 universités, les entrants du domaine sont en nombre inférieur à cette moyenne (24% à elles trois) tandis que les 3 autres – qui attirent plus que la moyenne – inscrivent 76,3% des entrants dans le domaine. Entre 2001-2002 et 2010-2011, la moyenne des primo entrants à l'université dans le domaine SEG a augmenté de 120 étudiants (354 au lieu de 234) et la concentration s'est quelque peu modifiée à la fois dans la composition du trio d'universités inscrivant le plus d'étudiants de première génération, dans la part de ce nouveau trio (76,3% contre 70%) et dans la part de la première (29% contre 31%).

Comme dans bien d'autres secteurs de formation, cette croissance du flux des primo entrants a conduit vers l'enseignement supérieur long des publics n'étant pas toujours suffisamment préparés, dans l'enseignement secondaire, pour gérer la transition

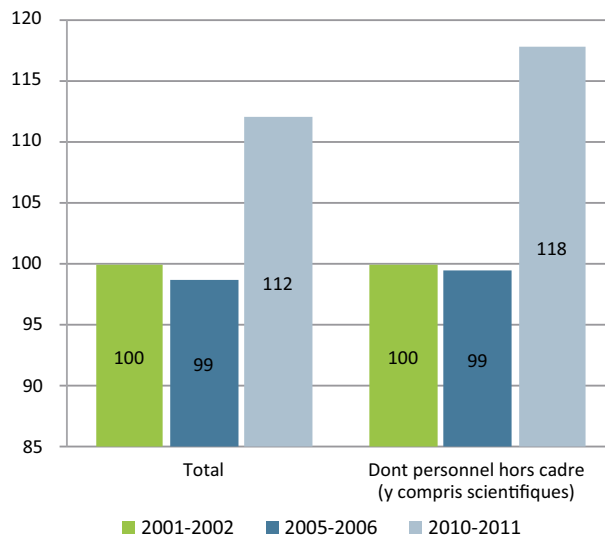
vers l'enseignement supérieur long. D'autant que cet attrait grandissant de l'enseignement supérieur dans le domaine évalué se traduit souvent, à l'université comme dans les hautes écoles, par une augmentation de la taille des promotions dans les amphithéâtres rendant encore plus difficile ce passage et l'adaptation à ce nouvel environnement.

**Recommandation 12 :** tous les établissements visités ont mis l'accent sur l'accroissement des difficultés liées à la transition entre le monde de l'enseignement secondaire et celui de l'enseignement supérieur et ont développé, comme on le verra plus loin, différents dispositifs d'accompagnement. Le comité des experts ne peut que recommander aux équipes pédagogiques confrontées à ces difficultés de continuer à poursuivre leurs efforts, de contribuer à documenter ces difficultés à partir de leurs expériences de terrain et, de façon générale, de comprendre les enjeux que représente leur résolution pour la valeur ajoutée de ces programmes de formation en termes de mobilité et promotion sociales.

## 9 Pendant la même période, une progression moins importante des ressources humaines

Cette période de forte croissance des effectifs étudiants et dans les programmes SEG en particulier a engendré une croissance des ressources humaines ainsi que l'indique l'illustration 14. Mais cette croissance est à la fois plus faible – l'augmentation par rapport à 2001-2002 est de 18% pour une croissance des effectifs de 39% sur l'ensemble de l'université, (cf. illustrations 12 et 13) – et mériterait d'être appréciée plus finement que ne le permettent les données globales auxquelles les experts ont eu accès.

Illustration 14. Une croissance plus faible des ressources humaines sur la même période (base 100, 2001-2002)



Cette approche conduit en effet à souligner la très forte contribution des personnels scientifiques (hors cadre)<sup>23</sup> sous contrat à l'augmentation des ressources humaines de la période (supérieure à 1.000 ETP pour une augmentation globale de 1.575 ETP, tous statuts confondus). Or, la disponibilité de ces doctorants et post-doctorants pour les activités d'enseignement, reste difficile à apprécier et est certainement variable selon les disciplines et les établissements.

Pour les personnels plus largement impliqués dans le processus de formation de par leur statut, le comité des experts observe, sur la même période, une augmentation de 16% des personnels enseignants au cadre (de 1.758 en 2002 à 2.044 en 2011) et une augmentation de 5% des personnels assurant des fonctions d'administration, de gestion ou techniques (de 4.026 à 4.234 sur la même période)<sup>24</sup>. Ces données ne sont pas spécifiques aux programmes évalués. Elles contribuent néanmoins à qualifier le contexte dans lequel les universités ont dû faire

<sup>23</sup> Définition issue des annuaires du CRef  
 Personnel de cadre : personnel rémunéré à charge de l'allocation de fonctionnement, du patrimoine non affecté et du budget social.  
 Personnel hors cadre : personnel rémunéré sur contrat de recherche, personnel mandataire des grands fonds de recherche.

<sup>24</sup> Pour mémoire, sur la même période, les personnels scientifiques au cadre ont augmenté de 6%, passant de 1.983 en 2002-2003 à 2.102 en 2011-2012 (y compris les temporaires équivalent ETP).

face à la croissance des effectifs étudiants depuis le début des années 2000, tout en faisant évoluer leur offre de formation vers le format européen. Il ressort donc que le processus de réallocation de ressources à l'intérieur des établissements<sup>25</sup> a été fortement contraint par la trop faible augmentation de l'enveloppe globale. De ce contexte, il est permis d'extrapoler que les entités en charge du domaine SEG, en raison de sa plus forte croissance des effectifs au sein de l'université, ont été plus fortement impactées par ces tensions sur le potentiel global des universités. C'est en tous cas ce qui est systématiquement ressorti lors des entretiens avec les responsables des entités et/ou des facultés ou lors des entretiens avec les équipes pédagogiques.

**Recommandation 13 :** dans ce contexte global de fortes tensions sur le potentiel des ressources humaines, le comité des experts recommande la plus grande transparence des autorités compétentes en matière d'allocations de ressources aux établissements.

## 10 Une offre de formation inscrite dans le processus de Bologne

Pour rappel, le processus de Bologne procède de la volonté de rapprocher les différents systèmes d'enseignement supérieur des pays européens pour faire émerger un cadre commun contribuant à le rendre lisible au plan mondial et à promouvoir la mobilité des étudiants et des diplômés au sein de l'Europe. En 2010, ce processus a conduit à la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, au delà des limites géographiques de l'Europe. Les caractéristiques les plus connues sont :

- une architecture à trois niveaux dite 3-5-8 et correspondant aux trois grades de l'enseignement supérieur : licence ou bachelier (premier cycle de trois ans), master (deuxième cycle de deux ans après un bachelier) et doctorat (troisième cycle en principe de trois ans après un master) ;

<sup>25</sup> En l'absence de données concernant les hautes écoles, il y a tout lieu de considérer que ce contexte global défavorable a également pesé sur l'évolution de leur potentiel humain.

- un système de crédits — *Europeans credits transfer system* pour ECTS — associé à chaque module d'enseignement et à chaque année du cycle à raison de 60 ECTS par année « normant » ainsi une année académique à 1.800 heures de travail global, toutes activités d'apprentissage confondues, y compris le travail personnel ou l'autoformation.

Plusieurs années après leur mise en place, les experts notent que les ECTS ne sont pas encore toujours bien compris, notamment dans leur dimension temps de travail attendu de l'étudiant. Cette situation peut résulter de différents facteurs : soit parce que la corrélation avec les volumes horaires des différentes formes d'enseignement en présentiel associées à la matière n'est pas toujours systématique, soit parce que les modalités d'apprentissage ne sont pas intégralement prescrites ni encadrées, soit, tout simplement, parce que les difficultés d'apprentissage ne sont pas les mêmes pour tous les étudiants dans les différentes disciplines. Le comité des experts a pu le vérifier assez largement dans les établissements visités.

**Recommandation 14 :** le comité des experts recommande dès lors aux équipes pédagogiques de bien informer des attendus qui ont conduit à l'affectation des crédits en insistant sur la charge de travail à réaliser par l'étudiant, hors activités prescrites, charge forcément variable de l'un à l'autre pour atteindre les objectifs du programme clairement explicités. Les instances de concertation-négociation avec les étudiants sur ces questions devront contribuer à renforcer la compréhension de cette standardisation des crédits auprès des étudiants. Les retours d'expériences étudiants en mobilité devraient être également mis à profit.

- la mise en place d'un supplément au diplôme intégré à un dispositif — *Europass* — constituant un « cadre unique pour la transparence des qualifications et des compétences en Europe ». Ce document, issu d'une coopération entre la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO fournit notamment des informations

sur les qualifications, le diplôme, le système d'enseignement supérieur du pays qui le délivre. Il permet ainsi d'expliciter certains contenus et activités particulières comme les stages, les projets et autres travaux de fin d'études.

**Recommandation 15** : le comité des experts recommande une plus grande utilisation du supplément au diplôme, lequel est de plus en plus apprécié par les agents de recrutement, les employeurs, ou, dans le cadre d'une mobilité pédagogique, par les responsables des échanges.

Des conférences interministérielles ont ensuite fait le point des avancées au sein de cet espace européen d'enseignement supérieur et lui ont assigné des objectifs complémentaires. Progressivement, le système d'enseignement supérieur évolue ainsi vers une activité prenant la forme d'un service centré sur l'étudiant, lequel se voit offert la possibilité de personnaliser son parcours de formation y compris par le biais d'une mobilité dans différents établissements de cet espace européen. Dans le cadre de la stratégie de « Lisbonne », l'enseignement supérieur européen doit contribuer à faire de l'UE « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale dans le respect de l'environnement »<sup>26</sup>.

Parmi les marqueurs de cette évolution de l'enseignement vers une activité de service, ceux précisés lors de la conférence de 2009 à Leuven et Louvain-la-Neuve sont particulièrement significatifs. Ils s'organisent autour de trois axes :

- l'éducation et la formation tout au long de la vie qui doit permettre l'obtention des diplômes par le biais de parcours de formations combinant études à temps partiel et/ou valorisation des acquis de l'expérience professionnelle et qui

s'accompagnent de partenariats entre les établissements d'enseignement supérieur, les pouvoirs publics et les employeurs ;

- l'insertion professionnelle qui nécessite un rehaussement du niveau initial des diplômés et un maintien de la qualification de la main d'œuvre, le tout exigeant une plus grande coopération entre les différentes parties prenantes (établissements, partenaires sociaux, publics en formation).
- un processus de certification des établissements sous l'impulsion de réseaux et agences d'évaluation et d'accréditation reprenant souvent les méthodes développées beaucoup plus tôt sur le continent américain<sup>27</sup>. Ces agences ont pour mission le maintien et l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur à un niveau élevé. Elles participent ainsi à la construction de standards internationaux et à leur diffusion en tant que bonnes pratiques.

Des indicateurs et des référentiels se sont ainsi diffusés dans tout l'espace européen d'enseignement supérieur pour inciter à un pilotage des programmes centré sur l'assurance qualité, cette dernière étant assez communément appréhendée comme un processus au terme duquel les parties prenantes ont la conviction que l'offre répond à leurs attentes et respecte un niveau d'exigence donné. Si les méthodes et le périmètre d'évaluation varient d'une agence à l'autre, les référentiels sont, quant à eux, souvent les mêmes. Ils ont trait au rayonnement du programme (au plan national et international), aux moyens affectés, à la qualité des enseignants et à la rigueur des procédures d'évaluation.

Dans le domaine évalué, et notamment dans celui du management et des *Business schools*, plusieurs labels (EPAS, EQUIS, AACSB, etc.) sont également mis en avant comme signes certificateurs de qualité des programmes ou des établissements ainsi accrédités.

<sup>26</sup> in Relevé le défi. La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi, rapport du groupe de haut niveau présidé par Wim KOK, CE, novembre 2004, online <http://www.senat.fr/ue/pac/E2752.html> (octobre 2014).

<sup>27</sup> En Europe, l'ENQA pour *European Association for Quality Assurance in Higher Education* a été ainsi créée à la suite du processus de Bologne pour jouer ce rôle auprès de l'UE.

## Comment les programmes évalués se situent-ils par rapport à ces trois évolutions récentes ?

En matière de formation tout au long de la vie, le comité des experts a constaté que cette évolution était assez généralement admise par les équipes rencontrées, mais qu'elle ne paraissait pas faire pour autant partie de leurs préoccupations principales. Cette question est par exemple peu mise en exergue sur les sites des établissements comme elle est peu documentée dans les bases statistiques<sup>28</sup>.

Dans ce contexte, sont souvent mentionnés les horaires décalés et des enseignements adaptés assurés par des professionnels. Il s'avère néanmoins difficile de se faire une idée de l'articulation avec les enseignements et les diplômés de la formation initiale, des résultats, des exemples de débouchés et d'évolution de publics selon les trajectoires suivies, etc.

**Recommandation 16 :** le comité des experts encourage les établissements à développer davantage la formation tout au long de la vie par un effort de communication en direction de publics mieux ciblés, en utilisant le réseau des anciens, en incitant les enseignants à s'investir dans cette mission, en faisant mieux connaître et en utilisant plus largement le dispositif VAE, en développant les partenariats hautes écoles-universités et entre établissements, réseaux professionnels, centres de compétences, etc.

En matière d'insertion professionnelle, le comité des experts a constaté qu'en tous lieux, ces programmes satisfont largement les attentes des anciens diplômés et des employeurs. Dans ce sens, l'intervention d'enseignants issus du monde professionnel a également été présentée comme un levier favorable à l'ouverture de la formation sur les pratiques et attentes des entreprises et, plus généralement de l'environnement socioéconomique. Par le biais de ces enseignants professionnels, diverses études de cas et de projets alimentent des

supports pédagogiques de leurs enseignements. Les experts encouragent ces pratiques.

Au delà de quelques beaux témoignages de carrières, le comité reste toutefois assez démuné pour apprécier plus précisément l'intégration sur le marché du travail des diplômés des programmes et leur parcours professionnel. Dans la plupart des établissements, les données statistiques sont inexistantes ou difficiles à exploiter.

Des échanges avec des anciens diplômés et des représentants des employeurs, le comité des experts retient néanmoins que des améliorations sont souhaitées dans trois domaines de compétences des diplômés : les stages, les langues, les compétences transversales.

**Recommandation 17 :** dans ce cadre, le comité des experts demande aux établissements de se doter rapidement d'outils permettant de suivre l'insertion des diplômés. Par exemple une enquête *spot* (type enquête téléphonique de 3 à 6 mois après la sortie) pour dégager rapidement des faits marquants et une enquête plus fouillée (de 18 à 30 mois) pour comprendre le processus d'insertion.

La bonne volonté des alumni ne saurait suffire à compléter ce manque. Dans le cas d'un recours aux alumni par l'institution pour améliorer le suivi du parcours professionnel de ses anciens, il serait nécessaire que ce partenariat soit contractualisé.

En ce qui concerne les stages, ils ne sont pas toujours conçus comme une action de formation conjointe entre le monde de l'entreprise et le monde académique au sens large. Le comité des experts note une forte divergence au niveau des stages au sein des différents établissements. Alors que la majorité des institutions offrent un stage dans le cadre de leur formation, certaines les considèrent comme une activité « extérieure » à la formation académique. De plus, le comité constate que les stages sont souvent d'une durée insuffisante pour permettre un plein apprentissage valorisable dans le parcours de l'étudiant. Par ailleurs, les experts ont pu relever dans certains établissements un manque d'interaction entre les

<sup>28</sup> Pour accéder à des informations, il faut généralement passer par l'onglet futur étudiant ou par la rubrique adulte en reprise d'études pour découvrir des tableaux de correspondances entre différents diplômes des HE et des universités, ce qui n'est pas sans risque de découragement des candidats hésitants !



responsables de stage et les entreprises d'accueil. Il arrive que l'étudiant soit le seul point de contact avec l'entreprise au sein de laquelle il effectue son stage sans visite préliminaire du responsable de stage (ni en cours de stage).

#### Bonne pratique relevée par les experts :

Le comité des experts salue les initiatives de certains établissements telles que les banques de stage. Les étudiants apprécient ces initiatives et s'y impliquent. Les bases de données ainsi constituées facilitent la recherche de stage de qualité.

**Recommandation 18 :** l'inclusion de stages au sein-même de la formation est une nécessité. Le comité des experts encourage les établissements n'ayant pas encore recours à de telles mesures à les instaurer de manière obligatoire dans leur programme et avec une durée adéquate<sup>29</sup>. De façon générale, le comité recommande une plus grande coopération entre professionnels et établissements autour des modules de stages pour faire évoluer ces derniers vers une étape de formation conjointe entre le monde de l'enseignement et le monde de l'entreprise, sanctionnée par une plus grande attribution de crédits. Dans l'immédiat, le comité des experts invite les établissements à accentuer le suivi des stages pour mieux expliciter les compétences à acquérir par le biais des stages ainsi que leurs modalités d'évaluation.

Pour les langues, la situation de la Belgique exige souvent, en sus de la maîtrise de l'anglais, celle du néerlandais. Or, tant du côté des étudiants que du monde professionnel, le comité des experts constate une carence marquée dans la plupart des établissements en matière d'enseignement des

langues et en particulier du néerlandais. Méthodes pédagogiques et résultats sont souvent incriminés. Le comité des experts a noté également une forte inadéquation entre le type de pédagogie utilisée et les résultats attendus.

**Recommandation 19 :** le comité des experts recommande d'intégrer plus largement dans le programme l'apprentissage du néerlandais en vue de faciliter l'insertion professionnelle des diplômés sur toute la Belgique. Le comité des experts encourage également l'utilisation de textes en langue étrangère dans les différents enseignements. Il encourage l'utilisation de méthodes pédagogiques favorisant la pratique orale et la mise en situation. Dans ce sens, le comité encourage le développement de cours en immersion, de synergies entre universités des différentes Communautés et une plus grande mobilisation d'Erasmus Belgica.

#### Bonne pratique relevée par les experts :

Plusieurs établissements organisent la formation en français et dans d'autres langues (néerlandais ou anglais).

Quant aux attentes en matière de compétences transversales, certaines, très spécifiques car liées à la culture de chaque entreprise, rejoignent celles exprimées en matière de stages. Elles pourraient donc être satisfaites pendant les stages par une plus grande coopération entre entités en charge du programme et organisations accueillant des stagiaires. Les établissements pourraient, quant à eux, se centrer sur un socle de compétences transversales plus large aidant à la compréhension de la complexité des organisations et des relations individus-organisations.

**Recommandation 20 :** le comité des experts recommande de développer plus largement dans le programme et en relation avec les stages, l'apprentissage des compétences transversales de nature à faciliter l'intégration des diplômés dans leur milieu de travail.

<sup>29</sup> Selon les témoignages des professionnels rencontrés, les places de stage au sein des entreprises nationales sont davantage octroyées aux étudiants frontaliers ayant une période de stage plus longue. Une plus grande disponibilité des stagiaires est fortement sollicitée par les entreprises (5 à 6 mois au lieu des 3 mois minimum actuels).

**Recommandation 21** : compte tenu de l'évolution de l'emploi dans les grandes organisations, le comité des experts recommande une plus grande diversification de l'offre de débouchés par une plus grande ouverture du programme en direction des petites et moyennes organisations et de mieux sensibiliser les étudiants à ces débouchés, notamment par le biais de modules centrés sur l'entrepreneuriat. Cela contribuera par ailleurs à renforcer la contribution des établissements au développement socioéconomique local.

En matière de travail de fin d'études, le comité des experts a pu constater dans certains établissements un besoin de la part des étudiants pour une initiation plus complète à la conception du mémoire/TFE. Les experts constatent que ce phénomène est particulièrement présent dans les entités sensibilisant peu les étudiants à la recherche.

**Recommandation 22** : le comité des experts invite les établissements impliquant peu les étudiants dans le monde scientifique à leur fournir, au travers de modules intégrés aux cours, les outils nécessaires à la rédaction d'un mémoire/TFE.

En matière d'assurance qualité, plusieurs établissements de la FWB impliqués dans les programmes évalués sont fortement impliqués dans une démarche d'accréditation, qu'il s'agisse d'un renouvellement ou d'une première demande. Les experts soulignent l'intérêt de ces démarches pour l'amélioration de l'organisation interne et la mise en place de véritables démarches qualité. Certains établissements semblent néanmoins utiliser ces labels uniquement pour rendre visibles leurs cursus et accroître leur lisibilité au plan international. Au plan national, l'effet réputation de ces labels ne semble pas avoir d'influence significative sur les choix des étudiants au moment de l'orientation. C'est particulièrement le cas lors de la première inscription en bachelier, comme l'a montré la prépondérance du recrutement des étudiants

situés dans le périmètre proche des établissements. Par ailleurs, sur la base des dernières statistiques disponibles, force est de constater que l'obtention de ces labels n'a pas eu non plus, au moins globalement, d'effets significatifs sur l'attractivité des étudiants étrangers puisque leur pourcentage est resté stable – y compris et surtout ceux en provenance de l'UE qui devraient être plus sensibles à ces labels – depuis le passage du programme au format européen.

Pour ce qui est de la stratégie au plan international – par exemple pour construire un réseau de conventions en vue de favoriser la mobilité dans le cadre du dispositif Erasmus – ces labels peuvent, en revanche, constituer un préalable pour une entrée en relation entre établissements accrédités. À ce jour et sur l'ensemble des programmes évalués, l'effet de ces labels en termes de mobilité des étudiants dans le cadre Erasmus est encore difficile à apprécier. Lors des entretiens *in situ* les étudiants ayant réalisé une mobilité Erasmus ont plutôt mis en avant le pays et la ville d'accueil que la certification ou pas de l'établissement d'accueil. Quant à la mobilité entrante, elle est moins développée que la mobilité sortante et paraît plus liée à des questions linguistiques qu'à l'insuffisance des accréditations.

**Recommandation 23** : les stratégies d'accréditation devraient veiller à renforcer l'articulation de la logique interne (amélioration de l'organisation des institutions) et externe (obtention d'un label) de la démarche d'assurance qualité.

**Recommandation 24** : le choix du portefeuille des destinations d'échanges dans le cadre d'Erasmus est considéré essentiellement comme un facteur de différenciation entre institutions et d'attractivité. Il devrait davantage s'inscrire dans la construction d'une stratégie d'internationalisation de l'établissement facilitant notamment l'insertion professionnelle des étudiants.

## Chapitre 2 : Pilotage, gouvernance et démarche qualité

Dans le chapitre précédent, le comité des experts a souligné les constats marquants les plus facilement repérables qui caractérisent les programmes SEG évalués. Ces constats très généraux reposent sur des données statistiques difficiles à exploiter en raison de leurs délais de publication (à l'heure de rédiger ce rapport, les séries les plus récentes sur le site du CRef remontent à la rentrée 2010-2011) et de leur incomplétude (non agrégation de ces données pour l'ensemble des programmes évalués, insuffisance de données spécifiques sur les programmes évalués, absence de données sur les liens avec les cycles courts).

Dans ce chapitre, l'accent sera mis sur les éléments permettant le pilotage des programmes sur le terrain, au plus près des entités chargées de leur mise en œuvre et des acteurs les plus concernés par les résultats obtenus.

### 1 Une performance globale difficile à mesurer dans l'ensemble

Ciblés sur la formation de cadres de haut niveau dans le domaine du management des organisations et des grandes institutions économiques et financières, ces programmes participent plus largement aux missions de l'enseignement supérieur fixées par la FWB et récemment confirmées ou modifiées par le décret paysage<sup>30</sup>. Dans la lignée du processus de Bologne, ces missions accélèrent l'évolution de l'enseignement supérieur vers une activité de service censée mieux contribuer à l'intérêt collectif, tout en portant une attention particulière à l'étudiant (autour de son projet personnel, de sa réussite, de la satisfaction de ses attentes et de son épanouissement).

<sup>30</sup> Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. Dispositions entrées en application à la rentrée académique 2014-2015.

L'enseignement supérieur est de plus en plus incité à s'adapter et à répondre aux besoins de la société, tels qu'ils sont perçus par les pouvoirs publics et/ou tels qu'ils sont révélés par les attentes du corps social. Cette évolution vers une activité de service ne va pas sans encourager la montée de postures consuméristes notamment chez les étudiants. Car c'est chez eux en effet, que la performance du service est la plus attendue que ce soit en matière d'acquisition des compétences utiles dans le processus de formation, comme en matière d'insertion professionnelle et parfois même d'évolution de carrière une fois le diplôme en poche.

Ces évolutions touchent de plein fouet les programmes SEG. Eu égard aux matières enseignées et aux compétences visées, il y est même attendu une forme d'exemplarité en matière de management de la performance d'un programme... qui vise à former des managers de haut niveau<sup>31</sup>.

Sur le terrain, ces évolutions exigent un pilotage de plus en plus précis, capable de mettre en œuvre des boucles de rétroaction à effet rapide à partir d'un dispositif de veille et d'alerte approprié. Généralement, ces dispositifs combinent deux approches : l'une centrée sur la performance du programme (considéré comme un processus), l'autre sur son fonctionnement. Le premier volet privilégie la performance « mesurable » *a posteriori*, à partir d'une batterie d'indicateurs de résultat centrés sur les « *output* » du programme (les diplômés, la durée nécessaire à l'obtention du diplôme, les débouchés des diplômés, la production scientifique et la valorisation scientifique)<sup>32</sup>. Le second volet procède largement d'une démarche qualité constituant une sorte de garantie *a priori* de performance. Dans ce sens, modalités et procédures de révision des programmes, implication des parties prenantes à la construction des règles de l'action collective, modalités d'évaluations, incitations, moyens mobilisés sont autant d'indicateurs d'assurance qualité complétant les indicateurs de résultat.

<sup>31</sup> Au plan mondial, les *Business schools* ont répondu à cette attente d'exemplarité par le développement de différentes formes de certification.

<sup>32</sup> On rappelle que dans le cadre de cette mission, le volet recherche n'entre pas dans l'évaluation.

En combinant ces deux volets de la performance, le management évolue d'un management par la qualité, à un management de la qualité globale. Autrement dit d'un management utilisant la qualité comme un outil au service de l'amélioration d'un processus de production à un management de la qualité comme une fin en soi.

De ce point de vue, et compte tenu de l'insuffisance déjà signalée des indicateurs nécessaires à l'analyse de la performance *a posteriori*, le comité des experts s'est focalisé sur le second volet de la performance (assurance qualité) et notamment sur l'organisation des programmes telle qu'elle résulte des procédures et modalités de mise en œuvre et d'adaptation des formations dans les établissements.

#### Mise en perspective :

Dans le monde de l'enseignement supérieur, encore plus qu'ailleurs, la question de la performance fait débat. Surtout quand elle devient un facteur décisif d'allocation de moyens à des établissements disposant de potentiels inégaux ou n'étant pas confrontés aux mêmes contraintes, notamment en termes de publics accueillis. Confrontés à ces difficultés sur le terrain, les enseignants sont souvent peu réceptifs à ce qu'ils considèrent volontiers comme un discours déconnecté des réalités de la salle de classe. Leur réceptivité est en revanche plus grande si l'on met plutôt l'accent sur une performance plus contextualisée. Il en est ainsi lorsque l'on cherche à mesurer la performance par la valeur ajoutée tout au long du processus en intégrant les caractéristiques ou handicaps des publics entrants. Ce supplément de valeur entre valeur à l'entrée du programme et valeur à la sortie est souvent mieux accepté en tant qu'indicateur de la performance, et, à ce titre, constitue une voie d'acculturation au concept à ne pas ignorer. À titre d'exemple, en France, des membres de comité témoignent que le nouveau mode d'allocation de moyens aux établissements d'enseignement supérieur –SYMPA pour système de mesure de la performance et de l'activité– adopté en 2010, en lieu et place

du modèle SANREMO –système analytique de répartition de moyens– a contribué à rendre les équipes pédagogiques plus ouvertes à ces questions de la performance. Le modèle SYMPA introduit justement un bonus d'allocation en fonction d'un indicateur de valeur ajoutée (pour la partie supérieure à la valeur ajoutée moyenne) alors que le modèle SANREMO privilégiait exclusivement le nombre d'étudiants inscrits dans un cursus (sans distinction de retard, d'origine sociale, de revenus).

**Recommandation 25:** dans différents domaines (débouchés des diplômés, taux d'échec et d'abandon tout au long du cursus, dispositifs d'aide à la réussite), le comité des experts recommande de développer des indicateurs permettant d'évaluer plus rapidement et plus finement les résultats obtenus ainsi que la pertinence des adaptations proposées.

## 2 Organisation et révision des programmes

En cette matière, le comité des experts souhaite d'abord faire porter l'attention sur quelques aspects plus précis de la mise en œuvre des programmes dans les établissements. Certains de ces aspects procèdent de choix sous contraintes fortes, d'autres pourront paraître plus « naturels », tous ont incité le comité des experts à faire des recommandations. Ensuite, seront évoqués quelques points qui, tout en n'étant pas sans incidence sur la cohérence et la pertinence des programmes, ont également une portée plus générale.

### a. Les enseignements de techniques quantitatives

Les programmes SEG mis en œuvre dans les différents établissements se caractérisent par un fort ancrage sur les deux disciplines universitaires qui forment le domaine des sciences économiques et de gestion. Cet ancrage est complété par des emprunts à d'autres disciplines du domaine des SHS (sociologie, géographie, histoire notamment) ou des langues.

En termes de matières enseignées, l'autonomie pédagogique laissée aux établissements par le cadrage légal est généralement utilisée pour renforcer l'enseignement des langues, pour approfondir une spécialisation (master), pour faciliter la transition secondaire-supérieur et le soutien en 1<sup>ère</sup> année de bachelier ainsi que pour initier à l'acquisition des compétences transversales (savoir-être, savoir communiquer et coopérer, etc.). Lors des entretiens, le comité des experts a pu constater que la plupart de ces ajustements allaient dans le sens souhaité par les professionnels, même s'ils attendaient encore des améliorations (en matière de langues et de compétences transversales notamment). Vus de l'aval (les débouchés), ces choix participent donc au renforcement de la pertinence du programme.

Dans tous les établissements et tous les programmes, les enseignements dits de « techniques quantitatives » occupent une place importante dans le processus d'apprentissage. Faisant largement appel aux mathématiques appliquées, ils sont réputés difficiles par les étudiants rencontrés. Ils marquent une rupture forte par rapport au secondaire et sont souvent invoqués comme facteurs explicatifs de l'échec en B1, et cela malgré l'ensemble des dispositifs d'accompagnement déployés.

Dans tous les établissements, ces enseignements constituent des prérequis à la poursuite des apprentissages dans les enseignements d'économie et de gestion, et ce quelle que soit apparemment la spécialisation envisagée en master. Le risque est donc que, par leur forte concentration en B1, ils éliminent très tôt des étudiants qui auraient pu développer progressivement leur potentiel.

**Recommandation 26 :** là où les enseignements de techniques quantitatives posent de grandes difficultés, le comité des experts invite les équipes pédagogiques à les étaler davantage tout au long des cursus, notamment en recherchant une intégration plus forte dans les enseignements disciplinaires pour lesquels ils constituent un outil d'apprentissage des compétences qu'ils visent.

### Mise en perspective :

En France, les grandes écoles (y compris de management) se « déchargent » de ce rôle de sélection/triage sur les classes préparatoires aux grandes écoles ou sur un cycle préparatoire internalisé. Fortement triés à l'entrée du cycle de préparation, les étudiants qui sortent de ce processus de sélection intensif sont sans aucun doute des étudiants ne rencontrant aucune difficulté pour la poursuite des apprentissages dans les écoles qu'ils intègrent. Pour autant, devant l'homogénéité des talents ainsi produite, des dispositifs sont mis en place pour tenter d'introduire davantage de diversité dans le recrutement. Toute proportion gardée, ces expériences pourraient conduire les autorités de tutelle en FWB à inciter les établissements à engager des innovations pédagogiques de nature à élargir la diversité des talents conduisant aux masters d'économie ou de gestion.

L'articulation entre le premier et le second cycle est formellement renforcée par la continuité des appellations des bacheliers et des masters. De sorte que, même si l'offre de niveau master est beaucoup plus différenciée que celle de niveau bachelier, l'aspect tubulaire des différents cursus dès le bachelier reste fort, à l'exception du master « orphelin » en Gestion culturelle (le plus souvent alimenté par des bacheliers extérieurs au domaine SEG).

Le comité des experts remarque que la division factuelle entre le bachelier et le master a mené, dans de nombreux établissements, à un système où le bachelier représente une préparation au master. Il y a donc une construction logique de continuité, une logique de filière au sein d'une même institution. Dès lors, on ne retrouve plus directement la possibilité de changer en cours de route son itinéraire. Ceci favorise peu la mobilité autant d'un point de vue interdisciplinaire que d'un point de vue géographique qui pourtant est importante du point de vue étudiant.

L'orientation des diplômés de chaque bachelier est donc fortement canalisée vers le master du même nom et très souvent au sein du même établissement.

Un seul cursus de premier cycle plus « généraliste » (sciences économiques et gestion) permet de différer le choix d'orientation entre un master d'économie ou un master de gestion. Dans ce sens, le comité des experts s'interroge sur la pertinence du bachelier Sciences de gestion à côté de l'autre bachelier également très spécifique en Ingénieur de gestion. La bivalence économie-gestion pourrait être développée encore plus qu'elle ne l'est.

**Recommandation 27 :** à côté des programmes très tubulaires en économie et ingénieur de gestion, le comité des experts invite les autorités compétentes à s'interroger sur la pertinence à maintenir à terme et en premier cycle le sous domaine sciences de gestion à côté du cursus sciences économiques et de gestion.

#### b. Les approches pédagogiques

En termes d'activités d'apprentissage, les établissements utilisent toutes celles de la palette standard que l'on rencontre dans ce type de formation (cours magistraux, TP, séminaires, études de cas, travaux de groupes ou individuels) et incitent, à des degrés divers, à l'autoformation. Pour certains publics, les limites du cours magistral dans un grand amphithéâtre sont avérées. Pour les établissements confrontés à l'accueil de grandes promotions, ces pratiques, certainement pour des raisons de moyens, restent néanmoins largement utilisées. Y compris en master (et pour les mêmes raisons) alors que l'on s'attendrait, à ce niveau de formation, à ce que l'utilisation de l'amphithéâtre soit moins généralisée et plutôt réservée à des conférences relayées par des séminaires.

Les responsables des entités et les enseignants sont bien évidemment conscients de ces difficultés. Les experts ont ainsi constaté que des efforts étaient faits pour introduire un peu d'interactivité lors de ces séances et notamment, quand c'était possible, par le biais d'équipements à base de technologie numérique.

Le comité des experts salue les quelques initiatives qu'il a pu rencontrer en termes d'innovation pédagogique. Il semble cependant que ces innovations

dépendent encore largement des initiatives de certains professeurs ou établissements. En effet, il constate une forme d'inertie dans le cadre de l'introduction des nouveaux outils et méthodes pédagogiques. Ceci est probablement tributaire tant de la taille des différentes cohortes que des éventuels manques de ressources.

Par ailleurs, il semblerait que les outils et méthodes pédagogiques actuelles n'intègrent pas suffisamment la nouvelle demande du monde professionnel en termes de *soft skills*. Pourtant, il semble que l'expression orale, la capacité à travailler en groupe, la prise d'initiative, sont autant d'exemples de capacités clés facilitant aujourd'hui l'insertion professionnelle.

**Recommandation 28 :** le comité des experts invite les responsables des entités à bien apprécier l'efficacité de la transmission des savoirs en amphithéâtre et à y substituer chaque fois que possible des méthodes plus adaptées à certains publics.

Dans cette optique, le comité des experts invite les entités – et les professeurs au sein de chaque entité – à partager leurs différentes pratiques en termes d'innovation pédagogique, ainsi que leurs résultats.

#### Bonnes pratiques relevées par les experts :

Classe inversée ; tableaux interactifs avec programmes d'enregistrement des notes ; exposés nombreux de cas pratiques ; portfolio de *soft skills* ; ...

#### c. L'évaluation continue en matière d'acquisition des compétences

En matière d'acquisition des apprentissages, les entités responsables des programmes s'appliquent à développer une évaluation en termes de compétences. Certains établissements ont ainsi construit des référentiels autour d'un mix de compétences définissant le profil type du diplômé de master.

Les experts ont pu observer à répétition la dimension administrative ressentie au sein du corps profes-

soral par rapport aux référentiels de compétences. Il semble parfois que ces référentiels soient simplement plaqués sur les anciens systèmes de programmes de cours plutôt que le résultat d'une réelle réflexion dans l'articulation des programmes et des différents cours. Cependant, le comité des experts a pu relever quelques cas d'utilisation complète des référentiels, autant comme un outil d'évaluation – des programmes et des étudiants – que comme un outil de réforme de l'enseignement.

Par ailleurs, il semble que les étudiants ne s'approprient pas pleinement le système des référentiels de compétences. Il semble notamment que la population étudiante ne comprenne pas pleinement les démarches induites par ces référentiels. Ceci mène à une situation de décalage entre la volonté des établissements d'implémenter ce genre de pratiques et le résultat auprès de la population étudiante.

#### Mise en perspective :

Aux Pays-Bas, l'articulation des programmes s'établit de la manière suivante : d'abord par une définition des compétences à acquérir, ensuite une proposition de différents modules reprenant le portefeuille de compétences désirées. Enfin, à l'intérieur de chaque module, il est vérifié que toutes les compétences soient bien acquises dans une démarche logique et harmonieuse.

Par ailleurs, le mode d'évaluation des apprentissages par période d'examens bloquée – en général vers la fin de chaque quadrimestre – n'est pas le plus adapté par rapport au processus d'acquisition de compétences qui est lui, par nature, continu. En tous cas, un processus d'évaluation plus intégré au processus de transmission permettrait d'apprécier plus finement l'acquisition des apprentissages, les verrous à faire sauter aux différents paliers de sédimentation. De plus, si l'on veut bien considérer que la présence régulière de l'étudiant lors des activités d'apprentissage doit produire des effets bénéfiques, un mode d'évaluation plus continu, associé à des mécanismes incitatifs destinés à renforcer l'implication de l'apprenant lors des activités d'apprentissage en présentiel, devrait

également permettre de limiter les décrochages et/ou d'accélérer le processus de réorientation des étudiants. Au sein des équipes pédagogiques, les contraintes (qui sont réelles) ou oppositions à une telle évolution des modes d'évaluation vers davantage d'évaluation continue devraient être appréciées à l'aune des coûts supplémentaires engendrés par l'allongement de la durée initialement conçue par le programme pour atteindre les objectifs de compétences qu'il vise.

**Recommandation 29** : le comité invite les entités à s'assurer de l'appropriation de la démarche des référentiels de compétences autant par les professeurs que les étudiants, en passant notamment par la création des fiches de cours complètes définissant les activités d'apprentissage et les compétences auxquelles elles font appel.

Au delà des efforts engagés autour des acquis d'apprentissage, le comité des experts invite les équipes pédagogiques à développer davantage l'évaluation continue des apprentissages ainsi que les mécanismes incitatifs visant à accroître l'implication des apprenants tout au long du processus d'apprentissage.

### 3 Une révision des programmes animée par la recherche d'un large consensus

Des unités d'enseignement et de recherche aux divers comités d'année, de programme, de diplôme, en passant par des *focus group*, les instances et les procédures en charge de la révision des programmes dans le but d'améliorer leur pertinence et leur cohérence prennent des formes multiples : formelles, informelles, disciplinaires, transversales, etc. Marquées dans leur fonctionnement par l'histoire, la culture et les contraintes des établissements, elles visent partout à offrir des lieux d'échanges et de débat entre enseignants ou entre enseignants et étudiants. L'organisation matricielle de la réflexion permet

de mieux prendre en compte l'imbrication des diverses activités des enseignants, des équipes pédagogiques et les contraintes de disponibilité des enseignants professionnels.

Le souci d'une concertation la plus large possible est partout présent. Mais il ne va pas parfois sans une certaine lourdeur et lenteur, ni sans des degrés d'implication/disponibilités divers, des étudiants comme des enseignants.

Le comité des experts constate une dichotomie entre l'existence de procédures formelles et le travail informel des différentes parties en termes de coordination. Il semble cependant que l'informel l'emporte sur les procédures dans le fonctionnement effectif des établissements. Les experts constatent que ces procédures ne correspondent pas nécessairement aux besoins d'une démarche qualité, mais davantage à la logique d'une stratégie d'accréditation ou à une logique administrative. Par exemple, il a été constaté que les professeurs invités se retrouvent parfois exclus de la construction des programmes. Ceci peut mener à des situations de répétitions au niveau des contenus de cours.

La coordination pédagogique ne représente pas seulement un accord sur une répartition des cours par année. Elle représente également une volonté d'harmonisation du programme dans son ensemble. Dès lors, en référence directe au point précédent, la coordination pédagogique est un point essentiel dans le développement des programmes en termes de référentiels de compétences.

Comme les experts l'ont déjà signalé, des indicateurs de performance permettant d'objectiver la réflexion ne sont pas toujours disponibles ou relèvent d'autres espaces de discussion (retour des anciens diplômés notamment).

De plus, et pour des raisons diverses (taux de réponses aux questionnaires non significatifs, questions et/ou réponses imprécises, période d'administration des questionnaires mal placée), le processus d'évaluation des enseignements n'est pas toujours apparu connecté à la démarche de révision. La contribution de l'évaluation dans le processus global de révision des programmes est donc difficile à apprécier. Et de façon générale,

ses effets sont rarement cités par les enseignants comme par les étudiants.

En outre, des délais de réaction trop longs en matière de révision découragent l'implication des étudiants et donnent le sentiment d'une démarche chronophage. Ce sentiment, ne conduit néanmoins jamais à juger le processus de révision inefficace. Des témoignages d'ajustements rapidement aboutis ont été livrés aux experts lors des entretiens. Chaque fois, les étudiants y paraissaient fortement impliqués.

Dans certains cas, les experts ont acquis la conviction que les procédures pourraient être simplifiées et les délais de révision raccourcis, sans que la concertation n'en pâtisse. Créer les conditions favorables à une telle évolution pourrait conduire à :

- laisser une grande autonomie de décision au plus près des acteurs de terrain ;
- définir des cadres de révision *a priori* distinguant par exemple ajustements mineurs et ajustements majeurs ;
- combiner démarche ascendante et descendante par des retours *a posteriori* de nature à faire évoluer les nouveaux espaces d'autonomie de révision ainsi créés.

**Recommandation 30 :** le comité des experts encourage les entités à chercher à raccourcir les délais de révision/amélioration des programmes, notamment pour tous les ajustements qui pourraient rentrer dans le cadre-type d'une révision mineure ou d'un renforcement des capacités d'action au plus près du terrain.

**Recommandation 31 :** les experts encouragent les établissements à renforcer les lieux de coordination formels afin de repenser les programmes collégalement. Dans ce contexte, le comité des experts recommande aux établissements de déporter le processus de révision au plus près du terrain tout en alimentant la réflexion de retours d'expérience et d'indicateurs de performance.



**Recommandation 32** : le comité des experts recommande d'améliorer l'efficacité du processus d'évaluation des enseignements en tant qu'outil utile à l'amélioration continue des programmes.

#### Bonne pratique relevée par les experts :

Un établissement a étendu la concertation avec les étudiants par le biais de *focus groups*, avec traçabilité des discussions et décisions. Il en résulte une transparence qui aide à mieux comprendre le suivi et les enjeux du processus de révision et donc une plus grande motivation des acteurs à s'impliquer dans le processus.

## 4 Un adossement à la recherche et des services à la collectivité sous formes diverses

Le champ de la présente évaluation n'inclut pas l'évaluation de la recherche en tant que telle. L'articulation enseignement-recherche est néanmoins reprise dans les deux référentiels d'évaluation utilisés<sup>33</sup> et, dans les rapports d'autoévaluation des établissements, des pages entières sont consacrées à ce volet. La recherche apparaît ainsi comme une activité de soutien au programme, qui contribue à la sélection de certains enseignements dispensés et à alimenter leur contenu, mais également et surtout au niveau master qui sert à nourrir des méthodes pédagogiques consistant à « apprendre à apprendre ».

Source reconnue de la production de connaissances, les activités de recherche alimentent les réseaux et institutions en charge de les diffuser. Dans les

sociétés développées, elles alimentent également le processus d'innovation lui-même source de développement économique et social lorsqu'il atteint la phase d'industrialisation. Les attentes et espérances placées dans la recherche par tout le corps social n'en deviennent, sur tous les continents, que de plus en plus grandes. Et avec elles la notoriété des établissements qui participent à ces activités de recherche.

Lors des visites *in situ*, la dimension stratégique de la recherche était encore plus largement soulignée que dans les RAE. Dans les grandes universités, les programmes SEG de niveau master sont ainsi présentés comme s'inscrivant dans le modèle de l'université « Humboltienne » avec une articulation très forte entre l'étendue de la gamme de l'offre master et la structuration des pôles de recherche destinés à la soutenir et à la rendre visible au plan international.

Tous les établissements n'ayant pas le même potentiel de recherche, les stratégies d'articulation des activités de recherche et d'enseignement qu'ils développent sont bien évidemment différentes. Partout toutefois, les experts ont pu constater que cette préoccupation était présente et que dans les établissements les moins dotés, des efforts de structuration entre ces activités étaient engagés en cherchant à valoriser d'autres formes de production et d'activités liées à la recherche que celles à haut caractère scientifique (recherche appliquée ou recherche didactique).

Dans ce sens, des établissements s'attachent à constituer, sur des bases contractuelles, un potentiel de recherche articulé sur des opportunités/besoins de leur environnement. Le développement de chaires s'inscrit dans cette logique : tout en contribuant à renforcer le rayonnement de l'établissement dans son environnement, à élargir la gamme de services rendus à la collectivité, c'est ainsi tout un dispositif qui vient en appui d'une ou plusieurs thématiques du programme de formation déployé.

Le comité des experts a en outre constaté que la plupart des institutions sensibilisent les étudiants à la lecture et la compréhension de différents domaines de recherche. Bien que ces pratiques

<sup>33</sup> Pour rappel, l'année 2013-2014 est une année de transition au niveau du référentiel d'évaluation AEQES : les établissements ont eu le choix entre la liste de référence des indicateurs (référentiel en vigueur jusqu'alors) et le nouveau référentiel AEQES, publié en 2012, et d'application pour tous en 2014-2015.

soient courantes au niveau du master, le comité considère que ceci devrait être partie intégrante de tous les programmes au niveau du bachelier également.

**Recommandation 33** : le comité des experts encourage tous les établissements à poursuivre les efforts engagés afin d'adosser le plus possible leurs programmes de formation de niveau master à un potentiel de recherche structuré, notamment en obtenant une injection structurelle de moyens financiers à cette fin.

Il recommande aux enseignants-chercheurs œuvrant dans des établissements moins dotés en infrastructures de recherche d'établir des relations avec des enseignants-chercheurs d'établissements mieux dotés dans ce domaine.

Le comité des experts invite les enseignants à intégrer de manière régulière l'état de la recherche scientifique dans le domaine attaché à leur cours, tant dans le bachelier que dans le master.

#### Bonne pratique relevée par les experts :

Un établissement peu doté en capacités de recherche a mis en place une stratégie offensive pour développer son potentiel recherche en appui de son offre de formation.

## 5 Un développement des TICE au milieu du gué

Dès leur introduction dans les établissements, les TICE ont été créditées d'un fort potentiel de bouleversement des méthodes et supports pédagogiques. Plus de 20 ans après cette introduction, force est de constater que ce bouleversement est encore devant nous. Certes des logiciels d'illustration et de présentation de contenus ont donné un coup de vieux aux transparents, les plateformes d'accès aux supports ont transformé les étudiants en imprimeurs de syllabi, des établissements numériques thématiques ont diffusé des cours de plus en plus interactifs mais

le cœur des activités de formation n'est pas encore vraiment atteint.

À l'heure de la généralisation de l'accès au savoir (via internet) en tous lieux et tous moments avec des outils de plus en plus puissants et miniaturisés, se pose de plus en plus la question de la valeur ajoutée dans la salle de classe. Après le modèle de transmission autour du couple maître/élève, c'est le modèle construit autour du couple pédagogue-apprenant qui pourrait à son tour être confronté aux performances grandissantes des technologies numériques combinées à l'accès à un savoir universel désormais à portée de clic. Car si la pédagogie est l'art de la répétition, aucun pédagogue ne pourra égaler les capacités de reproduction et de simulation ouvertes par l'évolution des logiciels d'apprentissage combinée à la numérisation et la scénarisation des cours.

Le développement, un peu partout dans le monde, des MOOCs (*Massive open online courses*) ouvre de nouvelles perspectives en mettant l'accent sur le développement de compétences plutôt que sur la transmission des savoirs. L'investissement croissant des grandes universités américaines ou, plus proche du domaine évalué, des grandes écoles de management, pourrait un jour chercher un autre retour que celui de la notoriété ou de la formation continue.

Dans les programmes évalués, l'utilisation et le développement des TICE paraît quelque peu en retrait eu égard à ces évolutions les plus récentes, notamment en matière de développement de cours en ligne. L'autoformation est néanmoins envisagée, mais les performances des outils mis à disposition par les entités sont assez différentes d'un établissement à l'autre.

Dans ce contexte, le comité des experts suggère deux axes de progrès en matière de développement et d'utilisation des TICE pour le programme SEG : la lutte contre l'échec et la formation tout au long de la vie.

Dans le premier cas et avec une forte impulsion des autorités de tutelle (par exemple au niveau

de la compétence territoriale d'un pôle du nouveau décret Paysage), par le développement de MOOCs autour des enseignements *a priori* les plus générateurs de difficultés lors de la transition secondaire-supérieur. Ces enseignements, complétés de tests, pourraient être communs à tous les établissements d'un pôle, voire de toute la FWB et créés par la coopération d'enseignants du supérieur et du secondaire.

La prise en charge et les modalités d'application et/ou d'articulation avec l'enseignement secondaire pourraient être compatibles avec le nouveau décret Paysage plaçant l'étudiant au centre du projet de formation. Jouant le rôle d'un module d'aide à l'orientation, il permettrait une meilleure articulation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. À terme, ce dispositif pourrait contribuer à alléger les différentes initiatives d'aide à la réussite mises en place dans les différents établissements.

Dans le cas de la formation tout au long de la vie, le développement de MOOCs viserait à présenter une alternative partielle à la salle de

classe, surtout dans les situations d'impossibilité d'enseignements à horaire décalé et/ou autour des compétences liées à l'entrepreneuriat. Cette extension devrait davantage relever de l'initiative des établissements, les autorités de tutelle pouvant jouer un rôle d'incitateurs.

**Recommandation 34 :** le comité des experts recommande une plus grande mobilisation des TICE (notamment des MOOCs appropriés) au service de la lutte contre l'échec et de la formation tout au long de la vie :

- avec le soutien et la coordination des autorités de tutelle dans le cadre de la lutte contre l'échec et dans des conditions qui relèvent de leurs compétences.
- à l'initiative des établissements (ou *pools* d'établissements) pour la formation continue par le développement de MOOCs autour de modules non ouverts en horaire décalé ou centrés sur l'entrepreneuriat.



## Chapitre 3 : Ressources humaines et matérielles

Comme cela a déjà été indiqué, les ressources humaines et matérielles affectées à un programme sont un des indicateurs de sa qualité en tant qu'elles constituent une garantie *a priori* pour atteindre les objectifs visés. Ici, l'hétérogénéité des informations disponibles et l'absence d'un système analytique de répartition de moyens aux différentes activités (recherche, enseignement, organisation) rendent pratiquement impossible l'analyse du potentiel de ressources humaines affectées au programme en termes d'ETP, de statuts, de missions, etc. Au niveau global, le comité des experts a pu constater *supra* que les ressources humaines des établissements avaient progressé, mais de manière inférieure à l'augmentation des effectifs étudiants, ce qui pouvait engendrer quelques tensions sur le fonctionnement des établissements.

Par ailleurs, le comité des experts regrette l'absence de budgets prévisionnels au niveau opérationnel comme outils de négociation et de gestion des ressources affectées aux programmes.

Dans ce contexte et avant de développer d'autres aspects relatifs aux ressources humaines et matérielles, le comité tient à faire la recommandation générale suivante :

**Recommandation 35** : en prolongement de la recommandation 13, le comité des experts recommande d'améliorer la transparence en interne en matière d'allocation des ressources aux entités en charge des programmes et de façon générale, au plus près des responsables des programmes.

Dans ce sens, le comité des experts encourage la mise en place d'outils de gestion prévisionnelle au niveau jugé le plus pertinent pour un pilotage et un suivi plus précis des ressources affectées.

### 1 Des ressources humaines fortement mobilisées par la croissance des effectifs et la lutte contre l'échec

Lors des visites *in situ*, le comité des experts a partout pu constater que le différentiel de croissance signalé

plus haut entre les effectifs étudiants et les ressources humaines des établissements ne semble pas affecter l'engagement sur le terrain des équipes pédagogiques. Partout, enseignants et personnels techniques et administratifs rencontrés ont témoigné d'une compréhension des difficultés et, tout en espérant un desserrement des contraintes venant « d'en haut », cherchent, dans tous leurs domaines d'intervention, des pistes d'amélioration. Dans ce contexte, les personnels techniques et administratifs voient leur rôle d'appui aux formations sans cesse renforcés auprès des enseignants et des étudiants. La multiplication des opportunités offertes aux étudiants (parcours plus personnalisé, activités de soutien, mobilité internationale) contribuent à complexifier l'organisation des enseignements, des évaluations et le processus de formation dans son ensemble. Dans le même temps, l'implication croissante des enseignants dans d'autres activités que celle d'enseignement *stricto sensu* (services à la collectivité, recherche, conseils) multiplie les contraintes d'agenda et toute modification d'emploi du temps peut devenir un véritable casse-tête consommant de plus en plus de temps. Par ailleurs, la présence dans certaines équipes d'une forte proportion d'enseignants professionnels intervenant à temps partiel dans la formation peut contribuer à alourdir l'organisation du processus de formation.

De façon générale, la complexification des activités d'appui et de soutien aux formations, mobilise de plus en plus les ressources et accroît donc la tension sur le stock des disponibilités. Pour autant, cette évolution engendrée par les attentes en termes de service de qualité est inéluctable. Elle impose donc un recours croissant à la formation des personnels affectés à ces missions et la recherche d'économies d'échelle sans toutefois sacrifier à la personnalisation croissante du service.

**Recommandation 36** : chaque fois que cela est possible pour les activités d'appui et de soutien aux formations, le comité des experts recommande aux entités en charge des programmes de rechercher la plus grande mutualisation possible avec les services généraux de l'établissement.

**Recommandation 37** : parallèlement, le comité des experts recommande de développer des

formations en direction des personnels techniques et administratifs pour qu'ils puissent contribuer pleinement à l'amélioration continue des activités dont ils ont la charge.

Côté personnels enseignants, la tension sur les ressources affectées aux programmes combinée à l'augmentation des effectifs étudiants en première année de bachelier se traduit souvent par l'alourdissement des effectifs dans les différents cours et, de façon générale, par une plus grande pression/sollicitation dans l'activité d'enseignement. Pour les personnels ayant d'autres missions à mener de pair, il peut s'en suivre un déséquilibre dans la répartition du temps disponible à leur accomplissement. Si les enseignants-chercheurs peuvent choisir de mettre leur activité de recherche temporairement entre parenthèse, les personnels scientifiques sous contrat sont, quant à eux, potentiellement plus vulnérables à ces sollicitations. Impliqués dans les travaux dirigés d'application des cours magistraux, de correction de copies, ils sont également souvent fortement mis à contribution dans toutes les activités de médiation et de lutte contre l'échec. Leurs activités de recherche peuvent en pâtir, voire ne jamais aboutir.

En dépit de ces tensions liées au sous encadrement maintes fois rappelées lors des entretiens avec les enseignants et les responsables des établissements, le comité des experts a pu constater que les établissements avaient néanmoins le souci de contribuer à améliorer la qualité du potentiel enseignant par diverses actions centrées sur la formation continue, la mobilité et la recherche.

#### Bonne pratique relevée par les experts :

Certains établissements s'attachent ainsi à proposer à leurs enseignants des formations pour améliorer leurs méthodes pédagogiques, se perfectionner aux TICE, « *podcaster* » un cours, tandis que d'autres les incitent à élever leur niveau de qualification en s'engageant dans une recherche doctorale.

Le comité des experts ne saurait trop encourager ces incitations à la recherche qui constitue le socle

d'un enseignement supérieur de qualité. Dans ce sens, il considère qu'en dehors des enseignants professionnels, aucune équipe de master ne devrait compter d'enseignants sans une expérience de recherche reconnue par un doctorat. Les établissements dans lesquels ce n'est pas encore le cas, veilleront à atteindre cet objectif minimum par le biais de leur politique de recrutement, le développement d'allègements de charge d'enseignement ou d'années sabbatiques.

**Recommandation 38 :** le comité des experts recommande aux entités de contractualiser clairement les différentes missions confiées aux enseignants-chercheurs. Les personnels scientifiques sous contrat impliqués dans les activités d'enseignement devront notamment se voir proposer des conditions propices à l'aboutissement de leur recherche doctorale au terme de leur contrat.

**Recommandation 39 :** de façon générale, le comité recommande aux entités, d'amplifier leur effort en vue d'améliorer la formation des enseignants tout au long de leur carrière par des actions spécifiques de formation (TICE, développement de MOOCs), la recherche, les échanges et la mobilité.

## 2 Des ressources matérielles

Le référentiel d'évaluation utilisé par les établissements ne prévoyant pas l'indication de données quantitatives à propos de ces ressources (budget de fonctionnement et d'équipement, locaux, équipements et logiciels pédagogiques), les remarques formulées ci-dessous découlent d'impressions visuelles, de démonstrations et d'échanges lors des visites.

Concernant les locaux, le comité des experts a pu chaque fois constater que les locaux utilisés par les programmes étaient convenablement tenus et entretenus. Les aménagements destinés à faciliter l'accès et la circulation pour les personnes à mobilité réduite ont néanmoins paru peu fréquents.

Dans certains établissements, la saturation des capacités d'accueil initiales et l'impossibilité de les accroître sur site a contraint les établissements à organiser le déroulement du programme sur plusieurs sites. L'organisation, qui veille alors à éviter les navettes d'un site à l'autre ne semble pas poser de difficultés particulières.

En matière d'investissements, les établissements ont fait porter leurs efforts sur la rénovation des amphithéâtres, les équipements et logiciels informatiques et les TICE. Certains établissements ont développé la possibilité de « *podcaster* » des cours. En général, fiches ECTS, cours et TP sont accessibles en version numérique. En matière de réseaux électroniques, la mutualisation entre le niveau en charge des programmes et les niveaux supérieurs semble pouvoir être encore améliorée.

**Recommandation 40** : pour le renouvellement, l'évolution et l'entretien des équipements de réseaux, le comité des experts recommande à rechercher qualité, sécurité et débit par le biais des services généraux des établissements.

Enfin en matière de bibliothèques, le comité des experts a rencontré des situations assez diverses

d'un établissement à l'autre tant en termes de locaux, de fonds documentaires, d'accès à des données statistiques, de revues pour l'activité d'enseignement et de recherche, que de services aux étudiants. Pour pallier ces différences, certains établissements développent, à la faveur d'abonnements numériques des services documentaires en ligne, d'autres ont passé des conventions entre eux. Dans ces cas, la distance géographique entre le site d'enseignement et la bibliothèque accessible est souvent mise en avant pour expliquer une faible fréquentation et au delà une faible utilisation de ce type d'équipement dans le programme.

**Recommandation 41** : le comité des experts demande aux autorités compétentes de veiller à ce que les activités documentaires puissent jouer pleinement leur rôle dans tous les établissements mettant en œuvre les programmes en les dotant de moyens à la hauteur. Parallèlement, il recommande aux responsables des bibliothèques et des programmes à renforcer, dans les cas où cela est nécessaire, l'attractivité de ce lieu par diverses manifestations et événements pour inciter les étudiants à s'y rendre plus fréquemment.

## En conclusion

L'analyse transversale s'est attachée à dégager quelques éléments caractéristiques des programmes évalués susceptibles d'intéresser l'ensemble des parties prenantes impliquées. Des étudiants aux employeurs potentiels des diplômés, des autorités publiques assurant la plus grande part des financements aux pouvoirs organisateurs, en passant par les entités et équipes chargées de la mise en œuvre des programmes, ces parties prenantes sont multiples et leurs objectifs et intérêts forcément différents. Dès lors, certaines caractéristiques dégagées ou certains points d'attention soulignés pourront, de par leur degré de généralité inéluctable, apparaître éloignés des préoccupations immédiates des acteurs de terrain. Le comité des experts a toutefois considéré que la rédaction de rapports spécifiques à chaque établissement levait ce risque et qu'il convenait ici d'intégrer un angle d'approche plus global, à portée réflexive vers le niveau stratégique. De telle sorte qu'à la visée des rapports spécifiques à chaque établissement centrée sur l'amélioration des pratiques et la qualité des services rendus se superpose ici une visée ayant le souci de la cohérence, de l'équité et de la performance globale de ces programmes au niveau de la FWB.

Précisons d'emblée que la question des objectifs de l'évaluation conduite et notamment de son articulation avec les différents dispositifs d'évaluation déjà existants (EPAS ou EQUIS notamment) sur ce type de programmes a été sous jacente dans les visites des établissements labellisés ou en quête de ces certifications. Un effet de saturation, voire de lassitude, était d'autant plus palpable que la valeur ajoutée attachée à la présente évaluation n'est pas spontanément perçue pour les responsables des établissements visés par l'évaluation. En l'absence d'incitations attachées à ce processus d'évaluation, l'adhésion à sa dimension formative apparaît purement formelle. Aux yeux du comité, il y a là un écart à combler dans deux directions : une meilleure articulation dans le temps des différentes évaluations et une meilleure articulation des référentiels. Dans le temps, il paraît difficile d'aller au delà d'une harmonisation des périodes d'évaluation, mais les

causes de désynchronisation seront par la suite nombreuses pour espérer des effets positifs de ce côté-là. C'est plutôt par le biais de l'articulation des référentiels que le processus d'évaluation peut être rendu moins chronophage et davantage routinier. Dans ce sens, la préoccupation du long terme, de la cohérence globale et de l'équité des programmes qui caractérise l'évaluation des pouvoirs publics ne doit pas empêcher de s'accorder sur certains indicateurs de performance demandés par les différents réseaux certificateurs.

De manière générale, la présente évaluation gagnerait à disposer d'indicateurs de performance davantage centrés sur les résultats du processus de formation tels que la réussite, la réorientation (passerelles avec les programmes courts), l'insertion professionnelle des diplômés. Dans le système de suivi actuel, ces informations n'ont pas la granularité suffisante pour une utilisation en termes de pilotage du programme, de suivi d'un plan d'action et d'acquisition d'expérience.

L'évaluation se focalise donc sur une performance *a priori*, sorte d'assurance qualité du programme. L'accent est ainsi mis sur le processus de révision du programme, la recherche d'un consensus le plus large possible, le référentiel de compétences ou les acquis d'apprentissage. Par endroits, on insiste fortement sur la notion de contrat d'apprentissage, mais les engagements à en attendre peuvent-ils être autrement que formels tant les termes utilisés ou notions développées sont si peu appropriés par les étudiants et parfois par les enseignants eux-mêmes ? Et que dire d'un mode d'évaluation des apprentissages qui ne pratique pas, ou si peu, l'évaluation continue pourtant plus appropriée au mode d'acquisition et de sédimentation des compétences ? Dans ce sens, les caractéristiques actuelles de fonctionnement du programme – libre accès à l'entrée et fort échec en première année notamment – plaident également pour une évaluation continue, au moins au début du programme. Une telle approche permettrait aux étudiants d'apprécier le plus rapidement possible leurs chances de réussite et/ou les efforts à engager. Pour ne pas limiter le premier niveau de ce programme à « un sas de triage » et accompagner son ambition en terme de mobilité sociale, il importe de redoubler

d'efforts en direction de certains publics, diversifier les méthodes et activités pédagogiques, mieux apprécier la valeur ajoutée des établissements à l'aune des publics qu'ils accueillent.

Autre fait significatif en matière d'assurance qualité : les critères privilégiés laissent quasiment hors champ de l'appréciation un pan significatif de cette garantie : les ressources humaines et matérielles. Sans être un point aveugle de l'évaluation, les ressources humaines affectées au programme, comme garantie de sa qualité et de l'adéquation entre objectifs et moyens, restent en effet difficiles à évaluer à la fois quantitativement (rôle et imputation des personnels scientifiques à l'activité d'enseignement par exemple) et qualitativement (CV, diplômes, etc.). Et la déconnection de l'évaluation de la recherche et de la formation ne fait que rajouter à ces difficultés. De façon générale, une impression d'hétérogénéité domine entre les établissements où les programmes sont largement adossés à des équipes de recherches actives et les établissements de taille plus modeste apparemment contraints de faire plus largement appel, pour constituer leurs équipes pédagogiques, à des enseignants issus du monde professionnel. Par ailleurs, d'autres activités (formation continue, *executive management*, levée de fonds supplémentaires) constituent pour les établissements des opportunités pour compléter les dotations publiques et en faire profiter les programmes évalués. Mais ces activités n'entrent pas directement dans le champ de l'évaluation et leurs apports n'ont pu donc être bien appréciés.

En matière de différences sensibles entre les établissements ressort également celle relative aux équipements et usages des TICE. Plus de vingt ans après leur introduction dans l'enseignement, ces activités font, au plan international, à nouveau l'objet d'importants investissements au travers notamment du développement des MOOCs. Si l'on ne peut encore parler d'industrialisation du service de formation, l'évolution combinée à la facilité d'accès au savoir à tout moment et en tout lieu qui se dessine, interroge pour le moins sur la valeur ajoutée des activités en mode présentiel et particulièrement sur les éléments distinctifs de la valeur ajoutée de l'enseignant dans la salle de classe. En FWB, le comité suggère que les TICE servent à

l'amélioration des programmes évalués dans deux directions. La première, centrée sur l'articulation entre l'enseignement secondaire et ces programmes, a trait à la réussite des primo entrants et, à tout le moins, à leur orientation éclairée sur les prérequis dans ces programmes (notamment en termes d'outils et de méthodes quantitatives nécessaires à l'acquisition des compétences dans les disciplines cœur de la formation que sont l'économie et la gestion). La deuxième a trait à l'amélioration de la mission « formation tout au long de la vie », *a priori* prise en charge par le biais d'un programme assez déconnecté du programme canonique long (master 60 notamment). Dans tous les cas et notamment pour les deux pistes d'amélioration proposées, une coopération et mutualisation des ressources au niveau d'un pôle régional couplée à davantage d'incitations des pouvoirs publics à ce niveau-là paraissent nécessaires et souhaitables.

Au plan de son architecture, cette évaluation est construite autour de trois sous-domaines (ingénieur de gestion, sciences économiques et sciences de gestion) conduisant au grade de master en passant par un pallier – bachelier – assez formel, en ce sens qu'il est un passage obligé plus qu'une étape intermédiaire d'orientation<sup>44</sup> ou de qualification professionnelle. Cette dimension tubulaire est renforcée par le fait que ces programmes longs (5 ans) sont quasiment sans articulation avec les programmes courts de la catégorie économique pourtant destinés à former des cadres intermédiaires dans différents domaines de la gestion des organisations (marketing, ventes, comptabilité, logistique, etc.). Cette étanchéité ne peut être que préjudiciable aux étudiants ayant besoin, pour diverses raisons – sociales, intellectuelles, financières – d'être rassurés avant de s'engager dans des études longues. D'un autre côté, les étudiants, ayant acquis des compétences dans les trois ans du bachelier de cycle long, devraient pouvoir les valoriser par une insertion professionnelle à ce niveau-là.

<sup>44</sup> Seul le bachelier en Sciences économiques et de gestion ouvre un choix entre un prolongement en master en Sciences économiques ou en Sciences de gestion.



La porosité entre cycle court et cycle long semble limitée aux cursus dit de « master 60 » conduisant à la délivrance du diplôme du même nom. Relativement plus développé<sup>45</sup> dans les hautes écoles que dans les universités, ce diplôme est également plus développé dans le programme SEG (1 inscrit sur 6,5 en master en SEG contre 1 sur 13 pour l'ensemble des domaines universitaires). Il est abusivement associé au grade de master du schéma européen d'enseignement supérieur. Sans aucune articulation avec une première année de master standard, c'est un diplôme final dont le positionnement n'est pas clair et l'appellation ambiguë. Ces cursus semblent accueillir des publics passés par un type court ou menant de pair activité professionnelle et études, ce qui en fait le moyen principal pour répondre à la mission de la formation tout au long de la vie. La situation de ces cursus gagnerait à être clarifiée, notamment pour lever le risque d'une perception de la formation tout au long de la vie « au rabais ».

En termes populationnels, ces programmes ont vu leurs effectifs augmenter plus que ceux de l'ensemble de l'enseignement supérieur sur les dix dernières années, ce qui a accru les tensions sur les ressources globales des établissements et leur affectation aux programmes. Le recrutement est très masculin (plus de 65 % d'hommes) à l'exception du master en Gestion culturelle où la proportion est inversée (à la lettre cela donne à penser que les femmes n'auraient pas d'aversion pour les formations aux techniques du mangement, mais plutôt pour les secteurs professionnels où elles auraient à les exercer !). C'est même un des plus masculins de l'enseignement supérieur, et pourtant les femmes y réussissent mieux. Il y a donc urgence à s'interroger sur les freins qui limitent l'attrait des femmes vers ces formations, et de façon plus générale, vers les métiers du haut management.

La répartition géographique de l'offre de formation relevant des programmes évalués et son libre accès favorisent un recrutement de proximité que les étudiants apprécient. À l'entrée du bachelier, l'effet « réputation » des établissements semble donc moins décisif que l'effet « proximité ». De sorte que les caractéristiques sociales, économiques, culturelles des effectifs accueillis par les établissements sont

davantage liées à leur implantation géographique qu'au positionnement de leur offre. Les publics relèvent globalement de deux types : des publics plutôt attachés à leur territoire et privilégiant la recherche d'un emploi pas trop éloigné de leurs réseaux familiaux et amicaux, des publics plus ambitieux et mobiles. Les premiers savent que leur insertion professionnelle passera le plus souvent par une PME, voire le biais de l'entrepreneuriat ; les seconds visent davantage une carrière dans les grands groupes internationaux. Il en ressort deux grandes attentes que les établissements doivent conjuguer dans leur mission de service public : une attente rapidement qualifiée « ascenseur social de proximité » et une attente de type « tremplin vers l'international ». Cette double contrainte, conséquence directe de la massification de l'enseignement supérieur ne va pas sans le risque d'une différenciation des établissements et de la gamme des formations autour de « stratégies de marques » auxquelles les démarches certificatrices participent.

---

<sup>45</sup> Les effectifs en M60 sont néanmoins en diminution dans tous les domaines.



## Tableaux des recommandations

N°	Page	Recommandation	Destinataires					
			Autorités de tutelle	Direction	Enseignants	Etudiants	AEQES	Parties prenantes extérieures
1	17	Bien prendre la mesure des attentes des étudiants qui s'engagent dans un cursus d'économie et bien les informer sur les débouchés professionnels auxquels ces formations conduisent.						
2	18	Apprécier la pertinence du périmètre d'évaluation du programme entre le type long « sciences économiques et de gestion » et le type court « catégorie économique ».						
3	19	Se doter d'un système d'information permettant une meilleure traçabilité des étudiants inscrits en type court et en type long.						
4	19	Inciter les établissements à renforcer le dispositif passerelles pour accroître la mobilité entre les deux types d'enseignement et, au-delà, faciliter le développement de parcours de formation mieux à même de répondre aux rythmes, contraintes et aptitudes de chacun.						
5	21	Intégrer les conséquences liées à l'évolution de l'enseignement supérieur vers une logique de service depuis son inscription dans le processus de Bologne.						
6	21	En matière d'information communiquée avant l'inscription, élaborer un outil de comparaison des programmes avec des critères homogènes, transparents et objectifs pour les différents établissements.						
7	21	En matière de réorientation et d'aide à la réussite, mettre en valeur les différentes possibilités de réorientation ainsi que les services disposés à cet usage. En outre, mesurer l'efficacité des outils mis en place, et ce de manière régulière et systématique.						
8	21	En matière d'incitation à l'effort, proposer des systèmes d'engagement contractuel entre les étudiants et l'entité afin de garantir un engagement mutuel de chacune des parties.						
9	23	Lever les ambiguïtés liées à l'utilisation des mêmes intitulés pour les masters 60 et les masters 120. Le comité invite les établissements à préciser le positionnement du master 60, notamment par rapport à la 1 <sup>ère</sup> année du master 120, en termes de compétences et de métiers visés.						
10	23	Maintenir la diversité de l'offre et en augmenter la transparence, ce qui permettrait à la population étudiante de choisir une trajectoire adaptée à ses besoins.						

N°	Page	Recommandation	Destinataires					
			Autorités de tutelle	Direction	Enseignants	Etudiants	AEQES	Parties prenantes extérieures
11	24	S'interroger sur la faible présence féminine dès l'entrée en bachelier, alors que les étudiantes y réussissent plutôt mieux que les hommes et qu'une plus grande présence des femmes dans les formations conduisant aux métiers du haut management irait dans le sens des attentes croissantes de la société quant au renforcement de leur rôle dans la gouvernance des entreprises.						
12	27	Poursuivre les efforts en termes d'accompagnement pour la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, contribuer à documenter les difficultés perçues à partir des expériences de terrain et, de façon générale, comprendre les enjeux que représente la résolution de ces difficultés pour la valeur ajoutée des programmes de formation en termes de mobilité et promotion sociales.						
13	28	Dans le contexte global de fortes tensions sur le potentiel des ressources humaines, assurer la plus grande transparence en matière d'allocations de ressources aux établissements.						
14	28	Bien informer des attendus qui ont conduit à l'affectation des ECTS en insistant sur la charge de travail à réaliser par l'étudiant, hors activités prescrites, charge forcément variable de l'un à l'autre pour atteindre les objectifs du programme clairement explicités.						
15	29	Accroître l'utilisation du supplément au diplôme, lequel est de plus en plus apprécié par les agents de recrutement, les employeurs, ou, dans le cadre d'une mobilité pédagogique, par les responsables des échanges.						
16	30	Développer davantage la formation tout au long de la vie par un effort de communication en direction de publics mieux ciblés, en utilisant le réseau des anciens, en incitant les enseignants à s'investir dans cette mission, en faisant mieux connaître et en utilisant plus largement le dispositif VAE, en développant les partenariats hautes écoles-universités et entre établissements, réseaux professionnels, centres de compétences, etc.						
17	30	Se doter rapidement d'outils permettant de suivre l'insertion des diplômés.						
18	31	En matière de stage, les instaurer de manière obligatoire dans le programme et avec une durée adéquate, coopérer davantage avec le monde professionnel autour des modules de stages pour en faire une étape de formation conjointe entre						

N°	Page	Recommandation	Destinataires					
			Autorités de tutelle	Direction	Enseignants	Etudiants	AEQES	Parties prenantes extérieures
18 (suite)	31	les établissements et organisations d'accueil des stagiaires et enfin, accentuer le suivi des stages.						
19	31	Intégrer plus largement dans le programme l'apprentissage du néerlandais en vue de faciliter l'insertion professionnelle des diplômés sur toute la Belgique.						
20	31	Développer plus largement dans le programme et en relation avec les stages, l'apprentissage des compétences transversales de nature à faciliter l'intégration des diplômés dans leur milieu de travail.						
21	32	Compte tenu de l'évolution de l'emploi dans les grandes organisations, veiller à une plus grande diversification de l'offre de débouchés par une plus grande ouverture du programme en direction des petites et moyennes organisations et une meilleure sensibilisation des étudiants à ces débouchés, notamment par le biais de modules centrés sur l'entrepreneuriat.						
22	32	Fournir aux étudiants, au travers de modules intégrés aux cours, les outils nécessaires à la rédaction d'un mémoire/TFE.						
23	32	Avec les stratégies d'accréditation, veiller à renforcer l'articulation de la logique interne (amélioration de l'organisation des institutions) et externe (obtention d'un label) de la démarche d'assurance qualité.						
24	32	Considéré essentiellement comme un facteur de différenciation entre institutions et d'attractivité, inscrire le choix du portefeuille des destinations d'échanges dans le cadre d'Erasmus dans la construction d'une stratégie d'internationalisation de l'établissement facilitant notamment l'insertion professionnelle des étudiants.						
25	34	Dans différents domaines (débouchés des diplômés, taux d'échec et d'abandon tout au long du cursus, dispositifs d'aide à la réussite), développer des indicateurs permettant d'évaluer plus rapidement et plus finement les résultats obtenus ainsi que la pertinence des adaptations proposées.						
26	35	Là où les enseignements de techniques quantitatives posent de grandes difficultés, les étaler davantage tout au long des cursus, notamment en recherchant une intégration plus forte dans les enseignements disciplinaires pour lesquels ils constituent un outil d'apprentissage des compétences qu'ils visent.						
27	36	A côté des programmes très tubulaires en Économie et Ingénieur de gestion, s'interroger sur la pertinence à maintenir						

N°	Page	Recommandation	Destinataires					
			Autorités de tutelle	Direction	Enseignants	Etudiants	AEQES	Parties prenantes extérieures
27 (suite)	36	à terme et en premier cycle le sous domaine sciences de gestion à côté du cursus sciences économiques et de gestion.						
28	36	Bien apprécier l'efficacité de la transmission des savoirs en amphithéâtre et y substituer chaque fois que possible des méthodes plus adaptées à certains publics. Dans cette optique, partager entre enseignants les différentes pratiques en termes d'innovation pédagogique, ainsi que les résultats.						
29	37	S'assurer de l'appropriation de la démarche des référentiels de compétence autant par les professeurs que les étudiants, en passant notamment par la création des fiches de cours complètes définissant les activités d'apprentissage et les compétences auxquelles elles font appel. En outre, développer davantage l'évaluation continue des apprentissages ainsi que les mécanismes incitatifs visant à accroître l'implication des apprenants tout au long du processus d'apprentissage.						
30	38	Chercher à raccourcir les délais de révision/amélioration des programmes, notamment pour tous les ajustements qui pourraient rentrer dans le cadre-type d'une révision mineure ou d'un renforcement des capacités d'action au plus près du terrain.						
31	38	Renforcer les lieux de coordination afin de repenser les programmes collégalement. Dans ce contexte, déporter le processus de révision au plus près du terrain tout en alimentant la réflexion de retours d'expérience et d'indicateurs de performance.						
32	39	Améliorer l'efficacité du processus d'évaluation des enseignements en tant qu'outil utile à l'amélioration continue des programmes.						
33	40	Poursuivre les efforts engagés afin d'adosser le plus possible les programmes de formation de niveau master à un potentiel de recherche structuré, notamment en obtenant une injection structurelle de moyens financiers à cette fin. Pour ce faire, rechercher à établir des relations avec des enseignants-chercheurs d'établissements mieux dotés dans ce domaine. En outre, intégrer de manière régulière l'état de la recherche scientifique dans le domaine attendant aux cours, tant dans le bachelier que dans le master.						
34	41	Utiliser davantage les TICE (notamment des MOOCs appropriés) au service de la lutte contre l'échec et de la formation tout au long de la vie :						

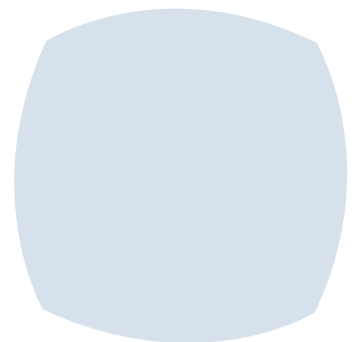
N°	Page	Recommandation	Destinataires					
			Autorités de tutelle	Direction	Enseignants	Etudiants	AEQES	Parties prenantes extérieures
34 (suite)	41	<ul style="list-style-type: none"> <li>avec le soutien et la coordination des autorités de tutelle dans le cadre de la lutte contre l'échec et dans des conditions qui relèvent de leurs compétences.</li> <li>à l'initiative des établissements (ou <i>pools</i> d'établissements) pour la formation continue par le développement de MOOCs autour de modules non ouverts en horaire décalé ou centrés sur l'entrepreneuriat.</li> </ul>						
35	42	<p>Améliorer la transparence en interne en matière d'allocation des ressources aux entités en charge des programmes et de façon générale, au plus près des responsables des programmes.</p> <p>Dans ce sens, mettre en place des outils de gestion prévisionnelle au niveau jugé le plus pertinent pour un pilotage et un suivi plus précis des ressources affectées.</p>						
36	42	Chaque fois que cela est possible pour les activités d'appui et de soutien aux formations, rechercher la plus grande mutualisation possible avec les services généraux de l'établissement.						
37	42	Développer des formations en direction des personnels techniques et administratifs pour qu'ils puissent contribuer pleinement à l'amélioration continue des activités dont ils ont la charge.						
38	43	Contractualiser clairement les différentes missions confiées aux enseignants-chercheurs.						
39	43	De façon générale, amplifier l'effort en vue d'améliorer la formation des enseignants tout au long de leur carrière par des actions spécifiques de formation (TICE, développement de MOOCs), la recherche, les échanges et la mobilité.						
40	44	Pour le renouvellement, l'évolution et l'entretien des équipements de réseaux, rechercher qualité, sécurité et débit par le biais des services généraux des établissements.						
41	44	Veiller à ce que les activités documentaires puissent jouer pleinement leur rôle dans tous les établissements mettant en œuvre le programme en les dotant de moyens à la hauteur. Parallèlement, renforcer, dans les cas où cela est nécessaire, l'attractivité des bibliothèques par diverses manifestations et événements pour inciter les étudiants à s'y rendre plus fréquemment.						





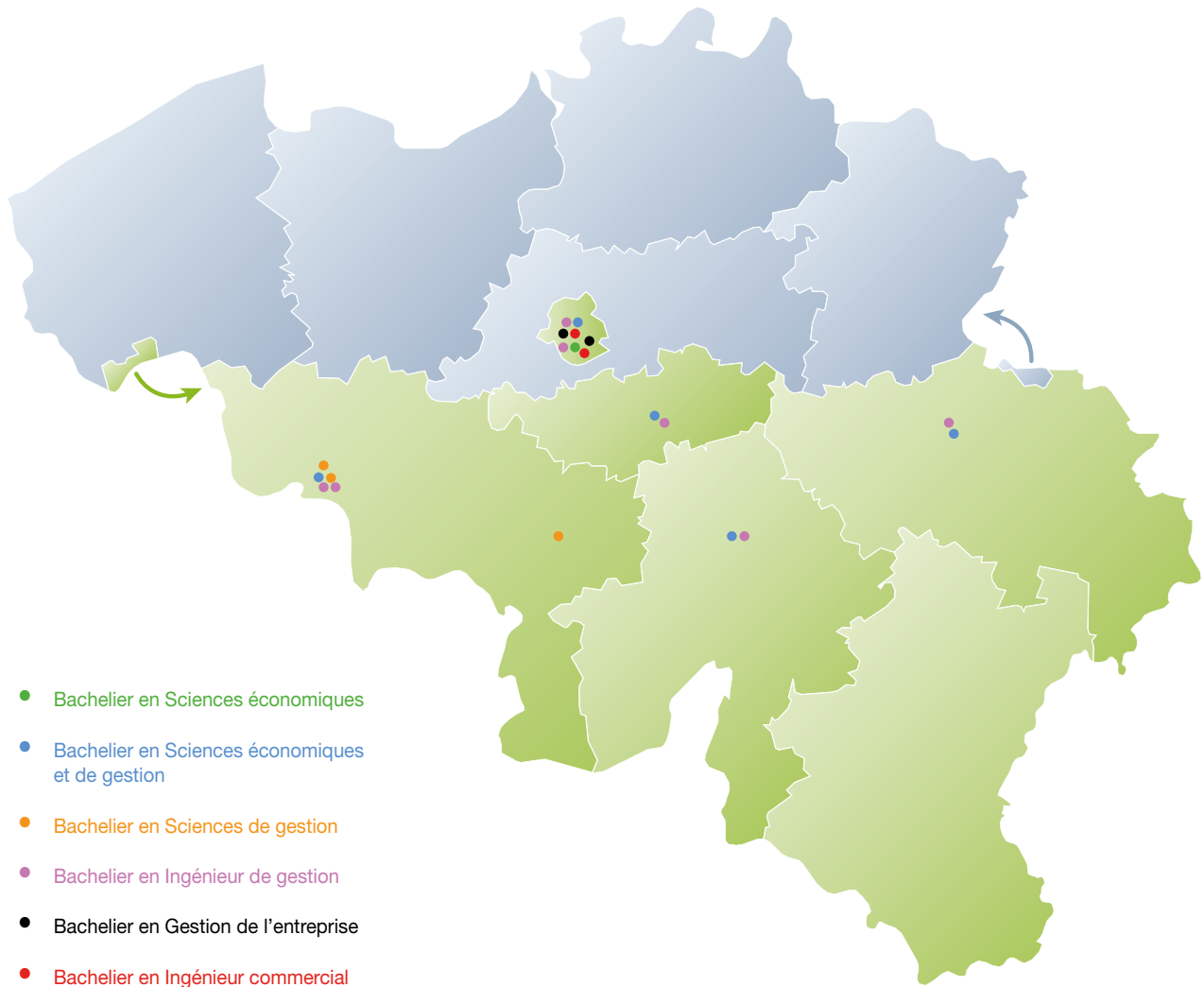
# Annexes

---



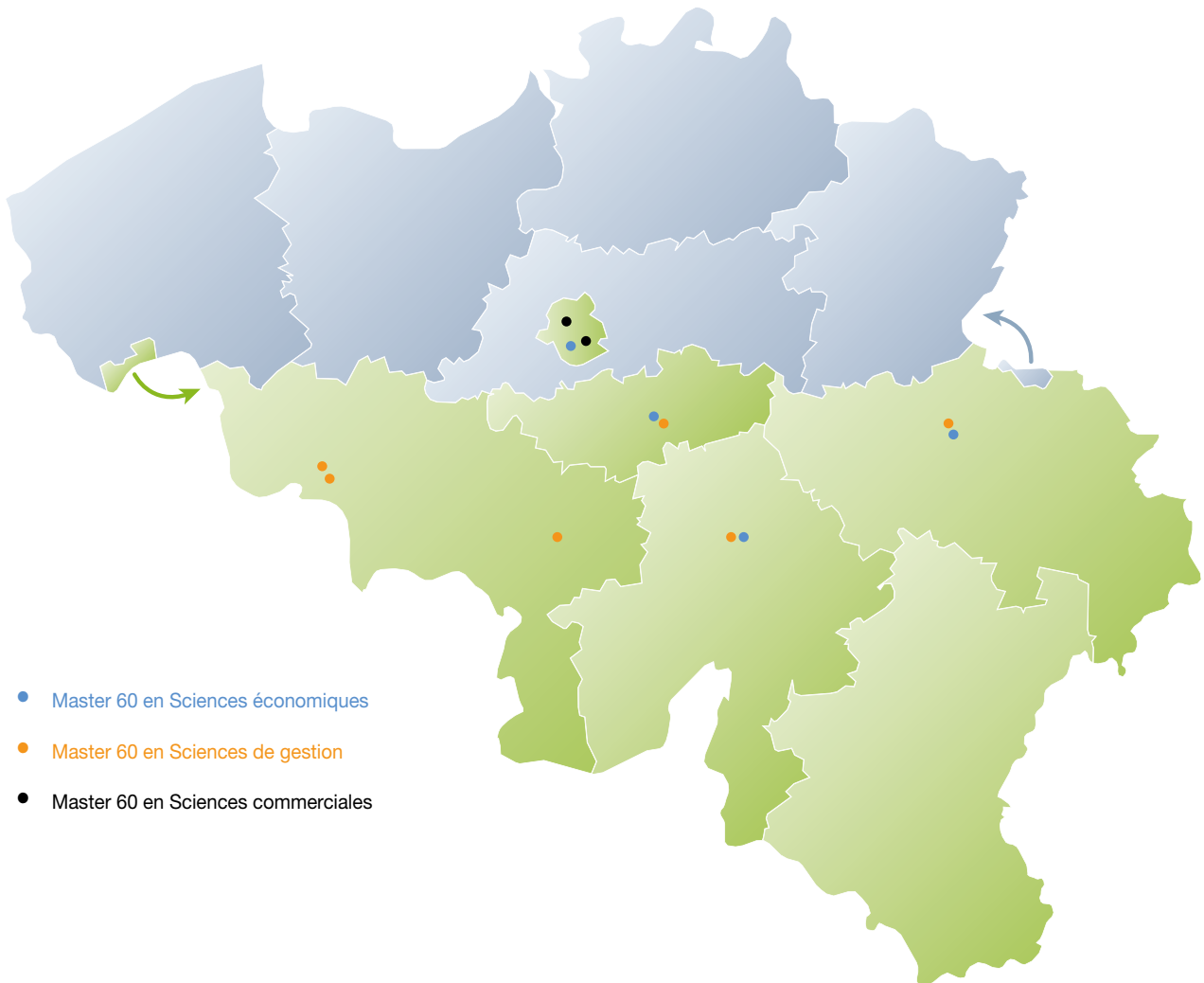
# ANNEXE 1

## Répartition géographique des bacheliers en Sciences économiques et de gestion en Fédération Wallonie-Bruxelles



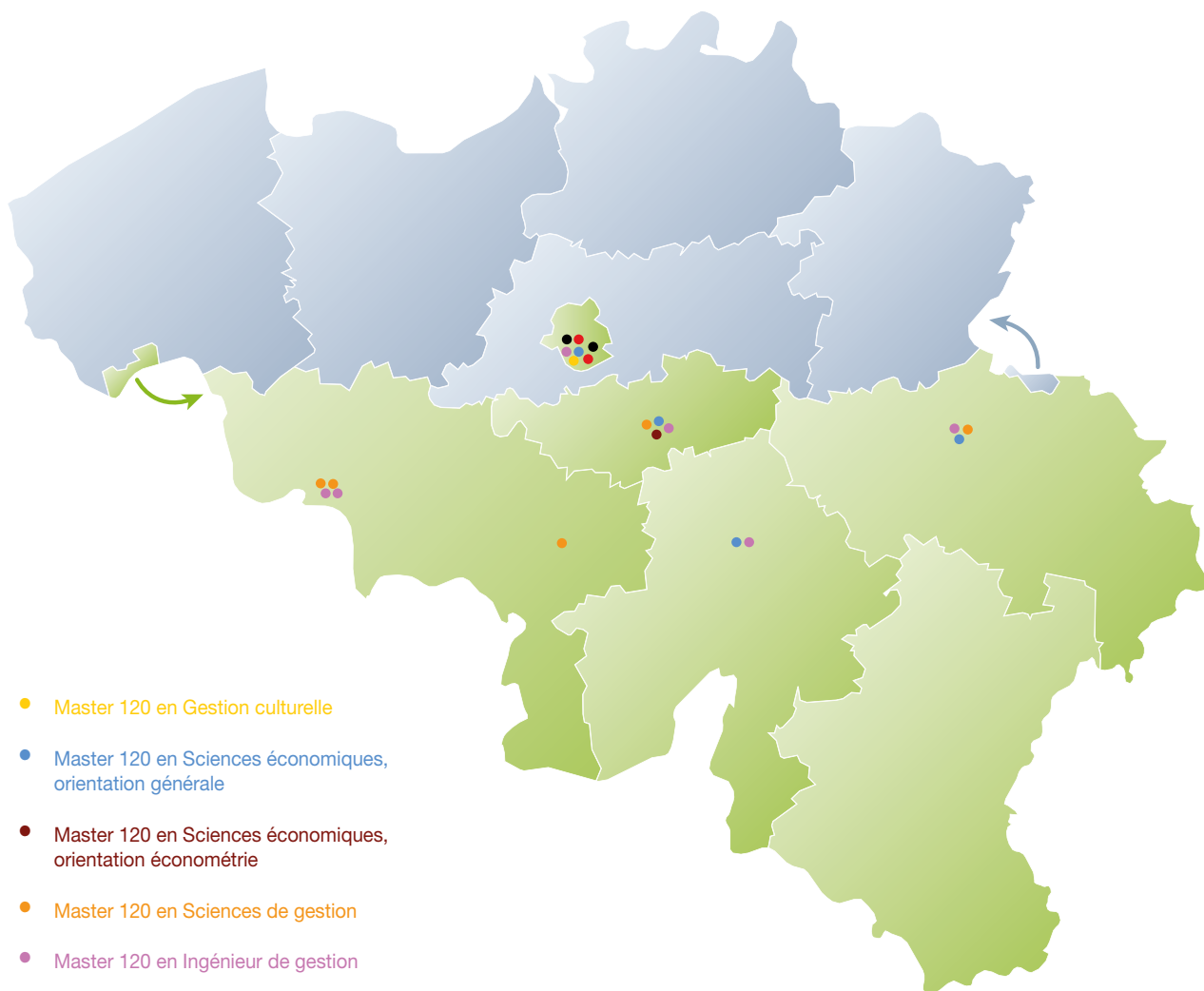
## ANNEXE 2

### Répartition géographique des masters en 60 Sciences économiques et de gestion en Fédération Wallonie-Bruxelles



# ANNEXE 3

## Répartition géographique des masters 120 en Sciences économiques et de gestion en Fédération Wallonie-Bruxelles



- Master 120 en Gestion culturelle
- Master 120 en Sciences économiques, orientation générale
- Master 120 en Sciences économiques, orientation économétrie
- Master 120 en Sciences de gestion
- Master 120 en Ingénieur de gestion
- Master 120 en Gestion de l'entreprise
- Master 120 en Ingénieur commercial

# ANNEXE 4

## Cadastre des formations en Sciences économiques et de gestion par établissement






















### Bacheliers

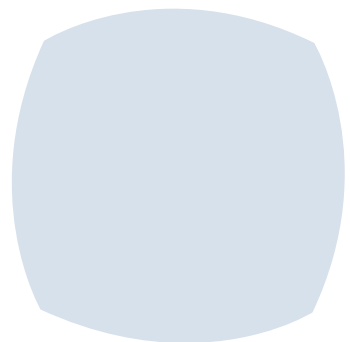
	Université de Namur	Université Saint-Louis	Université Catholique de Louvain	Université de Liège	Université de Mons	Université Libre de Bruxelles	Haute Ecole Francisco Ferrer	Haute Ecole «Groupe ICHEC - ISC Saint-Louis - ISFSC»
Bachelier en Sciences économiques et de gestion			(LLN)		(Mons)			
Bachelier en Sciences économiques (orientation générale)								
Bachelier en Sciences de gestion			(Mons)		(Mons & Charl.)			
Bachelier en Ingénieur de gestion			(LLN & Mons)		(Mons)			
Bachelier en Gestion de l'entreprise								
Bachelier en Ingénieur commercial								

### Master 60

	Université de Namur	Université Saint-Louis	Université Catholique de Louvain	Université de Liège	Université de Mons	Université Libre de Bruxelles	Haute Ecole Francisco Ferrer	Haute Ecole «Groupe ICHEC - ISC Saint-Louis - ISFSC»
Master 60 en Sciences économiques (orientation générale)	(en codipl. avec UCL)		(LLN - en codipl. avec UNamur)					
Master 60 en Sciences de gestion			(LLN & Mons)  (LLN, Charl. & Mons)		(Mons)  (Charl.)			
Master 60 en Sciences commerciales								

## Master 120

	Université de Namur	Université Saint-Louis	Université Catholique de Louvain	Université de Liège	Université de Mons	Université Libre de Bruxelles	Haute Ecole Francisco Ferrer	Haute Ecole «Groupe ICHEC - ISC Saint-Louis - ISFSC»
Master 120 en Sciences économiques (orientation générale)	 (en codipl. avec UCL)		 (LLN - en codipl. avec UNamur)					
Master 120 en Sciences économiques (orientation économétrie)			 (LLN)					
Master 120 en Sciences de gestion			 (LLN & Mons)		 (Charl. & Mons)	 (Mons)	 (Charl.)	
Master 120 en Ingénieur de gestion			 (LLN & Mons)		 (Mons)			
Master 120 en Gestion culturelle								
Master 120 en Gestion de l'entreprise								
Master 120 en Ingénieur commercial								



# ANNEXE 5

## Haute Ecole : grilles horaires minimales et référentiel de compétences pour le bachelier et le master 120 en Gestion de l'entreprise

### Grille horaire minimale du bachelier<sup>34</sup>

Annexe	C-17
Niveau	Enseignement supérieur
Catégorie	Economique
Type	Long 1 <sup>er</sup> cycle
Section	Sciences commerciales
Finalité	Néant
Grade délivré au terme de trois années d'études	Bachelier en gestion de l'entreprise
<b>Organisation générale de la formation</b>	<b>2100 minimum</b>
Formation de base commune y compris les AIP	1080
Formation spécifique	570
Liberté PO	450

### ORGANISATION DETAILLEE DE LA FORMATION

	Intitulés des activités d'enseignement	Volume horaire minimal	
		détaillé	global
FORMATION COMMUNE	<b>Formation de base commune</b>		<b>900</b>
	Droit	90	
	Economie	150	
	Gestion	180	
	Informatique et systèmes d'information	75	
	Langues	180	
	Mathématiques et méthodes quantitatives de gestion	150	
	Sciences humaines	75	
	<b>Activités d'intégration professionnelle</b>		<b>180</b>
	Activités de mise en situation professionnelle telles que travaux pratiques de synthèse, séminaires pluridisciplinaires, activités d'observation en entreprise,...		
<b>SOUS-TOTAL FORMATION COMMUNE</b>		<b>1080</b>	

<sup>34</sup> Annexe IV C-17 du Décret du 2 juin 2006 établissant les grades académiques délivrés par les Hautes Ecoles organisées ou subventionnées par la Communauté française et fixant les grilles horaires minimales.

FORMATION SPECIFIQUE	Intitulés des activités d'enseignement	Volume horaire minimal	
		détaillé	global
	<b>Formation spécifique</b>		570
	Droit	90	
	Economie	90	
	Gestion	120	
	Langues	90	
	<b>SOUS-TOTAL FORMATION COMMUNE</b>		<b>570</b>
PO	<b>SOUS-TOTAL LIBERTE PO</b>		<b>450</b>

## Grille horaire minimale du master<sup>35</sup>

Annexe	C-19
Niveau	Enseignement supérieur
Catégorie	Economique
Type	Long 2 <sup>ème</sup> cycle
Section	Sciences commerciales
Finalité	Finance Management international Didactique
Grade délivré au terme de trois années d'études	Master en gestion de l'entreprise
<b>Organisation générale de la formation</b>	<b>1410 minimum</b>
Formation de base commune y compris les AIP	570
Formation spécifique	540
Liberté PO	300

### ORGANISATION DETAILLEE DE LA FORMATION

FORMATION COMMUNE	Intitulés des activités d'enseignement	Volume horaire minimal	
		détaillé	global
	<b>Formation de base commune</b>		210
	Droit	30	
	Economie	30	
	Gestion	30	
	Informatique et systèmes d'information	30	
	Langues	30	
	Mathématiques et méthodes quantitatives de gestion	30	
	Sciences humaines	30	
	<b>Activités d'intégration professionnelle</b>		360
	TFE	120	
Stages (en semaines)	8 sem. min		
	<b>SOUS-TOTAL FORMATION COMMUNE</b>		<b>570</b>

<sup>35</sup> Annexe IV C-19 du Décret du 2 juin 2006 (*op.cit.*).



	Intitulés des activités d'enseignement	Volume horaire minimal	
		détaillé	global
FORMATION SPECIFIQUE	<b>Tronc commun aux options</b>		240
	Economie	60	
	Gestion	60	
	Informatique et systèmes d'information	30	
	<b>Option Finance</b>		300
	Contrôle	30	
Finance et méthodes quantitatives	150		
Fiscalité	30		
<b>Option Management international</b>		300	
Commerce international	60		
Droit et management international	120		
Entreprises multinationales	30		
<b>Option Didactique</b>		300	
Compétences psychopédagogiques	90		
Compétences socioculturelles	30		
Compétences didactiques	90		
	<b>SOUS-TOTAL FORMATION SPECIFIQUE</b>		<b>540</b>
PO	<b>SOUS-TOTAL LIBERTE PO</b>		<b>300</b>

## Référentiel de compétences<sup>36</sup>

### Profil professionnel

La formation débouchant sur le titre de Master en gestion de l'entreprise est organisée dans le cadre du **Décret du 31 mars 2004** de la Communauté française, définissant l'enseignant supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités. Il y est précisé que les **objectifs généraux** de ce type d'enseignement sont : « préparer les étudiants à être des citoyens actifs dans une société démocratique, préparer les étudiants à leur future carrière et permettre leur épanouissement personnel, créer et maintenir une large base et un haut niveau de connaissances, stimuler la recherche et l'innovation »<sup>37</sup>.

Le Master en gestion de l'entreprise organisé par l'enseignement supérieur de type long, correspond **au niveau 7 du Cadre européen de certification**. Le titulaire de ce diplôme dispose d'une formation générale en management et d'une spécialisation soit en management international soit en finance. Il est capable d'exploiter ses connaissances dans le cadre de situations professionnelles diverses et complexes, notamment pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation et développer de nouveaux savoirs dans différents domaines.

<sup>36</sup> Conseil Général des Hautes Ecoles, Référentiel de compétences du master en Gestion de l'entreprise, 2 décembre 2010. En ligne : <http://www.cghe.cfwb.be/index.php?id=1551>.

<sup>37</sup> Missions de l'enseignement supérieur telles qu'elles ont été précisées lors de la Conférence des ministres européens en avril 2009.

Les managers exercent leurs activités dans tous les domaines de la gestion, à tous les niveaux de l'organisation et dans tous les secteurs d'activité. Il n'est dès lors pas possible de définir un seul **profil professionnel** qui serait une référence correcte pour tous les titulaires d'un Master en gestion de l'entreprise. Le métier de référence utilisé ici est celui de « manager ».

Le titulaire d'un Master en gestion de l'entreprise dispose de savoirs généraux et disciplinaires hautement spécialisés qui lui permettent d'occuper une fonction à responsabilités centrée sur le management en général ou dans un domaine particulier de la gestion.

Il s'intègre facilement et efficacement dans tout type d'organisation, qu'il s'agisse de

- organisations de petite, moyenne ou grande taille ;
- structures nationales ou internationales, publiques ou privées ;
- structures avec ou sans but lucratif, du secteur marchand ou non marchand ;
- dans différents secteurs d'activités : secteur commercial, industriel, financier, social ou culturel.

Il peut avoir un statut de salarié employé ou cadre ou devenir travailleur indépendant.

Il exerce avec discernement les actes de gestion, tant stratégique qu'opérationnelle, indispensables à l'atteinte des objectifs visés par ladite organisation. Il agit en étant conscient et tenant compte des conséquences de ses décisions pour l'ensemble des parties prenantes.

Il occupe généralement des postes d'encadrement et contribue à la gestion optimale des moyens dont dispose l'organisation.

Il réalise, de manière responsable et autonome, seul ou en collaboration avec l'équipe qu'il anime et, le cas échéant, dans un contexte multilingue, les activités et tâches suivantes :

1. organiser ;
2. planifier ;
3. diriger ;
4. contrôler ;
5. communiquer ;
6. rechercher, innover et entreprendre.

Ces activités peuvent concerner tous les domaines de la gestion. Leur importance relative et la place qu'elles occuperont dans l'activité quotidienne du manager évolueront en fonction de l'expérience acquise et de l'ancienneté dans la fonction.

## Compétences

Pour exercer les compétences ci-dessous, le titulaire d'un **Master en gestion d'entreprise** a acquis des **savoirs disciplinaires généraux** : économie, droit, sciences humaines, méthodes quantitatives et informatique et des **savoirs disciplinaires hautement spécialisés** : comptabilité, finance, gestion, marketing.

A ce titre, il est capable de les appliquer de manière critique, appropriée, innovante et intégrée.

### 1. Mobiliser les savoir-faire propres à la gestion de l'entreprise

Le titulaire d'un Master en **gestion de l'entreprise** est capable de réaliser de nombreuses tâches liées au management en général ou à des domaines de gestion particuliers.

- Utiliser les savoirs acquis, si nécessaire dans une approche pluridisciplinaire

- Choisir, justifier, appliquer et adapter les méthodes adéquates pour résoudre de manière efficace des situations ayant trait à des questions organisationnelles, financières et humaines.

## **2. Organiser et gérer**

- Créer et gérer son système d'informations personnelles et archiver des données pertinentes et actualisées
- Etablir des priorités d'organisation personnelle
- Définir ses propres critères d'efficience et d'efficacité
- Anticiper des situations, définir et implémenter une stratégie
- Organiser le travail de son équipe, définir les priorités et mettre en place les moyens de contrôle
- Veiller à une bonne affectation et une bonne gestion des moyens

## **3. Se documenter et analyser de manière critique**

- Mesurer la complexité, synthétiser et exploiter les savoirs collectés avec la rigueur scientifique requise
- Recueillir, analyser, confronter et interpréter des données pertinentes pour résoudre des problématiques liées à des situations nouvelles ou inconnues dans des contextes élargis ou pluridisciplinaires
- Emettre un jugement critique, en tenant compte des normes sociales, éthiques et déontologiques

## **4. Communiquer**

- Structurer sa pensée, s'exprimer clairement par écrit et oralement en utilisant un vocabulaire précis et adapté et être capable d'argumenter son propos
- Communiquer et argumenter oralement et par écrit dans plusieurs langues
- Communiquer sur des sujets complexes, par écrit et oralement, dans des environnements diversifiés et/ou multiculturels
- Ecouter, interagir, expliquer et négocier dans des environnements diversifiés et/ou multiculturels
- Définir une stratégie et mettre en œuvre des outils d'une communication motivante

## **5. S'intégrer au milieu professionnel et s'adapter à son évolution**

- Comprendre son environnement pour être conscient du rôle à tenir et agir de manière efficace et efficiente
- Témoigner d'une ouverture d'esprit et s'adapter de manière réfléchie à un environnement changeant
- Utiliser les outils et stratégies d'apprentissage adéquats pour se développer et se perfectionner de façon autonome
- Partager et transmettre ses connaissances
- Développer et construire un projet de formation tout au long de la vie
- Développer son leadership

# ANNEXE 6

## Haute Ecole : grille horaire minimale du master 60 en Sciences commerciales<sup>38</sup>

Annexe	C-18
Niveau	Enseignement supérieur
Catégorie	Economique
Type	Long 2 <sup>ème</sup> cycle
Section	Sciences commerciales
Finalité	Néant
Grade délivré au terme de trois années d'études	Master en Sciences commerciales
<b>Organisation générale de la formation</b>	<b>700 minimum</b>
TFE	120
Formation spécifique	430
Liberté PO	150

### ORGANISATION DETAILLEE DE LA FORMATION

FORMATION COMMUNE	Intitulés des activités d'enseignement	Volume horaire minimal	
		détaillé	global
	Activités d'intégration professionnelle TFE	120	
	<b>SOUS-TOTAL FORMATION COMMUNE</b>		<b>120</b>

FORMATION SPECIFIQUE	Intitulés des activités d'enseignement	Volume horaire minimal	
		détaillé	global
	Formation spécifique Economie Gestion Langues	60 180 30	430
	<b>SOUS-TOTAL FORMATION SPECIFIQUE</b>		<b>430</b>

PO	<b>SOUS-TOTAL LIBERTE PO</b>		<b>150</b>
----	------------------------------	--	------------

<sup>38</sup> Annexe IV C-18 du Décret du 2 juin 2006 (*op.cit.*).

# ANNEXE 7

## Haute Ecole : grilles horaires minimales et référentiel de compétences pour le bachelier et le master 120 en Ingénieur commercial

### Grille horaire minimale du bachelier<sup>39</sup>

Annexe	C-23
Niveau	Enseignement supérieur
Catégorie	Economique
Type	Long 1 <sup>er</sup> cycle
Section	Ingénieur commercial
Finalité	Néant
Grade délivré au terme de trois années d'études	Bachelier - Ingénieur commercial
<b>Organisation générale de la formation</b>	<b>2100 minimum</b>
Formation de base commune y compris les AIP	1080
Formation spécifique	570
Liberté PO	450

### ORGANISATION DETAILLEE DE LA FORMATION

	Intitulés des activités d'enseignement	Volume horaire minimal	
		détaillé	global
FORMATION COMMUNE	<b>Formation de base commune</b>		<b>900</b>
	Droit	90	
	Economie	150	
	Gestion	180	
	Informatique et systèmes d'information	75	
	Langues	180	
	Mathématiques et méthodes quantitatives de gestion	150	
	Sciences humaines	75	
	<b>Activités d'intégration professionnelle</b>		<b>180</b>
	Activités de mise en situation professionnelle telles que travaux pratiques de synthèse, séminaires pluridisciplinaires, activités d'observation en entreprise,...		
<b>SOUS-TOTAL FORMATION COMMUNE</b>		<b>1080</b>	

<sup>39</sup> Annexe IV C-23 du Décret du 2 juin 2006 (*op.cit.*).

FORMATION SPECIFIQUE	Intitulés des activités d'enseignement	Volume horaire minimal	
		détaillé	global
FORMATION SPECIFIQUE	<b>Formation spécifique</b>		570
	Economie	60	
	Gestion	150	
	Méthodes quantitatives de gestion	90	
	Sciences et techniques	90	
	<b>SOUS-TOTAL FORMATION SPECIFIQUE</b>		<b>570</b>
PO	<b>SOUS-TOTAL LIBERTE PO</b>		<b>450</b>

## Grille horaire minimale du master<sup>40</sup>

Annexe	C-24
Niveau	Enseignement supérieur
Catégorie	Economique
Type	Long 2 <sup>ème</sup> cycle
Section	Ingénieur commercial
Finalité	Néant
Grade délivré au terme de trois années d'études	Master - Ingénieur commercial
<b>Organisation générale de la formation (en heures)</b>	<b>1410 minimum</b>
Formation de base commune y compris les AIP	570
Formation spécifique	540
Liberté PO	300

### ORGANISATION DETAILLEE DE LA FORMATION

FORMATION COMMUNE	Intitulés des activités d'enseignement	Volume horaire minimal	
		détaillé	global
FORMATION COMMUNE	<b>Formation de base commune</b>		210
	Droit	30	
	Economie	30	
	Gestion	30	
	Informatique et systèmes d'information	30	
	Langues	30	
	Mathématiques et méthodes quantitatives de gestion	30	
	Sciences humaines	30	
	<b>Activités d'intégration professionnelle</b>		360
	TFE	120	
Stages (en semaines)	8 sem. min		
	<b>SOUS-TOTAL FORMATION COMMUNE</b>		<b>570</b>

<sup>40</sup> Annexe IV C-24 du Décret du 2 juin 2006 (*op.cit.*).

FORMATION SPECIFIQUE	Intitulés des activités d'enseignement	Volume horaire minimal	
		détaillé	global
FORMATION SPECIFIQUE	<b>Formation spécifique</b>		
	Gestion	120	
	Méthodes quantitatives de gestion	60	
	Sciences et techniques	180	
	<b>SOUS-TOTAL FORMATION SPECIFIQUE</b>		<b>540</b>
<b>PO</b>	<b>SOUS-TOTAL LIBERTE PO</b>		<b>300</b>

## Référentiel de compétences<sup>41</sup>

### Profil professionnel

La formation débouchant sur le titre de Master en ingénieur commercial est organisée dans le cadre du **Décret du 31 mars 2004** de la Communauté française, définissant l'enseignant supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités. Il y est précisé que les **objectifs généraux** de ce type d'enseignement sont : « préparer les étudiants à être des citoyens actifs dans une société démocratique, préparer les étudiants à leur future carrière et permettre leur épanouissement personnel, créer et maintenir une large base et un haut niveau de connaissances, stimuler la recherche et l'innovation ». <sup>42</sup>

Le Master en ingénieur commercial organisé par l'enseignement supérieur de type long, correspond **au niveau 7 du Cadre européen de certification**. Le titulaire de ce diplôme dispose d'une formation générale en management avec une attention particulière aux environnements techniques et technologiques. Il est capable d'exploiter ses connaissances dans le cadre de situations professionnelles diverses et complexes, notamment pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation et développer de nouveaux savoirs dans différents domaines.

Les managers exercent leurs activités dans tous les domaines de la gestion, à tous les niveaux de l'organisation et dans tous les secteurs d'activité. Il n'est dès lors pas possible de définir un seul **profil professionnel** qui serait une référence correcte pour tous les titulaires d'un Master « Ingénieur commercial ». Le métier de référence utilisé ici est celui de « manager ».

Le titulaire d'un Master ingénieur commercial dispose de savoirs généraux et disciplinaires hautement spécialisés qui lui permettent d'occuper une fonction à responsabilités centrée sur le management en général ou dans un domaine particulier de la gestion. En tant qu'ingénieur il a été préparé à travailler dans des entreprises plus fortement centrées sur la technologie et à occuper des fonctions exigeant plus de méthodes quantitatives.

<sup>41</sup> Conseil Général des Hautes Ecoles, Référentiel de compétences du master en Ingénieur commercial, 2 décembre 2010. En ligne : <http://www.cghe.cfwb.be/index.php?id=1551>.

<sup>42</sup> Missions de l'enseignement supérieur telles qu'elles ont été précisées lors de la Conférence des ministres européens en avril 2009

Il s'intègre facilement et efficacement dans tout type d'organisation, qu'il s'agisse de

- organisations de petite, moyenne ou grande taille ;
- structures nationales ou internationales, publiques ou privées ;
- structures avec ou sans but lucratif, du secteur marchand ou non marchand ;
- dans différents secteurs d'activités : secteur commercial industriel, financier, social ou culturel.

Il peut avoir un statut de salarié employé ou cadre ou devenir travailleur indépendant.

Il exerce avec discernement les actes de gestion, tant stratégique qu'opérationnelle, indispensables à l'atteinte des objectifs visés par ladite organisation.

Il occupe généralement des postes d'encadrement et contribue à la gestion optimale des moyens dont dispose l'organisation.

Il réalise, de manière responsable et autonome, seul ou en collaboration avec l'équipe qu'il anime et, le cas échéant, dans un contexte multilingue, les activités et tâches suivantes :

1. organiser ;
2. planifier ;
3. diriger ;
4. contrôler ;
5. communiquer ;
6. rechercher, innover et entreprendre.

Ces activités peuvent concerner tous les domaines de la gestion. Leur importance relative et la place qu'elles occuperont dans l'activité quotidienne du manager évolueront en fonction de l'expérience acquise et de l'ancienneté dans la fonction.

## Compétences

Pour exercer les compétences ci-dessous, le titulaire d'un **Master ingénieur commercial** a acquis des **savoirs disciplinaires généraux** : sciences et technologies, économie, droit, sciences humaines, et des **savoirs disciplinaires hautement spécialisés** : méthodes quantitatives, informatique, comptabilité, finance, gestion, marketing et gestion de projet.

A ce titre, il est capable de les appliquer de manière critique, appropriée, innovante et intégrée.

### 1 Mobiliser les savoir-faire propres à l'ingénieur commercial

Le titulaire d'un **Master ingénieur commercial** est capable de réaliser de nombreuses tâches liées au management en général ou à des domaines de gestion particuliers :

- Utiliser les savoirs acquis, si nécessaire dans une approche pluridisciplinaire
- Choisir, justifier, appliquer et adapter les méthodes adéquates pour résoudre des questions relatives à **l'ingénierie financière, technologique et/ou environnementale**.
- **Planifier et concevoir des processus**

### 2 Organiser et gérer

- Créer et gérer son système d'informations personnelles et archiver des données pertinentes et actualisées
- Etablir des priorités d'organisation personnelle



- Définir ses propres critères d'efficience et d'efficacité
- Anticiper des situations, définir et implémenter une stratégie
- Organiser le travail de son équipe, définir les priorités et mettre en place les moyens de contrôle
- Veiller à une bonne affectation et une bonne gestion des moyens

### 3 Se documenter et analyser de manière critique

- Mesurer la complexité, synthétiser et exploiter les savoirs collectés avec la rigueur scientifique requise
- Recueillir, analyser, confronter et interpréter des données pertinentes pour résoudre des problématiques liées à des situations nouvelles ou inconnues dans des contextes élargis ou pluridisciplinaires
- Emettre un jugement critique, en tenant compte des normes sociales, éthiques et déontologiques
- **Comprendre l'environnement technologique de l'entreprise et anticiper ses évolutions**

### 4 Communiquer

- Structurer sa pensée, s'exprimer clairement par écrit et oralement en utilisant un vocabulaire précis et adapté et être capable d'argumenter son propos
- Communiquer et argumenter oralement et par écrit dans plusieurs langues
- Communiquer sur des sujets complexes, par écrit et oralement, dans des environnements diversifiés et/ou multiculturels
- Ecouter, interagir, expliquer et négocier dans des environnements diversifiés et/ou multiculturels
- Définir une stratégie et mettre en œuvre des outils d'une communication motivante
- En interne, **collaborer avec les développeurs de nouveaux produits et/ou de nouveaux services pour maintenir ou améliorer la compétitivité de l'entreprise grâce au développement des nouvelles technologies**
- En externe, **collaborer avec la force de vente pour défendre et promouvoir les technologies des produits et des services de l'entreprise sur les marchés**

### 5 S'intégrer au milieu professionnel et s'adapter à son évolution

- Comprendre son environnement pour être conscient du rôle à tenir et agir de manière efficace et efficiente - en ce compris, et en particulier, l'environnement technologique
- Témoigner d'une ouverture d'esprit et s'adapter de manière réfléchie à un environnement changeant
- Utiliser les outils et stratégies d'apprentissage adéquats pour se développer et se perfectionner de façon autonome.
- Partager et transmettre ses connaissances techniques et technologiques
- Développer et construire un projet de formation tout au long de la vie
- Développer son leadership

# ANNEXE 8

## Cadre des certifications de l'enseignement supérieur en Communauté française (Niveaux 5, 6, 7 et 8 du Cadre des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie)<sup>43</sup>

### 5 Brevet de l'enseignement supérieur

Le brevet de l'enseignement supérieur (BES) est décerné aux étudiants qui :

- ont acquis des connaissances théoriques et des compétences pratiques diversifiées dans un champ professionnel donné qui fait suite à et se fonde sur une formation de niveau d'enseignement secondaire supérieur. Ce champ professionnel est basé, entre autres, sur des publications scientifiques ou des productions artistiques ainsi que sur des savoirs issus de l'expérience ;
- sont capables d'indépendance dans la gestion de projets qui demandent la résolution de problèmes incluant de nombreux facteurs dont certains interagissent et sont sources de changements imprévisibles et de développer un savoir-faire tel qu'ils peuvent produire des réponses stratégiques et créatives dans la recherche de solutions à des problèmes concrets et abstraits bien définis ;
- sont capables de collecter, d'analyser et d'interpréter, de façon pertinente, des données — exclusivement dans leur domaine d'études — en vue de formuler des opinions, des jugements critiques ou des propositions artistiques qui intègrent une réflexion sur des questions techniques, artistiques ou éthiques ;
- sont capables de transmettre des idées de façon structurée et cohérente en utilisant des informations qualitatives et quantitatives ;
- sont capables d'identifier leurs besoins d'apprentissage nécessaire à la poursuite de leur parcours de formation.

### 6 Bachelier

Le grade de bachelier est décerné aux étudiants qui :

- ont acquis des connaissances approfondies et des compétences dans un domaine de travail ou d'études qui fait suite à et se fonde sur une formation de niveau d'enseignement secondaire supérieur. Ce domaine se situe à un haut niveau de formation basé, entre autres, sur des publications scientifiques ou des productions artistiques ainsi que sur des savoirs issus de la recherche et de l'expérience ;
- sont capables d'appliquer, de mobiliser, d'articuler et de valoriser ces connaissances et ces compétences dans le cadre d'une activité socio-professionnelle ou de la poursuite d'études et ont prouvé leur aptitude à élaborer et à développer dans leur domaine d'études des raisonnements, des argumentations et des solutions à des problématiques ;
- sont capables de collecter, d'analyser et d'interpréter, de façon pertinente, des données — généralement, dans leur domaine d'études — en vue de formuler des opinions, des jugements critiques ou des propositions artistiques qui intègrent une réflexion sur des questions sociétales, scientifiques, techniques, artistiques ou éthiques ;

<sup>43</sup> Annexe 1 au Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études.

- sont capables de communiquer, de façon claire et structurée, à des publics avertis ou non, des informations, des idées, des problèmes et des solutions, selon les standards de communication spécifiques au contexte ;
- ont développé les stratégies d'apprentissage qui sont nécessaires pour poursuivre leur formation avec un fort degré d'autonomie.

## 7 Master

Le grade de master est décerné aux étudiants qui :

- ont acquis des connaissances hautement spécialisées et des compétences qui font suite à celles qui relèvent du niveau de bachelier. Ces connaissances et ces compétences fournissent une base pour développer ou mettre en œuvre des idées ou des propositions artistiques de manière originale, le plus souvent dans le cadre d'une recherche ou dans le cadre d'un développement d'une application ou d'une création ;
- sont capables d'appliquer, de mobiliser, d'articuler et de valoriser ces connaissances et ces compétences en vue de résoudre selon une approche analytique et systémique des problèmes liés à des situations nouvelles ou présentant un certain degré d'incertitude dans des contextes élargis ou pluridisciplinaires en rapport avec leur domaine d'études ;
- sont capables de mobiliser ces connaissances et ces compétences, de maîtriser la complexité ainsi que de formuler des opinions, des jugements critiques ou des propositions artistiques à partir d'informations incomplètes ou limitées en y intégrant une réflexion sur les responsabilités sociétales, scientifiques, techniques, artistiques ou éthiques ;
- sont capables de communiquer de façon claire, structurée et argumentée, tant à l'oral qu'à l'écrit, à des publics avertis ou non, leurs conclusions, leurs propositions singulières ainsi que les connaissances, principes et discours sous-jacents ;
- ont développé et intégré un fort degré d'autonomie qui leur permet de poursuivre leur formation, d'acquérir de nouveaux savoirs et de développer de nouvelles compétences pour pouvoir évoluer dans de nouveaux contextes.

## 8 Doctorat

Le grade de docteur est décerné aux étudiants qui :

- ont développé de nouvelles connaissances à la frontière la plus avancée d'un domaine d'études et de recherche, ou à l'interface de plusieurs domaines, et ont démontré la maîtrise des compétences et des méthodes de recherche ;
- ont démontré la capacité de concevoir, de planifier, de mettre en œuvre et d'adapter un processus complet de recherche scientifique ou artistique dans le respect de l'intégrité requise ;
- ont contribué, par une recherche originale, à repousser les limites du savoir ou du champ de l'art, en développant des travaux significatifs, dont certains méritent une publication ou une diffusion nationale ou internationale selon les standards usuels ;
- sont capables d'intégrer des connaissances pour analyser, évaluer et synthétiser de manière critique des propositions scientifiques ou artistiques nouvelles, complexes et très hautement spécialisées dans leur domaine, ou à l'interface de plusieurs domaines ;
- sont capables de communiquer, en engageant un dialogue critique, sur leur domaine d'expertise avec leurs pairs, la communauté scientifique ou artistique au sens large, ou avec des publics avertis ou non ;
- sont capables, dans le cadre de leur environnement académique ou socio-professionnel, de contribuer activement aux progrès sociétaux, scientifiques, techniques, artistiques ou éthiques dans une société du savoir et du sensible.



# Note analytique

---

rédigée par le Comité de gestion de l'AEQES



Les membres de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur ayant pris connaissance en leur séance du 4 novembre 2014 du rapport rédigé par le comité d'experts qui a réalisé une évaluation externe des huit établissements (six universités et deux hautes écoles) organisant des cursus en Sciences économiques et de gestion en Fédération Wallonie-Bruxelles désirent mettre l'accent sur quelques éléments majeurs qui se dégagent de la lecture des rapports finaux de synthèse et de l'état des lieux rédigés par les experts. Ils désirent attirer l'attention des lecteurs et en particulier des institutions évaluées et des Ministres en charge de l'enseignement supérieur sur les idées fortes de cet exercice d'évaluation et sur les lignes d'action principales qui peuvent s'en dégager. Le Comité de gestion constate que le rapport est fortement axé « universités », ce qui est vraisemblablement dû au poids de celles-ci au sein du cluster évalué et déforme quelque peu la vision du paysage.

## LES SPECIFICITES

Le Comité de gestion souhaite en souligner trois :

1. la massification de l'enseignement supérieur a largement profité aux sciences économiques et de gestion (50% en dix ans) qui constitue le domaine le plus fréquenté de l'université en FWB (p. 26). En master, l'offre relevant des sciences de gestion y est largement prépondérante (70%) par rapport à celle des sciences économiques avec la quasi disparition de l'option en économétrie (p. 16) ;
2. la finalité spécialisée comptabilise la très grande majorité des inscrits (86%) et des diplômés (97%), témoignant de l'importance accordée à l'insertion professionnelle (p. 17) ;
3. le master 120 en Gestion culturelle, alimenté quasi exclusivement par des bacheliers en sciences humaines et sociales, même s'il ne représente que 4 % de l'offre en sciences économiques et de gestion, est en augmentation constante de sa population étudiante depuis sa création (p. 17).

## LES FORCES

Quatre forces principales méritent d'être mises en évidence, à savoir :

1. l'offre de formation répartie sur l'ensemble du territoire de la FWB, qui favorise le continuum géographique à l'issue de l'enseignement secondaire en facilitant le logement et d'accès. Cet élément pèse davantage dans le recrutement des étudiants que la notoriété des établissements, surtout pour les bacheliers (p. 32) ;
2. l'utilisation de l'autonomie pédagogique pour faciliter l'aide à la réussite (transition de l'enseignement secondaire vers le supérieur, soutien ou réorientation en 1<sup>er</sup> bachelier), pour renforcer l'enseignement des langues, pour approfondir une spécialisation (master), ainsi que pour initier à l'acquisition des compétences transversales. La plupart de ces ajustements vont dans le sens souhaité par les professionnels, même s'il reste toujours une marge de progression ; ils participent également au renforcement de la pertinence du programme (p. 35) ;
3. l'accent mis sur l'insertion professionnelle grâce à l'influence des chargés de cours issus du monde professionnel qui favorisent l'ouverture sur les pratiques et attentes de l'entreprise, et alimentent leur enseignement de leur pratique (p. 30) ;
4. l'articulation très forte entre l'offre en master et la structuration de pôles de recherche, ou la valorisation de recherches appliquée ou didactique en haute école, contribuant à la visibilité de l'établissement et au service à la collectivité. Cette configuration vient en appui d'une ou plusieurs thématiques du programme de formation déployé (p.39).

## LES POINTS D'AMELIORATION

Trois éléments sensibles méritent d'être particulièrement mis en exergue :

1. les experts estiment que la mise en œuvre du *processus de Bologne* est encore à améliorer pour certaines dimensions : l'appropriation du mécanisme des ECTS tant par les enseignants que les étudiants (p. 28-recommandation 14) ; le développement de l'aspect « apprentissage tout au long de la vie » par un effort de communication en direction de publics mieux ciblés, en incitant les enseignants à s'investir dans cette mission, en recourant davantage à la VAE, en développant des partenariats, etc. (p. 30-recommandation 16) ; la mise en œuvre des référentiels de compétences est plutôt administrative par le corps professoral, sans réelle appropriation, ce qui constitue un obstacle à la compréhension par les étudiants, même si le comité a pu relever quelques cas d'utilisation complète des référentiels tant comme outil d'évaluation (des programmes et des étudiants) que comme un outil de réforme de l'enseignement (p. 37-recommandation 29). Or l'approche par compétences implique une adaptation des modalités d'évaluation mais aussi la nécessité d'une coordination pédagogique et, dans des cycles raccourcis, d'une réflexion périodique approfondie sur la cohérence des programmes (pp. 38-39-recommandations 31-32) ;
2. si les cursus sont marqués par une forte orientation professionnelle, les experts regrettent néanmoins, que dans la plupart des cas, le stage n'est pas une formation conjointe établissement-entreprise, mais une activité considérée comme extérieure à la formation. Ils recommandent vivement de les insérer dans la formation et d'en revoir les exigences en matière d'obligation de durée et de suivi (p. 31-recommandation 18). Un levier supplémentaire d'insertion serait de pallier la carence en matière d'enseignement des langues et particulièrement le néerlandais en adoptant une pédagogie de type actionnel (p. 31- recommandation 20) ;
3. même si les ressources humaines semblent apparemment en croissance, elles restent largement insuffisantes car cette augmentation repose fortement sur des personnels scientifiques mis à contribution pour des missions d'enseignement. Ce manque s'inscrit dans une situation où les programmes en sciences

économiques et de gestion ont connu un nombre d'inscriptions exponentiel tout en devant s'adapter au format européen et ce, avec un financement trop faiblement revu à la hausse (p. 28-recommandation 13). Au vu de ce contexte, les experts recommandent aux établissements la transparence en matière d'allocation de ressources et de mise en place d'outils de gestion prévisionnelle pour le pilotage des ressources (p. 42-recommandation 35).

## LES ENJEUX ET DEFIS A RELEVER

Les membres de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur souhaitent mettre en évidence trois éléments qui semblent constituer de véritables enjeux et défis pour les cursus en Sciences économiques et de gestion, à savoir :

1. une forte désaffection des étudiants en sciences économiques s'observe dans plusieurs pays alors que, paradoxalement, la demande sociétale en matière d'expertise économique ne cesse de croître compte tenu des contextes économiques, financiers et environnementaux dans une mondialisation croissante. Selon les étudiants, cette désaffection pourrait s'expliquer par les critiques récurrentes face à l'incapacité des théories économiques standards à conseiller et proposer des alternatives à la crise, à comprendre les changements du monde et donc à former des étudiants ouverts sur les besoins concrets des entreprises et des administrations. L'érosion des effectifs dans les programmes en sciences économiques risque aussi d'appauvrir les masters à finalité approfondie dans ce domaine et donc de compromettre le maintien d'activités de recherche. Pour tenter d'endiguer le phénomène, les experts recommandent une meilleure orientation et information des étudiants sur les programmes et leurs débouchés ainsi que des méthodes pédagogiques privilégiant l'approche par résolution de problèmes (p. 17-recommandation 1) ;

2. une forte déperdition s'observe entre les entrants des premières années de bachelier et les diplômés des masters. Ce phénomène essentiellement lié aux échecs dans le premier cycle et aux méthodes pédagogiques souvent inadaptées au plus grand nombre peut s'expliquer, comme dans d'autres cursus, par l'accès démocratique aux études supérieures : il en résulte des cohortes volumineuses d'étudiants qui intègrent mal la transition de l'enseignement secondaire vers le supérieur ; qui ne bénéficient pas toujours de pratiques/outils innovants adaptés à cette situation, malgré les nombreux dispositifs d'aide à la réussite existants (pp. 27, 32-recommandations 12-23) ; qui éprouvent de grandes difficultés face à la concentration de certains enseignements fort complexes en 1<sup>re</sup> bachelier qui pourraient être étalés (p. 35-recommandation 26). En outre, le taux de réussite est inférieur à celui des cursus en sciences humaines et sociales malgré l'augmentation des inscrits (p. 20) ;
3. les masters 60 présentent un intérêt appréciable en matière de trajectoires adaptées, notamment pour des publics en reprise d'études ou venant du type court, mais depuis l'eupéanisation des diplômes, leur attractivité a baissé. Toutefois, un même intitulé pour deux masters de durée et de contenu différents crée une ambiguïté indéniable ; il apparaît indispensable aux experts que les autorités de tutelle et académiques clarifient les intitulés (entre Ma 60 et 120), les compétences visées et les débouchés (p. 23-recommandations 9-10).

## LES LIGNES D'ACTION POUR L'AVENIR

Sur la base des recommandations émises par les experts, les membres de l'Agence désirent mettre en évidence quatre éléments :

1. le *cluster* évalué, tel que délimité par l'AEQES, n'intégrait pas les cursus de type court de la

catégorie économique. Par ailleurs, les programmes en sciences économiques et de gestion de type long apparaissent comme relativement déconnectés du cycle court professionnalisant des HE. Il serait utile pourtant de documenter l'ensemble des deux types pour mieux cerner les flux d'étudiants (orientation, évitement), analyser et renforcer les dispositifs de passerelles (pp. 18-19-recommandations 2-4) ;

2. les cursus sciences économiques et de gestion sont attendus comme modèles en matière de management de performance d'un programme qui vise à former des managers de haut niveau. Dès lors, les experts regrettent fortement l'absence d'un certain nombre de données et recommandent la nécessité de développer des indicateurs facilitant un pilotage plus affiné du programme (pp. 19, 31, 34, 35, 39, 40, 46, 50, 52-recommandation 25) ;
3. l'utilisation et le développement des TICE paraissent quelque peu en retrait eu égard aux évolutions les plus récentes et leur plus-value insuffisamment exploitée (ex. : cours en ligne tels les MOOCs). Dans ce contexte, le comité des experts suggère deux axes de progrès (la lutte contre l'échec et la formation tout au long de la vie) sur base d'une coordination entre établissements (p. 41-recommandation 34) ;
4. plusieurs établissements impliqués dans les programmes évalués disposent de labels obtenus au terme de démarches d'accréditation par des opérateurs externes dans le seul but d'attractivité et de visibilité intra et extra FWB de leur(s) cursus alors que cela ne représente pas un critère de choix pour les étudiants ni de la FWB ni de l'étranger et n'est pas utilisé à des fins d'amélioration continue. Dès lors, les experts rappellent l'intérêt de ces démarches pour l'amélioration de l'organisation interne et la mise en place de véritables démarches qualité (p. 32-recommandation 23).

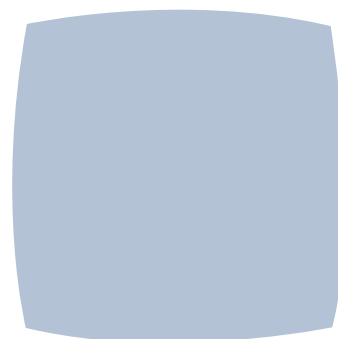
En règle générale, les experts tiennent à souligner le fait que les réformes en cours supposent plus que jamais un développement des démarches



qualité au sein des différentes institutions, à inscrire dans la durée. Chaque institution devra concevoir et mettre en œuvre un plan de pilotage des actions à mener et s'assurer que les démarches entreprises sont pérennes. Le Comité de gestion estime que, afin de poursuivre ces démarches de manière optimale, des moyens devront être dégagés.

Les membres de l'Agence,

Fait à Bruxelles en leur séance du 4 novembre 2014.







**Agence pour l'Evaluation de la Qualité  
de l'Enseignement Supérieur**

Espace 27 septembre  
Boulevard Léopold II, 44  
Bureau 2E263  
B-1080 Bruxelles  
[www.aeqes.be](http://www.aeqes.be)

Editeur reponsable : C. Duykaerts  
Mars 2015