

**Rapport intermédiaire du groupe de travail « Perspectives »  
de l'AEQES**

**Version validée par le Comité de gestion AEQES  
3 mai 2016**

Mise en ligne sur [www.aeqes.be](http://www.aeqes.be) le 7 juillet 2016



## TABLE DE MATIÈRES

Liste d'acronymes.....	4
1. Préambule : contexte et mise en place du GT Perspectives .....	6
1.1. Pourquoi maintenant? Éléments de contexte .....	5
1.2. Présentation du groupe.....	10
1.3. Missions et méthodologie de travail du groupe.....	10
2. Balises pour une exploration prospective .....	13
2.1. Les ESG.....	13
2.2. Finalités, principes et valeurs.....	14
2.3. Défis et contraintes.....	17
3. Scénarios pour une évolution de la méthodologie d'évaluation en FWB.....	21
3.1. Proposition de grille d'analyse.....	21
3.2. L'approche programmatique.....	22
3.2.1. Variante 1: le statu quo.....	22
3.2.2. Variante 2: l'approche programmatique par domaine.....	26
3.3. L'approche institutionnelle.....	29
3.3.1. Variante 1: une évaluation institutionnelle globale opérée par l'Agence.....	30
3.3.2. Variante 2: une évaluation institutionnelle co-gérée avec les EES.....	33
3.4. La transversalité.....	35
3.4.1. Une approche thématique.....	36
3.4.2. Une approche ad hoc.....	38
4. Responsabilités et différenciations .....	40
4.1. Prise en charge de l'évaluation externe.....	40
4.2. Une même méthodologie pour tout l'enseignement supérieur?.....	41



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

5. En guise de conclusion .....	43
Annexes .....	44
Annexe 1 : Liste des lectures exploratoires et des visites d'autres agences qualité	
Annexe 2 : Détail de l'organisation d'évaluations dans une approche programmatique par domaine	



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

## LISTE D'ACRONYMES

AAQ: *Swiss Agency of Accreditation and Quality Assurance*

AEQES: Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur

AESS: Agrégation de l'Enseignement secondaire supérieur

ARES: Académie de Recherche et de l'Enseignement supérieur

AT: analyse transversale

BSI/BSF: Bachelier en Soins infirmiers et Bachelier en Sage-femme

CAP: Certificat d'aptitudes pédagogiques

CAPAES: Certificat d'aptitudes pédagogiques approprié à l'enseignement supérieur

CG: Comité de gestion (de l'AEQES)

CIUF: Conseil interuniversitaire de la Communauté française (jusqu'en 2013)

CoQER: Commission pour la Qualité de l'Enseignement et de la Recherche de l'ARES

CTI: Commission des Titres d'Ingénieur

DAE: dossier d'autoévaluation

DPC: Déclaration de Politique communautaire

EES: établissements d'enseignement supérieur

EEES: Espace européen de l'Enseignement supérieur

ENQA: *European Association for Quality Assurance in Higher Education*

EPS: enseignement de promotion sociale. Le terme est également utilisé pour désigner les établissements de cet enseignement.

EQA: *external quality assurance*

EQAR: *European Quality Assurance Register*

ESA: école supérieure des arts

ESG: *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*

EUA: *European University Association*

EURASHE: *European Association of Institutions in Higher Education*

FELSI: Fédération des Etablissements libres subventionnés indépendants

FWB: Fédération Wallonie-Bruxelles



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

GRH : gestion des ressources humaines

HE: haute école

HEFCE: *Higher Education Funding Council for England*

IEP : *Institutional Evaluation Programme*

IQA: *internal quality assurance*

MusiQuE : *Music Quality Enhancement*

QQI: *Quality and Qualifications Ireland*

SeGEC : Secrétariat général de l'Enseignement catholique

SMAQ : Service de Management et d'Accompagnement de la Qualité (de l'Université de Liège)



## 1. PRÉAMBULE : CONTEXTE ET MISE EN PLACE DU GT PERSPECTIVES

Ce rapport intermédiaire du groupe de travail « Perspectives » entend faire état de l'avancement de ses travaux au Comité de gestion (CG) de l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur (AEQES, ci-après l'Agence). Y seront présentés :

- un état des lieux de la réflexion sous formes de balises en termes de principes, valeurs, défis et contraintes pour l'Agence (chapitre 2);
- et des scénarios et modélisations de la façon dont pourrait évoluer la méthodologie d'évaluation de l'Agence, sur base d'un travail exploratoire (chapitres 3 et 4).

Avant d'aborder ces points, il semble important de fournir une explication de contexte qui permettra au lecteur de mieux comprendre pourquoi il est nécessaire, maintenant, de mener ce travail prospectif et de penser à une évolution méthodologique en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), et le positionnement de l'Agence vis-à-vis du concept de qualité dans l'enseignement supérieur.

### 1.1 Pourquoi maintenant ? Éléments de contexte

Au printemps 2015, le CG a mis en place un groupe de travail « Perspectives » afin de mener un travail exploratoire quant aux possibilités, pour l'Agence, d'élaborer de nouvelles perspectives méthodologiques au terme de son plan décennal entamé en 2008.

Ce travail exploratoire prend place dans un contexte d'évolution de l'enseignement supérieur au sein de la FWB, et, de façon plus générale, des systèmes d'enseignement supérieur et d'assurance qualité au sein de l'Espace européen de l'Enseignement supérieur (EEES). Il importe, ici, de souligner quelques éléments qui, au niveau européen, de la FWB et de l'Agence elle-même, participent à la prise de conscience d'une nécessité de faire évoluer le cadre d'assurance qualité externe.

***La responsabilité première pour la qualité est du ressort des établissements, soutenus par des systèmes de gestion (IQA) et d'évaluation (EQA) de la qualité.***

Au niveau européen, les rapports successifs établis par l'*European University Association* (EUA) démontrent, depuis plusieurs années, que les réformes nationales en matière d'assurance qualité sont considérées par les établissements d'enseignement supérieur comme étant parmi les plus importantes dans leur secteur<sup>1</sup>. En mai 2015, les Ministres de l'enseignement supérieur de l'EEES

---

<sup>1</sup> Selon le dernier rapport *Trends 2015*, 73% des établissements d'enseignement supérieur européens citent en effet une réforme nationale de l'assurance qualité comme l'une des plus importantes réformes depuis les cinq dernières années. Il s'agit d'une tendance déjà rencontrée lors du précédent rapport *Trends* de 2010. Voir à ce



réunis à Erevan ont adopté une réforme des Références et lignes directrices européennes (*European Standards and Guidelines, ESG*)<sup>2</sup>, qui constituent le document de référence en matière d'assurance qualité dans l'EEES depuis 2005. Plus encore que dans la première version des ESG, cette nouvelle mouture pointe l'importance des systèmes internes de la gestion de la qualité au sein des établissements. Une majorité d'établissements, à travers l'Europe, ont d'ailleurs mis en place une politique et/ou des processus d'assurance qualité interne (*internal quality assurance, IQA*) pour alimenter et soutenir le pilotage institutionnel<sup>3</sup>. Dans cette perspective, il est crucial, pour une agence qualité, de réfléchir à la façon dont l'assurance qualité externe (*external quality assurance, EQA*) peut évoluer de façon à prendre en compte les besoins des établissements au mieux, afin que ceux-ci se servent de leur système qualité en tant qu'outil au pilotage institutionnel<sup>4</sup>. L'évaluation elle-même, au lieu de constituer une charge de travail administratif autour duquel évolue tout le dispositif qualité, gagne en pertinence lorsqu'elle constitue une étape au service d'un système conçu par et pour l'établissement, et avec l'implication de tous ses acteurs de terrain.

Cette attention portée sur le système interne n'est pas neuve : lors de leur conférence à Berlin, en 2003, les Ministres de l'EEES avaient déjà entériné le principe selon lequel la responsabilité première pour la qualité était du ressort des établissements<sup>5</sup>. Il semble cependant que l'on puisse parler d'une attention accrue portée par les agences qualité sur ce point depuis quelques années. Ainsi, l'enquête lancée en 2012 par l'*European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)*, qui regroupe les agences d'assurance qualité à travers l'EEES, relève qu'un nouveau focus sur l'amélioration (*enhancement*), l'assurance qualité interne et la création d'une culture qualité fait partie des développements récents parmi les agences en Europe<sup>6</sup>.

---

sujet SURSOCK, Andrée, *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*, Bruxelles, European University Association, 2015. *Trends 2015* se base sur les contributions de 451 établissements européens d'enseignement supérieur à travers 48 différents systèmes (et 46 pays) de l'EEES.

<sup>2</sup> *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, adoptés par la conférence ministérielle réunie à Erevan les 14 et 15 mai 2015, accessible sur [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf) (consulté le 05/04/2016). La version française, dont la traduction a été assurée par le Réseau francophone des Agences Qualité, est disponible ici : [http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20French\\_by%20R%C3%A9seau%20FrAQ.pdf](http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20French_by%20R%C3%A9seau%20FrAQ.pdf) (consulté le 05/04/2016).

<sup>3</sup> 63% des établissements sondés par *Trends 2015* ont mis en place des politiques et processus à l'échelle institutionnelle ; près de 13% ont mis en place des politiques ou des processus à l'échelle facultaire ; 15% ont soit des politiques soit des processus en place ; et seulement 1% des établissements n'ont ni politique qualité ni système qualité (SURSOCK, Andrée, *op. cit.*, pp. 39-40).

<sup>4</sup> Lire aussi à ce sujet GOVER, Anna, LOUKKOLA, Tia, et SURSOCK, Andrée, *ESG Part 1: Are universities ready?*, Bruxelles, European University Association, septembre 2015, EUA Occasional Papers.

<sup>5</sup> « Réaliser l'Espace européen de l'Enseignement supérieur », communiqué de la Conférence des Ministres chargés de l'enseignement supérieur, Berlin, 19 septembre 2003, disponible sur [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003\\_Berlin\\_Communique\\_French.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_French.pdf) (consulté le 18/11/2015).

<sup>6</sup> GRIFOLL, Josep, HOPBACH, Achim, KEKKÄLÄINEN, Helka et alii, *Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond – Visions for the Future. Third ENQA survey*, Bruxelles, ENQA, 2012, ENQA Occasional Papers 18.



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

En parallèle, l'on peut remarquer parmi ces agences un mouvement vers l'adoption d'une méthodologie de type audit et évaluation<sup>7</sup> institutionnelle, qui sont considérés comme plus contextuels et orientés vers les missions des établissements et plus respectueux de leur autonomie<sup>8</sup>. Ce mouvement n'engendre pas pour autant l'abandon de l'approche programmatique : selon le *Bologna Process Implementation Report 2015*, qui fait état de la mise en œuvre du processus de Bologne au sein de l'EEES, 26 systèmes d'EQA à travers l'EEES opèrent en effet selon une combinaison d'approches programmatique et institutionnelle<sup>9</sup>.

### ***Le contexte institutionnel et décrétoal de la FWB renforce les besoins en systèmes de gestion (IQA) et d'évaluation (EQA) de la qualité.***

Au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Déclaration de Politique communautaire (DPC) pour la législature 2014-2019 mentionne que « le succès grandissant de l'enseignement supérieur doit déboucher sur sa réelle démocratisation, en veillant à ce que chacun qui en a la volonté puisse en bénéficier dans les meilleures conditions, et à ce que la qualité de la formation et l'excellence de la recherche soient renforcées »<sup>10</sup>. La DPC reconnaît que « la faible évolution des moyens affectés à l'enseignement supérieur, alors que ses effectifs ont augmenté de 20% en vingt ans, conduit à une érosion continue du subside octroyé par étudiant, du fait du système de l'enveloppe fermée », et fait état du projet de refinancer et de réformer le financement de l'enseignement supérieur. Le Gouvernement s'est notamment engagé, via sa DPC, à faire une priorité de l'adaptation progressive du financement des universités et hautes écoles à l'évolution du nombre d'étudiants, et se dit attentif à « renforcer l'autonomie des institutions et établissements quant à l'affectation de leurs ressources »<sup>11</sup>. Ces réformes ne peuvent que renforcer le besoin d'un système interne de gestion de

---

<sup>7</sup> Dans le contexte de ce rapport, l'on entendra par « **audit** » en assurance qualité de l'enseignement supérieur un processus visant à vérifier si des procédures sont en place pour assurer la qualité, l'intégrité ou la conformité à des standards, en termes de dispositifs et de résultats. L'on entendra par « **évaluation** » un processus d'examen ou de jugement sur la pertinence ou le niveau de qualité ou de standards définis (HARVEY, Lee, *Analytical Quality Glossary*, publié sur <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/#e>, consulté le 11/01/2016).

<sup>8</sup> GRIFOLL, Josep *et alii*, *op. cit.* Voir également chapitre 2.1 ci-dessous.

<sup>9</sup> European Commission/EACEA/Eurydice, *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2015, p. 91. L'EEES compte en 2015 un total de 49 systèmes d'enseignement supérieur (pour 47 pays participants), dont la vaste majorité comprend un dispositif d'EQA, selon des modalités de fonctionnement qui peuvent différer (agences, comité national, ministère ou autre organisme détenant la responsabilité directe de l'EQA, etc.). Notons, entre autres développements, que les Pays-Bas et la Flandre, connus comme une référence en matière d'accréditation programmatique, ont, en 2014-2015, opté pour un changement vers l'accréditation institutionnelle.

<sup>10</sup> *Fédérer pour réussir. Déclaration de politique communautaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour la législature 2014-2019*, p. 25, disponible sur [http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=fa4f2fbbe606cd8abff62564b4da2e8c76a72a49&file=fileadmin/sites/portail/uploads/illustrations\\_documents\\_images/A\\_A\\_propos\\_de\\_la\\_Federation/3\\_Gouvernement/DPC\\_2014-2019.pdf](http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=fa4f2fbbe606cd8abff62564b4da2e8c76a72a49&file=fileadmin/sites/portail/uploads/illustrations_documents_images/A_A_propos_de_la_Federation/3_Gouvernement/DPC_2014-2019.pdf) (consulté le 06/11/2015).

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 26.





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

la qualité performant, qui puisse pleinement soutenir le pilotage institutionnel, entendu au sens d'une planification stratégique de l'établissement en pleine collaboration avec toutes les parties prenantes (personnels, étudiants, etc.), et incluant une réflexion sur son positionnement au sein du paysage de l'enseignement supérieur et la pertinence et cohérence de son offre de programmes.

D'autre part, l'adoption du décret dit « Paysage » en 2013 a modifié l'environnement dans lequel l'Agence opère. Les changements induits par le décret Paysage renforcent également, pour les établissements, la nécessité d'avoir en place un système d'EQA qui puisse pleinement les accompagner dans une démarche qualité appropriée<sup>12</sup>.

En outre, la création de l'Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur (ARES), qui compte en son sein une Commission permanente pour la Qualité de l'Enseignement et de la Recherche (CoQER), entraîne un repositionnement des acteurs en présence. Il est nécessaire pour l'Agence, dans ce contexte, de se profiler comme un partenaire complémentaire du travail de l'ARES en matière de soutien à la qualité. Les futures évolutions envisagées en matière de qualité par l'Agence devront tenir compte de ce changement important au sein des parties prenantes.

***L'AEQES s'interroge sur la façon de soutenir au mieux les établissements dans le développement de systèmes internes de gestion de la qualité (IQA) et pointe l'incomplétude du dispositif d'EQA actuel en FWB.***

Au niveau de l'Agence elle-même, le plan décennal suivant lequel elle opère depuis 2008 terminera progressivement son premier cycle après l'année académique 2018-2019. D'ici juin 2016, l'AEQES aura évalué 647 bacheliers et 433 masters, soit respectivement 64% et 77% de l'offre totale de bacheliers et masters en FWB<sup>13</sup>. Un total de 106 grades<sup>14</sup> universitaires, 49 grades en haute école, 14 grades en enseignement de promotion sociale et 40 grades d'enseignement supérieur artistique auront été couverts en juin 2016. Ce grand nombre d'évaluations a représenté une charge de travail considérable. Au sein des EES, d'abord, où la succession d'évaluations de programmes différents a pu donner le sentiment qu'un établissement avec une offre de formation importante est dans un processus continu d'efforts à fournir vis-à-vis d'un organisme externe. Au sein de l'Agence, ensuite, de par les ressources mobilisées pour coordonner les évaluations, former des comités et assurer la qualité des rapports et analyses publiées. La façon dont on pourrait rationaliser et utiliser au mieux les ressources disponibles fera partie des données à prendre en compte dans la perspective d'une évolution méthodologique de l'Agence.

---

<sup>12</sup> « Les établissements sont tenus d'assurer le suivi et la gestion de la qualité de toutes leurs activités et de prendre toutes les mesures en vue d'une auto-évaluation interne effective et de son suivi. » (Décret Paysage, art. 9)

<sup>13</sup> Par « bachelier » et « master », ici, il faut entendre un programme menant à un diplôme et proposé par un établissement en FWB. A ce jour, il y a 1005 bacheliers et 561 masters existants qui figurent au plan décennal.

<sup>14</sup> Par « grade », l'on entend ici le nom d'un diplôme.



Les activités d'évaluation de ces huit dernières années ont contribué à sensibiliser l'enseignement supérieur aux « questions qualité », à soutenir les EES dans le développement de leurs dispositifs de gestion de la qualité<sup>15</sup>, et ont apporté une information indépendante sur une trentaine de regroupements de programmes d'études, via les analyses transversales, sortes de photographies contextualisées de l'offre de formation dans l'ensemble de la FWB pour un programme ou un cluster donné<sup>16</sup>. Dans une volonté de mieux cerner les facteurs soutenant le développement de systèmes qualité intégrés au pilotage des entités et des établissements, l'Agence a commandité en 2014-2015 une recherche-action (MAG) pour connaître le regard que les acteurs de l'évaluation posent sur celle-ci<sup>17</sup>. Parmi les conclusions de cette recherche-action, l'on relèvera la confusion qui semble persister entre système qualité et évaluation – qui ne concerne qu'une partie de la démarche qualité. Il s'agit là d'un point à prendre en compte pour le travail futur de l'Agence, au vu des évolutions de contexte mentionnées ci-dessus. En outre, l'enquête que l'AEQES a adressée en 2015 aux établissements et experts pour sonder leurs attentes par rapport à l'Agence a révélé que les établissements attendent, pour les années à venir de l'accompagnement, de la formation, du soutien et de la mise en relation (vis-à-vis des pouvoirs de tutelle), ainsi que la production et la diffusion d'information, sous la forme de publications, de veille sur les pratiques internationales ou de journées d'études<sup>18</sup>. Les établissements insistent sur la diffusion des bonnes pratiques, ainsi que sur le suivi à donner aux évaluations.

Enfin, dès 2010, l'Agence a pointé, dans les avis qu'elle a formulés<sup>19</sup>, l'incomplétude du dispositif d'EQA actuel en FWB. Plusieurs éléments d'importance pour le secteur de l'enseignement supérieur se trouvent actuellement hors de son champ d'action : masters de spécialisation, activités d'apprentissage du troisième cycle, formation continue, formation pédagogique (CAPAES, CAP, AESS)

---

<sup>15</sup> Lire notamment QUAREMME, Miguel, *Influence du processus d'évaluation AEQES sur les démarches qualité dans l'enseignement supérieur*, travail de fin d'études à la Faculté polytechnique de Mons, novembre 2012, disponible sur [http://www.aeqes.be/rapports\\_details.cfm?documents\\_id=248](http://www.aeqes.be/rapports_details.cfm?documents_id=248) (consulté le 18/11/2015).

<sup>16</sup> Disponibles sur [http://www.aeqes.be/rapports\\_list.cfm?type=5](http://www.aeqes.be/rapports_list.cfm?type=5) (consulté le 18/11/2015). Dans le cadre des évaluations menées par l'AEQES, un **cluster** est un regroupement de cursus similaires qui seront évalués ensemble, de façon concomitante (voir [Plan décennal](#) et [décret AEQES de 2008](#), art. 10, alinéa 4).

<sup>17</sup> *Recherche-action : les acteurs de l'évaluation analysent sa mise en œuvre. Rapport de synthèse des analyses en groupe*, Bruxelles, AEQES, mai 2015, disponible sur [http://www.aeqes.be/rapports\\_details.cfm?documents\\_id=400](http://www.aeqes.be/rapports_details.cfm?documents_id=400) (18/11/2015). Les questions explorées par la MAG étaient : Quels sont les leviers qui favorisent une articulation optimale entre les démarches qualité déployées au niveau de l'établissement et celles mises en œuvre dans l'entité responsable d'un programme donné ? Quels sont les obstacles qui freinent la capitalisation de l'expérience en matière de gestion de la qualité ? Quel est, dans ce cadre, le rôle du coordinateur qualité institutionnel ?

<sup>18</sup> « Élaboration du plan stratégique 2016-2020. Les attentes des parties prenantes. Résultats de l'enquête adressée aux établissements et aux experts », octobre 2015, p. 4. Ce rapport a été présenté au Comité de gestion le 5 mai 2015. La question ayant recueilli les réponses mentionnées ci-dessus était : « Comment voyez-vous l'AEQES accompagner [les] changements [dans les 5 ans à venir] ? »

<sup>19</sup> <http://www.aeqes.be/documents/20100118AvisTableRonde.pdf>



ou activités menées par des établissements privés. L'AEQES a déjà été saisie de demandes auxquelles elle n'a pas pu répondre : le Conseil interuniversitaire de la Communauté française (CIUF), en 2013, a demandé à l'Agence d'évaluer la formation continue organisée dans les universités, et l'Université de Liège, en mars 2013 et février 2015, a demandé d'examiner son système qualité en particulier. En outre, la façon dont l'Agence devrait se positionner par rapport à l'offre de formation de la FWB proposée à l'étranger (*outgoing cross-border higher education*) et l'offre de formation offerte par des opérateurs venant de l'étranger sur le territoire de la FWB (*incoming cross-border higher education*) n'a pas encore fait l'objet d'une réflexion.

Comme on peut le voir, il est donc devenu impératif, pour l'Agence, de préparer le travail qui l'attendra après juin 2019, en phase avec les évolutions de l'enseignement supérieur, et en se positionnant comme un partenaire pouvant accompagner les établissements dans la prochaine décennie. C'est dans ce contexte de mutations et d'évolutions en cours que le groupe « Perspectives » a entamé ses travaux.

## 1.2 Présentation du groupe

Le groupe de travail a été institué par le CG en date du 3 mars 2015. Il est représentatif des formes d'enseignements actifs au sein de la FWB et qui ont pu concrétiser une participation à ce groupe. Des personnalités externes au CG en font également partie. Les membres en sont :

- Guy Aelterman, Université de Gand
- Angeline Aubert-Lotarski, Université de Mons, membre du Comité de gestion
- Freddy Coignoul, Université de Liège, membre du Comité de gestion, et président de la Commission CoQER de l'ARES
- Julie Coswarem, Haute École de la Province de Liège, membre du Comité de gestion (jusqu'en septembre 2015)
- Elfriede Heinen, SeGEC, Vice-présidente de l'AEQES
- Philippe Lepoivre, Université de Liège, Président de l'AEQES
- Paul Lodewick, Haute École Louvain en Hainaut
- Danielle Maes, EPS-FELSI, membre du Comité de gestion
- Carine Pierre, Haute École libre de Bruxelles Ilya Prigogine, membre du Comité de gestion
- Andrée Sursock, *European University Association*, membre du Comité de gestion
- Vincent Wertz, Université catholique de Louvain, membre du Comité de gestion

Ont assisté aux travaux du groupe, pour la Cellule exécutive de l'Agence :

- Caty Duykaerts, directrice de la Cellule exécutive
- Eva Jaroszewski, attachée (pour la première réunion du groupe)
- Thérèse Zhang, attachée (pour les réunions suivantes)

Les membres de la Cellule exécutive ont assuré le secrétariat du groupe.

### **1.3 Missions et méthodologie de travail du groupe**

Dès le commencement de ses travaux, le groupe a mené sa tâche sous l'angle de l'articulation entre IQA et EQA, dans une démarche globale où la réflexion porte sur l'évolution du cadre EQA, mais également sur ses implications en termes d'IQA et d'impact sur le développement d'une culture qualité au sein des EES. Il faut cependant insister, ici, sur le fait que ce rapport a été rédigé en prenant pour points de départ les adaptations et évolutions qui seront nécessaires dans le travail de l'Agence. Le groupe a eu à cœur d'évoquer les implications qu'elles susciteront au sein des EES, mais celles-ci ne pourront être pleinement développées que dans un rapport final, lors d'une phase ultérieure du travail de ce groupe, et à la suite d'une consultation menée avec les EES.

Les missions du groupe ont été définies comme suit :

- Mener un travail exploratoire sur base d'études et d'analyses comparatives de divers modèles d'EQA ;
- Établir une grille de critères;
- Élaborer divers scénarios pour la FWB, en regard des critères établis ;
- Produire un rapport intermédiaire, à soumettre au Comité de gestion ;
- Proposer une méthode pour recueillir les avis du secteur de l'enseignement supérieur;
- Produire un rapport de synthèse, après la phase de consultation.

Le présent rapport intermédiaire décrit, sur base du travail exploratoire du groupe, les scénarios qui lui semblent pertinents en tant que perspectives méthodologiques. A ce stade, ces scénarios ne détaillent pas une méthodologie en tant que telle, mais plutôt des approches génériques, définies à partir des finalités et objets d'évaluation (« ce qui est évalué »). Les modalités opérationnelles, y compris le référentiel nécessaire à leur mise en œuvre, la méthodologie (composition des comités, organisation des visites, format des rapports, etc.), et les ressources nécessaires (pour les établissements et pour l'Agence), ne seront abordées que de façon globale dans ce rapport, et pourront faire l'objet d'une projection plus précise à une étape ultérieure du travail, lorsqu'une consultation de toutes les parties prenantes au sein de la FWB aura permis d'orienter les possibilités d'évolution.



## 2. BALISES POUR UNE EXPLORATION PROSPECTIVE

Ce chapitre portera sur ce qui a été identifié, lors du travail exploratoire du groupe, comme étant le cadre dans lequel évolue l'Agence : celui des ESG ; les finalités, principes et valeurs qui devraient être gardés à l'esprit dans l'hypothèse d'une évolution du cadre ; et les défis et contraintes du système actuel.

La méthodologie actuelle de l'Agence est basée sur le référentiel AEQES et balisée par des procédures pouvant être consultées sur le site de l'Agence<sup>20</sup>.

### 2.1 Les ESG

Il est entendu que quelle que soit l'évolution méthodologique future, le cadre de l'Agence devra respecter les ESG, eut égard à son statut et à ses engagements au sein du contexte européen, et en particulier à son affiliation à ENQA et sa présence sur le Registre EQAR.

Les ESG<sup>21</sup> définissent les références et lignes directrices de l'assurance qualité en trois parties complémentaires :

- Partie 1 : sur l'assurance qualité interne des établissements (IQA)
- Partie 2 : sur l'assurance qualité élaborée par les agences (EQA)
- Partie 3 : sur les modalités pour l'évaluation des agences qualité

L'objet du travail des agences dans l'EEES est donc déterminé par la partie 2 des ESG, dont la première référence est d'examiner l'efficacité des processus IQA tels que décrits dans la partie 1 des ESG (ESG 2.1). Cependant, le fait qu'une évaluation EQA soit menée ne signifie pas que les établissements ne sont pas, en premier lieu, responsables en interne de l'assurance qualité de certains domaines. Ainsi, quelle que soit l'approche méthodologique EQA, les établissements doivent, entre autres :

- Développer et mettre en œuvre une politique d'assurance qualité (ESG 1.1)
- Suivre et évaluer périodiquement leurs programmes (ESG 1.9). Les lignes directrices précisent par ailleurs que l'évaluation des programmes implique un ensemble de processus évaluatifs, qui ne devraient pas être limités à des mesures de satisfaction des étudiants. Une pratique existante dans d'autres pays de l'EEES consiste, par exemple, à faire intervenir des regards externes dans certaines de ces procédures pour en assurer l'objectivité et accroître la pertinence des analyses, dans le but de soutenir la capacité des programmes à tendre vers

---

<sup>20</sup> [http://www.aeqes.be/infos\\_documents.cfm](http://www.aeqes.be/infos_documents.cfm)

<sup>21</sup> Pour référence, voir note 2, p. 7 *supra*.



l'amélioration continue. Il relève du choix institutionnel, via par exemple une politique d'assurance qualité (ESG 1.1), de déterminer les mécanismes en question.

- S'engager de manière périodique dans des processus d'assurance qualité externe conformes aux ESG (ESG 1.10). L'EQA peut prendre différentes formes et se concentrer sur différents niveaux organisationnels (programmatique, de type facultaire, d'un autre type d'entité ou institutionnel).

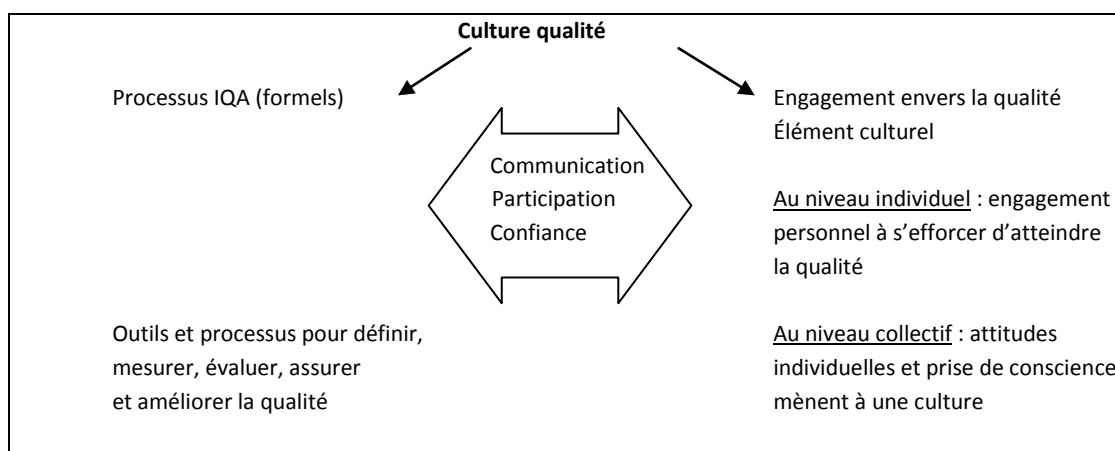
## 2.2 Finalités, principes et valeurs

Il importe, avant tout, de dire la raison d'être d'un cadre d'EQA en FWB. Tel que défini par le législateur et suivant un consensus des parties prenantes en FWB, il s'agit de mettre en place un cadre externe qui puisse, in fine, soutenir **le développement d'une culture qualité**, afin que les EES puissent :

- avoir les moyens et outils pour mieux analyser leurs propres pratiques,
- valoriser leurs points forts et procéder de façon continue aux améliorations nécessaires,
- mettre en œuvre les politiques les plus appropriées au développement d'une offre de formation de qualité,
- et favoriser l'appropriation de ces démarches par tous les acteurs de terrain.

Dans cette approche globale des caractéristiques et éléments d'un établissement, la culture qualité est au service de toutes les missions de l'enseignement supérieur – enseignement, recherche et service à la collectivité.

La culture qualité comprend donc un élément de type procédural, plus formel, caractérisé par un système IQA, mais également un élément de type culturel, lié aux conceptions et représentations, et à l'évolution de celles-ci – comme l'illustre ce schéma :





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

Source: LOUKKOLA, Tia et ZHANG, Thérèse, *Examining Quality Culture : Part I – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions*, Bruxelles, European University Association, 2010, fig. 3, p. 17.

**L'articulation entre l'EQA et l'IQA**, au niveau des EES aussi bien qu'au niveau de la conception même d'un système EQA, est le corollaire indispensable d'une culture qualité. L'évaluation qu'elle propose ne constitue qu'une partie, externe, de l'ensemble d'une démarche qualité : celle où des personnes extérieures à l'EES ou au programme évalué se présentent pour proposer un point de vue externe, qui a comme propos d'encourager et de faire progresser les EES dans leur démarche interne. Il ne s'agit donc pas d'évaluer pour évaluer : il s'agit, pour l'Agence, de soutenir, par une procédure externe appropriée, le développement des systèmes IQA et de contribuer à la maturation d'une culture qualité dans l'enseignement supérieur de la FWB, dans une perspective d'amélioration continue.

Le groupe a également rappelé le principe du *fitness for purpose* à l'œuvre dans le travail de l'Agence, et qui se situe dans la lignée des ESG. Ce principe peut être défini comme le fait d'évaluer la qualité par rapport à l'accomplissement d'objectifs et/ou résultats tels qu'annoncés par l'EES ou l'entité évaluée<sup>22</sup>.

En outre, selon le décret AEQES de 2008, l'Agence a une mission de **reddition de comptes** : « informer le Gouvernement, les acteurs et les bénéficiaires de l'enseignement supérieur de la qualité de l'enseignement supérieur dispensé en Communauté française » (art. 3, 4°). La publication des rapports et analyses transversales sur le site internet de l'Agence joue en effet un rôle d'information et de levier pour le changement, dans une perspective d'amélioration continue.

Le groupe s'est par ailleurs rappelé **les valeurs de l'AEQES**, à savoir:

Dialogue et co-construction	L'Agence promeut des pratiques de dialogue et de co-construction avec l'ensemble des parties prenantes.
Indépendance	L'Agence assure ses missions de manière indépendante et agit de manière autonome. Elle a la responsabilité de son fonctionnement. Elle est garante de l'impartialité des résultats des évaluations, sans influence externe.
Équité	L'Agence traite l'ensemble des établissements avec constance, professionnalisme, objectivité et intégrité, dans le respect de la diversité des multiples composantes de l'enseignement supérieur.
Transparence	Les règles de fonctionnement de l'Agence, les procédures d'évaluation et les résultats de celles-ci sont publics.

<sup>22</sup> D'après HARVEY, L., *Analytical Quality Glossary*, publié sur <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/#e> (consulté le 11 janvier 2016).



Respect de la diversité	L'Agence respecte la diversité des projets des établissements ainsi que la diversité des objectifs des cursus, dans le cadre des finalités générales de l'enseignement supérieur et de la qualité.
Réflexivité et amélioration continue	L'Agence est dans une posture de questionnement par rapport aux besoins de l'enseignement supérieur ; elle exerce une veille sur les pratiques internationales et fait preuve d'ouverture pour s'inscrire dans un processus d'amélioration continue et être une force de propositions à cet égard.

Le groupe s'est aussi unanimement prononcé pour garder le principe de **l'évaluation formative**. Au regard de la finalité du cadre EQA en FWB, l'approche formative semble être la plus adaptée pour permettre de favoriser l'amélioration continue, dans le respect de l'autonomie des EES et de leur marge de manœuvre en termes de développement d'un système IQA. Le fait que les rapports de l'Agence formulent des recommandations et non pas des décisions menant à d'éventuelles sanctions contribue, à son sens, au dialogue indispensable pour qu'une articulation optimale entre EQA et IQA puisse se nouer.

Cette approche formative de l'EQA n'est pas la seule possible. Dans la majorité des pays de l'EEES, les agences pratiquent l'accréditation<sup>23</sup>, comme le montre la carte suivante :

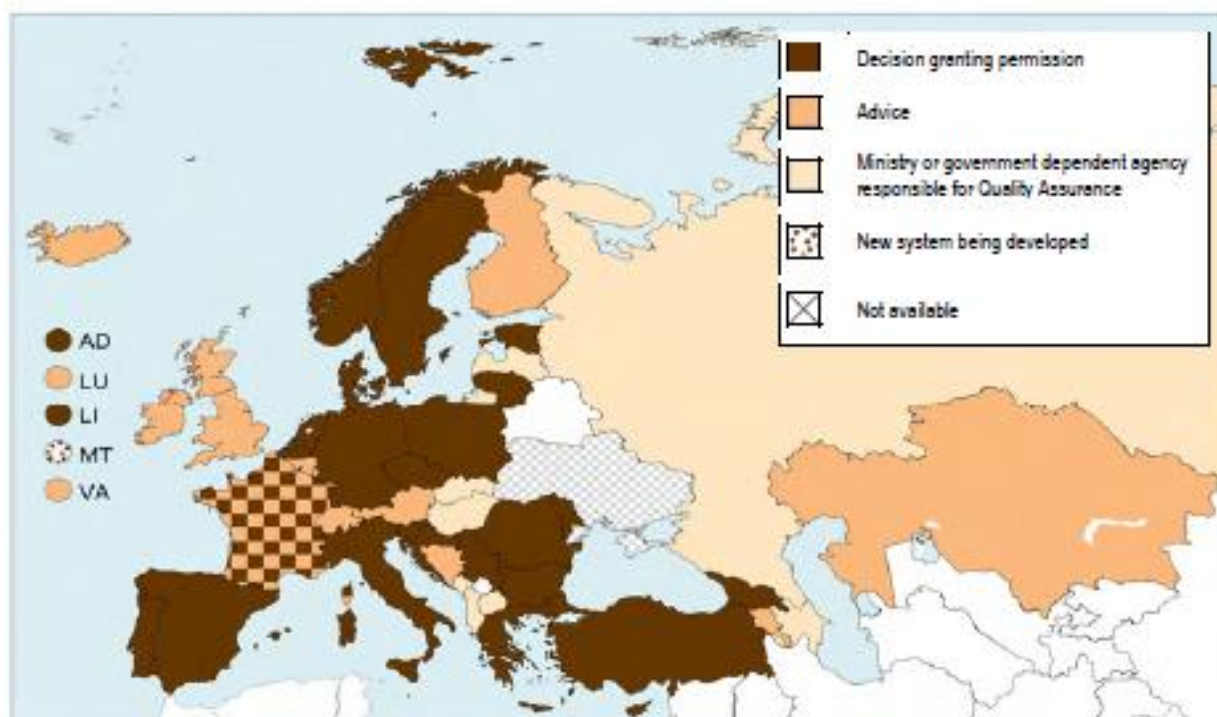
---

<sup>23</sup> L'**accréditation** est l'établissement du statut, de la légitimité ou du caractère approprié d'un établissement, d'un programme ou d'un module d'études (d'après HARVEY, L., *Analytical Quality Glossary*, publié sur <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/#e>, consulté le 11 février 2016). Le *Bologna Process Implementation Report 2015* (voir légende sous carte) définit l'accréditation comme donnant une décision liée à une permission (*decision granting permission*).





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



Source: European Commission/EACEA/Eurydice, *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2015, figure 3.3, p. 91.

Une enquête d'ENQA en 2012 relève également un mouvement vers l'adoption d'une méthodologie de type audit et évaluation institutionnelle<sup>24</sup>. Dans les pays où une approche EQA basée sur l'audit ou l'évaluation est en place depuis une décennie ou plus (l'Écosse, l'Irlande, la Finlande), l'on peut remarquer que, parallèlement à la démarche EQA, les EES sont soutenus dans leur travail de développement de la culture qualité<sup>25</sup>. La Finlande, par exemple, a misé sur la progressivité en mettant en place des procédures d'EQA différentes au fur et à mesure de l'avancement dans l'acquisition d'outils d'assurance qualité et de culture qualité au sein des EES.

Il faut, enfin, mentionner que tout système d'EQA doit être considéré en conjonction avec d'autres obligations liées à la qualité de l'enseignement supérieur, telles que les obligations régissant l'accès aux professions réglementées<sup>26</sup> ou un système d'octroi d'habilitations *ex-ante* qui ne serait pas géré par une Agence. Ainsi, en FWB, l'AEQES ne pratique pas, pour l'instant, l'évaluation *ex-ante* pour

<sup>24</sup> GRIFOLL, Josep, HOPBACH, Achim, KEKKÄLÄINEN, Helka *et al.*, *op. cit.* Voir également chapitre 1.1 ci-dessus.

<sup>25</sup> Voir par exemple l'initiative écossaise des *quality enhancement themes* : <http://www.enhancementthemes.ac.uk/>. Pour une définition de l'audit et de l'évaluation, voir note 6 *supra*.

<sup>26</sup> Au sens de la directive européenne 2005/36/CE sur le régime de reconnaissance des qualifications professionnelles, dernièrement révisée par la directive européenne 2013/55/UE.



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

permettre à un programme de commencer à exister : cet aspect est pris en charge par le système d'habilitations existant en FWB, et dont l'octroi est proposé au gouvernement par l'ARES<sup>27</sup>.

La dimension formative des évaluations proposées par l'Agence semble donc adéquate pour prendre en compte au mieux les évolutions de contexte mentionnées au chapitre 1.1 ci-dessus, et le groupe plaide pour que la FWB garde cette approche et la philosophie qui la sous-tend.

### 2.3 Défis et contraintes

Plusieurs contraintes inhérentes au système d'enseignement supérieur en FWB devront entrer en ligne de compte dans la perspective d'un changement méthodologique. Parmi celles-ci, figure l'obligation, pour l'Agence, d'opérer dans les limites d'un budget déterminé. Cette contrainte a son pendant chez les EES évaluées : le budget dont disposent les EES pour assurer leur mission d'IQA est également circonscrit par leur financement actuel, dans un contexte d'**enveloppe fermée**. Il est difficile, dans le contexte budgétaire que connaissent les EES, de dégager des ressources humaines et matérielles pour l'IQA. Il s'agit d'une contrainte dont les EES doivent tenir compte, mais également d'une incitation à utiliser au mieux les ressources disponibles. Les ESG, en effet, mentionnent notamment que « les buts, les objets et la mise en œuvre des démarches tiennent compte de la charge de travail et des coûts qu'ils impliquent pour toutes les institutions, [...] de la nécessité d'aider les institutions à améliorer la qualité, [et] permettent aux institutions de faire la preuve de cette amélioration [...] » (ESG 2.2). Le rapport final de ce groupe de travail, au terme d'une étape de consultation de toutes les parties prenantes, permettra sans doute de procéder à un chiffrage plus précis des besoins. Il n'empêche que la question d'un budget adéquat pour répondre aux ambitions de la mise en œuvre d'une véritable culture qualité en FWB peut déjà être évoquée, et faire l'objet de réflexion de la part des autorités concernées.

Une autre contrainte dont un système EQA doit tenir compte est **le niveau d'autonomie institutionnelle** au sein de la FWB. Plusieurs études européennes ont pu démontrer l'influence positive de l'autonomie dans la gouvernance institutionnelle de façon générale<sup>28</sup>. Dans le contexte de la FWB, il n'est pas rare que les rapports d'évaluation produits par l'Agence révèlent que des mesures d'amélioration de la qualité des programmes relèvent d'un niveau supra-institutionnel – par exemple, au niveau des grilles horaires minimales en haute école ou des dossiers pédagogiques en enseignement de promotion sociale.

---

<sup>27</sup> Voir Chapitre IV (art. 86 à 91) du Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études.

<sup>28</sup> Lire notamment à ce sujet ESTERMANN, Thomas et NOKKALA, Terhi, *University autonomy in Europe I. Exploratory Study*, Bruxelles, European University Association (EUA), 2009, et ESTERMANN, Thomas, NOKKALA, Terhi, et STEINEL, Monika, *University autonomy in Europe II. The scorecard*, Bruxelles, EUA, 2011.



Parmi les défis à pointer, l'on peut relever **la diversité des EES**, entre eux et en leur sein. Les établissements que l'Agence est amenée à évaluer sont en effet de profil différent, selon leur forme, taille et spécificités propres, et les différentes entités au sein de ces établissements peuvent également fonctionner de façons diverses. Cette diversité amène à se poser la question **de l'exhaustivité et de l'équité** : comment gérer une transversalité totale dans un système comptant des types d'opérateurs différents, tout en garantissant une égalité de traitement envers tous ? L'EQA peut-elle, ou devrait-elle, évaluer tous les EES selon les mêmes modalités, et si non, comment préserver l'équité de traitement, fondamentale pour la bonne poursuite des missions de l'Agence ?<sup>29</sup>

Un défi pour l'Agence sera de définir, dans un futur proche, et quelle que soit son évolution méthodologique, **ses rapports et interactions avec d'autres organismes d'EQA** proposant une approche similaire ou différente de la sienne. Dans quelle mesure et selon quelles modalités l'Agence pourrait-elle reconnaître les résultats de ces autres exercices d'EQA, s'ils viennent à opérer en FWB ? L'Agence a déjà été confrontée à de tels cas lors de l'évaluation des cursus d'ingénieur et de musique : avec respectivement la Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI) et MusiQuE, elle a défini un référentiel et une procédure communs, pour mener des évaluations conjointes qui se voulaient porteuses de valeur ajoutée pour les établissements concernés. Avec les développements actuels en matière de *cross-border higher education* et la reconnaissance croissante des exercices d'EQA qui peuvent être menées par des agences au-delà de leurs frontières habituelles<sup>30</sup>, il devient crucial pour l'Agence de se saisir de ce sujet et de se positionner de façon à pouvoir continuer de remplir au mieux les missions qui lui ont été confiées par le législateur.

Enfin, la question de l'interaction avec d'autres processus se pose aussi au sein de la FWB. Ainsi, en réponse à une demande de l'Université de Liège (ULg) de novembre 2015, l'Agence a entamé avec l'ULg une discussion visant à déterminer si son service d'évaluation interne (le SMAQ) pourrait, dans une expérience pilote, prendre en charge l'évaluation de suivi de certains programmes, dont les calendriers d'évaluation interne (par le SMAQ) et d'évaluation externe (par l'Agence) coïncideront au cours de l'année 2016-2017. En outre, il conviendra de réfléchir aux interactions possibles avec le service d'inspection en enseignement de promotion sociale. Quelles modalités d'évaluation l'Agence pourrait-elle mettre en œuvre, dans le respect des autres organismes en charge d'une forme de vérification ou d'aval, et en visant une collaboration fructueuse avec ceux-ci ?

---

<sup>29</sup> Plusieurs agences européennes opèrent en effet avec des méthodologies différentes pour des types d'établissements différents (forme, statut public ou privé etc.). Le point 4 de ce rapport examinera cette question plus en avant.

<sup>30</sup> Lire notamment GRIFOLL, Josep, HOPBACH, Achim, MCCLARAN, Anthony *et al.*, *Quality procedures in the European Higher Education Area and beyond – Internationalisation of quality assurance agencies. Fourth ENQA survey*, Bruxelles, ENQA, 2015, Occasional Papers 22; et les résultats du projet *Quality Assurance of Cross-Border Higher Education (QACHE)*, coordonné par ENQA (<http://www.enqa.eu/index.php/quality-assurance-of-cross-border-higher-education-qache/>)



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

Ces contraintes et défis contribuent au contexte dans lequel un changement méthodologique pour l'Agence peut être envisagé.



### 3. SCÉNARIOS POUR UNE ÉVOLUTION DE LA MÉTHODOLOGIE D'ÉVALUATION EN FWB

Après avoir détaillé une grille de critères permettant d'analyser des scénarios, ce chapitre proposera d'examiner deux approches méthodologiques, dont chacune comprendra deux variantes :

- L'approche programmatique
  - Variante 1 : le statu quo
  - Variante 2 : l'approche programmatique par domaine
  
- L'approche institutionnelle
  - Variante 1 : une évaluation institutionnelle globale opérée par l'Agence
  - Variante 2 : une évaluation institutionnelle co-gérée avec les EES

***Ce rapport n'entend pas proposer au Comité de gestion de choisir un scénario*** parmi ces variantes. Il s'agit, ici, de poser diverses considérations et modalités méthodologiques existantes et envisageables, sous forme de scénarisation, et d'en souligner les conséquences sur les différents acteurs qui seront impliqués dans une mise en œuvre. La réflexion qui suivra ce rapport pourrait donc tout aussi bien se diriger, par exemple, vers une approche mixte composée de différentes considérations actuellement listées dans plusieurs scénarios.

Le chapitre évoquera également deux propositions pour aborder la question de la transversalité, ou la façon dont une analyse transversale de l'offre d'enseignement supérieur pourra continuer à être menée en FWB.

#### 3.1 Proposition de grille d'analyse

Sur base des lectures exploratoires, une grille d'analyse est proposée pour évaluer les scénarios méthodologiques:

<b><i>Critère retenu par le GT</i></b>	<b><i>Description des caractéristiques couvertes par le critère</i></b>
<b>Finalité(s) de l'évaluation</b>	Quelles finalités cette évaluation chercherait-elle à atteindre?
<b>Champ évalué</b>	Quel est l'objet de l'évaluation selon ce scénario ?
<b>Caractère obligatoire ou volontaire</b>	Y a-t-il une latitude laissée aux établissements quant à se soumettre à certaines dispositions de ce scénario ?  S'il est entendu que le cadre législatif en FWB impose l'AEQES comme seul organe d'évaluation externe reconnu et que l'évaluation qu'elle offre reste obligatoire et en adéquation avec les dispositions des ESG, certaines dispositions des scénarios peuvent revêtir un caractère volontaire, et ce de façon définitive ou transitoire.



<b>Conditions de réalisation (pour les EES et pour l'Agence)</b>	<p>Pour les EES, quelles conditions sont nécessaires et/ou souhaitables à mettre en place pour réaliser ce scénario ?</p> <p>Pour l'Agence, quelles conditions sont nécessaires et/ou souhaitables pour réaliser ce scénario ?</p>
<b>Réalisations (pour les EES et pour l'Agence)</b>	<p>Quelles réalisations (rapports, mise en place de processus, autre) les établissements devront-ils élaborer dans ce scénario ?</p> <p>Quelles réalisations (rapports, analyses, autre) l'Agence devra-t-elle élaborer ?</p>
<b>Méthodologie de suivi et/ou dispositifs de <i>monitoring</i></b>	<p>Quelle serait la méthodologie de suivi et de monitoring sous ce scénario ? Quelle serait la finalité de ce suivi ?</p> <p>Dans le contexte présent, le <b>suivi</b> consiste en un dispositif d'EQA (évaluation) faisant suite à une évaluation, et requis par les ESG. Le <b>monitoring</b>, lui, fait référence à un ou plusieurs processus faisant suite à l'évaluation, et pouvant revêtir diverses formes et niveaux d'obligation, selon les scénarios.</p>
<b>Avantages/inconvénients</b>	<p>Quels sont les avantages et inconvénients du scénario ?</p> <p>Quels éléments plaident en faveur de ce scénario, quels éléments paraissent difficiles à accepter ou à réaliser ?</p>

### 3.2 L'approche programmatique

#### 3.2.1 Variante 1 : le statu quo

##### *Finalité*

L'Agence évalue de façon formative la pertinence, la cohérence et l'efficacité des programmes de bachelier et de master (hors masters de spécialisation) sur l'ensemble de la FWB, et soutient les EES dans le pilotage de la qualité de leurs programmes (système IQA) et l'amélioration continue. Elle communique les résultats de ces évaluations sur son site internet.

##### *Champ évalué*

Le champ évalué est le programme d'étude. Le référentiel de l'AEQES contient cependant des éléments d'évaluation institutionnelle : le critère 1 pose la question de la gouvernance de l'institution, et les autres critères, selon un accent plus ou moins marqué, interrogent le lien entre gouvernance institutionnelle et qualité du programme offert. Dans la méthodologie d'évaluation même, cet élément institutionnel se traduit par le fait qu'un comité mène une seule visite pour tous les programmes offerts par un établissement dans un cluster (ou regroupement de programmes similaires) donné, même si les différents programmes sont examinés dans leur individualité.



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

### *Caractère obligatoire ou volontaire*

L'AEQES évalue tous les programmes de bachelier, de master (hors masters spécialisés) et de BES organisés en FWB<sup>31</sup>. Il est arrivé, de façon marginale, que certains programmes ne soient pas évalués : par exemple, lorsque certains programmes fusionnent, ou auraient cessé d'être offerts dans un futur proche<sup>32</sup>. Le caractère formatif de l'évaluation induit l'absence de sanctions : il n'y a pas de décision en tant que telle prise à l'issue de l'évaluation. Les recommandations du rapport d'évaluation visent à l'amélioration continue de la qualité d'un programme. L'évaluation de suivi examine ensuite la mise en œuvre du plan d'action.

### *Conditions de réalisation*

Le plan décennal de l'Agence, qui est réajusté annuellement pour tenir compte des changements survenus dans les programmes à évaluer, fournit aux EES et à l'Agence le plan de travail des années suivantes.

Si l'on se base sur le mode opératoire actuel, le nombre de visites par année académique est de 53,5 en moyenne, soit 107 jours de visite<sup>33</sup>. Les évaluations de suivi, dont le nombre ira croissant à partir de 2016-2017, peuvent être comptées selon une moyenne de 49 visites d'une journée par année académique. L'Agence compte donc une moyenne de **156 jours de visite par année académique** dans le cadre du plan décennal actuel, pour lesquels il faut compter une charge de travail de près du double pour les experts (préparation des visites, suivi post-visite), et du triple pour les présidents de comité, hors travail requis pour l'analyse transversale. Il faut ajouter à cela les ressources (humaines et matérielles) habituellement nécessitées par l'organisation de sept ou huit jours de réunion par cursus/cluster : une journée et demie de formation des experts du cursus/cluster ; deux séances d'information pour les coordonnateurs de cursus ; une journée rassemblant tous les experts du cursus/cluster pour préparer l'analyse transversale ; et, pour les présidents de comité, deux jours de réunion préparatoire et d'entretiens préalables avec les EES, et une journée dédiée à la présentation de l'analyse transversale, aux EES et au Comité de gestion de l'Agence.

### *Réalisations*

Au terme d'un processus d'autoévaluation d'un an, les EES réalisent un dossier d'autoévaluation. Cette autoévaluation aura, idéalement, permis l'éclosion, la continuation ou la confirmation d'une démarche qualité au sein de la section, de l'entité du programme ou de l'établissement. A l'issue de

---

<sup>31</sup> [Décret AEQES de 2008](#) et Décret modifiant diverses dispositions relatives à l'enseignement supérieur du 25 juin 2015.

<sup>32</sup> Voir Manuel Qualité de l'Agence, procédure OP 01/2, p. 38, disponible sur <http://www.aeqes.be/documents/20131105%20MANUEL%20QUALITE%20AEQES.pdf> (consulté le 17/11/2015).

<sup>33</sup> Calculé sur base de la somme des évaluations programmées entre 2015-2016 et 2024-2025, divisée par 10 (années académiques), et multiplié par 2 jours par visite. Il est à noter que certaines visites peuvent durer plus de deux jours, si, dans certains clusters, les établissements concentrent un grand nombre de programmes qui devront être évalués lors d'une même visite.





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

la publication du rapport final d'évaluation, les EES continuent de travailler sur leur plan d'action, qu'ils publieront sur leur site internet. L'Agence, de son côté, compose un comité d'évaluation par cursus, dont des membres se rendront dans chacun des établissements concernés par le cluster. A l'issue de chaque visite d'établissement, un rapport préliminaire d'évaluation est rédigé pour chaque établissement et lui est soumis. Après que l'établissement a fait usage de son droit de réponse s'il le désire, le rapport final d'évaluation est publié sur le site internet de l'Agence. Le comité rédige ensuite une analyse transversale pour l'ensemble du cursus. Outre les tâches de coordination assurées tout au long de ce processus, la Cellule exécutive de l'Agence, dans son rôle de garant méthodologique, consacre également des ressources humaines significatives dans les phases de relecture des différents rapports et de suivi des réalisations produites par les experts. De façon périodique, l'Agence livre des méta-analyses sur l'offre de formation en FWB, basées sur un ensemble d'évaluations de cursus<sup>34</sup>.

#### *Méthodologie de suivi/monitoring*

L'évolution de la méthodologie de suivi renforce l'accent mis sur l'amélioration : les évaluations de suivi, cinq ans après l'évaluation complète, visent à conforter les EES dans leur démarche continue depuis l'évaluation, notamment en documentant les mesures régulières prises en faveur de la qualité du programme évalué. Dans la situation actuelle, l'Agence demande la constitution d'un portfolio dans le cadre de l'évaluation de suivi, mais il n'existe pas d'autres dispositifs de monitoring tels que des rapports intermédiaires, par exemple.

#### *Avantages et inconvénients du scénario*

Quelques avantages à continuer le plan décennal actuel de l'Agence peuvent être listés comme suit:

- 1) L'évaluation programmatique donne lieu à des analyses transversales par cursus ou regroupement de cursus (clusters), et ces analyses sont riches en information. Ces analyses représentent un intérêt pour les EES (*benchlearning* et traitement conjoint des problématiques communes), pour les étudiants présents et futurs (orientation, information sur les formations et leurs débouchés) et pour les autres parties prenantes (instances de tutelle et de l'enseignement supérieur en FWB).
- 2) L'évaluation programmatique concerne au premier chef les équipes pédagogiques et les étudiants, donc les acteurs les plus proches du cœur du métier *learning & teaching*, par ailleurs très central dans les ESG version 2015. L'approche par programmes permet une immersion au cœur d'une discipline, et les équipes au sein des entités de programmes apprécient cette prise en compte disciplinaire.

---

<sup>34</sup> Les publications *Tendances* (2010) et *Focus* (2014) sont disponibles sur [http://www.aeges.be/rapports\\_list.cfm?documents\\_type=11](http://www.aeges.be/rapports_list.cfm?documents_type=11). Une troisième publication du même type est en cours d'élaboration et sera finalisée en 2016.





- 3) Les critères du référentiel actuel sont suffisamment génériques pour être applicables pour tous les EES. Il existe donc une égalité de traitement pour tous, quel que soit leur type et leurs spécificités (taille, en termes de nombre d'étudiants/personnels et de nombre de programmes évalués). Des adaptations organisationnelles (visites plus longues, comité plus large regroupant davantage de profils adaptés aux programmes évalués) permettent d'appréhender les spécificités par établissement. Ces adaptations sont également appliquées de façon transversale : tous les EES présentant le même type de spécificités sont traités de façon égale.
- 4) Les EES se sont familiarisés avec les procédures, et un cadre familier peut rassurer les éventuelles craintes et réticences suscitées par une évaluation externe. Les EES peuvent capitaliser sur les expériences précédentes et les bonnes pratiques et leçons qu'ils ont pu en tirer, pour améliorer leur préparation aux évaluations et mieux l'inscrire dans un continuum avec une démarche qualité interne. Ils peuvent aussi mesurer la marge de progrès en comparant les résultats d'une évaluation avec ceux d'une évaluation précédente (par exemple, les résultats d'une évaluation avec ceux d'une évaluation de suivi). Cet argument est cependant à relativiser : le partage d'expériences entre entités programmatiques différentes ne s'est pas forcément révélé automatique.

Les éléments suivants, qui constituent des inconvénients et des points d'attention, plaident en faveur d'un changement :

- 1) L'approche programme permet principalement d'identifier et de traiter les facteurs d'amélioration relevant du niveau programme (enseignants, coordination pédagogique...). Cette approche ne permet cependant pas d'aller plus loin dans l'identification de facteurs d'amélioration liés à d'autres niveaux, car l'action actuelle de l'Agence ne couvre pas certains champs de l'enseignement supérieur (tels que les programmes de formation continue, les masters spécialisés, les formations de troisième cycle, etc.), rendant de facto une évaluation de l'ensemble de l'action d'un établissement impossible.
- 2) Le référentiel actuel contient des critères portant sur la gouvernance et le système IQA, et la procédure actuelle de suivi s'y consacre totalement. L'on peut néanmoins se demander si, d'une part, les établissements qui ont développé un système IQA pérenne sont en attente d'un regard évaluatif plus fin sur ce dernier ou d'une possibilité d'action plus grande de ce dernier ; et si, d'autre part, les EES qui n'ont pas encore développé d'IQA sont suffisamment incités à le faire par eux-mêmes.
- 3) Recommencer la même procédure, surtout si elle a été perçue comme chronophage, diminue progressivement sa plus-value et induit une certaine lassitude vis-à-vis des procédures qualité. Il existe un risque d'automatisation des processus et de dilution de la finalité de l'évaluation (amélioration continue). Cet argument est à relativiser au vu du cycle d'évaluation relativement long (10 ans, avec suivi à 5 ans) : il est en effet fréquent que les



personnes en poste et les structures mêmes au sein des EES changent d'une évaluation de programme à l'autre, rendant la capitalisation de l'expérience moins systématique qu'elle ne peut apparaître de prime abord.

Il faut noter que, dans l'hypothèse d'un changement de cadre EQA, les autres scénarios décrits ci-dessous pourront de toute façon capitaliser sur l'acquis des évaluations programmatiques, et y construire une nouvelle étape dans l'histoire de la démarche qualité des EES.

### **3.2.2 Variante 2 : l'approche programmatique par domaine**

Une variante du scénario programmatique serait de regrouper les évaluations par domaine<sup>35</sup> d'études, au lieu des regroupements actuellement proposés par le plan décennal. Cette approche par domaines appellerait à un certain nombre d'évolutions par rapport à l'approche programmatique actuelle.

#### *Champ évalué*

L'annexe 2 de ce rapport détaille les conséquences de ce scénario au vu de la situation actuelle des programmes en FWB et du plan décennal de l'Agence. L'on constate, au vu des regroupements opérés par domaines, que le nombre de programmes par domaine est très inégal : certains domaines, comme le n° 9 (Sciences économiques et de gestion), ont un périmètre disproportionné par rapport à d'autres domaines. Encore plus qu'actuellement, le champ de l'évaluation induirait une mise en œuvre à géométrie variable pour l'Agence.

Dans une variante de cette approche par domaine, l'on pourrait penser une évaluation synchrone de cursus disciplinaires proches, en rassemblant des experts pour chaque discipline afin de produire un rapport plus pointu dans le traitement des programmes par discipline. Les périmètres des champs évalués resteraient cependant asymétriques.

#### *Finalité*

Une réflexion sur la finalité de l'évaluation serait nécessaire : s'agira-t-il de porter un regard formatif sur la qualité des programmes, ou d'examiner la cohérence de l'offre au sein d'un domaine, notamment via l'analyse transversale ? Si l'évaluation porte sur les programmes aussi bien que sur la cohérence de l'offre de formation pour un domaine donné, quelle serait la finalité (réelle et perçue) et l'intérêt de cette approche par domaine : rationaliser l'offre de formation au sein d'un domaine, ou s'attacher à décrire le fonctionnement de chaque domaine en FWB ?

---

<sup>35</sup> La définition du « domaine » correspond, ici, à ce qu'en donne le Décret Paysage (art. 15, §1<sup>er</sup>, 28°) : « branche de la connaissance qui correspond à un ou plusieurs cursus ». Voir également l'Art. 83 du décret.



Cette approche par domaine pourrait aussi s'envisager dans l'optique d'une évaluation par entité (faculté, catégorie, section). La finalité et le champ d'une telle évaluation devraient alors être clarifiés : il ne s'agira plus d'évaluer directement la qualité des programmes, mais d'examiner la façon dont les entités en charge des domaines gèrent la qualité de l'enseignement et des services à la collectivité, dans une perspective de responsabilité partagée entre l'institution et ses composantes en ce qui concerne la démarche qualité. L'on pourrait concevoir une évolution dans l'évaluation, d'une prise en charge maximale vers une prise en charge plus légère par l'Agence, avec l'idée sous-jacente de permettre aux entités une meilleure prise en charge de leur autonomie, avec l'obligation, dès lors que les programmes ne seraient plus systématiquement examinés, que l'entité ou l'établissement s'assurerait lui-même de la qualité de ses programmes, dans l'optique d'une approche *bottom-up*. Une façon de tenir compte au mieux de la diversité intra-institutionnelle devrait cependant être pensée : comment, au sein d'un même établissement, encourager les entités à s'améliorer, dans le respect du rythme et des spécificités propres de chacun ?

#### *Caractère obligatoire ou volontaire*

Dans la mesure où l'approche par domaine induira une organisation encore plus asymétrique qu'à présent à cause du nombre inégal de programmes à évaluer dans chaque établissement (EES n'organisant qu'un programme dans un domaine vs EES pour qui le domaine correspond à toute l'offre d'une entité, voire de plusieurs entités), l'approche par domaine ne peut s'envisager que si l'évaluation de tous les bacheliers et masters reste obligatoire pour tous, selon les mêmes critères (référentiel), et en gardant l'égalité de traitement actuellement de mise.

L'on peut cependant se demander si la pertinence des rapports d'évaluation par établissement ne serait pas diluée au profit de l'analyse transversale. Quel (nouveau) sens, alors, donner à l'obligation d'évaluer tous les programmes en FWB ?

#### *Conditions de réalisation*

Le modèle par domaine se situant à la frontière entre évaluation programmatique et institutionnelle, le référentiel devra clairement établir les responsabilités respectives de l'Agence et des EES pour la prise en charge de l'évaluation de la qualité des programmes.

#### *Réalisations*

Le dossier d'autoévaluation serait rédigé par chaque entité concernée par l'évaluation d'un domaine. L'Agence continuera de produire un rapport d'évaluation par établissement visité, ainsi que des analyses par domaine, pour lesquels il faudra tenir compte des interrogations exprimées ci-dessus quant à la réelle finalité et à la pertinence de ces rapports au vu des finalités de l'évaluation et en comparaison avec l'analyse transversale.

#### *Méthodologie de suivi/monitoring*

En fonction de la longueur du cycle d'évaluation et la taille de certains domaines, un monitoring entre l'évaluation complète et le suivi pourrait s'avérer nécessaire. L'évaluation complète se baserait



sur un référentiel dans une philosophie formative, tandis que le monitoring et le suivi seront davantage tournés vers le renforcement des capacités institutionnelles, et pourront se profiler comme des activités de soutien, même si l'évaluation de suivi en tant que telle devra rester obligatoire.

#### *Avantages/inconvénients*

Les éléments suivants plaident en faveur de ce scénario :

1. L'approche par domaine a été soulevée par les EES eux-mêmes, par l'intermédiaire de l'ARES. Dans son courrier du 8 décembre 2014 et en réponse à la demande d'avis de l'AEQES sur le plan décennal, l'ARES exprimait en effet son souhait que l'AEQES procède à « une organisation plus rationnelle qui concentre les évaluations par faculté et par domaine d'études ». Répondre à cette demande correspondrait donc à un souhait exprimé par certains acteurs de l'enseignement supérieur, préoccupés par la charge de travail engendrée par l'organisation actuelle des évaluations.
2. Il serait possible, dans une approche par domaine, d'inclure les champs actuellement non-couverts par l'Agence, tels que la formation continue ou les masters de spécialisation.
3. L'analyse par domaine permettra de réfléchir à la pertinence de l'offre en esquissant une sorte de cartographie de celle-ci : il sera en effet possible de voir, par exemple, quels programmes sont semblables, voire identiques.

Les éléments suivants soulèveront des difficultés dans l'hypothèse d'adoption de ce scénario :

1. L'on peut se demander comment présenter la finalité de l'évaluation de façon à ce qu'elle fasse encore sens pour les acteurs du terrain : l'évaluation pourra-t-elle encore porter un regard formatif sur la qualité des programmes, si le champ de l'évaluation porte sur des regroupements de tailles si différentes ?
2. Vu la différence de taille entre les différents domaines, préserver une cohérence méthodologique représentera un défi, tant au niveau du travail d'évaluation lui-même qu'au niveau de la planification. D'une part, les attentes disciplinaires risquent d'être déçues dans le cas des très grands domaines, car l'attention accordée par programme pourrait être perçue comme étant inégale, selon que le programme fasse partie d'un ensemble considérable au sein d'un même EES ou soit le seul évalué dans son EES. D'autre part, la disproportion entre les domaines créerait une inégalité, réelle ou ressentie comme telle, dans le traitement opérationnel des évaluations : une entité qui devra préparer l'évaluation d'une dizaine de programmes ne peut se sentir mise sur le même pied qu'une entité qui prépare, pour le même domaine, l'évaluation d'un programme. Le ressenti de cette inégalité existe peut-être déjà dans l'approche actuelle ; elle ne peut qu'être accentuée dans une approche par domaine.



3. L'on pourrait s'interroger sur la pertinence d'une analyse transversale sur des regroupements larges : les messages concernant des disciplines spécifiques du domaine risquent d'être dilués dans un ensemble.
4. On pourrait penser que chaque domaine correspond à une même entité (faculté, catégorie, section), et qu'évaluer un domaine équivaut donc à évaluer une entité. Cependant, toutes les formations ne sont pas nécessairement organisées par les mêmes types d'entités au sein des EES : tous les domaines n'équivalent pas à une faculté ou une catégorie au sein de tous les EES. L'évaluation de la gouvernance devra s'adapter à cette donnée. La question qui se posera sera de savoir quel aspect privilégier :
  - Soit le domaine est privilégié, mais au cas où le périmètre du domaine ne correspond pas à celui d'une entité, le fait que le champ évalué reste le domaine va engendrer un étalement de l'évaluation sur plusieurs entités, ce qui, par rapport à la situation actuelle, ne simplifiera pas le travail des responsables de programmes et d'entités.
  - Soit l'entité est privilégiée, mais certaines évaluations se feront alors sans complétude de domaine, dans les cas où les programmes sont offerts sur plusieurs entités.

La définition de l'entité à évaluer reste à pourvoir dans les deux cas.

Une approche qui regroupe les évaluations par domaine d'études ne relève donc pas simplement d'une redéfinition des périmètres des clusters actuels en domaines. Au-delà de la volonté de simplifier les procédures, se trouve l'enjeu d'une redéfinition du champ même de l'évaluation. Il s'agit de décider si, en redessinant les clusters actuels selon le périmètre des domaines, l'on simplifie réellement les procédures en gardant une évaluation programmatique, ou si l'on s'inscrit de facto dans une évaluation de type institutionnel (par entité).

### 3.3 L'approche institutionnelle

Il existe de multiples façons d'envisager un scénario institutionnel, selon la définition que l'on donne à « l'institution ». Dans le cadre de ce rapport, l'institution est entendue au sens de l'établissement d'enseignement supérieur dans son ensemble<sup>36</sup>. Le cadastre recense actuellement 6 universités, 20 hautes écoles (HE), 16 écoles supérieures des arts (ESA) et 100 établissements d'enseignement de promotion sociale (EPS) en FWB, soit **142 établissements**. Il s'agit donc de développer un scénario basé sur l'établissement en tant qu'institution, avec une variation de deux possibilités en termes de prise en charge de l'évaluation des programmes : une évaluation institutionnelle globale et opérée par l'Agence seule, et une évaluation institutionnelle co-gérée avec les EES.

---

<sup>36</sup> Il a été question d'une approche de type institutionnelle basée sur une entité (faculté, catégorie, section) au chapitre 3.2.2.

### **3.3.1 Variante 1 : une évaluation institutionnelle globale opérée par l'Agence**

Une évolution méthodologique vers une approche institutionnelle constituerait un changement de paradigme pour les acteurs de l'enseignement supérieur en FWB, où l'approche programmatique est la norme depuis l'introduction des démarches EQA. Il faut toutefois remarquer que, d'une part, le référentiel actuel de l'AEQES contient déjà des éléments institutionnels, et que d'autre part, les procédures mêmes d'évaluation (dont le regroupement de l'évaluation de plusieurs programmes en une seule visite d'établissement) présentent des similarités avec les procédures qui seraient en vigueur dans une approche institutionnelle (voir aussi chapitre 2.1 ci-dessus).

#### *Finalité*

Une évaluation institutionnelle examinerait si le système d'IQA et, de manière plus générale, le fonctionnement de la gouvernance d'un EES est adapté à ses objectifs et son profil (*fit for purpose*), et dans quelle mesure et de quelle manière ils fonctionnent.

Une telle évaluation se focaliserait sur les procédures que l'établissement a mises en place pour gérer et développer la qualité de son offre de formation et de ses activités. L'évaluation vise à soutenir les EES dans leur recherche continue d'amélioration et à les aider à identifier leurs forces, faiblesses, points d'amélioration et bonnes pratiques. Cette finalité présuppose que chaque EES puisse développer au mieux sa démarche qualité, dans le respect et la prise en charge de son autonomie, et dans la lignée du principe phare des ESG selon lequel les EES sont les premiers responsables de la qualité et de l'amélioration continue de leurs activités.

#### *Champ*

Le champ investigué serait l'ensemble d'un EES. L'Agence ne prendrait plus en charge l'évaluation des programmes : elle évaluerait la façon dont les EES s'assurent que leurs programmes sont pertinents, cohérents et gérés en phase avec la première partie des ESG. Autrement dit, l'Agence examinerait bien les mécanismes IQA et de gouvernance mis en œuvre par les EES pour s'assurer de la qualité de leurs programmes, ainsi que de leurs autres activités.

#### *Caractère obligatoire ou volontaire*

L'évaluation institutionnelle serait obligatoire. Des mesures de transition pourront être envisagées pour que les EES puissent, d'une part, prendre pleinement la mesure des changements que cette approche nécessitera d'implémenter, et, d'autre part, être accompagnés de plus près dans une démarche qualité.

#### *Conditions de réalisation*

Le référentiel devrait clarifier le rôle de chacun dans la prise en charge des niveaux institutionnels et programmatiques. Pour prendre en compte la diversité des contextes institutionnels, il pourrait se structurer autour de thématiques (activités d'enseignement, lien avec la recherche, service à la



société et/ou lien avec le développement régional/sociétal, internationalisation, etc.), ou adopter une progression par questionnements qui recourent les champs de la première partie des ESG (évaluation des étudiants, politiques d'égalité, lien entre système IQA et pilotage/gouvernance institutionnelle et facultaire, prise en charge de l'évaluation de la pertinence des programmes, système d'information et de gestion des données nécessaires au pilotage, etc.) – avec des questionnements assez ouverts pour pouvoir s'adapter à chaque type d'établissement.

Il faut également pointer la nécessité d'impliquer davantage les directions des EES au niveau institutionnel. Si l'évaluation devient institutionnelle et englobe l'ensemble d'un établissement, les directions devraient en effet être les interlocuteurs premiers de l'Agence. Cela ne signifie pas que l'évaluation institutionnelle va requérir une approche *top-down*, où les processus qualité se mettent en place parce qu'il y a une injonction de la hiérarchie institutionnelle. En fait, l'implication de la direction devrait donner l'impulsion au développement d'une culture où les différentes parties prenantes internes (personnels, étudiants) se sentent concernées par une démarche commune, qui fédère l'ensemble des personnes concernées dans un projet institutionnel. L'Agence devra examiner la façon dont l'évaluation pourra encourager et soutenir ce rôle des directions de la façon la plus appropriée. Elle devra également refléter cette attention portée aux directions dans son principe d'évaluation par des pairs : les comités d'évaluation devront comporter des experts avec un profil de direction d'établissement, en plus des profils déjà présents dans les comités actuels.

Pour les EES, l'évaluation institutionnelle déplacerait la charge de travail de la préparation de multiples évaluations programmatiques vers la démarche interne pour la qualité.

La périodicité des évaluations serait également à revoir.

#### *Réalisations*

Les EES produiraient un DAE au terme d'un processus d'autoévaluation, qui aurait pour objet la description et l'analyse de la façon dont le système IQA interne prend en charge les différentes activités de l'établissement.

L'Agence, de son côté, produirait un rapport d'évaluation par établissement. Elle pourrait envisager de produire des analyses transversales, mais l'optique de ces analyses différencierait de celle des analyses transversales programmatiques. Il ne s'agira pas, en effet, d'examiner l'ensemble de l'offre d'une formation déterminée, ni de comparer les EES entre eux. Une possibilité serait d'opter pour une transversalité basée sur des thèmes prédéfinis (voir chapitre 3.4 ci-dessous)

#### *Méthodologie de suivi/monitoring*

Le suivi, obligatoire, se ferait selon des modalités et une périodicité à définir.

L'évaluation de suivi actuelle (post-évaluation complète de programme) pourrait être utilisée pour se focaliser sur le développement d'un système IQA. Comme pour tout changement méthodologique



important, un monitoring de la pertinence de l'approche, lors de cette phase transitoire, pourrait prendre place sous forme d'ateliers d'échange d'expériences et de *benchlearning* (ou apprentissage et émulation entre pairs). Cette option de monitoring, si elle est retenue, devra faire l'objet d'une discussion et/ou d'un partenariat avec l'ARES.

### *Avantages/inconvénients*

L'approche institutionnelle présente les avantages suivants :

- 1) Cette évolution vers un système institutionnel donnera une impulsion plus forte en faveur du développement et de la pérennisation de l'IQA, ainsi que de la promotion de la culture qualité. On pourra, plus généralement, parler d'évolution de l'AQ en FWB : d'une part, l'évaluation programmatique aura déjà permis de franchir une étape dans l'acquisition d'un système d'AQ, et, d'autre part, cette évolution mettrait la FWB en phase avec les évolutions européennes (voir chapitre 1.1 ci-dessus).
- 2) Un référentiel portant sur l'ensemble des activités d'un EES sera plus enclin à proposer une vision holistique englobant l'ensemble des missions de l'ES, et par là même, intégrer les champs actuellement non couverts par le dispositif AEQES, dès lors qu'ils feront partie du futur référentiel. L'approche institutionnelle permettrait donc une prise en compte de l'importance d'une démarche qualité pour toutes les missions de l'enseignement supérieur. Le lien entre enseignement et recherche et la valorisation de l'enseignement dans l'IQA et l'EQA, par exemple, pourraient être mieux intégrés dans cette approche<sup>37</sup>.
- 3) Le point de départ d'une approche institutionnelle est le respect de l'autonomie institutionnelle, ce qui pourrait être perçu comme positif par les EES.

Les éléments suivants mériteront réflexion et attention, en cas d'adoption de cette approche:

- 1) L'objet d'une approche institutionnelle ne porterait plus sur le contenu même de l'offre d'enseignement, mais sur la façon dont un établissement s'assure que ce qu'il propose fonctionne selon ses objectifs. Cette approche s'appuie donc, encore plus qu'actuellement, sur le pré-requis de l'existence d'un système IQA. Par ailleurs, la charge de travail de l'évaluation des programmes ne sera plus prise en charge par l'Agence, mais par les EES. Ce changement de paradigme pourrait susciter des résistances et des incompréhensions. Tous les EES sont-ils prêts à ce changement d'approche, du point de vue fonctionnel (mécanismes IQA à mettre en place ou à renforcer) et culturel (prendre conscience et pleinement la responsabilité de cette autonomie) ? Un important travail de sensibilisation et d'information

---

<sup>37</sup> A cet égard, le groupe avait retenu de ses lectures exploratoires l'outil méthodologique de la triangulaire évaluer-améliorer-valoriser (voir BERNARD, Huguette, *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?*, Bruxelles, De Boeck, 2011).





devra être mis en place pour mettre en place des systèmes IQA qui puissent pleinement prendre en charge cette nouvelle responsabilité.

Il faut noter que l'opérationnalisation de cette approche aura un coût, qui n'a pas encore fait l'objet d'une estimation. La charge de travail pour les établissements et l'Agence ne serait sans doute pas moindre comparée à celle actuellement assurée. Il appartiendra néanmoins aux établissements d'estimer plus exactement cette charge en ce qui concerne le dispositif interne aux EES, et à l'Agence de le faire pour le dispositif externe.

- 2) Le détail de l'organisation de chaque programme ne serait plus examiné par un organisme externe à l'EES. Si une évaluation solide des programmes n'est pas mise en place en interne, il existe un risque de désengagement des parties prenantes (personnels, étudiants) vis-à-vis de la démarche qualité. Ce risque peut être jugulé par le cadrage donné par le référentiel de l'Agence, qui devra clairement stipuler l'importance de l'évaluation interne des programmes. Un tel cadrage, s'il est bien compris, pourrait contribuer à responsabiliser, et à engager davantage les parties prenantes internes. Les moyens que les EES pourront mobiliser pour procéder à cette évaluation interne risquent également de ne pas être de niveau égal.

Une autre conséquence directe est que l'Agence ne proposera plus d'analyses transversales de programmes ou groupes de programmes, même si d'autres possibilités peuvent être envisagées pour garder une transversalité (voir point 3.4 ci-dessous).

- 3) L'approche institutionnelle bénéficiera davantage aux EES qui peuvent s'appuyer sur des politiques et une gouvernance pilotées au niveau institutionnel et une articulation transversale entre entités. Or, les fusions d'établissements dans l'ES ne sont parfois pas encore assez assimilées pour que tous les EES puissent se situer au même niveau à cet égard. Il y a donc un risque d'induire un traitement différencié de facto et/ou que le changement apparaisse comme une façon de favoriser certains types d'EES. Il faut cependant nuancer ce postulat : les EES dont la situation est en cours de stabilisation pourraient bénéficier de ce type d'approche institutionnelle, car il pourrait contribuer au développement de cette nouvelle identité institutionnelle.

### **3.3.2 Variante 2 : une évaluation institutionnelle co-gérée avec les EES**

Une variante de ce scénario institutionnel peut contribuer à alléger la responsabilité des EES en ce qui concerne l'évaluation interne des programmes. Cette variante peut s'envisager comme un scénario institutionnel à pérenniser comme tel, ou comme une phase transitoire vers une démarche globalement gérée par l'Agence, avec évaluation des programmes menée en interne.

#### *Finalité et champ*



L'Agence, dans une démarche co-gérée avec les EES, procéderait à des évaluations institutionnelles avec, en plus, l'évaluation de quelques programmes par établissement. En plus de la gouvernance et du système IQA, la finalité de l'évaluation comprendrait également l'examen de la pertinence, de la cohérence et l'efficacité d'un certain nombre de programmes, selon l'approche programmatique, ainsi que la façon dont les entités en charge des programmes examinés s'articulent avec la gouvernance et le système IQA au niveau institutionnel. Le champ de l'évaluation serait donc l'institution d'une part, et un certain nombre de programmes d'autre part.

#### *Conditions de réalisation*

Dans la planification de chaque évaluation institutionnelle, l'Agence et l'EES se mettraient d'accord sur un cahier de charge définissant l'objet à évaluer (programmes et autres éléments à évaluer en plus de l'évaluation institutionnelle proprement dite). L'EES pourrait, par exemple, proposer entre deux et trois programmes (selon la taille de l'établissement), et le comité d'évaluation ou l'Agence, en proposer un supplémentaire. L'EES pourrait également proposer l'examen plus en détail d'un thème sur lequel il espère obtenir un éclairage externe (par exemple, l'internationalisation).

L'Agence devrait développer un référentiel mixte, comprenant un volet s'appliquant à l'évaluation institutionnelle proprement dite (et tenant compte des remarques sur le référentiel du chapitre 3.3.1 ci-dessus), et un volet programmatique, qui veillera à intégrer l'évaluation de l'articulation programme-établissement.

#### *Réalisations*

Les EES continueraient à produire un (seul) DAE par établissement, qui répondrait à l'ensemble du référentiel. L'Agence produirait un seul rapport d'évaluation par établissement, qui comprendrait une analyse institutionnelle avec un focus particulier sur les programmes et thème tels que stipulés dans le cahier de charge de chaque évaluation.

Vu son caractère ad hoc, toutes les évaluations menées pendant une même année académique ne pourraient pas comprendre l'évaluation des mêmes programmes dans chaque EES visité. La possibilité d'une analyse transversale reposerait dès lors sur l'analyse de thématiques (voir chapitre 3.4).

#### *Caractère obligatoire ou volontaire*

L'évaluation institutionnelle resterait obligatoire. Le choix de programmes par l'EES et le comité induirait de facto un caractère volontaire à l'évaluation programmatique par l'Agence, même s'il resterait obligatoire qu'un certain nombre de programmes soient évalués par une instance externe. Le référentiel institutionnel devrait clairement mentionner que si l'Agence n'examine plus directement tous les programmes, la façon dont les établissements s'assurent de leurs obligations d'évaluation des programmes serait, elle, évaluée de façon obligatoire. Autrement dit, les établissements devraient obligatoirement mettre en place des mécanismes pour assurer la qualité de tous leurs programmes, y compris ceux qui ne feront pas l'objet d'une évaluation directe de l'Agence.



### *Méthodologie de suivi/monitoring*

L'évaluation de suivi, qui resterait obligatoire, porterait sur le volet institutionnel, avec un accent sur l'amélioration continue. Il reste à déterminer s'il serait pertinent que ce suivi inclue les aspects programmatiques examinés lors de l'évaluation complète, ou si, en modulant sur le même caractère volontaire/volontariste dans le choix des programmes, la possibilité ne devrait pas être laissée, aux EES, de bénéficier plutôt d'un monitoring plus souple pour le volet programmes.

### *Avantages/inconvénients*

Les points positifs de cette démarche co-gérée peuvent être résumés comme suit :

1. Cette démarche permettrait de combiner les avantages du scénario institutionnel (3.3.1) avec ceux de l'évaluation de programme. Elle donnerait une impulsion vers une meilleure prise de conscience de l'importance d'une démarche qualité interne et d'une bonne coordination entités-institution, en même temps qu'elle permettrait à l'EES de continuer à bénéficier d'un regard externe posé sur le détail de certains programmes.
2. Le fait de mettre en lumière certains programmes lors de la mobilisation interne pour préparer l'évaluation externe pourrait contribuer à une meilleure communication intra-institutionnelle, avec la possibilité de mieux faire connaître les programmes évalués et leurs bonnes pratiques à mettre en avant au sein même de l'établissement. Cette démarche contribuerait indéniablement au développement d'une culture qualité.

Les points d'attention inhérents à la variante 3.3.1 peuvent être repris ici. Il faut y ajouter :

1. La charge qui incomberait aux établissements d'assumer l'évaluation de tous les programmes, y compris ceux non évalués directement par l'Agence. Il conviendrait de définir une approche cohérente pour les programmes directement évalués par l'Agence ;
2. Le cas des EES ne proposant qu'un ou deux programmes en enseignement supérieur pose question. Il ne s'agirait plus, là, d'échantillonnage, mais d'évaluation de l'ensemble de leur offre, sous le double prisme programmatique et institutionnel.

### **3.4 La transversalité**

L'Agence publie actuellement, pour chaque évaluation de cursus/cluster, une analyse transversale de l'offre de formation pour les cursus/le cluster évalué. Cet état des lieux contient la synthèse globale de la situation du cursus évalué en FWB, en les plaçant dans un contexte global européen et des évolutions actuelles de l'enseignement supérieur. Il propose également un relevé de bonnes pratiques et identifie des opportunités et risques. Cette analyse permet donc de fournir un outil de mise en contexte et de pilotage pour les programmes de la FWB.



Les paragraphes qui suivent font proposition de deux possibilités pour préserver un regard transversal sur certaines thématiques dans l'ensemble de l'offre d'enseignement en FWB, dans l'hypothèse où l'abandon de l'approche programmatique ne permettrait plus de procéder à des analyses transversales telles que réalisées actuellement. Il est donc entendu que ce point sur la transversalité ne traiterait que d'approches qui devraient compléter l'un des quatre scénarios déclinés aux chapitres 3.2 et 3.3 ci-dessus.

Il faut noter que la notion de transversalité se distingue de celle d'équité, qui, elle, touche à la question de l'égalité de traitement entre établissements lors des évaluations. La question de l'équité sera traitée au chapitre 4.2 ci-dessous.

### **3.4.1 Une approche thématique**

Une façon d'aborder la transversalité à travers toute l'offre de l'enseignement supérieur serait d'y cibler des thématiques considérées comme importantes à évaluer, et à les explorer de façon plus approfondie. Cette approche peut se combiner avec des évaluations institutionnelles aussi bien que des évaluations programmatiques, mais serait d'autant plus pertinente pour les évaluations institutionnelles que celles-ci ne permettront pas de mettre en œuvre d'autres types de transversalité (de type analyse sur l'ensemble de l'offre de formation pour un type de cursus).

La finalité de ces apports thématiques serait de s'assurer que l'enseignement supérieur en FWB offre une formation de qualité dans des domaines touchant à des enjeux sociétaux prioritaires, ou sur des thèmes considérés comme importants dans les évolutions de l'enseignement supérieur.

Le décret AEQES de 2008 (art. 3, 5° et 6°) prévoit déjà que l'Agence puisse approfondir un sujet qu'elle considère comme important. Il serait donc possible, en se basant sur cette disposition légale, d'examiner certaines thématiques selon des critères à définir. La façon dont l'Agence consultera et articulera son travail avec les EES et les autres parties prenantes, dont l'ARES et le gouvernement, sera déterminante pour assurer les EES et le grand public du bien-fondé et de la pertinence des choix de thématiques opérés. Le choix de ces thématiques, en particulier, doit faire l'objet d'une réflexion approfondie, en consultation et collaboration avec les autres parties prenantes.

Deux possibilités se profilent pour identifier ces thèmes :

- (A) Soit l'on identifie des programmes en particulier, selon des critères à définir (professions réglementées, questions d'importance sociétale se posant dans certains programmes à un moment donné, etc.) ;
- (B) Soit l'on identifie des thématiques plus transversales, qui peuvent être liées à certaines disciplines ou englober une vue transdisciplinaire, et on l'intègre comme thème à explorer dans un scénario institutionnel (voir point 3.3.2, en particulier, mais cette approche est également compatible avec le scénario décrit en 3.3.1). Les thématiques pourraient être:
  - La formation des enseignants



- La formation en alternance
- La flexibilisation des parcours de formation
- L'internationalisation de l'enseignement supérieur
- Le lien entre formation et monde professionnel
- La place de l'innovation et de la recherche
- La politique du genre en FWB
- Etc.

Articulées avec les scénarios évoqués aux points précédents, ces deux possibilités se profilent comme suit :

	<b>Approche thématique (A)</b>	<b>Approche thématique (B)</b>
<b>Scénario programmatique « statu quo »</b>	Redondant avec les AT existantes.	Soit thématiques à traiter directement par les experts des comités (choix et communication sur ces thématiques en amont de l'évaluation, pour que la thématique soit traitée dans les DAE, lors des visites, dans les rapports d'évaluation) ;  Soit mise en place de modalités/méthodologie et d'un groupe ad hoc, dont l'expertise dépasse le cadre des cursus évalués en une année x.
<b>Scénario programmatique par domaine</b>	Même remarque que ci-dessus.	Mêmes remarques que ci-dessus.
<b>Scénario institutionnel sans implication de l'Agence dans le programmatique (3.3.1)</b>	N/A	Perspective transversale intéressante pour l'institutionnel.  L'exploration d'un thème peut : *Coïncider avec une année académique et se baser sur les EES visités cette année-là (AT annuelles). Thème examiné lors de chaque visite ;  *S'étaler sur deux années académiques <sup>38</sup> afin de couvrir plus d'EES (AT bisannuelles). Thème examiné lors de chaque visite;  *Suivre une périodisation à déterminer, mais porter sur l'ensemble des EES en FWB. Groupe ad hoc nécessaire (ou sélection d'experts parmi ceux impliqués dans des évaluations pendant ces années, mais avec un mandat additionnel). Prise en charge par une

<sup>38</sup> Il semble difficile d'allonger davantage la période d'évaluation des thématiques, sous peine de ne plus être en phase avec les raisons sociétales ayant donné lieu à leur choix. De plus, il existe un risque réel de désengagement des experts sur une aussi longue période.



<p><b>Scénario institutionnel sans implication de l'Agence dans le programmatique (3.3.1)</b></p>		<p>méthodologie parallèle aux évaluations institutionnelles.</p> <p>Il est à noter que, même si un écrit (de type rapport) spécifique ne sera pas produit tous les ans, par exemple, certains thèmes comme la politique du genre pourraient facilement être ajoutés au référentiel comme point d'attention ou critère de façon permanente.</p>
<p><b>Scénario institutionnel co-géré avec les EES (3.3.2)</b></p>	<p>Programme(s) servant de thème = programme dont l'examen sera imposé par l'Agence dans le cahier de charges.</p> <p>L'Agence pourrait aussi se saisir des évaluations d'une même discipline par les systèmes IQA des différentes institutions sur une même année ou une périodicité à déterminer, analyser le travail effectué par chaque institution et proposer des pistes d'amélioration.</p> <p>La planification des cycles devra veiller à ce que le choix de thématique-programme soit cohérent par rapport à l'offre disponible au sein des EES évalués chaque année.</p>	<p>Thème pourrait être proposé par l'Agence dans le cahier de charges.</p> <p>Même remarque que ci-contre concernant la planification.</p>

Ces disciplines/thématiques identifiées comme importantes pourraient faire l'objet d'un monitoring, ne fut-ce que pour faire état de l'évolution de leur qualité, dans une démarche de transparence vis-à-vis du grand public. Il faudra veiller à ce que l'approche thématique B ne glisse pas vers des travaux de recherche et qu'elle reste centrée sur un travail d'évaluation.

### **3.4.2 Une approche ad hoc**

Sur base du tableau ci-dessus, il semble que l'organisation d'une analyse transversale thématique devrait, dans une mesure ou l'autre, fonctionner de façon ad hoc. Cette flexibilité pourrait se traduire par :

- Des groupes d'experts ad hoc pour travailler sur les thématiques, avec l'expertise nécessaire pour les aborder : certains experts pourraient être choisis parmi les membres des comités d'évaluation selon leur profil, d'autres, être recrutés spécifiquement pour ce travail transversal ;
- Et/ou des *focus groups* ad hoc, qui réuniraient à la fois quelques experts impliqués dans les évaluations, des représentants des EES (enseignants ou autres) et d'autres parties prenantes



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

choisies en fonction de la thématique (société civile, associations professionnelles, experts du domaine, ARES, acteurs de l'orientation, etc.).

Cette méthodologie de travail répondrait au besoin d'expertise thématique, en même temps qu'elle présenterait l'avantage de mélanger différents profils, donc différentes façons d'éclairer une même thématique.



## 4. RESPONSABILITÉS ET DIFFÉRENCIATIONS

### 4.1 Prise en charge de l'évaluation externe

Les différents scénarios méthodologiques proposés travaillent sur des leviers et niveaux différents tout en convergeant vers les finalités du cadre EQA telles que décrites en chapitre 2. Ils répartissent la charge de travail et les responsabilités de façon différente entre les EES et l'Agence.

Les tableaux ci-dessous résument le champ (« ce qui est évalué ») ciblé par chacun de ces scénarios, en prenant comme points d'entrée la prise en charge de l'évaluation externe par l'Agence et la prise en charge interne par l'établissement. Les tableaux reprennent également les possibilités d'analyse transversale.

#### Scénario programmatique « statu quo »

	<i>Prise en charge par les EES</i>	<i>Prise en charge par l'Agence</i>
<i>Institution</i>	Axe de travail secondaire	Oui, de façon secondaire
<i>Entité</i>	Axe de travail secondaire Axe de travail prioritaire si programme(s) = entité	Oui, de façon secondaire ou de façon prioritaire si programme(s) = entité
<i>Programmes regroupés par domaines</i>		
<i>Programmes regroupés par « clusters »</i>		Oui, de façon prioritaire
<i>Programmes individuels</i>	Axe de travail prioritaire	Oui, de façon prioritaire (si pas de regroupement en cluster)
<i>AT sur base programmatique</i>		Réalisable
<i>AT sur base thématique</i>		Pertinence : dépendra de la thématique choisie

#### Scénario programmatique par domaine

	<i>Prise en charge par les EES</i>	<i>Prise en charge par l'Agence</i>
<i>Institution</i>	Axe de travail secondaire	Oui, de façon secondaire
<i>Entité</i>	Axe de travail prioritaire	Oui, de façon prioritaire
<i>Programmes regroupés par domaines</i>	Axe de travail prioritaire	Oui, de façon prioritaire
<i>Programmes regroupés par « clusters »</i>		
<i>Programmes individuels</i>		
<i>AT sur base programmatique</i>		Réalisable (par domaines)
<i>AT sur base thématique</i>		Pertinence : dépendra de la thématique choisie

#### Scénario institutionnel sans implication de l'Agence dans le programmatique

	<i>Prise en charge par les EES</i>	<i>Prise en charge par l'Agence</i>
<i>Institution</i>	Axe de travail prioritaire	Oui, de façon prioritaire
<i>Entité</i>	Axe de travail secondaire (lié à prise en charge des programmes)	Oui, de façon secondaire (rapports <i>top-down</i> et <i>bottom-up</i> entre les différents niveaux de gouvernance)
<i>Programmes regroupés par domaines</i>		
<i>Programmes regroupés par « clusters »</i>		
<i>Programmes individuels</i>	Prise en charge totale en interne	





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

<i>AT sur base programmatique</i>		Non réalisable
<i>AT sur base thématique</i>		Réalisable

### Scénario institutionnel co-géré avec les EES

	<i>Prise en charge par les EES</i>	<i>Prise en charge par l'Agence</i>
<i>Institution</i>	Axe de travail prioritaire	Oui, de façon prioritaire
<i>Entité</i>		Oui, de façon secondaire et variable
<i>Programmes regroupés par domaines</i>		
<i>Programmes regroupés par « clusters »</i>		
<i>Programmes individuels</i>	Axe de travail secondaire	Oui, de façon secondaire (choix d'un certain nombre de programmes, selon accord entre Agence et EES)
<i>AT sur base programmatique</i>		Réalisable
<i>AT sur base thématique</i>		Réalisable

## 4.2 Une même méthodologie pour tout l'enseignement supérieur ?

L'AEQES opère dans un cadre où une même méthodologie d'évaluation externe est appliquée pour l'ensemble des EES. Ce n'est pas forcément le cas de toutes les agences : certaines agences européennes fonctionnent, en effet, avec des méthodologies différentes pour des types d'établissements différents. La raison de cette différenciation peut être historique (fusion d'agences différentes issues de secteurs d'enseignement supérieur différents, comme en Irlande)<sup>39</sup> ou liée au caractère public ou privé des établissements (comme en Autriche).

L'EQA peut-elle, ou devrait-elle, évaluer tous les établissements d'enseignement supérieur selon les mêmes modalités, et si non, comment préserver l'équité de traitement, fondamentale pour la bonne poursuite des missions de l'Agence ? L'équité devrait-elle se traduire par un même modèle d'évaluation externe pour tous les EES, ou devrait-elle au contraire offrir une marge de flexibilité tout en se référant à un cadre commun pour tous ? Quelle transversalité serait-il possible d'assurer s'il existe des modalités d'évaluation différenciées ?

L'expérience de l'Agence permet d'identifier, de façon non exhaustive, quelques éléments de différenciation entre formes d'enseignement, dont l'évaluation externe pourrait tenir compte :

- L'existence d'un système IQA et la maturité d'un tel système

<sup>39</sup> Voir notamment l'étude menée pour l'agence irlandaise QQI par un groupe d'experts externes sur la question d'adopter un seul modèle pour tous les EES, des modèles différents par secteur (forme) d'enseignement avec des éléments communs, ou des modèles différents secteurs par secteur sans éléments communs : Quality and Qualifications Ireland (QQI), *Review of Reviews. Report of the Independent Review Team*, mars 2014, disponible sur [http://www.qqi.ie/Publications/\\_/Review\\_of\\_Reviews\\_Report.pdf](http://www.qqi.ie/Publications/_/Review_of_Reviews_Report.pdf) (25/01/2016), pp. 34 sq.



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

- Le degré d'autonomie des EES : en termes de cadre fixé pour les programmes (grilles horaires minimales, dossiers pédagogiques) et d'articulation avec le pouvoir organisateur
- La taille des établissements et la palette de leur offre de formation
- La présence, obligatoire ou non, d'un autre type de vérification de conformité (inspection)

Si différenciation il y a dans la méthodologie d'évaluation externe, la façon de déterminer les variables d'ajustements reste à déterminer, en partenariat avec les parties prenantes concernées. Le scénario institutionnel co-géré avec les EES permettrait de simplifier cette question, en reportant les variables dans un cahier de charges spécifique par établissement – ce qui permettrait également de tenir compte des multiples autres données de contexte, telles que la variation de taille et de palette d'offre de formation entre EES de la même forme.



## 5. EN GUISE DE CONCLUSION

Les dix ans d'existence de l'Agence dans sa forme actuelle peuvent constituer un momentum pour inciter à réfléchir à une évolution. Ce momentum peut être vu comme une opportunité pour envisager une évolution : la méthodologie programmatique, si elle était adaptée aux temps de l'introduction des questions qualité en FWB, pourrait maintenant évoluer de façon à prendre en compte les acquis de ces dix années au niveau des EES. Le groupe pense donc cette évolution en termes de remise à plat du système et de réflexion ouverte à la consultation, dans une dynamique résolument tournée vers l'avenir et les possibilités d'évolution pour, à terme, accompagner les EES vers encore davantage de maturation de leur culture qualité.

Le Comité de gestion est invité à porter une attention particulière sur les points suivants :

- L'importance d'entamer la réflexion **en termes de finalités** (« Que veut-on mesurer ? Pour quel bénéfice/impact ? ») ;
- L'articulation nécessaire entre **responsabilité, autonomie, responsabilisation et possibilité de différenciation**, entendue en tant que marges de liberté dans l'organisation tout en respectant un cadre commun ;
- L'importance du **lien IQA/EQA** lors de la redéfinition d'un système d'évaluation externe : l'assurance qualité ne se résume pas à l'évaluation, et il est de première importance que les EES en mesurent toutes les conséquences.

Le groupe, à ce stade de la réflexion, ne propose pas de scénario d'évolution méthodologique qui aurait retenu sa préférence. Il convient, en effet, avant de pousser plus en avant la réflexion, de consulter les parties prenantes concernées (établissements, personnels, étudiants, monde professionnel, autorités...), afin de tenter d'identifier au mieux les besoins et attentes de celles-ci.

Au terme de ce rapport, le Comité de gestion est invité à faire part de sa réflexion sur les différentes approches proposées et/ou au-delà de ces propositions, ainsi qu'à prendre position sur la poursuite des travaux de ce groupe.



## ANNEXES

### Annexe 1 :

#### Liste des lectures préparatoires et des systèmes/autres agences visitées

##### Lectures

- AQ Austria – Agency for Quality Assurance and Accreditation Austria (édit.), *Quality Audit in the European Higher Education Area. A Comparison of Approaches*, Vienne, Facultas Verlags, 2014, disponible sur <https://www.aq.ac.at/de/internationales/dokumente-internationales/Quality-Audit-in-Europe-2013.pdf> (25/01/2016).
- BERNARD, Huguette, *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?*, Bruxelles, De Boeck/Éditions du Renouveau pédagogique, 2011.
- BOLLAERT, Lucien, *A Manual for Internal Quality Assurance in Higher Education. With a special focus on professional higher education*, Bruxelles, European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), 2014.
- CAMPBELL, Carolyn, MIDDLEHURST, Robin et LAWTON, William, *International comparator study to inform the quality assessment review in England, Wales and Northern Ireland. Report to HEFCE*, février 2015, disponible sur [http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/pubs/indirreports/2015/Quality,Assurance,Reveiw,studies/2014\\_intcomparator.pdf](http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/pubs/indirreports/2015/Quality,Assurance,Reveiw,studies/2014_intcomparator.pdf) (25/01/2016).
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Bilan de la phase de validation. Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois*, rédigé et coordonné par Katie Bérubé, Québec, Gouvernement du Québec, 2015, disponible sur [http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/Autres\\_documents/Bilan\\_Validation-SAQC\\_2015.pdf](http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/Autres_documents/Bilan_Validation-SAQC_2015.pdf) (25/01/2016).
- European Quality Assurance Register (EQAR), *Recognising International Quality Assurance Activity in the European Higher Education Area. RIQAA Final Project Report*, Bruxelles, EQAR, décembre 2014, disponible sur [https://www.eqar.eu/fileadmin/documents/eqar/riqaa/WP5\\_RIQAA\\_Report\\_final.pdf](https://www.eqar.eu/fileadmin/documents/eqar/riqaa/WP5_RIQAA_Report_final.pdf) (25/01/2016).
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE), *The future of quality assessment in higher education. Quality assessment review – Discussion document*, janvier 2015, disponible sur [http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/What,we,do/Learning,and,teaching/Assuring,quality/QA,review/Discussion/QAR\\_Discussion.pdf](http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/What,we,do/Learning,and,teaching/Assuring,quality/QA,review/Discussion/QAR_Discussion.pdf) (25/01/2016).
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE), *Approaches to regulation in other UK sectors. A paper to support the Quality Assessment Review*, février 2015, disponible sur [http://dera.ioe.ac.uk/22068/1/2015\\_qarapproaches.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/22068/1/2015_qarapproaches.pdf) (25/01/2016).
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE), *Future approaches to quality assessment in England, Wales and Northern Ireland. Consultation*, juin 2015, HEFCE, 2015/11, disponible sur [http://www.hefce.ac.uk/media/HEFCE,2014/Content/Pubs/2015/201511/2015\\_11\\_.pdf](http://www.hefce.ac.uk/media/HEFCE,2014/Content/Pubs/2015/201511/2015_11_.pdf) (25/01/2016).



- LAROCHE, Caroline, SAVARD, Denis, HÉON, Lucie *et alii*, « Typologie des conceptions des universités en vue d'en évaluer la performance : rendre compte de la diversité pour en saisir la complexité », dans *Revue canadienne d'enseignement supérieur/Canadian Journal of Higher Education*, vol. 42, n° 3, 2012, pp. 45-64.
- Ministère de la Communauté française, *Circulaire n° 3203 sur l'évaluation de la qualité dans l'enseignement de promotion sociale et les rôles respectifs du Service de l'Inspection, du Conseil supérieur et de l'AEQES*, 29 juin 2010.
- Quality and Qualifications Ireland (QQI), *Review of Reviews. Report of the Independent Review Team*, mars 2014, disponible sur [http://www.qqi.ie/Publications/Review\\_of\\_Reviews\\_Report.pdf](http://www.qqi.ie/Publications/Review_of_Reviews_Report.pdf) (25/01/2016).
- Quality Assurance Agency, *Executive Summary – A Risk-based approach to Quality Assurance in Higher Education. An empirical analysis*, 2015, disponible sur <http://www.qaa.ac.uk/en/ResearchAndAnalysis/Documents/Executive-Summary-Risk-Based-Approach.pdf> (25/01/2016).

### **Visites d'agences**

Ces visites n'ont pas été effectuées dans l'unique cadre du travail de ce groupe, mais ont, de façon générale, servi à observer les pratiques d'autres agences de l'EEES dans une perspective d'amélioration continue pour l'Agence. Les observations auxquelles elles ont donné lieu ont toutefois pu nourrir, de façon utile, les réflexions de ce groupe.

- Institutional Evaluation Programme (IEP), les 7-9 avril et 7-10 septembre 2014 (observation de visites d'établissement)
- Swiss Agency of Accreditation and Quality Assurance (AAQ), les 24 février et 24-26 mars 2014 (observation de visites d'établissement)
- Quality and Qualifications Ireland (QQI), le 22 octobre 2015 (visite d'étude)



## Annexe 2 :

### Détail de l'organisation d'évaluations dans une approche programmatique par domaine (point 3.2.2)

Le tableau ci-dessous reprend la situation en FWB tel que définie par le décret Paysage de 2013, et au regard du traitement actuel des programmes dans le plan décennal de l'Agence. N'y sont donc pas compris les champs qui ne sont actuellement pas évalués par l'Agence (masters de spécialisation, activités d'apprentissage du troisième cycle, formation continue, formation pédagogique CAPAES, CAP, AESS, et activités menées par des établissements privés).

Le total de visites par domaine comptabilise une seule visite par établissement : autrement dit, un certain nombre de visites d'établissement, dans certains domaines, couvre des évaluations s'étalant sur plusieurs cursus et/ou clusters actuels. Il est difficile, à l'heure actuelle, d'établir le nombre exact de visites pour certains domaines, car le cadastre des habilitations effectivement utilisées (c'est-à-dire pour lesquelles les cursus sont effectivement organisés) reste à établir.

Il est entendu que, si l'approche programmatique par domaine doit être explorée plus en avant, les modalités d'organisation des visites devront prendre en compte le nombre exact de programmes à évaluer (visites plus ou moins longues selon ce nombre), et la façon dont les programmes s'organisent au sein des établissements (sur une ou plusieurs entités de type faculté, catégorie, section).

« Ba » désigne un Bachelier et « Ma » un Master.

Secteur	Domaine	Traitement actuel dans le plan décennal AEQES (version 2016-2026)
SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES	1° philosophie	Une partie du cluster universitaire Philosophie et Théologie avec 7 Ba et 7 Ma (5 visites)  TOTAL : 5 visites
	2° théologie	Une partie du cluster universitaire Philosophie et Théologie avec 1 Ba et 2 Ma (2 visites)  TOTAL : 2 visites
	3° langues, lettres et traductologie	Cluster universitaire Langues & Lettres avec 26 Ba et 26 Ma (5 visites)  Cluster universitaire Traduction avec 4 Ba et 8 Ma (4 visites)  TOTAL : 5 visites
	4° histoire, histoire de l'art et archéologie	Cluster universitaire de 12 Ba et 10 Ma (5 visites)  TOTAL : 5 visites



	5° information et communication	Cluster université/HE/EPS de 20 Ba et 24 Ma (14 visites) TOTAL : 14 visites
	6° sciences politiques et sociales	Cluster HE/EPS Sciences sociales avec 12 Ba, 2 BES et 4 Ma (11 visites)  Cluster université/HE/EPS Sociologie et GRH avec 21 Ba, 21 Ma et 3 BES (Conseiller en administration et gestion du personnel non repris dans le décret Paysage) (17 visites)  Une partie du cluster universitaire/HE/EPS Sciences politiques : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sciences politiques orientation générale en université avec 5 Ba et 3 Ma (5 visites)</li> <li>- Sciences politiques orientation relations internationales en université avec 3 Ma (3 visites)</li> <li>- Études européennes en université avec 3 Ma (3 visites)</li> <li>- Politique économique et sociale en université avec 2 Ma (2 visites)</li> </ul> TOTAL : 17 visites <sup>40</sup>
	7° sciences juridiques	Droit en université/HE/EPS: 19 Ba et 3 Ma (19 visites)  Assurances en HE/EPS (7 Ba, 7 visites)  TOTAL : 24 visites
	8° criminologie	3 Ma (3 visites)  TOTAL : 3 visites
	9° sciences économiques et de gestion	Cluster HE/EPS Assistant/Secrétariat de direction avec 34 Ba (25 visites)  Cluster universitaire/HE Sciences économiques et de gestion avec 21 Ba et 30 Ma (9 visites)  Une partie du cluster universitaire/HE/EPS Sciences politiques : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Administration publique en université avec 3 Ma (3 visites)</li> <li>- Sciences administratives et gestion publique en HE/EPS avec 5 Ba (5 visites)</li> <li>- Sciences administratives avec 1 Ma en université et 1 Ba en HE (2 visites)</li> <li>- Gestion publique avec 1 Ba et 1 Ma en HE (1 visite)</li> </ul> Comptabilité en HE/EPS (41 Ba, 41 visites)

<sup>40</sup> Estimation (sous réserve de l'établissement des cadastres d'évaluation définitifs pour les clusters Sciences sociales et Sociologie et GRH).



		<p>Cluster HE/EPS Tourisme (15 visites) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tourisme avec 12 Ba</li> <li>- Gestion hôtelière avec 6 Ba</li> <li>- Guide touristique/régional avec 1 BES non repris dans les grades par domaine du Décret Paysage</li> </ul> <p>Relations publiques en HE/EPS avec 8 Ba (8 visites)</p> <p>Une partie du cluster HE/EPS Business et Coopération (24 visites):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Commerce extérieur avec 4 Ba en HE et 5 Ba en EPS</li> <li>- Marketing avec 7 Ba en HE et 11 Ba en EPS</li> <li>- Vente avec 1 Ba en EPS</li> <li>- Gestionnaire d'unités commerciales avec 6 BES en EPS (non repris dans les domaines du décret Paysage)</li> <li>- Immobilier avec 3 Ba en HE et 1 Ba en EPS</li> <li>- Commerce et développement avec 1 Ba en HE</li> <li>- Conseiller en développement durable avec 1 Ba en HE</li> <li>- Coopération internationale avec 2 Ba en HE et 1 Ba en EPS</li> <li>- E-business avec 3 Ba en HE et 1 Ba en EPS</li> <li>- Gestion transports et logistique entreprise avec 4 Ba en HE et 2 Ba en EPS</li> </ul> <p>TOTAL : <i>Chiffre non disponible (sous réserve de l'établissement des cadastres définitifs en Tourisme et Business et Coopération)</i></p>
	10° sciences psychologiques et de l'éducation	<p>Cluster université/HE/EPS Psychologie, Logopédie et Education avec 42 Ba, 12 Ma et 2 BES (30 visites)</p> <p>Cluster HE/EPS Pédagogie avec 139 Ba et 2 BES (non repris dans les domaines du décret Paysage) (17 visites)</p> <p>TOTAL : 40 visites</p>
SANTÉ	11° sciences médicales	<p>Cluster universitaire Médecine avec 5 Ba et 3 Ma (5 visites)</p> <p>TOTAL : 5 visites</p>
	12° sciences vétérinaires	<p>Cluster universitaire 4 Ba et 1 Ma (4 visites)</p> <p>TOTAL : 4 visites</p>
	13° sciences dentaires	<p>Cluster universitaire 3 Ba et 3 Ma (3 visites)</p> <p>TOTAL : 3 visites</p>
	14° sciences biomédicales et pharmaceutiques	<p>Sciences biomédicales avec 5 Ba et 5 Ma (5 visites)</p> <p>Sciences pharmaceutiques avec 5 Ba et 3 Ma (5 visites)</p> <p>Diététique en HE avec 4 Ba (4 visites)</p> <p>Une partie du cluster HE Technologie médicale : Technologue de laboratoire médical avec 7 Ba (7 visites)</p> <p>TOTAL : 18 visites</p>





	15° santé publique	<p>Santé publique : 3 Ma en université (3 visites)</p> <p>Une partie du cluster HE Podologie/BOP : Bandagisterie-orthésologie-prothésologie (BOP) avec 1 Ba (1 visite)</p> <p>Une partie du cluster HE Technologie médicale : Technologue en imagerie médicale avec 3 Ba (3 visites)</p> <p>Cluster HE/EPS BSI/BSF avec 25 Ba (17 visites)</p> <p>Cluster HE/EPS Audiométrie/optimétrie avec 4 Ba (3 visites)</p> <p>TOTAL : 23 visites</p>
	16° sciences de la motricité	<p>Cluster université/HE/EPS Kiné/motricité avec 21 Ba et 16 Ma (14 visites)</p> <p>Une partie du cluster HE Podologie/BOP : Podologie-Podothérapie avec 3 Ba (3 visites)</p> <p>Ergothérapie en HE, avec 5 Ba (5 visites)</p> <p>TOTAL : 14 visites</p>
SCIENCES ET TECHNIQUES	17° sciences	<p>Cluster universitaire Géo et environnement avec 8 Ba et 14 Ma (4 visites)</p> <p>Une partie du cluster universitaire/HE/EPS en Chimie, Biologie et Biochimie (5 visites):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sciences chimiques en université : 5 Ba et 5 Ma</li> <li>- Sciences biologiques en université : 5 Ba et 5 Ma</li> <li>- Biochimie et biologie moléculaire et cellulaire en université : 5 Ma</li> <li>- Biologie des organismes et écologie en université : 5 Ma</li> <li>- Bioinformatique et modélisation en université : 4 Ma</li> </ul> <p>Cluster universitaire Physique et Mathématiques avec 10 Ba et 19 Ma (5 visites)</p> <p>Cluster universitaire/HE/EPS Informatique avec 49 Ba et 9 Ma (42 visites)</p> <p>TOTAL : 42 visites</p>
	18° sciences agronomiques et ingénierie biologique	<p>Une partie du cluster université/HE/EPS Sciences agronomiques (hors bioingénieurs): 15 Ba et 16 Ma (10 visites)</p> <p>Une partie du cluster universitaire Ingénieur civil et bioingénieur avec 3 Ba et 12 Ma (3 visites)</p> <p>Une partie du cluster HE Technologie médicale : Biotechnique avec 2 Ba (2 visites)</p> <p>TOTAL : 14 visites</p>



	<p>19° sciences de l'ingénieur et technologie</p>	<p>Cluster HE/EPS Electricité et Mécanique avec 43 Ba et 3 Ma (26 visites)</p> <p>Une partie du cluster universitaire Ingénieur civil et bioingénieur avec 4 Ba et 32 Ma (4 visites)</p> <p>Cluster HE/EPS Sciences industrielles et sciences de l'ingénieur industriel, avec 13 Ba et 45 Ma (13 visites)</p> <p>Une partie du cluster université/HE/EPS Chimie, Biologie et Biochimie :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Chimie en HE/EPS avec 12 Ba (12 visites)</li> <li>- Génie analytique (alternance) en HE avec 1 Ma (1 visite)</li> </ul> <p>Construction en HE/EPS, avec 11 Ba et 1 Ma (11 visites)</p> <p>Une partie du cluster université/HE/ESA Théâtre, audiovisuel et cirque : Technique de l'image en HE avec 1 Ba (1 visite)</p> <p>Cluster HE/EPS Techniques graphiques en HE/EPS (21 visites)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Techniques graphiques avec 5 Ba en HE et 6 Ba en EPS</li> <li>- Webdesigner avec 27 BES en EPS (non repris dans les domaines du décret Paysage)</li> <li>- Webdeveloper avec 27 BES en EPS (non repris dans les domaines du décret Paysage)</li> </ul> <p>Une partie du cluster HE/EPS Business et coopération : Techniques et services en HE avec 1 Ba (1 visite)</p> <p>Une partie du cluster HE/EPS Arts appliqués et textile : Textile avec 1 Ba (1 visite)</p> <p>TOTAL : 71 visites<sup>41</sup></p>
	<p>20° art de bâtir et urbanisme</p>	<p>Cluster Architecture avec 4 Ba et 5 Ma (5 visites)</p> <p>Une partie du cluster universitaire Ingénieur civil et bioingénieur (4 visites) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sciences de l'ingénieur, orientation ingénieur architecte avec 4 Ba</li> <li>- Ingénieur civil architecte avec 4 Ma</li> </ul> <p>Une partie du cluster université/HE Sciences agronomiques (hors bio-ingénieurs) : Gestion de l'environnement urbain avec 1 Ba en HE (1 visite)</p> <p>TOTAL : 6 visites</p>

<sup>41</sup> Estimation (sous réserve de l'établissement des cadastres d'évaluation définitifs pour le cluster Electricité et Mécanique, et les BES en Webdesigner et Webdeveloper).



ART	21° art et sciences de l'art	
	22° arts plastiques, visuels et de l'espace	<p>Cluster EPS/ESA Arts plastiques, visuels et de l'espace, avec 122 Ba et 94 Ma (12 visites)</p> <p>Une partie du cluster HE/EPS Arts appliqués et textile, avec 6 Ba (5 visites)</p> <p>TOTAL : 17 visites</p>
	23° musique	<p>Cluster ESA de 56 Ba et 65 Ma (4 visites)</p> <p>TOTAL : 4 visites</p>
	24° théâtre et art de la parole	<p>Une partie du cluster université/HE/ESA Théâtre, audiovisuel et cirque : 3 Ba et 3 Ma en ESA (3 visites)</p> <p>TOTAL : 3 visites</p>
	25° arts du spectacle et techniques de diffusion et de communication	<p>Une partie du Cluster université/HE/ESA Théâtre, audiovisuel et cirque (10 visites): 1 BES, 20 Ba et 40 Ma, dont 1 Ma en Production de projets artistiques pouvant aller dans les domaines 22, 23, 24 ou 25</p> <p>TOTAL : 10 visites</p>
	26° danse	