



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

TRAJECTOIRES

Analyse de treize évaluations en regard des
références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen
de l'enseignement supérieur (ESG), partie 1

Table des matières

INTRODUCTION	5
TRAJECTOIRES	11
ESG 1.1 : Politique d'assurance qualité	12
ESG 1.2 : Élaboration et approbation des programmes	15
ESG 1.3 : Apprentissage, enseignement et évaluation centrés sur l'étudiant	19
ESG 1.4 : Admission, progression, reconnaissance et certification	22
ESG 1.5 : Personnel enseignant	25
ESG 1.6 : Ressources pour l'apprentissage et l'accompagnement des étudiants	30
ESG 1.7 : Gestion de l'information	35
ESG 1.8 : Information du public	39
ESG 1.9 : Suivi continu et évaluation périodique des programmes	41
ESG 1.10 : Processus périodiques d'assurance qualité externe	43
CONCLUSION GÉNÉRALE	45
ANNEXES	49
Annexe 1 : Comités des experts par cursus	50
Annexe 2 : Liste des établissements évalués en 2012-2013 et 2013-2014	54
Annexe 3 : Tableau de concordance entre les ESG (partie 1) et le référentiel d'évaluation AEQES	60
Annexe 4 : ESG partie 1 - Références et lignes directrices pour l'assurance qualité interne	63



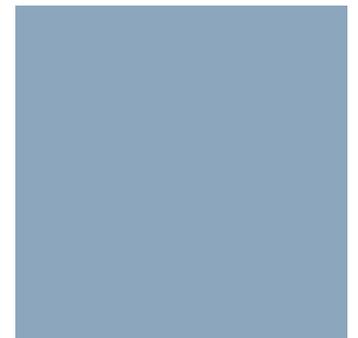
Liste des abréviations

AA	Acquis d'apprentissage
ACM/IEEE CS	<i>Association for Computing Machinery / Institute of Electrical and Electronics Engineers Computer Society</i>
AEEEV	Association européenne des établissements d'enseignement vétérinaire
AEQES	Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur
ARES	Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur
AT	Analyse transversale
BES	Brevet d'enseignement supérieur
CAF	Cadre d'autoévaluation des fonctions publiques
CAP	Certificat d'aptitudes pédagogiques
CAPAES	Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur
CAR	Commission d'aide à la réussite (ARES)
CC-EEES	Cadre des certifications de l'Espace européen de l'Enseignement supérieur
CCES-FWB	Cadre des certifications de l'Enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles
CEC	Cadre européen des certifications
CFC	Cadre francophone des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie
CIE	Commission de l'Information sur les Études (ARES)
CIUF	Conseil interuniversitaire francophone (remplacé depuis le 1/1/2014 par la chambre des universités de l'ARES)
ECTS	<i>European credits transfer system</i>
EEE	Évaluation des enseignements par les étudiants
EEES	Espace européen de l'enseignement supérieur
EI	Épreuve intégrée
ENQA	<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i>
EPAS	<i>EFMD Programme Accreditation System</i>
EPS	Enseignement de promotion sociale

EQAR	<i>European Quality Assurance Register for Higher Education</i>
EQUIS	<i>EFMD Quality Improvement System</i>
ES	Enseignement supérieur
ESA	École supérieure des arts
ESG	<i>European Standards and Guidelines</i>
ESI	Commission Enseignement supérieur inclusif (ARES)
ESU	<i>European Students' Union</i>
EUA	<i>European University Association</i>
Eurashe	<i>European Association of professional Higher Education</i>
FABI	Fédération royale d'Associations belges d'Ingénieurs Civils, d'Ingénieurs Agronomes et de Bioingénieurs
FSE	Fonds social européen
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles ¹
GT	Groupe de travail
HE	Haute École
ISO	Organisation internationale de normalisation
RFS	Rapport final de synthèse
U	Université
UE	Unité d'enseignement
TFE	Travail de fin d'études
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
VAE	Valorisation des acquis de l'expérience

¹ Le Parlement de la Communauté française a adopté le 25 mai 2011 une résolution visant le remplacement de l'appellation Communauté française de Belgique par celle de Fédération Wallonie-Bruxelles. La Constitution belge n'ayant pas été modifiée en ce sens, les textes à portée juridique comportent toujours l'appellation Communauté française, tandis que l'appellation Fédération Wallonie-Bruxelles est utilisée dans les cas de communication usuelle. Ce document n'ayant pas de portée juridique et relevant d'une communication usuelle, l'appellation « Fédération Wallonie-Bruxelles » est utilisée.

Introduction



Vous avez sous les yeux la troisième étude produite par le «groupe de travail Rapports» (appelé ci-après GT) de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES). Les deux premières études, intitulées respectivement TENDANCES et FOCUS, ont analysé des points structurels issus des constats et recommandations des comités d'experts successifs. Elles ont été largement distribuées et sont téléchargeables sur le site de l'AEQES². Tout comme pour les deux précédentes publications, TRAJECTOIRES vise un large lectorat. Pour rappel, depuis le début de ses activités, l'Agence a mandaté ce groupe de travail, composé de représentants des quatre formes d'enseignement supérieur, pour analyser les résultats des différentes évaluations.

Le présent document intitulé TRAJECTOIRES porte un regard transversal sur les résultats d'un nombre important d'évaluations de cursus : Diététique, Ingénieur civil et Bioingénieur, Ergothérapie, Histoire et Histoire de l'art, Arts plastiques, visuels et de l'espace, Techniques graphiques, Construction, Langues et lettres, Instituteur(-trice) primaire, Arts appliqués et textile, Sciences économiques et de gestion, Gestion des transports et logistique d'entreprise, Relations publiques. Ces treize évaluations représentent au total pas moins de 29 bacheliers et 43 masters différents³, répartis dans dix domaines d'études et concernant 39.746 étudiants (voir tableau 1 ci-après). Elles ont mobilisé 170 experts externes. En outre, elles ont concerné les quatre formes d'enseignement supérieur en FWB entre 2012 et 2014. (Les listes des comités d'experts et des établissements concernés par les cursus évalués sont reprises aux annexes 1 et 2.)

Pourquoi «TRAJECTOIRES»? Ce mot, pris sous sa forme métaphorique ici, décrit le cheminement, l'évolution dans le temps, tour à tour, des pratiques des établissements en FWB observées à travers les treize évaluations, l'évolution du contexte légal de l'enseignement supérieur en FWB (décret Paysage), l'évolution des *Références et Lignes directrices européennes* (ESG⁴, révisées en 2015) et enfin, l'évolution du référentiel d'évaluation AEQES, revu en 2012. Ces trajectoires sont-elles suffisamment convergentes pour offrir une cohérence d'ensemble ? Ce travail tente d'apporter des réponses à cette question.

² En ligne : http://www.aeqes.be/rapports_list.cfm?documents_type=5.

³ Le terme «différents» signifie ici l'intitulé du grade académique. Les chiffres indiqués sont dès lors inférieurs au nombre total de programmes offerts (par exemple, en diététique : un bachelier générique et quatre programmes proposés par quatre hautes écoles).

⁴ *European Standards and Guidelines*

L'originalité du présent document réside donc dans son choix méthodologique : le GT a opté pour une analyse des résultats issus des évaluations sous le prisme de la première partie des ESG, version 2015.

POURQUOI L'ANGLE D'APPROCHE DES ESG ?

Que sont les ESG ?

Les *Références et Lignes directrices*, appelées communément ESG, constituent le triple référentiel en matière d'assurance qualité à mettre en œuvre dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES)⁵.

Élaborées en 2005 par les quatre partenaires appelés les «E4», à savoir EUA, EURASHE, ESU (anciennement ESIB), sous la houlette de l'ENQA, elles ont été adoptées par les ministres de l'enseignement supérieur des pays signataires de la Réforme de Bologne lors de la conférence de Bergen. Ces références ont fait l'objet d'une révision récente et ont été approuvées à Erevan en mai 2015.

Pourquoi une version révisée ?

Depuis 2005, les avancées ont été importantes dans toute l'Europe en matière d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur ainsi qu'au niveau des lignes d'action de la Réforme de Bologne (cadre des certifications, reconnaissance et promotion de l'utilisation des acquis d'apprentissage). Ces évolutions ont conduit au changement de paradigme en faveur d'un apprentissage et d'un enseignement centrés sur l'étudiant. Le processus de révision⁶ des ESG a voulu prendre en considération l'évolution du contexte et des pratiques de l'enseignement

⁵ 48 pays sont actuellement concernés.

⁶ En termes de processus, il convient de noter que cette révision a été assurée par un groupe élargi de trois partenaires supplémentaires : *Education International* (EI) ou l'association européenne des syndicats d'enseignants, *BusinessEurope*, l'association patronale européenne (secteur privé) et EQAR, le Registre européen des agences qualité. En outre, la révision a comporté plusieurs temps de consultation des parties prenantes clés (établissements, étudiants, agences qualité), y inclus les autorités de tutelle des divers pays impliqués. L'AEQES a pu ainsi faire parvenir au comité de suivi du processus de révision des commentaires et remarques sur le document projet, afin de «rapprocher» les futures références du contexte de la FWB.

L'ampleur de la consultation participe de l'engagement de toutes les parties prenantes – qui ont eu la possibilité d'être contributrices – à porter la réussite de la mise en œuvre des nouvelles références. La publication «*equip : comparative analysis of the ESG 2015 and ESG 2005*» permet au lecteur qui le souhaite de prendre connaissance dans le détail des changements intervenus entre les deux versions des ESG. En ligne : <http://www.ehea.info/news-details.aspx?ArticleId=398> (consulté le 28 mars 2016)

supérieur, y compris le développement de sa dimension internationale et des technologies (offre de cours en ligne, par exemple) et le soutien des étudiants dans leurs parcours flexibles d'apprentissage. La version révisée accentue aussi la responsabilité des établissements en matière d'assurance qualité : consolidation des dispositifs internes de gestion de la qualité et de pilotage stratégique de toutes les activités des établissements.

Caractéristiques des ESG

Génériques par nature pour élargir leur caractère d'applicabilité à l'ensemble des contextes nationaux et régionaux de l'EEES, les ESG se présentent en trois parties articulées les unes aux autres :

- la partie 1 (10 items) constitue le référentiel des établissements et vise à les accompagner pour gérer et améliorer la qualité de leurs activités, en particulier l'offre de formations ;
- la partie 2 (7 items) décline les règles de l'assurance qualité externe, afin de rendre les procédures externes plus transparentes et mieux comprises de tous ;
- la partie 3 (7 items) ou référentiel des agences a pour objectif de cadrer et évaluer le travail des agences qualité, de permettre l'évaluation par l'ENQA et l'inscription sur EQAR.

Pour illustrer ce principe d'articulation, l'ESG 2.1, par exemple, a pour objet la prise en compte, par les agences qualité, de l'assurance qualité interne mise en place au sein des établissements : *l'assurance qualité externe prend en compte l'efficacité des processus d'assurance qualité interne décrits dans la Partie 1 des ESG*. Cet exemple illustre par ailleurs la philosophie des ESG qui vise une approche d'adéquation aux objectifs (« *fitness for purpose* »). Et c'est évidemment le cas du travail de l'AEQES.

Chaque référence est par ailleurs accompagnée de lignes directrices permettant d'illustrer par des bonnes pratiques l'importance de la référence.

Objectifs du GT

L'ESG 2.1 explique ainsi pourquoi a été prise l'option d'examiner le riche matériau constitué des résultats des treize évaluations précitées sous l'angle des ESG, partie 1. En outre, le GT a souhaité mener un « exercice de décodage » pour les diverses parties prenantes en mettant en contexte chacune des dix références actuelles considérées. Ainsi, sans que la liste ci-dessous ne soit exhaustive ni hiérarchisée, plusieurs objectifs ont guidé l'Agence :

- informer toutes les parties prenantes (établissements, instances de tutelle, étudiants, experts...) de la situation de la FWB, à travers un nombre représentatif de ses établissements, par rapport à la première partie des ESG. Cette information porte à la fois sur des éléments de type « résultats » (« ce que les experts ont noté » et autres constats relevés par le GT) et sur des éléments de type « processus » (quelles sont les pratiques actuelles et en développement en FWB ? quelles sont les méthodes de l'Agence pour analyser ces pratiques ?) ;
- communiquer à propos des ESG, assurer leur appropriation et faciliter leur mise en œuvre par l'ensemble des parties prenantes de la FWB ;
- tirer parti de la position « méta » qu'occupe l'Agence pour produire une analyse dont la visée est essentiellement prospective (comment, concrètement, mettre progressivement en œuvre les ESG 2015 ? quels sont, à cet égard, les lignes de force de la FWB et ses défis principaux ?).

REMARQUES MÉTHODOLOGIQUES

Étapes et contenu

La méthodologie a consisté à faire le relevé des principaux constats des treize analyses transversales et à les confronter aux dix références de la première partie des ESG.

Le GT a rapidement identifié la nécessité d'apporter des compléments d'information (au-delà du contenu *stricto sensu* des analyses transversales) pour contextualiser le traitement des ESG au sein de la FWB. Les ESG sont intrinsèquement très génériques car elles ont pour ambition d'avoir une grande applicabilité à travers les divers systèmes d'enseignement supérieur d'Europe (publics, privés ou mixtes) et leur point d'entrée est volontairement « l'établissement », qui, pour rencontrer ces ESG, doit bénéficier d'un certain degré d'autonomie. Ce point d'entrée fait, en quelque sorte, abstraction du « système enseignement supérieur » dans lequel les établissements évoluent. Or, force est de constater que la FWB a développé, au fil de l'histoire de l'enseignement supérieur, un grand nombre de textes légaux qui, simultanément, apportent des éléments de cadrage et de régulation et constituent des freins au développement de l'autonomie des établissements. Ce décalage a *de facto* nécessité l'ajout de focus sur l'organisation interne de la FWB ou encore des éclairages relatifs à ses dispositifs légaux.

Ainsi, chaque chapitre présente la référence, indique quels sont les éléments de cadrage en FWB, décrit ce que les comités des experts ont noté et se termine par une conclusion qui exprime le point de vue du Comité de gestion de l'Agence. Les citations extraites des diverses analyses transversales étaient, dans un

premier temps d'écriture, plus nombreuses, ceci afin de viser l'exhaustivité et la transversalité des propos. Ensuite, le GT a fait le choix de n'en garder que quelques-unes – les plus représentatives – pour alléger le texte.

Limitation méthodologique

Le GT a noté une limitation méthodologique liée à des éléments de temporalité : les analyses transversales produites entre 2012 et 2014 correspondent à des évaluations externes qui se sont déroulées avant la promulgation du décret Paysage, la nouvelle organisation des études que ce décret engendre, la mise en place de l'ARES et également, avant l'utilisation généralisée du référentiel d'évaluation AEQES révisé en 2012. Les constats des experts se basent donc, dans certains cas, sur des situations en forte transition. Ce contexte changeant a conduit le GT à mettre en perspective certaines recommandations des comités d'experts.

S'agissant du référentiel d'évaluation AEQES, les évaluations de l'année académique 2013/2014 sont intervenues dans une période transitoire : certains établissements ont choisi d'utiliser l'ancienne liste de référence des indicateurs, d'autres ont opté pour le référentiel AEQES élaboré en 2012 (15 établissements sur 29 ont opté pour le nouveau référentiel, soit 50% des établissements à qui le choix a été proposé).

Quelles différences faut-il noter entre la liste de référence des indicateurs (élaborée par le CRef à la fin des années 90) et le référentiel d'évaluation AEQES (approuvé par son Comité de gestion en mai 2012 et par le Gouvernement en juin 2013)? Les champs d'analyse des deux référentiels sont similaires, toutefois la dimension analytique des évaluations – tant internes qu'externes – a pu être accentuée car la révision opérée par l'AEQES a consisté à transformer la liste des thèmes en critères (c'est-à-dire des phrases affirmatives traduisant les attendus en matière d'assurance qualité). Un guide d'accompagnement de l'évaluation a été produit afin de soutenir la démarche réflexive (par un jeu de questions de description, d'analyse et d'action fourni pour chaque dimension du référentiel). En outre, deux éléments supplémentaires ont été introduits : d'une part, la traduction des objectifs de programmes en acquis d'apprentissage terminaux visés (critères 2 et 3) et d'autre part, la demande de prise en compte des résultats de tous types d'évaluation (dimension 1.3), ceci afin de matérialiser une pratique d'amélioration continue.

S'agissant de la convergence entre le référentiel AEQES 2012 et la version révisée des ESG, un tableau récapitulatif est repris en annexe 3 du présent document. Ce

tableau constitue la représentation synthétique d'une analyse plus détaillée que le lecteur pourra découvrir dans le rapport d'autoévaluation⁷ de l'Agence produit pour son évaluation par l'ENQA en septembre 2016.

Le GT a mené ce travail de compilation et d'analyse avec constance et via une méthode de co-construction et de rédaction spécifique à chaque ESG. Toutefois, il est bien conscient que revisiter et faire revivre les constats et recommandations de 170 experts réunis en treize comités comporte probablement certains biais liés aux sensibilités de chacun des membres du groupe de travail. De même, la recherche d'éléments de contexte ne prétend pas à l'exhaustivité ni à l'expertise qu'impose la matière juridique.

Cette analyse a été validée par le Comité de gestion en date du 12 avril 2016.

Ont contribué à l'élaboration de ce document :

Arielle Bouchez, Elfriede Heinen, Françoise Klein, Linda Tempels, Richard Jusseret, Philippe Lepoivre ainsi que les membres de la Cellule exécutive de l'AEQES.

L'AEQES remercie également Christiane Cornet et Kevin Guillaume pour leur relecture attentive.

⁷ Sera accessible sur le site de l'Agence dès le 1^{er} octobre 2016

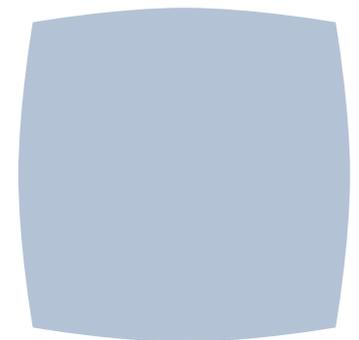
CURSUS	Nombre de diplômes différents		Nombre d'établissements				Nombre d'étudiants (années de référence 2010-2013)	Nombre d'experts
	BA	MA	ESA	EPS	HE	UNIV		
Diététique	1				4		761	4
Ingénieur civil et Bioingénieur	3	18				4 (7)*	5654	32
Ergothérapie	1				5(6)*		884	5
Histoire et Histoire de l'art	3	4				5	1162	8
Arts plastiques, visuels et de l'espace	1	4	10				5325	16
Techniques graphiques	1			5	4		2034	10
Construction	1			8	3		1232	11
Langues et lettres	8	10				5	3201	21
Instituteur(-trice) primaire	1				15 + 1**		4934	18
Arts appliqués et textile	1			1	4		929	11
Sciences économiques et de gestion	6	7 (10)*			2	6	12340	18
Gestion des transports et logistique d'entreprise	1				3 (4)*		244	5
Relations publiques	1			3	5		1046	11
Nombre d'évaluations par forme d'ES	29	43 (46)	1	4	9	4	39746	170

* établissements intervenant dans une codiplomation

** établissement de la Communauté germanophone

Tableau 1: diplômes, nombre d'établissements, d'étudiants et d'experts par cursus

Trajectoires



ESG 1.1 : Politique d'assurance qualité

RÉFÉRENCE

Les institutions disposent d'une politique d'assurance qualité rendue publique et faisant partie intégrante de leur pilotage stratégique. Les parties prenantes internes développent et mettent en œuvre cette politique par le biais de structures et démarches appropriées, tout en impliquant les parties prenantes externes.

L'ESG 1.1 souligne la nécessité d'une approche stratégique de l'assurance qualité. La stratégie concerne l'orientation à long terme ou la trajectoire d'une organisation. Les établissements sont incités de la sorte à intégrer leur politique d'assurance qualité dans leur développement et à la rendre publique. La définition et la mise en œuvre de cette politique nécessitent l'implication de toutes les parties prenantes.

EN FWB, QUE DISENT LES TEXTES DE CADRAGE ?

Cette première référence est déjà bien présente puisque le cadre légal de la Communauté française de Belgique l'impose : *les établissements d'enseignement supérieur sont tenus d'assurer le suivi et la gestion de la qualité pour toutes les missions qu'ils remplissent*, stipule l'article 9 du décret du 31 mars 2004. Dans l'article 9 du décret du 7 novembre 2013, le gouvernement de la Communauté française a confirmé cet article 9, et va plus loin encore en obligeant les établissements à mettre en œuvre une autoévaluation interne effective et son suivi pour toutes ses activités : *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 autoévaluation interne effective et de son suivi*. Dans son premier critère, le référentiel AEQES interroge les établissements quant à *l'existence et l'efficacité d'une politique et de procédures associées pour la gestion de la qualité*.

Les établissements disposent donc du cadre pour se mettre en mouvement, tendre vers la première référence et rencontrer les lignes directrices des ESG.

QU'ONT NOTÉ LES COMITÉS D'EXPERTS ?

Compte tenu de l'approche d'évaluation programmatique mise en place par l'Agence, l'essentiel des rapports porte moins sur l'établissement que sur les programmes d'études. Cependant chaque analyse transversale comporte des éléments sur la démarche qualité et la gouvernance, répondant de la sorte aux dimensions du critère 1 du référentiel AEQES à savoir la définition d'une *politique de gouvernance en lien avec les missions et les valeurs, la mise en œuvre d'une politique qualité et des procédures associées*.

S'agissant des acteurs identifiés de l'assurance qualité, les experts ont relevé la présence d'un coordinateur qualité dans les hautes écoles.

Il n'est pas inutile de compléter cette information de la manière suivante : les hautes écoles bénéficient en effet d'un montant forfaitaire de 20.000 euros alloué par l'article 14 du décret du 9 septembre 1996 relatif au financement des hautes écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française (mise à jour du 15 février 2015)⁸.

Les experts insistent cependant sur le fait que la qualité ne doit pas être l'affaire d'une seule personne, mais impliquer toutes les équipes, tant pédagogiques, qu'administratives et techniques, et la direction.

Toutefois, *le comité des experts a pu constater, dans certaines situations, le manque d'attribution de moyens (absence d'un coordinateur qualité, manque de disponibilité des enseignants)* (Ergothérapie, p. 21).

Dans l'enseignement supérieur de promotion sociale, chaque établissement peut bénéficier d'un coordinateur qualité⁹.

⁸ À partir de l'année budgétaire 2007, la partie forfaitaire d'une Haute École est égale à la somme de sa partie forfaitaire et de sa partie historique lors de l'année budgétaire 2006 indexée, à laquelle est ajouté un montant forfaitaire de 20.000,00 euros pour autant que la Haute École affecte à concurrence d'une fraction de charge d'au moins 4/10 d'équivalent temps plein du personnel pour assurer l'évaluation de la qualité.

⁹ Ainsi, le décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale, art. 91/3 § 1^{er} : *La fonction de « coordinateur qualité » peut être organisée par la conversion de [...] 300 périodes B pour un emploi à un quart temps si l'établissement est habilité à organiser au moins une section de l'enseignement supérieur. Il peut être fait appel à des interventions extérieures ou à une mutualisation de moyens entre établissements pour atteindre la norme de création minimale. La fonction est organisable par quart temps, mi-temps, trois quart temps ou temps plein. La prestation est de 9 heures par semaine par quart temps. À l'exception de conventions passées conformément aux articles 72 et 114 et faisant l'objet d'un financement extérieur, ces périodes sont prélevées de la dotation périodes telle que prévue aux articles 82 à 92.*

Pour ce qui concerne la mise en place de politiques qualité dans les universités, les experts ont relevé certains types d'organisation. Par exemple, *la responsabilité politique en a été confiée à une personne (il s'agit assez souvent d'un vice-recteur) qui opère en étroite relation avec le recteur et, éventuellement, le président du conseil d'administration* (Langues et lettres, p. 47). D'autres modèles organisationnels existent, tel que le modèle matriciel où des critères qualité se déclinent de manière transversale, pilotés à divers niveaux de l'organigramme de l'établissement.

Une université est allée plus loin encore en créant un service dédié à l'accompagnement de la qualité. *Malgré cette volonté politique affichée par l'institution, à l'heure actuelle, l'approche qualité est inégalement acceptée et mise en place selon les universités visitées, les entités considérées et les personnes. Une telle situation est typique de périodes de transition.* (Langues et lettres, p. 47)

Le statut des coordinateurs qualité dans les ESA [...] est incertain et dépend uniquement pour l'avenir des moyens propres des établissements ou du dévouement de ses personnels. (Arts plastiques, visuels et de l'espace, p. 25)

Toute forme d'enseignement confondue, personne ne conteste aujourd'hui que les évaluations externes menées au sein des établissements les encouragent à s'interroger sur les structures et les démarches appropriées en matière d'assurance qualité. Les établissements sont souvent en mouvement, expriment leur l'intérêt pour une démarche qualité et l'amélioration continue.

Si les experts ont pu constater des degrés divers d'implémentation de la démarche qualité au sein des sections concernées, ils ont mis en évidence le fait que chaque établissement s'est dit convaincu de la nécessité d'une telle démarche et a vécu cette évaluation AEQES comme une opportunité. (Diététique, p. 26)

Le comité des experts note que la démarche d'évaluation AEQES a permis de mener un travail de réflexion en termes de compétences, de programme, d'administration, de partage de locaux, de service d'aide à la réussite, etc. dans les hautes écoles évaluées. (Diététique, p. 26)

Des outils existent, mais les processus restent encore largement informels. (Ingénieur civil et Bioingénieur, p. 43)

Le comité des experts a pu observer à quel point le souci de la qualité de l'enseignement dispensé est au cœur des préoccupations de l'ensemble des

personnels, pédagogiques et non pédagogiques. Il a aussi constaté à quel point la « culture qualité », c'est-à-dire une gestion à la fois plus analytique et plus formalisée de tout ce qui est mis en place pour améliorer les enseignements, est quelque chose d'encore très neuf pour les ESA. (Arts plastiques, visuels et de l'espace, p. 44)

Engagement collectif pour l'amélioration

Si les établissements se préoccupent de la qualité, les membres du personnel eux aussi l'intègrent dans leurs activités et le disent. Ainsi, par exemple, dans tous les établissements offrant les programmes d'Ergothérapie ou de Techniques graphiques, les membres du personnel rencontrés étaient sensibles à la démarche d'amélioration continue, que les dispositifs qualité soient formalisés ou non. Cette posture est sans doute largement partagée par la plupart des membres du personnel de tous les établissements.

La très grande majorité des acteurs rencontrés ont souligné leur adhésion à la démarche qualité qui prévaut aujourd'hui dans leur établissement, et reconnaissent ses avantages pour l'amélioration continue de l'enseignement. (Construction, p. 36)

Les experts regrettent toutefois qu'en pratique peu de choses sont réellement mises en place, et lorsqu'elles ont lieu, ces évaluations sont trop souvent peu efficaces en termes de participation et a fortiori en termes d'impact. (Arts appliqués et textile, p. 34)

Formalisée ou non, l'implication des parties prenantes dans le processus d'amélioration des programmes et des enseignements est souvent reconnue.

Démarches à pérenniser, ressources à mobiliser

Rencontrer l'ESG 1.1 nécessite non seulement une prise de conscience des autorités des établissements, mais également la mobilisation et la concentration de ressources qui sont aujourd'hui insuffisantes. Il est souhaitable que les ressources humaines déjà dédiées à la qualité soient maintenues et, si possible, renforcées. De l'avis des comités d'experts, les équipes qui ont travaillé aux diverses évaluations externes devraient être pérennisées.

Il semble au comité qu'il serait utile d'organiser et de pérenniser ces groupes de réflexion, de les ouvrir systématiquement à toutes les parties prenantes de l'établissement (direction, enseignants, personnel administratif et étudiants, anciens étudiants, représentants du monde professionnel, vacataires, etc.), et

de diffuser les décisions prises dans ces groupes de réflexion le plus largement possible dans l'établissement. Ceux-ci pourraient fonctionner indépendamment de toute demande d'instances extérieures, de façon constante en interne, sans attendre le passage de l'AEQES. (Arts appliqués et textile, p. 34)

L'examen des sites internet dédiés aux établissements, ainsi que des documents tels les rapports d'activités, les règlements des études et des examens, les règlements disciplinaires, le règlement de travail, les diverses chartes et labellisations, les associations d'anciens, etc., permettrait d'en savoir plus sur la structuration et la visibilité des démarches qualité menées au sein des établissements. Si la qualité transparait à tous les niveaux, elle est rarement formalisée, structurée, organisée, et surtout rendue publique.

Elle ne fait pas toujours partie du plan stratégique des établissements, quand ce dernier existe : *la conception de plans stratégiques semble faire défaut (Histoire et Histoire de l'art, p. 53).*

Dans ce cadre, la gouvernance des établissements pourrait être interrogée : *en repensant leur mode de gouvernance, elles pourraient améliorer leur vision, affiner leur projet d'établissement (Arts plastiques, visuels et de l'espace, p. 59).*

CONCLUSION

Sur la base des éléments disponibles dans les analyses, le Comité de gestion de l'AEQES estime qu'en regard de l'ESG 1.1, les établissements d'enseignement supérieur en FWB ont encore une très large marge de progrès : la politique d'assurance qualité est rarement rendue publique, est encore faiblement structurée et ne fait pas partie intégrante du pilotage stratégique des établissements – quand ceux-ci en ont développé une. Pourtant, le cadre juridique existe même s'il reste peu prolixe en matière de gestion de la qualité et qu'il n'a pas estimé (donc ni prévu) les ressources financières et humaines nécessaires pour la déployer réellement et dans la durée. Les évaluations AEQES ont impulsé un début de formalisation des démarches qualité au sein des entités et une prise de conscience de leur nécessité pour conduire à l'amélioration des pratiques. Comme point fort, les experts ont constaté, dans un grand nombre de lieux, une approche participative et un engagement des parties prenantes internes. Si, par l'angle programmatique, ce sont jusqu'à présent les enseignants et les étudiants qui ont été les acteurs majoritairement mobilisés, les autorités académiques ainsi que les instances de tutelle de l'enseignement supérieur devraient aujourd'hui travailler à arrimer les démarches qualité en développement au pilotage de l'enseignement supérieur et à la gouvernance stratégique des établissements. Se pose dès lors la question de la formation à la gouvernance et à la qualité. En effet, ce sont des professionnels disciplinaires qui se retrouvent le plus souvent en charge de gérer un établissement d'enseignement supérieur sans avoir été formés à cet exercice au préalable. Il est essentiel de comprendre que l'exigence – pour viser un processus d'amélioration pérenne – se situe au niveau d'une gestion dynamique et autonome de la qualité, c'est-à-dire adaptée aux besoins de l'établissement, et que les phases d'évaluation, tant l'autoévaluation que l'évaluation externe, ne sont que des étapes de cette gestion.

ESG 1.2 : Élaboration et approbation des programmes

RÉFÉRENCE

Les institutions disposent de processus d'élaboration et d'approbation de leurs programmes. Les programmes sont élaborés de manière à répondre aux objectifs définis, y compris aux acquis d'apprentissage visés. La qualification résultant d'un programme est clairement spécifiée et communiquée; elle correspond au niveau adéquat du cadre national de qualifications pour l'enseignement supérieur et, par conséquent, au cadre des qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

La référence de l'ESG 1.2 inclut notamment une mention au cadre des certifications et aux acquis d'apprentissage. Par ce biais, elle conjugue les outils de la réforme de Bologne avec l'assurance qualité, la qualité de l'apprentissage et la qualité des approches pédagogiques et d'évaluation.

Dans le cadre des évaluations de 2012 à 2014, les experts ont peu abordé la question de l'élaboration et de l'approbation des programmes. Ceci s'explique par les raisons suivantes : l'approbation d'un nouveau programme est conditionnée en FWB par un mécanisme d'habilitation au niveau du gouvernement et est dissociée du système de gestion externe de la qualité. Le législateur n'a pas prévu une évaluation externe en amont du mécanisme d'habilitation. Dès lors, les experts interviennent au moment d'une évaluation qui, en regard de la boucle de Deming¹⁰, se situe dans l'étape «contrôle» (*check*); en effet, l'évaluation externe d'un programme en FWB a lieu au plus tôt après la diplomation d'une première cohorte de cycle. Le référentiel AEQES 2012 associe d'ailleurs élaboration et pilotage¹¹. Par ailleurs, la création d'un nouveau programme est soumise à une régulation de l'offre de formation dans toutes les formes d'enseignement supérieur en FWB. Notons à cet endroit que des opérateurs d'enseignement

supérieur, non reconnus par la FWB, mais néanmoins actifs sur son territoire, échappent à toute régulation et donc à toute obligation d'évaluation cyclique.

EN FWB, QUE DISENT LES TEXTES DE CADRAGE ?

L'approbation d'un programme en FWB : un nouveau cadre en FWB

En FWB, l'initiative d'élaboration d'un nouveau programme part d'un établissement, d'une équipe d'enseignants et/ou d'une direction. L'impulsion peut également venir des orientations stratégiques définies par les autorités de l'établissement mais aussi de parties prenantes externes.

Rarement, le projet émane de l'autorité publique (dernier cas précis : les masters en alternance initiés par le cabinet Marcourt en Région wallonne en 2010).

Pour comprendre l'ESG 1.2 dans notre contexte, il faut noter qu'en FWB, la création d'un nouveau programme est soumise à un processus d'habilitation¹².

Après consultation des principales parties prenantes (enseignantes et étudiantes) au sein de l'établissement, via ses organes de concertation, de gestion et conseils, les autorités déposent le dossier à l'ARES. Celle-ci remet enfin un avis motivé auprès du Gouvernement, lequel octroiera de nouvelles habilitations aux établissements d'enseignement supérieur. L'avis de l'ARES est pris sur base d'un examen préalable de la ou des chambres thématiques.

Le processus d'habilitation s'applique donc à toute création de nouveaux programmes d'enseignement supérieur et est dissocié du système de gestion externe de la qualité.

On peut considérer qu'en FWB, l'habilitation constitue une accréditation *ex-ante*.

¹⁰ La roue de Deming est une illustration de la méthode de gestion de la qualité dite PDCA (*Plan-Do-Check-Act*).

¹¹ Extrait de la dimension 1.3 du référentiel AEQES : *L'établissement/l'entité développe et met en œuvre des procédures et mécanismes d'élaboration, de pilotage et de révision périodique de son programme. Ces procédures et mécanismes sont efficaces, participatifs et contribuent à développer la qualité du programme. Le pilotage prend en compte les résultats de toutes les évaluations de la qualité du programme.*

¹² Voir aussi GUILLAUME K., «Rapport de vérification de la compatibilité du Cadre des certifications de l'Enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles avec le Cadre des certifications de l'Espace européen de l'Enseignement supérieur». En ligne : www.enseignement.be/download.php?do_id=11337&do_check, consulté le 22 février 2016 : [...] seuls les établissements d'enseignement supérieur strictement repris dans les textes réglementaires sont reconnus et se voient octroyer des habilitations spécifiques. L'habilitation est une capacité accordée par décret à un établissement d'enseignement supérieur d'organiser un programme d'études sur un territoire géographique déterminé, de conférer un grade académique et de délivrer les certificats et diplômes associés. De manière générale, la procédure d'habilitation (pour la création d'un nouveau programme) se base essentiellement sur une approche bottom-up. En effet, les établissements (facultés, départements, catégories, etc.) ont la capacité d'initiative et de proposition.

La régulation opérée par l'ARES est formalisée dans la note « Critères et modalités de traitement des habilitations »¹³, qui précise les critères en matière de création de nouveaux programmes.

Les nouveaux programmes peuvent être introduits chaque année au plus tard le 1^{er} octobre. Leur validation a lieu en mai de l'année suivante pour une entrée en

vigueur l'année N+1. Toute nouvelle habilitation est soumise à des coorganisations obligatoires¹⁴. L'autonomie des établissements est donc relative sur ce point. Le schéma ci-dessous résume ces différentes étapes.

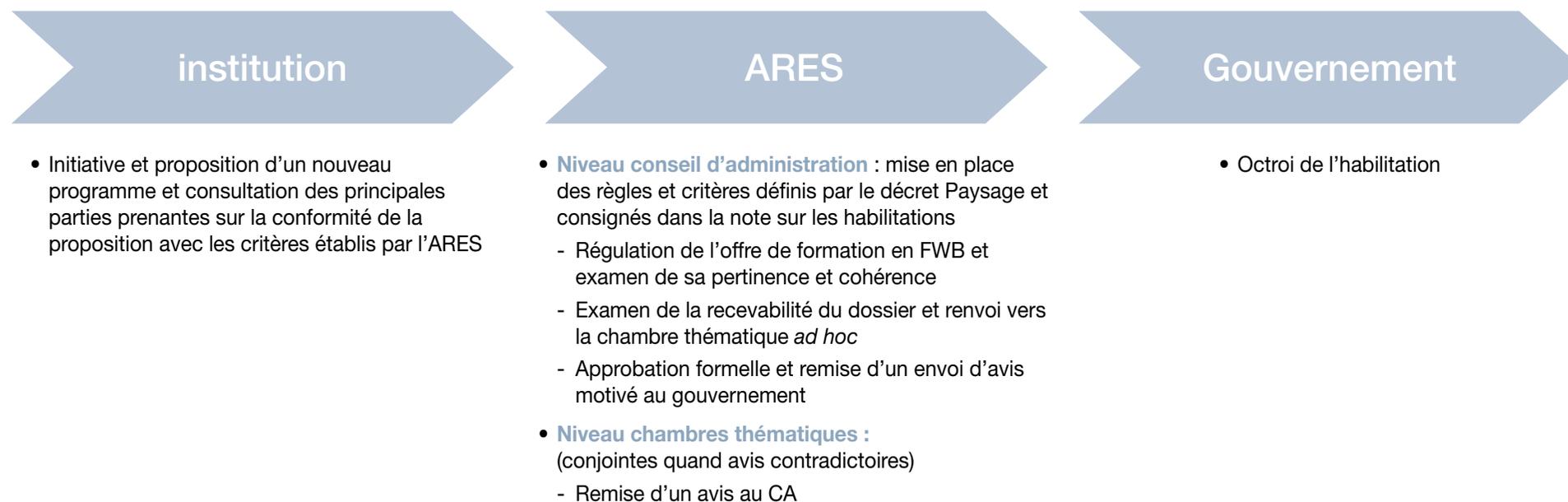


Figure 1: Processus d'habilitation schématisé

Prendre appui sur le « Cadre francophone des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » (CFC)

Dans le Rapport de vérification de la compatibilité du Cadre des certifications de l'Enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles (CCES-FWB) avec le Cadre des certifications de l'Espace européen de l'Enseignement supérieur (CC-EEES)¹⁵ il est mentionné que : *Bien que la FWB ait établi légalement son*

CCES depuis 2008, le processus de vérification n'avait pas encore eu lieu. En effet, le CCES-FWB dans sa première version ne permettait pas sa pleine mise en œuvre, en particulier dans l'opérationnalisation de l'approche par acquis d'apprentissage. C'est pourquoi, le CCES-FWB a été revu via l'adoption du décret du 7 novembre 2013 : les descripteurs génériques ont été réécrits, les concepts essentiels à cette dynamique ont été (re-)définis, les rôles et responsabilités des différents acteurs de l'enseignement supérieur ont été précisés¹⁶.

¹³ Note approuvée par l'ARES le 15 juin 2015.

¹⁴ Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, articles 86 à 89

¹⁵ GUILLAUME K., *op cit.*

¹⁶ GUILLAUME K., *op cit.*

La vérification de la comptabilité du CCES avec le CC-EEES a été réalisée, conclue et consignée dans ce rapport, qui propose également des conclusions et des recommandations sur le développement et la mise en œuvre du cadre.

Un accord de collaboration¹⁷ entre la FWB, la Région wallonne et la Commission communautaire française a mis en place une instance de pilotage et de positionnement du CFC, qui gère les demandes de positionnement et approuve les propositions de positionnement des certifications dans le CFC.

Les conclusions et recommandations sur l'implémentation du cadre des certifications pointent entre autres la nécessité d'un soutien budgétaire et un effort d'information et de formation des acteurs.

Dans la note de l'ARES sur les habilitations, la référence au CCES constitue l'un des critères spécifiques d'analyse des dossiers : *la formation doit impérativement correspondre aux niveaux 5 à 8 en fonction de la formation (annexe I du décret). Le CCES est la seule référence pour évaluer le niveau d'une formation.*

QU'ONT NOTÉ LES COMITÉS D'EXPERTS ?

Pour soutenir le travail d'évaluation, le nouveau référentiel AEQES inclut lui aussi les références au CCES. Dans les rapports, les experts s'expriment sur la conformité du niveau des acquis d'apprentissage avec les exigences des descripteurs du niveau 6 ou 7.

Dans l'analyse transversale du cursus Ergothérapie par exemple, le comité considère que *les programmes sont quelque peu lacunaires pour assurer un niveau 6 du [CCES]* (Ergothérapie, p. 29).

L'approche par acquis d'apprentissage (AA) en FWB : une longueur d'avance ?

La notion de cadre des certifications (CFC) amène droit au sujet des acquis d'apprentissage.

Bien avant que l'approche AA ait été rendue obligatoire, une série d'initiatives avaient été prises à différents niveaux.

Dans le nouveau référentiel de l'AEQES, l'approche programme et par acquis d'apprentissage constitue la pierre angulaire de l'évaluation de la qualité des programmes.

Dans les analyses transversales, les experts plaident pour l'évolution des formations déclinées par compétences et reconnaissent l'ampleur de ce travail.

Le comité des experts encourage donc les établissements à poursuivre la réflexion pour mettre en oeuvre cette approche par compétences dans leurs programmes de formation. Le comité des experts encourage finalement que ces compétences soient toutes suffisamment exercées en formation théorique et pratique et que leur évaluation soit définie. (Diététique, p. 19)

Une enquête récente de l'AEQES¹⁸ a mis en exergue les tendances majeures qui vont influencer l'enseignement supérieur en FWB selon des établissements. La première des deux tendances majoritaires partagées par toutes les formes d'enseignement supérieur¹⁹ et par les experts AEQES porte sur « la mise en œuvre des acquis d'apprentissage et de l'approche par compétences ».

Il est fondamental qu'une approche par acquis d'apprentissage prenne appui sur une réflexion approfondie, en équipe, sur les compétences visées, sur la meilleure façon de les faire acquérir et sur la manière de les évaluer. La coordination entre enseignants, la création de situations d'apprentissage et d'évaluations communes à plusieurs activités d'apprentissage sont en cours de développement.

Comme pour le cadre des certifications, c'est l'adoption du décret Paysage qui a rendu obligatoire la définition des acquis d'apprentissage : ceux-ci sont à annoncer clairement pour chaque programme organisé par un établissement d'enseignement supérieur et à articuler en unités d'enseignement favorisant la mobilité mais également la flexibilisation des parcours, l'insertion socioprofessionnelle, la qualité, etc.

¹⁷ Accord de coopération du 26 février 2015 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française concernant la création et la gestion d'un Cadre francophone des certifications, en abrégé « C.F.C. ».

¹⁸ AEQES, «Élaboration du plan stratégique AEQES 2016-2020 : résultats de l'enquête concernant les attentes des parties prenantes, adressée aux établissements et aux experts», octobre 2015. En ligne : http://www.aeqes.be/rapports_details.cfm?documents_id=456.

¹⁹ Sauf pour l'EPS qui fonctionne déjà sur un mode modulaire et dispose de dossiers pédagogiques définissant des compétences terminales à atteindre

Renforcer l'implication des parties prenantes, l'expertise externe et les points de référence

La consultation des employeurs et des associations professionnelles lors de la création d'un nouveau programme n'est actuellement pas systématique²⁰ mais semble incontournable au regard de toute une série de raisons, dont l'employabilité des futurs diplômés.

Dans les « critères de recevabilité au plan administratif » d'un nouveau programme, l'un des documents demandés par l'ARES est le référentiel de compétences.

La construction et la révision d'un référentiel de compétences devrait inclure entre autres une implication des parties prenantes, dont les employeurs, et prévoir une documentation sérieuse pour l'analyse des besoins socio-économiques. La FWB devrait en outre se doter d'un dispositif de veille sur l'évolution de l'enseignement supérieur et sur les besoins et les attentes de la société.

Le comité des experts suggère d'accentuer les contacts avec des représentants de la profession et leurs fédérations pour établir des projets d'exercices en situation réelle, actualiser le référentiel des compétences, identifier des thèmes de recherche appliquée, de séminaires et autres activités d'enseignement. (Techniques graphiques, p. 19)

La présence d'enseignants ayant une expérience professionnelle et de professionnels ayant des charges de cours, l'accompagnement des étudiants par des professionnels dans les modules de pratique professionnelle, la consultation des maîtres de stage et le suivi des travaux de fin d'études en lien avec les réalités professionnelles témoignent pourtant d'un réel ancrage professionnel dans de nombreux programmes. Les pratiques décrites ci-dessus contribuent certes, mais d'une manière qui reste à formaliser, à la conception et l'élaboration de nouveaux programmes.

Les étudiants, de par leur participation aux activités de l'ARES et ses instances (chambres et commissions) et leur présence dans les conseils de participation des établissements, sont considérés comme une partie prenante importante en FWB.

²⁰ Sauf dans l'enseignement de promotion sociale où la constitution d'un dossier pédagogique prévoit systématiquement la consultation des milieux professionnels.

CONCLUSION

Sur la base de cette analyse, le Comité de gestion de l'AEQES estime qu'en regard de l'ESG 1.2, l'enseignement supérieur de la FWB s'est doté récemment d'un cadre qui témoigne de belles avancées quant à l'approche par acquis d'apprentissage, qui lui permettra d'être globalement en accord avec les ESG.

Au niveau des établissements, cette référence suppose une approche intégrée afin de mettre en lien les outils extérieurs (cadres des certifications, assurance qualité) avec le pilotage de l'établissement (système qualité propre à l'établissement et implication des parties prenantes) et des approches pédagogiques spécifiques (approche par compétences et par acquis d'apprentissage, pédagogies actives, évaluations intégrées, etc).

À travers l'introduction des acquis d'apprentissage, des unités d'enseignement et des évaluations intégrées, le décret Paysage donne un message clair sur la nouvelle approche pédagogique souhaitée, mais la mise en œuvre actuelle du décret risque de ne pas permettre l'atteinte des objectifs visés.

La FWB devrait se doter d'un dispositif de veille sur l'évolution de l'enseignement supérieur et des besoins sociétaux. L'élaboration et la révision d'un référentiel de compétences devraient pouvoir se fonder sur une méthodologie à développer.

La pertinence des critères pour l'habilitation devrait à son tour être soumise à une évaluation après un ou deux ans de prise d'effet.

En regard de la Constitution²¹, il en va de la responsabilité du gouvernement de la FWB de protéger les étudiants en leur permettant d'identifier les opérateurs privés. Dans cette optique, le Comité de gestion suggère que soit mis en place un dispositif (par exemple un cadastre de l'offre privée et une communication *ad hoc*) qui permette aux étudiants et futurs étudiants de réaliser dès le départ les effets de leurs choix en termes de reconnaissance.

²¹ Extrait de l'article 24 de la Constitution : « § 4. Tous les élèves ou étudiants, parents, membres du personnel et établissements d'enseignement sont égaux devant la loi ou le décret. La loi et le décret prennent en compte les différences objectives, notamment les caractéristiques propres à chaque pouvoir organisateur, qui justifient un traitement approprié.

§ 5. L'organisation, la reconnaissance ou le subventionnement de l'enseignement par la communauté sont réglés par la loi ou le décret. »

ESG 1.3 : Apprentissage, enseignement et évaluation centrés sur l'étudiant

RÉFÉRENCE

Les institutions garantissent que les programmes sont dispensés d'une manière qui encourage les étudiants à jouer un rôle actif dans le processus d'apprentissage, y compris dans son élaboration, et que l'évaluation des acquis des étudiants reflète cette approche.

En rédigeant une référence nouvelle sur ce thème, un point d'attention particulier a été porté sur l'implication des étudiants au sein des processus d'apprentissage et non plus uniquement sur les règles organisant l'évaluation des acquis des étudiants. Cette référence invite prioritairement les établissements à créer un environnement pédagogique qui conduit concrètement l'étudiant à jouer un rôle actif dans le processus d'apprentissage. Il doit devenir co-créateur de son apprentissage.

EN FWB, QUE DISENT LES TEXTES DE CADRAGE ?

Plusieurs articles du décret Paysage touchent aux recommandations formulées dans l'ESG 1.3. Ainsi l'article 3, §1^{er} du décret donne aux formations de l'enseignement supérieur l'objectif de *promouvoir l'autonomie et l'épanouissement des étudiants, en développant notamment leur curiosité [...], leur sens critique et leur conscience des responsabilités [...]*.

Le décret fait plusieurs fois référence à la diversité des méthodes pédagogiques à mettre en œuvre, individuelles ou collectives, reposant sur les compétences terminales et savoirs communs requis à l'issue de l'enseignement qui y donne accès (article 3, §2 ; article 15, §1^{er}, 49° et 58° ; article 67).

L'ARES a l'obligation de définir *les référentiels de compétences correspondant aux grades académiques délivrés, et d'en attester le respect par les programmes d'études proposés...* (article 21, 16°).

Enfin, une grande flexibilité des parcours et leur individualisation est au cœur de l'organisation des trajets de formation voulus par le décret.

Le critère 3 du référentiel AEQES fait aussi référence aux acquis d'apprentissage

du programme et précise que l'établissement *met en œuvre des dispositifs et activités permettant d'atteindre les acquis visés, en encourageant les étudiants à y jouer un rôle actif*. La cohérence des évaluations par rapport à ces acquis est mentionnée dans ce même critère. Le critère 4 du référentiel fait allusion à la flexibilité des parcours.

QU'ONT NOTÉ LES COMITÉS D'EXPERTS ?

La pratique des référentiels de compétences se répand

Bien que la notion de compétences représente une véritable rupture dans les cursus qui étaient traditionnellement pensés en termes de cours et de contenus, la pratique des référentiels de compétences se répand largement. L'aboutissement de la démarche est cependant variable selon les cas et les informations que peut en retirer l'étudiant pour construire son projet professionnel sont de niveaux très différents.

Comme c'est le cas encore dans de nombreuses institutions de formation d'ingénieurs de l'Union européenne, l'évaluation des compétences transférables reste un chantier conséquent non abouti. (Ingénieur civil et Bioingénieur, p. 43)

Dans certains cas, les experts épinglent des aspects réglementaires particuliers qui peuvent freiner l'appropriation de l'approche par compétences. Ainsi les experts *[...] reconnaissent les dynamiques en place au sein des établissements mais attirent l'attention sur différents points [dont le double cadre qu'est] la grille horaire minimale figée, établissant la liste des matières qui doivent être inscrites dans le programme ainsi que les volumes horaires minimaux qui sont associés aux activités d'enseignement* (Diététique, p. 16).

Les compétences acquises grâce aux activités de mise en situation professionnelle (stages) contribuent à consolider le projet professionnel de l'étudiant. Cette importance a été soulignée par les experts.

Les étudiants ne sont notamment pas suffisamment confrontés à ce qu'est une entreprise, aux contraintes de travail qui y sont liées, aux expériences en vraie grandeur. (Arts plastiques, visuels et de l'espace, p. 37)

Des activités pédagogiques diversifiées et des évaluations qui font sens par rapport aux compétences ciblées

La diversité des approches pédagogiques est une nécessité à la fois pour répondre à la diversité des attentes des étudiants, pour leur permettre d'acquérir des compétences très différentes, mais aussi pour les rendre davantage acteurs de leur formation grâce à une motivation accrue.

Cette nécessité est soulignée par les experts :

Le comité des experts recommande aussi de développer des activités d'apprentissage permettant d'évaluer les compétences particulières comme la curiosité intellectuelle, la prise de risque et l'autonomie (Arts appliqués et textile, p. 25).

Outre les activités pédagogiques spécifiques (comme l'apprentissage par problèmes) qui suscitent davantage l'activité de l'étudiant, les experts observent d'autres pratiques telles que par exemple :

Le recours au portfolio constitue un moyen de développer la pratique réflexive et de soutenir l'acquisition de compétences. (Ergothérapie, p. 19)

Un établissement dispose d'une bibliothèque très bien fournie, située à proximité des sections concernées et les étudiants sont incités via des activités pédagogiques à la fréquenter assidument. (Arts appliqués et textile, p. 28)

L'autonomie des étudiants est décrite par les comités d'experts comme un autre enjeu important de l'enseignement supérieur. Les experts ont souligné des bonnes pratiques en la matière :

Certains établissements ont misé sur une autonomie progressive de l'étudiant dans l'organisation de son travail, en lui proposant un encadrement régulier. (Techniques graphiques, p. 22)

[Les] éléments de pratique reliés à la recherche [dès le bachelier] s'avèrent des moyens utiles pour initier les futurs diplômés à la réalité du marché du travail, en particulier celle du travail à la pige ou contractuel, où l'autonomie intellectuelle, ainsi que les capacités de construire un projet et de le mener à terme, sont des atouts majeurs. (Histoire et Histoire de l'art, p. 28)

Des méthodes d'évaluation adaptées aux objectifs des pratiques pédagogiques

Les évaluations constituent pour l'enseignement un problème d'autant plus difficile que l'on veut développer et évaluer des compétences complexes et que la formation pédagogique des enseignants reste peu présente (voir ESG 1.5).

Une recommandation mentionnée par les comités d'experts concerne le feed-back donné aux étudiants à l'issue de l'évaluation.

[...] le comité des experts constate généralement l'absence de retour offert aux étudiants après une évaluation. Il propose qu'une telle possibilité soit offerte de manière systématique. (Histoire et Histoire de l'Art, p. 23)

Prévoir des moments de feed-backs systématiques, suffisamment longs pour que l'étudiant puisse intégrer les conseils d'amélioration, voire les explications de ses échecs. (Techniques graphiques, p. 20)

[...] la variété des modes d'évaluation est un atout mais la cohérence des critères d'évaluation doit être expliquée davantage et un retour systématique (parfois même individualisé dans le cas des stages notamment) devrait être organisé. (Diététique, p. 21)

La difficulté de l'évaluation se manifeste aussi au niveau des stages.

[...] Les stages occupent une place essentielle dans les formations professionnalisantes. Les experts recommandent qu'ils soient évalués sur la base de critères clairs, préalablement définis et diffusés auprès des étudiants, des enseignants et des maîtres de stage. (Gestion des transports et logistique d'entreprise, p. 25)

Des pratiques d'évaluation plus innovantes sont parfois relevées et pourraient sans doute inspirer d'autres cursus :

[...] les corrections collectives en présence de tous les étudiants et parfois même d'étudiants d'autres options. (Arts plastiques, visuels et de l'espace, p. 33)

Des trajectoires de formation et de développement qui contribuent à construire le projet personnel de l'étudiant

La construction d'un projet personnel par l'étudiant est un processus long, itératif qui se construit progressivement sur les acquis d'apprentissage. Les établissements doivent les y aider et cette responsabilité fait souvent partie de points d'amélioration, quel que soit la forme d'enseignement supérieur ou le domaine étudié.

Le comité recommande aux responsables des formations de systématiser les initiatives d'information sur les professions à destination des étudiants. (Langues et lettres, p. 42)

La définition de véritables trajectoires de développement et de formation permettant à l'étudiant de construire son programme personnel (choix de cours à option, lieux de stages) n'est guère mentionnée. Les comités d'experts formulent

les mêmes constats aussi bien dans les cursus appartenant aux sciences et techniques (Ingénieur civil et Bioingénieur) qu'aux sciences humaines et sociales (Histoire et Histoire de l'Art, Instituteur(-trice)) et ce, quelle que soit la forme d'enseignement supérieur (universités, hautes écoles, enseignement de promotion sociale, ESA).

Une préparation insuffisante au projet professionnel en tant que partie du projet personnel de l'étudiant et la contribution insuffisante des pratiques pédagogiques à cet objectif sont plusieurs fois mentionnées parmi les points d'amélioration. Le stage joue à cet égard un rôle essentiel qui est mis en exergue par plusieurs comités.

[...] le contact avec la pratique du terrain se fait très tôt : cette pratique est déterminante pour confirmer l'orientation des étudiants. (Histoire et Histoire de l'art, p. 22)

La reconnaissance d'une telle approche pédagogique centrée sur l'étudiant s'illustre également pour le projet artistique.

[...] la vaste palette de compétences à acquérir selon des modalités et dans des lieux parfois très différents impose une pédagogie spécifique. Cette dernière réserve une place centrale au projet artistique de l'étudiant et exige un accompagnement individualisé sur la voie de l'autonomie. (Arts plastiques, visuels et de l'espace, p. 13)

Un enseignement supérieur favorisant des parcours personnalisés et flexibles

La personnalisation du parcours de formation par une flexibilité suffisante se pose à l'intérieur des cursus ainsi qu'au niveau des mobilités verticales (de bacheliers à masters) ou horizontales (au sein de chaque cycle). Cependant, si la coordination n'est pas organisée entre options ou établissements, ce dispositif peut alors s'avérer inutile et aboutir à l'atomisation d'options cloisonnées qui freinent la flexibilité des parcours.

La recherche de flexibilité dans les enseignements depuis 2004 a souvent conduit à la multiplication d'options, suivies par des cohortes d'étudiants parfois beaucoup trop faibles pour être durables. (Ingénieur civil et Bioingénieur, p. 83)

Pour cette raison, les pratiques pédagogiques de transversalité sont recommandées pour atténuer les effets pervers du cloisonnement des options. Il peut s'agir d'activités pluridisciplinaires de plusieurs jours, de création de modules d'enseignement qui impliquent des étudiants et des enseignants de différentes options : *[...] les activités pluridisciplinaires ou thématiques de plusieurs jours au*

niveau de l'ensemble de l'établissement ou organisées par quelques options ; [...] la création de modules d'enseignement qui impliquent des étudiants et des enseignants de différents options (Arts plastiques, visuels et de l'espace, p. 24).

La flexibilité effective des parcours reste encore trop difficile dans certains cursus et ce parfois pour des raisons pratiques.

[...] étant donné le casse-tête qu'engendrent les choix multiples pour la confection des calendriers de cours et des examens de la part des secrétariats, une partie du choix est, au final, parfois purement théorique, du fait d'insolubles incompatibilités horaires. (Langues et lettres, p. 30)

CONCLUSION

La grille de lecture proposée dans ce chapitre montre que l'ESG 1.3 touche à de nombreuses pratiques de l'enseignement supérieur. Globalement, selon le Comité de gestion, le cadrage par les textes légaux et réglementaires existe et est suffisant. Bien que répondant déjà en grande partie aux exigences découlant de l'ESG 1.3, on peut cependant dire que les pratiques adoptées à ce jour par les établissements peuvent encore progresser si on veut respecter pleinement le souhait de mettre le rôle actif de l'étudiant au centre des préoccupations et favoriser une flexibilité des parcours à son bénéfice.

L'obligation décrétales d'une organisation de l'enseignement supérieur selon une logique de compétences à faire acquérir à l'étudiant a accéléré sa mise en place en FWB. Ce travail est en cours.

Articuler les (nouvelles) méthodes d'évaluations aux (nouvelles) méthodes pédagogiques en regard des référentiels de compétences, mais également évaluer effectivement les compétences ciblées et apporter aux étudiants un *feed-back* requis est une recommandation qui concerne la majorité des cursus.

Concernant la flexibilité des parcours et la possibilité pour l'étudiant de personnaliser le sien, le décret Paysage constitue une rupture par rapport au passé en supprimant le concept d'année d'études au profit de l'accumulation progressive des crédits d'un cycle d'études. L'effectivité de cet objectif demandera de trouver le juste équilibre entre la mise en place de la flexibilité et la cohérence des parcours vis-à-vis des compétences à acquérir, deux exigences qui peuvent apparaître comme en tension et difficilement gérables.

ESG 1.4 : Admission, progression, reconnaissance et certification

RÉFÉRENCE

Les institutions appliquent de manière cohérente et constante des règles prédéfinies et publiées couvrant toutes les phases du cycle d'études, c'est-à-dire l'admission et la progression des étudiants, la reconnaissance et la certification de leurs acquis.

Cette référence traite du parcours de l'étudiant pendant le cycle d'études et de la manière dont les établissements mettent en œuvre les procédures d'admission, de progression, de reconnaissance et de certification. L'accent est surtout mis sur la complétude du cycle et le caractère nécessairement équitable et public de ces procédures.

EN FWB, QUE DISENT LES TEXTES DE CADRAGE ?

La législation, même avant la promulgation du décret Paysage, prévoyait un certain nombre d'obligations à respecter par les établissements en matière d'admission, de valorisation des acquis de l'expérience (VAE), d'inscription, de passerelle, de certification.

En 2013, le décret Paysage harmonise un certain nombre de ces procédures applicables dans les différentes formes d'enseignement, tout en respectant certaines spécificités. Le chapitre VIII est consacré aux inscriptions pour lesquelles l'enseignement de promotion sociale est soumis à une législation propre²² et le chapitre IX concerne l'accès aux études des trois cycles. Se retrouve également inscrite dans le texte l'exigence de fournir de l'information à l'étudiant. À l'article 95, il est stipulé que *lors de sa demande d'inscription, l'étudiant reçoit toutes les informations utiles relatives à l'établissement et aux études visées, notamment le règlement des études²³, ainsi que le programme*

²² Décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale et Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 2 septembre 2015 portant règlement général des études de l'enseignement supérieur de promotion sociale de type court et de type long.

²³ Appelé *Règlement d'ordre intérieur* dans l'enseignement de promotion sociale.

d'études détaillé. Ledit règlement des études est rédigé par les autorités de l'établissement d'enseignement supérieur qui doivent y intégrer les procédures légales et celles propres à l'établissement.

Il est à noter l'existence de procédures particulières à certaines formations, pour lesquelles l'accès est conditionné par la réussite d'une épreuve d'admission obligatoire (bachelier en Sciences de l'ingénieur civil, enseignement supérieur artistique) ou par la passation d'un test d'admission (sciences médicales, sciences dentaires) ; voire par une limitation du nombre d'étudiants non résidents qui s'inscrivent pour la première fois dans le 1^{er} cycle (notamment dans le secteur de la santé)²⁴.

Par ailleurs, en matière d'admission aux études, lorsque les experts en parlent, c'est en évoquant quasi exclusivement la VAE. En FWB, les dispositifs de VAE permettent à tous les adultes de reprendre des études en accédant à une formation dans l'enseignement supérieur. Dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie, il s'agit d'un processus crucial qui, toutefois, ne permet pas l'obtention d'un diplôme sur la seule base des acquis de l'expérience, contrairement à la VAE telle que définie en France depuis 2002.

Les procédures résumées ci-après sont antérieures aux nouvelles dispositions légales du décret Paysage, qui les harmonise mais les balise davantage également en termes de définition de l'expérience, de volume et d'accompagnement (articles 117 à 120).

Les universités et les hautes écoles, s'appuyant sur une même base juridique, disposent d'un processus fort similaire : accompagnement du candidat par un conseiller, élaboration d'un dossier, évaluation et validation des acquis de l'expérience²⁵ par un jury, admission personnalisée. Toutefois, des évolutions différentes existent aussi. S'il y a un conseiller VAE dans chaque haute école (financé par l'établissement), la cellule VAE inter-réseaux a été dissoute ; tandis

²⁴ Le décret du 16 juin 2006 régulant le nombre d'étudiants dans certains cursus de premier cycle de l'enseignement supérieur limite à 30% les étudiants non résidents. Actuellement sont concernés les bacheliers suivants, organisés en Haute Ecole et/ou à l'université : audiologie, kinésithérapie, logopédie, médecine, médecine vétérinaire, sciences dentaires, sciences psychologiques et de l'éducation - orientation logopédie.

²⁵ Cette expérience personnelle ou professionnelle doit correspondre à au moins cinq années d'activités, des années d'études supérieures ne pouvant être prises en compte qu'à concurrence d'une année par 60 crédits acquis, sans pouvoir dépasser 2 ans (article 119 du décret Paysage).

que pour les universités, un premier projet européen a permis la création d'une plateforme interuniversitaire. Un second projet (soutenu par le FSE) vise le développement de la VAE universitaire.

Dans l'enseignement de promotion sociale, le Conseil des études²⁶ de chaque unité d'enseignement (UE) peut prendre en considération l'expérience professionnelle ou personnelle pour l'accès aux études et leur sanction²⁷. Pour prendre les décisions de valorisation, le Conseil des études doit se référer aux acquis d'apprentissage listés dans le dossier pédagogique de l'UE. Si ce processus est commun à tout l'EPS, les procédures d'introduction et de gestion des demandes sont propres aux établissements. Par ailleurs, des valorisations automatiques sur la base de conventions peuvent s'effectuer. Pour accroître le déploiement de la VAE dans l'EPS, une charge de mission financée par le FSE a été dédiée à cet objectif depuis mai 2015.

Toutefois, il est à noter que la VAE est limitée décrementalement dans son application. En effet, quelle que soit la forme d'enseignement, elle ne peut pas dispenser de la totalité du programme de cours (et mener par là directement à un diplôme, comme cela se pratique en France) : il est imposé de suivre au minimum 60 crédits du cursus.

D'autre part, en matière de reconnaissance de diplômes ou de qualifications, le centre ENIC-NARIC²⁸ de la FWB joue aussi un rôle important, notamment pour la mobilité des étudiants et des diplômés.

Enfin, concernant la nécessité d'une documentation expliquant la qualification obtenue, à la suite de la mise en œuvre du processus de Bologne, le supplément au diplôme a été rendu obligatoire par décret. Il est produit par tous les établissements supérieurs de la FWB et reprend aussi bien les acquis d'apprentissage atteints que le contexte, le niveau, le contenu et le statut des études suivies et réussies.

²⁶ Pour chaque section ou unité d'enseignement, le Conseil des études comprend les membres du personnel directeur et les membres du personnel enseignant chargés du groupe d'étudiants concernés.

²⁷ Décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale.

²⁸ En matière de reconnaissance de diplômes ou de qualifications, les réseaux d'information ENIC-NARIC assurent une mission d'expertise importante en termes de mobilité académique et professionnelle au niveau international. Ces réseaux veillent à mettre en pratique les principes de reconnaissance de la Convention de Lisbonne. Le centre ENIC-NARIC de la FWB est chargé de fournir des informations à destination des autres centres du réseau ENIC-NARIC, aux particuliers, aux employeurs, aux établissements d'enseignement supérieur ainsi qu'au Service de la reconnaissance académique et professionnelle des diplômés étrangers d'enseignement supérieur du Ministère de la FWB.

QU'ONT NOTÉ LES COMITÉS D'EXPERTS ?

Les procédures d'admission et de reconnaissance des acquis sont peu commentées par les experts, hormis le comité Ingénieur civil et Bioingénieur qui constate l'existence d'un examen d'admission en ingénieur civil. Cela est sans doute dû au contexte particulier de la FWB, qui régleme fortement ces aspects.

Lorsque ces procédures sont examinées, c'est pour requérir une amélioration dans leur mise en œuvre ou leur suivi, dans un contexte d'apprentissage tout au long de la vie qui requiert une bonne gestion des parcours, notamment en termes de flexibilité (cfr ESG 1.3). Dans cette perspective, l'obligation d'informer clairement les étudiants sur les études, mais aussi sur les procédures en vigueur dans l'établissement, est la bienvenue, *a fortiori* dans un nouveau paysage de l'enseignement supérieur où l'organisation des études est en grande mutation et complique la lisibilité des parcours possibles. Les experts estiment qu'il importe que chaque étudiant bénéficie d'une information de qualité permettant de construire son parcours individuel et sa progression dans le cursus.

Concernant la progression des étudiants au sein du programme, les experts se sont montrés des plus critiques. Alors que l'ESG souligne la nécessaire mise en place *des processus et des outils pour collecter des informations, suivre la progression des étudiants, et agir en fonction*, dans la grande majorité des analyses transversales, la question de la collecte des données, de leur traitement et des actions à entreprendre en matière de suivi de la progression des étudiants est soulevée (voir aussi l'ESG 1.7). Si la collecte de données par les établissements existe la plupart du temps, l'exploitation « opérationnelle » de ces informations (analyse, actions correctives...) est souvent insuffisante, voire inexistante.

Ses missions d'informations concernent principalement les thématiques suivantes :

- la reconnaissance académique des diplômes, certificats et qualifications étrangers ;
- la reconnaissance professionnelle de qualifications obtenues au sein de l'Espace économique européen en tant que point de contact de la directive 2005/36/CE ;
- les systèmes d'enseignement supérieur de la FWB ;
- les opportunités d'enseignement supérieur à l'étranger en ce inclus les bourses, les programmes de mobilité, les autorités compétentes en matière de reconnaissance, etc.

En tant que centre d'information, le centre ENIC-NARIC de la FWB ne gère pas les demandes de reconnaissance académique (équivalence) et de reconnaissance professionnelle. Celles-ci sont traitées par le Service de la reconnaissance académique et professionnelle des diplômés étrangers d'enseignement supérieur.

Comme d'autres comités d'experts, le comité Techniques graphiques *fait le constat des taux d'échec élevés. L'analyse du phénomène de l'échec fait défaut. Il faudrait dès lors que les établissements se dotent d'indicateurs qui permettraient de mettre en œuvre des dispositifs efficaces de lutte contre l'échec.* (Techniques graphiques, p. 15)

Un dispositif de suivi de cohorte d'étudiants au niveau communautaire et de l'établissement devrait permettre une meilleure compréhension des phénomènes de réussites / échec / abandon. (Instituteur(-trice) primaire, p. 24)

Enfin, l'ESG 1.4 évoque la *juste reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur, des périodes d'études et d'apprentissage préalable, y compris la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel.* À l'exception de quelques constats relatifs à la VAE et à la flexibilité des parcours, les experts n'y font guère écho.

Le comité des experts constate le faible degré de flexibilité des parcours (peu de VAE et de passerelles). Sans doute la complexité de gérer des parcours multiples et variés et l'absence de règles communes expliquent-elles au moins partiellement ce manque de souplesse. Une plus grande autonomie des établissements assortie d'une clarification et d'une harmonisation des règles communes organisant la perméabilité verticale (passage type court/type long) et horizontale (passage d'une option à une autre) devrait améliorer la flexibilité des parcours. (Arts plastiques, visuels et de l'espace, p. 28-29)

CONCLUSION

Cette référence et ses lignes directrices sont au cœur du système d'enseignement supérieur car elles visent l'ensemble des processus qui balisent le parcours de tout étudiant au sein d'un établissement.

L'admission aux études est fortement balisée par la législation en FWB. Le Comité de gestion constate que la mise en œuvre des procédures qui en découlent fait rarement l'objet de commentaires de la part des experts.

Par ailleurs, aux yeux du Comité de gestion, le fait que le décret Paysage impose aux établissements d'enseignement supérieur une bonne information des étudiants sur le programme d'études ainsi que la mise à disposition du Règlement des études (qui détaille les procédures utiles aux différentes étapes de la vie de l'étudiant au sein de l'établissement et du programme d'études) devrait répondre à l'exigence tant de transparence que d'équité de traitement des étudiants.

Si l'admission et la certification sont réglées par nombre de balises légales, d'évidence, la mesure de la progression de l'étudiant dans le programme d'études doit s'appuyer sur la collecte et l'exploitation des données relevant davantage de l'initiative des établissements. Et même si certaines données sont parfois disponibles au niveau plus institutionnel, elles ne sont pas utilisées par de plus petites divisions organisationnelles.

ESG 1.5 : Personnel enseignant

RÉFÉRENCE

Les institutions s'assurent des compétences de leurs enseignants. Elles mettent en œuvre des processus équitables et transparents pour le recrutement et le développement professionnel du personnel.

L'enseignant est au cœur de la référence 1.5 en tant que vecteur du processus d'apprentissage des étudiants²⁹. La responsabilité des établissements est clairement impliquée dans le nécessaire accompagnement de cette évolution via la mise en place de processus de gestion des ressources humaines clairs, transparents et équitables et d'incitants aux activités scientifiques et à l'innovation pédagogique de leurs enseignants.

EN FWB, QUE DISENT LES TEXTES DE CADRAGE ?

Le soutien au développement des compétences didactiques et pédagogiques des enseignants en vue d'une meilleure adéquation au public étudiant est appuyé par un cadre juridique en FWB et s'applique à tous les établissements d'enseignement supérieur.

En effet, dans le décret Paysage, il est stipulé que *le rôle de l'enseignant est notamment de mettre en œuvre des méthodes didactiques adaptées aux caractéristiques du public «étudiant-adulte» qui fréquente l'enseignement supérieur* (article 3, § 2). L'ARES a notamment parmi ses missions, celle *d'identifier les mesures les plus efficaces et les bonnes pratiques en matière [...] de support pédagogique aux enseignants, et de promouvoir leur mise en œuvre au sein des pôles académiques et des établissements* (article 20). Enfin, les pôles académiques jouent le rôle de fédérer ou organiser le support pédagogique pour les enseignants en leur sein (article 53).

Le référentiel de l'AEQES, dans sa dimension 4.1, énonce que l'établissement devrait s'assurer de l'adéquation des ressources humaines aux programmes et

au(x) public(s) étudiant(s) et de la mise en œuvre des moyens nécessaires pour que le corps enseignant ait les qualités et les compétences requises.

Dans le contexte actuel d'une diversification de la population étudiante et d'un centrage de l'enseignement sur l'étudiant, le rôle de l'enseignant est amené à évoluer.

Cependant, aucun titre pédagogique n'est requis pour être recruté comme enseignant dans l'enseignement supérieur en FWB. Toutefois, le certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) constitue le titre permettant l'engagement à titre définitif (ou nomination) en HE³⁰ et EPS.

Certains établissements d'enseignement supérieur (les universités surtout et parfois les HE) proposent des formations pédagogiques à leurs équipes enseignantes, mais ces formations ne sont pas obligatoires et aucune règle n'encadre ces bonnes pratiques. Il est intéressant de noter que selon le rapport *Trends 2015* de l'EUA, relayé dans le rapport *ESG : Are Universities ready?* paru en septembre 2015, 75% des universités européennes ayant répondu à l'enquête signalent offrir des cours pédagogiques optionnels à leurs enseignants et 40% organisent des cours obligatoires en la matière.

Quant aux conditions dans lesquelles peuvent s'exercer les politiques de recrutement et d'évolution de carrière dans les établissements d'enseignement supérieur en FWB, l'autonomie des établissements est variable et régulée de manière inégale selon la forme d'enseignement.

Si, dans toutes les formes d'enseignement, le processus de primo-recrutement laisse une autonomie certaine aux établissements, la marge de manœuvre de ces dernières en matière de progression dans la carrière administrative des personnels varie selon les formes d'enseignement : temporaire à durée indéterminée et nomination dans les hautes écoles et dans l'enseignement supérieur artistique; temporaire prioritaire et nomination dans les établissements de promotion sociale.

En HE, EPS et ESA, l'ordre de dévolution des emplois vacants est défini par ordre d'ancienneté dans les différentes fonctions pour lesquelles les enseignants

²⁹ Voir la partie traitant de l'ESG 1.3.

³⁰ Ce titre est obligatoire en HE endéans les 6 ans de l'engagement.

possèdent le titre requis. Cette règle cadenas fortement la gestion des ressources humaines³¹.

Dans les universités, cette règle n'est pas d'application. En effet, ces dernières connaissent assez peu de contraintes légales quant aux conditions de travail de leur personnel académique (enseignants/chercheurs), à l'exception de quelques éléments fixés par la loi. Elles fixent un statut administratif³² dans lequel elles peuvent proposer à leurs enseignants une carrière selon des lignes directrices propres à chaque université³³.

Cette diversité de règles et de degrés d'autonomie en matière de gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur en FWB s'insère dans un environnement européen où *la gestion du personnel académique est un domaine dans lequel les établissements d'enseignement supérieur se sont vu accorder une plus grande autonomie au cours des dix dernières années. Dans un nombre croissant de pays, la sélection, le recrutement, les contrats de travail et la promotion professionnelle sont gérés dans une plus large mesure au niveau des établissements*³⁴. Le rapport Eurydice précise aussi que cette autonomie accrue doit s'accompagner de *procédures de responsabilisation plus nombreuses et plus rigoureuses*³⁵.

³¹ Pour les HE, il faut se référer aux articles 8 à 11 du décret du 25 juillet 1996 relatif aux charges et emplois des Hautes Ecoles organisées ou subventionnées par la Communauté française et aux articles 124ter à 128 du décret du 24 juillet 1997 fixant le statut des membres du personnel directeur et enseignant et du personnel auxiliaire d'éducation des Hautes Ecoles organisées ou subventionnées par la Communauté française. Le décret du 20 décembre 2001 fixant les règles de recrutement spécifiques à l'enseignement supérieur artistiques constitue le cadre pour les ESA. Pour l'EPS, il s'agit de l'arrêté royal du 22 mars 1969 fixant le statut des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical des établissements d'enseignement, gardien, primaire, spécialisé, moyen, technique, de promotion sociale et artistique de l'Etat [...] (intitulé modifié par le décret du 17 mai 1999); du décret du 6 juin 1994 fixant le statut des membres du personnel subsidiaires de l'enseignement officiel subventionné; du décret du 1^{er} février 1993 fixant le statut des membres du personnel subsidiaires de l'enseignement libre subventionné.

³² dit équivalent pour les 4 universités libres

³³ Dans les universités, le statut du personnel enseignant est fixé dans une loi du 28 avril 1953, applicable aux deux seules universités « publiques », à savoir l'ULg et l'UMons, et, par « équivalence de statut » seulement, aux autres universités de la FWB, à savoir l'UCL, l'ULB, l'UNamur et l'USL-B.

³⁴ Eurydice, *La gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe. Politiques, structures, financement et personnel académique*. Eurydice, 2008, p. 22.
En ligne : http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/091FR.pdf.

³⁵ *Ibid.*

Le défi pour les établissements et le système d'enseignement supérieur en FWB réside donc dans la recherche d'un équilibre entre autonomie et régulation en matière de gestion des ressources humaines.

QU'ONT NOTÉ LES COMITÉS D'EXPERTS ?

Un engagement humain important ...

L'engagement indéniable des enseignants est souligné par les experts dans un contexte d'amputation horaire et de moyens faibles.

Ils saluent en effet de façon unanime à travers tous les cursus évalués l'engagement du personnel enseignant et des équipes. Les qualificatifs élogieux ne manquent pas : ils ou elles sont *motivé(e)s, disponibles enthousiastes, passionné(e)s, soudé(e)s, dynamiqu(e)s, flexibles, impliqué(e)s, et investi(e)s dans les formations et les missions d'encadrement des étudiants*, etc.

Cet engagement humain, pédagogique et professionnel des enseignants est d'autant plus remarquable qu'il ne semble pas systématiquement soutenu par une politique de personnel formalisée et valorisante au service du développement professionnel de chaque enseignant.

Un pilotage à vue...

Dans plusieurs cursus évalués, les comités d'experts soulignent une absence de vision stratégique claire et transparente en matière de politique du personnel et des outils de pilotage des ressources humaines peu développés : des indicateurs pertinents, des tableaux de bord, des plans d'actions avec des échéanciers font défaut [...], des outils de gestion prospective et d'allocation des ressources basés sur des critères objectifs mériteraient d'être créés ou mieux exploités s'ils existent (Techniques graphiques, p. 23-29). Ce besoin se fait d'autant plus sentir dans des cursus qui font face à un accroissement important de leur population étudiante (Sciences économiques et de gestion, p. 35).

En découlent souvent des processus de sélection, de recrutement, d'affectation du personnel et une gestion du développement de leurs compétences peu ou pas formalisés.

Des processus de sélection et de recrutement à professionnaliser

Les experts recommandent de professionnaliser le processus de sélection et de recrutement des enseignants afin que leurs profil et compétences soient en

concordance avec les exigences pédagogiques et les évolutions scientifiques et technologiques.

Ils proposent notamment de définir des profils de recrutement et de tâches par catégories de personnel, basés sur les besoins en termes de compétences, connaissances, expériences et exigences pédagogiques et autour d'organigrammes fonctionnels (Instituteur(-trice) primaire, p. 26; Relations publiques p. 29).

Ils suggèrent également d'accorder de l'importance à la nature endogène ou exogène du recrutement, en privilégiant un juste équilibre entre les deux afin de profiter des avantages de chacun (pérennité de la culture d'établissement et de fidélité du personnel pour le recrutement endogène et opportunités d'idées nouvelles pour le recrutement exogène). Dans le cas de recrutement endogène, un soutien à l'innovation et à la veille technologique est recommandé (Arts plastiques, visuels et de l'espace, p. 35; Gestion des transports et logistique d'entreprise, p. 29).

Une politique de gestion du personnel favorisant le développement professionnel des enseignants

En matière de développement professionnel des enseignants, les experts mettent l'accent sur la nécessité d'une politique de personnel qui fournisse les ingrédients à une autoformation ou formation continue des enseignants et assure dès lors la mise à jour régulière des contenus et des méthodes de formation en phase avec les développements scientifiques, techniques, pédagogiques et les évolutions des pratiques de terrain.

Les établissements ont une responsabilité partagée avec les pouvoirs de tutelle pour déterminer les conditions dans lesquelles l'évolution *des compétences des enseignants se développe*. Cette dernière dépend d'une volonté claire des institutions d'entrer dans une démarche d'amélioration continue (Techniques graphiques, p. 29), conjuguée à un cadre légal favorisant les pratiques innovantes.

Favoriser la diversité des fonctions et statuts (enseignant/chercheur, enseignant/praticien, enseignant/formateur), encourager la mobilité et la formation continue (en particulier pédagogique et didactique) des enseignants constitue un terreau favorable à l'évolution de leurs compétences.

La richesse de ce terreau peut se matérialiser par un dialogue réussi entre enseignement et recherche, ce qui constitue une opportunité d'adossage de

l'enseignement aux évolutions scientifiques (Histoire et Histoire de l'art, p. 11; Sciences économiques et de gestion, p. 47; Techniques graphiques, p. 18). On parle ici de recherche appliquée ou de recherche fondamentale en fonction de la forme d'enseignement et du type de cursus concernés.

Cette richesse peut aussi se manifester par l'ancrage du personnel enseignant dans le milieu des praticiens, ancrage qui n'est cependant pas observé dans tous les cursus évalués³⁶. Lorsqu'il existe, il représente une opportunité pour l'enseignement de se nourrir des pratiques de terrain. Par exemple, en Arts plastiques, visuels et de l'espace (p. 41) et en Arts appliqués et textile (p. 30), les enseignants exercent une activité artistique qui profite à la *professionnalisation de la formation (carnet d'adresses, visites, jurys mixtes, compagnonnage, etc.)*, en Construction (p. 25) *le corps enseignant dispose en grande majorité d'une expérience de terrain qui confère aux formations une approche concrète et ancrée aux réalités de la construction*. En Sciences économiques et de gestion (p. 34-35), *les chargés de cours issus du monde professionnel favorisent l'ouverture sur les pratiques et attentes de l'entreprise, et alimentent leur enseignement de leur pratique*.

Le soutien institutionnel à la mobilité du corps enseignant est un autre facteur favorisant la mise à jour continue des savoirs et des compétences. De ce point de vue, les experts saluent *les échanges avec différentes parties prenantes (échanges entre établissements, mobilité étudiante et enseignante, échanges avec les représentants du monde professionnel...)* (Techniques graphiques, p. 18).

Enfin, le soutien institutionnel à l'amélioration continue des compétences pédagogiques et didactiques des enseignants constitue une pierre angulaire dans les dispositifs favorisant l'évolution professionnelle des enseignants afin qu'elle soit compatible avec l'accent nouveau mis sur les acquis d'apprentissage, sur les méthodes d'apprentissage centrées sur l'étudiant et sur les TICE. Des initiatives pédagogiques individuelles sont saluées par les experts, cependant les autorités académiques compétentes et/ou les gestionnaires de programme ont un rôle à jouer pour :

- *fédérer la diversité des initiatives pédagogiques et d'expérimentation mises en place par les enseignants* (Arts plastiques, visuels et de l'espace, p. 36-38);

³⁶ C'est notamment un point à améliorer dans les différents programmes de Relations publiques en FWB (Relations publiques, p. 28).

- assurer la cohérence de ces initiatives dans les programmes (Arts appliqués et textile, p. 32);
- soutenir via un renforcement des équipes administratives les missions pédagogiques des enseignants (Histoire et Histoire de l'art, p. 32);
- utiliser l'autonomie pédagogique des enseignants pour faciliter l'aide à la réussite (Sciences économiques et de gestion, p. 35);
- mettre à disposition un soutien pédagogique de proximité notamment pour analyser et interpréter les évaluations des enseignements ainsi que pour améliorer les enseignements (Ingénieur civil et Bioingénieur, p. 42).

Les freins à l'émergence de ces conditions favorables

Les freins relevés par les experts sont de nature légale, organisationnelle et budgétaire.

Dans certains cursus, les experts considèrent que les contraintes légales cadennassent trop les statuts et freinent l'innovation pédagogique. Dans le cursus Instituteur(-trice) primaire par exemple, *le cadre de travail prescrit (liste de contenus et grille horaire) atomise la formation, restreint l'autonomie et la créativité des enseignants formateurs comme des étudiants, paralyse la dynamique de projets novateurs et les initiatives pédagogiques* (p. 20). La question de l'autonomie des établissements en matière de soutien à l'innovation pédagogique et à la formation continue est également un point d'attention pour les experts en Arts plastiques, visuels et de l'espace (p. 25-26).

Les experts soulèvent des freins organisationnels à la mise en oeuvre efficace de dispositifs d'évolution de carrière des enseignants.

Ils soulignent notamment le peu de formalisation de la formation continue dans certains établissements. Cette dernière y *résulte d'initiatives individuelles souvent mal valorisées dans un cadre de fonction qui laisse peu de place aux évolutions de carrière* (Instituteur(-trice) primaire, p. 79-80).

Ils relèvent également les tensions qui existent dans certains cursus entre les statuts et contrats parfois étriqués des enseignants formateurs (charge d'enseignement lourde, temps partiel) et cette nécessité de recherche et d'innovation (Instituteur(-trice) primaire, p. 42).

Le manque de moyens mis à disposition par les autorités de tutelle et leur répartition parfois inadéquate au sein des établissements au regard des besoins conjoncturels ou structurels sont relevés par les experts dans certains cursus. Ce manque de moyens, lorsqu'il se conjugue à un accroissement du nombre

d'étudiants, impose aux établissements, en matière de ressources humaines, des solutions parfois inadéquates et peu en phase avec des perspectives d'excellence de l'enseignement. C'est notamment le cas en :

- Sciences économiques et de gestion (p. 31), où *les établissements doivent dans certains cas recourir à des personnels dont la mission première est la recherche pour des missions d'enseignement*;
- Construction (p. 31) où *les possibilités de développer les perspectives de carrière du personnel sont réduites alors que les besoins se font sentir de manière prégnante et que le personnel est demandeur*.

Un choix entre diverses priorités doit être fait par les établissements dans un contexte de sous-financement de l'enseignement supérieur en FWB.

Des pistes d'actions ?

Pour pallier ces difficultés, les experts proposent des pistes d'actions qui s'adressent tant aux autorités de tutelle qu'aux établissements.

Aux autorités de tutelle, les experts recommandent un assouplissement des règles relatives au statut des enseignants pour favoriser une réelle évolution de leur carrière (Instituteur(-trice) primaire, p. 26).

Aux établissements, les experts recommandent de promouvoir l'évolution de carrière de leurs enseignants via un soutien à leur formation continue.

Les experts proposent que les établissements :

- *élaborent des plans de formation continue adaptés aux besoins des enseignants sur base de leurs évaluations pédagogiques* (Arts plastiques, visuels et de l'espace, p. 37 ; Techniques graphiques, p. 32) ou *systématisent les pratiques telles que les périodes sabbatiques* (Histoire et Histoire de l'art, p. 31-32);
- *appliquent des mesures incitatives à la formation continue s'inspirant par exemple de celles utilisées pour les médecins généralistes, où la formation continue est prouvée par un système de points d'accréditation* (Diététique, p. 23).

En ce qui concerne la mobilité des enseignants, les experts suggèrent de la faciliter concrètement via l'organisation de leur remplacement, le dégagement de temps, la valorisation des échanges, etc. (Diététique, p. 26).

CONCLUSION

Sur la base de cette analyse, le Comité de gestion de l'AEQES estime qu'au regard de l'ESG 1.5, aucun établissement n'échappe à des marges de progression : la politique de personnel y est inégale et souvent peu formalisée. Comme points forts, les experts ont cependant constaté, dans un grand nombre de lieux, un réel engagement du personnel enseignant et des initiatives pédagogiques porteuses. Des ponts entre recherche et enseignement sont également développés dans certains cursus. Cependant, ces points forts semblent souvent insuffisamment soutenus au sein des établissements.

L'absence fréquemment relevée par les experts de vision stratégique claire, transparente et guidant la politique de personnel, ainsi que le manque d'outils de pilotage et d'allocation équitable des ressources, entraînent des lacunes dans le soutien nécessaire à l'évolution des compétences des enseignants.

Des dispositifs institutionnels de gestion des ressources humaines existent dans certains cas, mais semblent avoir peu d'impact sur le personnel enseignant des cursus évalués. La question de la visibilité et de l'efficacité de ces dispositifs est donc posée et mériterait d'être analysée. Les établissements pourraient se saisir notamment de l'analyse de l'impact d'outils didactiques mis à disposition des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques. Dans la foulée, la question du caractère obligatoire ou non de la formation initiale ou continue des enseignants dans le domaine de la didactique et de la pédagogie pourrait être posée, en ce compris dans sa dimension budgétaire.

Le cadre légal ne peut se substituer à la responsabilité des établissements. Les experts relèvent en effet parfois un cadre légal trop contraignant qui réduit les capacités d'innovation et de créativité des établissements en matière de gestion de leur personnel et de développement pédagogique. Il semble utile de maintenir et de renforcer l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur dans la gestion de leurs ressources humaines, comme c'est d'ailleurs le cas dans l'enseignement supérieur en Europe. Cette autonomie doit cependant s'accompagner d'incitants à l'instauration de politiques de gestion du personnel formalisées.

Capitaliser sur la motivation des enseignants sans l'essouffler est dès lors un des enjeux pour les établissements d'enseignement supérieur et pour le système éducatif en FWB.

ESG 1.6 : Ressources pour l'apprentissage et l'accompagnement des étudiants

RÉFÉRENCE

Les institutions disposent de financements appropriés pour les activités d'apprentissage et d'enseignement et garantissent la mise à disposition de ressources pour l'apprentissage adéquates et facilement accessibles, ainsi qu'un accompagnement des étudiants.

Cette référence interroge l'importance des moyens généralement alloués par le pouvoir subsidiant aux établissements et les choix budgétaires opérés par ces derniers, et plus particulièrement en ce qui concerne l'apprentissage et l'accompagnement des étudiants. Par ailleurs, l'ESG 1.6 accorde également une importance à l'accessibilité de ces ressources par les étudiants.

QUE DISENT LES TEXTES DE CADRAGE ?

Les établissements d'enseignement supérieur en FWB bénéficient par décrets de subventions pour leurs dépenses en termes de personnel, de fonctionnement et d'investissement.

À cela s'ajoutent des subsides sociaux afin d'intervenir dans les besoins sociaux des étudiants, comme par exemple tout récemment (décret du 30 janvier 2014) dans l'enseignement supérieur inclusif. Les établissements doivent pouvoir effectuer des aménagements raisonnables, faciliter l'accès à leurs infrastructures et à leurs services (§2). Afin d'accompagner l'étudiant bénéficiaire, *chaque établissement crée en son sein un service d'accueil et d'accompagnement ou délègue cette compétence à une association tout en assumant la responsabilité* (article 8). Les moyens financiers consacrés à cette fin doivent être au moins équivalents à cinq pour cent du montant des avantages ou subsides sociaux perçus sur trois années académiques. *Ces moyens peuvent être mutualisés entre plusieurs établissements d'enseignement supérieur* (article 31).

Dans la foulée du décret Bologne, mutualiser les forces et les ressources est bien une volonté affichée du décret Paysage. Ainsi l'article 53 identifie le Pôle académique *comme un lieu de concertation et de dialogue entre établissements*

d'enseignement supérieur. Il a pour mission principale de promouvoir et soutenir toutes les formes de collaborations entre ses membres et d'inciter ceux-ci à travailler ensemble en vue d'offrir des services de qualité aux étudiants [...].

Des aides complémentaires spécifiquement dédiées concernent, par exemple, l'aide à la démocratisation des études. Le décret Paysage, dans son chapitre XI, prévoit ainsi que *les établissements d'enseignement supérieur organisent l'aide à la réussite des étudiants, au sein de leur établissement ou en collaboration avec d'autres établissements. Ces activités sont destinées prioritairement à la promotion de la réussite des étudiants de première année de premier cycle qu'ils accueillent.* Le décret énumère une série de mesures en la matière (article 148). Dans son article 78, le décret impose la mise à disposition des supports de cours considérés comme obligatoires. Les étudiants boursiers peuvent bénéficier de leur impression à titre gratuit.

Dès le décret Bologne, il est prévu que *les institutions universitaires consacrent à l'aide à la réussite des étudiants, au sein de leur établissement ou par transfert à leur académie, un montant correspondant à au moins dix pour cent de l'allocation de base dont elles bénéficient pour les étudiants de première génération qu'elles accueillent. Ces moyens sont affectés exclusivement à la promotion de la réussite de cette catégorie d'étudiants* (article 83, §1 et suivants). Cinq propositions sont faites dont *la mise sur pied au sein de l'académie d'un centre de didactique supérieure, [...] de services de conseil, l'aide aux méthodes de travail, l'organisation d'enseignement en petits groupes, le développement de méthodes didactiques innovantes.*

Les hautes écoles quant à elles sont soumises au décret du 18 juillet 2008 démocratisant l'enseignement supérieur, œuvrant à la promotion de la réussite des étudiants et créant l'Observatoire³⁷ de l'enseignement supérieur. Ce texte vise prioritairement l'aide à la réussite des étudiants de première année de premier cycle inscrits en haute école en obligeant les hautes écoles à y consacrer *un montant correspondant de un à trois pour cent de l'allocation annuelle globale dont elles bénéficient.* L'usage de ce montant est balisé par une liste de huit mesures portant sur la mise en place d'un service d'aide à la réussite et d'une politique ciblée sur les populations socio économiquement défavorisées arrivant dans l'enseignement supérieur, sur des activités spécifiques d'acquisition de méthodes de travail, sur l'amélioration de la maîtrise de compétences langagières, etc. (article 1).

³⁷ L'Observatoire de l'enseignement supérieur a été transféré à l'ARES (cfr article 154 du décret paysage du 7 novembre 2013).

Dans l'enseignement de promotion sociale, un dispositif facultatif de soutien à l'apprentissage et à l'aide à la réussite est bien prévu par la législation. Le décret du 16 avril 1991 prévoit un « Conseil des études » qui accompagne le parcours de l'étudiant (article 5bis et article 31) : admission, remédiation, suivi pédagogique, évaluation.

Ce même décret prévoit dans l'horaire de chaque unité d'enseignement une « part supplémentaire » qui peut être activée si nécessaire. Il s'agit de *périodes organisées en faveur d'un ou de plusieurs étudiants qui éprouvent des difficultés au début ou en cours de formation, ou qui, bien que répondant aux conditions d'admission de l'unité d'enseignement en matière de titre, ne maîtrisent pas certaines connaissances préalables requises* (article 5bis, 5°). L'article 91/6 précise que pour financer cette aide, les établissements peuvent prélever les périodes nécessaires sur leur dotation, sachant qu'elles s'additionnent à plusieurs autres dispositifs (dont les opérations d'admission, de suivi pédagogique, de sanction des études) et que le total de ces périodes ne peuvent, *de manière cumulée, dépasser le plafond de huit pour cent de la dotation de périodes*.

Par ailleurs, une unité d'enseignement intitulée « Orientation/Guidance » peut être organisée en appui d'une section ou d'une unité d'enseignement pour tout étudiant inscrit dans l'enseignement de promotion sociale. Elle vise à permettre à l'étudiant d'acquérir une pleine autonomie dans la détermination de ses besoins de formation et d'y répondre en utilisant les moyens mis à sa disposition. Un certain nombre d'unités d'enseignement peuvent être organisées avec pour finalité de pallier certaines lacunes ou de renforcer des compétences (par exemple, en langues étrangères, français écrit, informatique, etc.). Depuis 2013, l'EPS peut organiser de l'enseignement en e-learning et des dispositions ont été prises pour régler les conséquences administratives (financement et question de l'assiduité) de cet apprentissage à distance (articles 5bis et 120, §1^{er}).

Deux nouveaux profils de fonction ont été créés par l'AGCF du 27 février 2014 afin d'aider le public étudiant de promotion sociale (accompagnement, orientation, VAE) : le conseiller à la formation et le conseiller d'appui pédagogique.

Pour ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur artistique, aucun moyen supplémentaire n'est octroyé par les autorités publiques en matière d'aide à la réussite.

En application du décret Paysage, l'ARES a mis en place plusieurs commissions qui visent à favoriser une meilleure coordination institutionnelle en ces matières :

commissions d'aide à la réussite (CAR), enseignement supérieur inclusif (ESI), bibliothèques et services collectifs, vie étudiante et information sur les études et les professions. Ces commissions préparent les délibérations et décisions du Conseil d'administration de l'ARES sur les matières visées.

Le référentiel AEQES

Le critère 4 du référentiel AEQES prévoit que l'entité/l'établissement doit apporter les éléments concernant l'efficacité et l'efficience de son programme tant du point de vue des ressources mises à disposition que de celui de la réussite des étudiants. Il porte également une attention particulière sur l'équité et les dispositifs mis en œuvre pour *orienter, guider et soutenir les étudiants en fonction de leur parcours antérieur, ceux-ci devant être équitables, adéquats et adaptés aux objectifs du programme*.

QU'ONT NOTÉ LES COMITÉS D'EXPERTS ?

Au fil du temps, certes dans un carcan budgétaire, les autorités publiques ont ajusté quelque peu l'enveloppe globale dédiée à l'enseignement supérieur en fonction non seulement de la hausse du coût de la vie, mais aussi de besoins socioéconomiques nouveaux. Le système d'enveloppe fermée pour une population d'étudiants sans cesse croissante, diminue de fait les ressources financières de chaque établissement. Malgré leurs ressources limitées, les établissements mettent tout en œuvre pour répartir ces moyens au bénéfice de leurs missions essentielles : l'enseignement et la recherche (concernant les universités).

L'offre de formation

Une référence comme l'ESG 1.6 portant sur les ressources, amène naturellement des questions sur l'organisation de l'offre de formation. On peut considérer qu'en FWB, la densité du réseau des établissements, et dès lors leur accessibilité, ainsi que leur petite taille pour certains, constitue une forme de facilitation et d'accompagnement pour les étudiants. Cette densité est souvent liée au déploiement historique des réseaux d'enseignement. La proximité des établissements, défendue par les pouvoirs publics permet de toucher un public d'étudiants provenant de « milieux modestes » ou en reprise d'études ; elle facilite l'accès mais ne favorise pas nécessairement l'« émancipation » de l'étudiant (à travers une expérience d'apprentissage dans un environnement urbain par exemple). D'autre part, et ceci constitue un avantage indéniable, la proximité

favorise l'ancrage des formations dans un tissu économique et social local. Dans une optique rationaliste, et aux dépens des raisons historiques citées en amont, on pourrait considérer qu'une offre d'enseignement supérieur étalée conduit aussi à étaler les moyens sur un nombre élevé d'établissements organisant un même programme. Les experts prônent le développement de synergies entre établissements et parfois une rationalisation de l'offre.

Mettre en place des synergies fortes avec les ressources matérielles et bibliographiques des institutions des pôles universitaires et, à défaut, des institutions d'enseignement publiques situées aux alentours de la section. (Relations publiques, p. 27)

Gérer les ressources allouées à la formation en ergothérapie de manière plus rationnelle en limitant l'offre de formation dans une région comprenant deux formations dans un périmètre de 3 km. (Ergothérapie, p. 15)

Les ressources financières

Les pouvoirs publics octroient à l'enseignement supérieur les ressources financières qui contribuent à couvrir ses missions d'enseignement, de formation, de recherche et de service à la collectivité. D'autres ressources financières complémentaires sont allouées depuis quelques années pour soutenir les actions obligatoires en matière de promotion de la réussite dans l'enseignement supérieur. Ces ressources ne suffisent pas.

La dispersion des moyens (financement limité des formations en sciences humaines et difficulté d'accéder à des financements alternatifs) tranche avec les besoins liés aux ambitions d'excellence des programmes en langues et lettres. Le comité des experts recommande aux instances de tutelle de repenser les paramètres de l'allocation des moyens, et aux autorités des universités de veiller à mettre en adéquation les projets et les ressources académiques disponibles. (Langues et lettres, p. 67-68)

L'ESG 1.6 portant sur les ressources, en particulier financières, amène les experts à s'interroger sur l'organisation de l'offre de formation au sein de l'espace de la FWB.

Les experts estiment peu pérenne l'offre de formation actuelle avec des effectifs très souvent critiques, voire sous-critiques ; ils estiment que la crise globale financière européenne pourrait à terme conduire à des arbitrages budgétaires douloureux et que les universités et leurs facultés d'ingénieurs devraient anticiper en coordonnant et simplifiant éventuellement leurs cartes de formation, mais

aussi en proposant des filières complémentaires (systèmes de communication, par exemple). (Ingénieur civil et Bioingénieur, p. 36).

Les ressources matérielles

Les bâtiments d'enseignement supérieur, souvent anciens, se sont adaptés au fil du temps aux besoins de l'enseignement supérieur et aux attentes de ses bénéficiaires. Les experts constatent toutefois une grande disparité des situations matérielles d'un établissement à l'autre. Les nouveaux bâtiments regroupés au sein de campus permettent des échanges :

Un établissement, suite au choix du PO responsable, regroupe toutes les formations techniques (tous niveaux confondus) sur la même implantation. Cela favorise également le partage des ressources et infrastructures. (Construction, p. 34)

De nombreux établissements sont dotés de bibliothèques. Quand elles existent, elles sont souvent bien fournies et apportent un soutien incontestable aux missions d'enseignement et de recherche. Ces bibliothèques sont devenues au fil du temps des médiathèques ; ces centres multimédias gagneraient à se greffer peu à peu à des *learning centres*.

Les ressources matérielles pourraient être complétées. À titre d'illustration, l'espace dédié aux consultations pédagogiques et à l'entraînement des mesures de composition corporelle fait défaut. Des espaces partagés avec d'autres disciplines paramédicales constitueraient une solution qui favoriserait le dialogue et l'interdisciplinarité. (Diététique, p. 40)

Cette adaptation à l'environnement, voire même cette réelle mutation ne peut cacher les insuffisances manifestes des équipements et des infrastructures.

Les nouveaux campus côtoient des établissements vieillissants et dispersés géographiquement rendant les collaborations plus difficiles à moins de faire preuve de créativité et d'utiliser les nouvelles technologies de la communication. Ceci nécessite un investissement parfois hors de portée.

De même, le recours aux plateformes numériques n'est pas suffisamment systématisé de l'avis des experts et gagnerait à l'être. (Relations publiques, p. 59)

Les équipements et infrastructures sont souvent insuffisants : le comité des experts recommande de développer et renforcer les réseaux informatiques (en ce compris les plateformes d'e-learning), d'investir dans du matériel topographique, du matériel d'impression de plans, des bibliothèques et matériauthèques, et de mutualiser les ressources. (Construction, p. 61)

La mise à disposition des équipements audiovisuels, outils essentiels facilitant l'acquisition de compétences de base fait défaut. Le comité des experts a constaté

une carence importante en termes de ressources documentaires qui affecte directement les finalités pédagogiques du programme. (Relations publiques, p. 59)

Les experts recommandent le maintien voire l'accroissement des budgets alloués et des collaborations entre établissements.

Afin d'en renforcer encore la qualité, le comité des experts suggère de maintenir au minimum les budgets affectés. Il recommande également de promouvoir davantage les ressources documentaires et les outils de recherche bibliographique ainsi que de développer des accords de coopération avec des bibliothèques hors Fédération Wallonie-Bruxelles. (Langues et lettres, p. 30)

L'accompagnement humain (personnels enseignant, administratif, tuteur enseignant/étudiant)

De bonnes pratiques méritent d'être relevées. Certains établissements organisent des cours préparatoires durant l'été précédent la première année de bachelier, d'autres des séances de remédiation tout au long de l'année académique, ou encore des suivis personnalisés en matière de stage, de TFE, de maîtrise de la langue française, de mobilité. *Certains établissements organisent au sein des cursus le parrainage d'étudiants de première année par des étudiants de cinquième année (Arts plastiques visuels et de l'espace, p. 25). Au sein d'une université, le comité a beaucoup apprécié les formations données aux étudiants qui remplissent un rôle de tuteur ou de partenaire dans les divers dispositifs de soutien à la réussite (Langues et lettres, p. 37). Dans le même cursus et dans la même université, l'aide à la recherche en bibliothèque se fait en tandems linguistiques entre étudiants de langues maternelles différentes (Langues et lettres, p. 29).*

Certains établissements développent le principe du tutorat permettant un accompagnement pertinent et efficace des étudiants rencontrant des difficultés face à certaines matières. (Arts appliqués et textile, p. 27)

Plusieurs dispositifs de suivi individualisé ont été relevés, tels que le « passeport pour le bac », le mentorat par groupe Facebook. *Le comité des experts a notamment pu noter l'utilité de dispositifs tels que des séminaires de méthodologie de travail, des team-buildings, la présence d'un conseiller d'orientation, le tutorat entre étudiants, etc. (Techniques graphiques, p. 21)*

La vigueur et la créativité des personnels rencontrés ne suffisent pas. Afin d'assurer un meilleur accompagnement des étudiants, une mise à disposition de ressources supplémentaires est recommandée.

Même si les ressources humaines semblent apparemment en croissance, elles restent largement insuffisantes car cette augmentation repose fortement sur des personnels scientifiques mis à contribution pour des missions d'enseignement. Ce manque s'inscrit dans une situation où les programmes en sciences économiques et de gestion ont connu un nombre d'inscriptions exponentiel tout en devant s'adapter au format européen et ce, avec un financement trop faiblement revu à la hausse. (Sciences économiques et de gestion, p. 77)

Les services d'accompagnement

Depuis longtemps déjà, les établissements ont mis en place des services d'aide aux étudiants, soutenus par l'octroi de subventions dédiées : services sociaux, services d'orientation, services psychologiques, services d'aide à la réussite, services aux étudiants à besoins spécifiques...

De même, les services d'aide à la réussite dans les établissements visités font preuve d'inventivité pour lutter contre l'échec. (Ergothérapie, p. 34)

Les dispositifs de remédiation et d'aide à la réussite [...], là où ils existent, sont de bonne, voire de très bonne qualité. (Construction, p. 60)

Quelques bonnes pratiques montrent que l'attention se porte sur tout le parcours de l'étudiant, depuis son entrée jusqu'à sa diplomation.

Le comité des experts relève avec satisfaction [un] programme [qui] comprend un ensemble d'interventions auprès des étudiants « à risque » dès leur admission aux programmes de bachelier, telles que les tests diagnostics, des ateliers méthodologiques et langagiers, ainsi qu'un suivi individualisé des étudiants. [II] s'avère efficace afin de limiter le décrochage et assurer le rattrapage. (Histoire et Histoire de l'art, p. 25)

La mise en place d'un « service d'appui aux étudiants » (SAE) est une démarche appréciée par le comité des experts. Ce SAE regroupe le service social, le service d'orientation, le service d'aide à la réussite, la commission sportive, la commission culturelle et le service d'appui aux personnes handicapées. Outre les économies d'échelle qu'elle produit, cette fédération devrait permettre une meilleure coordination du suivi des étudiants et une meilleure cohérence de l'action des différents services. (Instituteur(-trice) primaire, p. 68)

Dans les établissements, les experts constatent que le pilotage des ressources pour l'apprentissage et l'accompagnement des étudiants se fait principalement en termes de planification et de mise en œuvre. L'évaluation des initiatives est rarement réalisée, ce qui prive les établissements des données nécessaires

aux décisions d'ajustement et au pilotage efficace (voir ESG 1.8). Les experts regrettent ainsi que l'action de ces services ne soit pas soumise à une démarche de qualité interne permettant d'évaluer la performance des dispositifs mis en place. *Les taux d'échec sont élevés et disparates, particulièrement en première année de bachelier. Il est nécessaire d'analyser les raisons de l'échec et/ou de l'abandon pour pouvoir mieux le(s) contrer. Ces éléments peuvent être mis en lien avec les pistes évoquées pour renforcer le recrutement des étudiants et poser la question du genre.* (Ergothérapie, p. 35)

CONCLUSION

Globalement, le cadre légal en FWB reconnaît l'importance de l'environnement d'études et de l'accompagnement des étudiants.

Les experts, dont un grand nombre provient de l'étranger, ont relevé, notamment à l'université et en HE, un nombre élevé d'initiatives en matière d'aide à la réussite, qu'elles soient balisées ou non par un cadre légal. Mais des experts soulignent également que ces initiatives, particulièrement celles pour les étudiants de première génération, sont fort probablement nécessaires en raison de l'accès libre³⁸ à l'enseignement supérieur en FWB.

Le Comité de gestion estime que les moyens accordés par les pouvoirs publics pour de telles mesures ne sont toutefois pas à la hauteur de la massification des populations étudiantes, de la diversification croissante de leur profil et des exigences posées par la nouvelle organisation des études.

Par ailleurs, le Comité de gestion s'associe aux experts pour recommander de renforcer l'autonomie des établissements quant à l'affectation des ressources, ce que ne permet pas le système des enveloppes dédiées. Face à la nouvelle organisation des études générée par le décret Paysage et au changement des profils des étudiants, apparaît clairement la nécessité d'une mission de conseil et d'orientation pour guider les étudiants au mieux parmi les multiples possibilités de parcours qu'offre le système.

L'organisation des blocs en unités d'enseignement et l'évaluation intégrée mettent en évidence le besoin d'espaces d'apprentissage adaptés aux nouvelles pédagogies ainsi que la nécessité d'espaces et d'attributions pour favoriser la collaboration entre enseignants.

L'offre de formation en FWB est caractérisée par sa densité et la proximité, ce qui facilite l'accès, qu'il soit d'ordre géographique ou « psychologique » et permet un ancrage des formations dans le tissu économique local. Les experts prônent néanmoins le développement de synergies entre établissements et parfois une rationalisation de l'offre.

Les experts ont constaté une grande disparité des situations matérielles d'un établissement à l'autre et des insuffisances dans les équipements et infrastructures. Une collaboration accrue entre établissements, telle que prônée par les experts, pourra améliorer partiellement certaines situations, mais ne suffira pas à garantir un environnement d'apprentissage de qualité de niveau comparable ou équivalent, visant une équité pour tous les étudiants de la FWB. Se pose ici la question du rôle que des pôles joueront progressivement dans la promotion de cette collaboration.

En matière de ressources et d'accompagnement des étudiants, les bonnes pratiques existent et mériteraient d'être diffusées et partagées. Mais les analyses de l'impact des mesures mises en place font souvent défaut. Les experts recommandent le recueil et l'analyse de données quantitatives et qualitatives dans une optique de pilotage efficace (voir référence 1.8). Plus globalement, ils prônent la mise en place d'un système qualité (voir référence 1.1).

³⁸ Hormis quelques exceptions (ingénieurs et écoles supérieures des arts).

ESG 1.7 : Gestion de l'information

RÉFÉRENCE

Les institutions s'assurent de collecter, d'analyser et d'utiliser des informations pertinentes pour le pilotage efficace de leurs programmes et de leurs autres activités.

La référence 1.7 illustre une dimension méthodologique de l'assurance qualité. Elle invite les établissements à concevoir une démarche rigoureuse de collecte et d'analyse d'informations dans le but de mener une gestion efficace de toutes leurs activités. Il importe que ces données soient pertinentes et utiles, en relation avec le type et la mission de chaque établissement. Les lignes directrices insistent sur le lien entre statistiques et système qualité (prendre des décisions éclairées, assurer la boucle qualité en planifiant des activités de suivi) mais aussi sur le partage des informations, à bon escient, parmi les acteurs de l'établissement. À titre indicatif, une série d'éléments à examiner est proposée. Certaines informations recueillies ont aussi vocation à être communiquées vers l'extérieur; ce point sera traité lors de l'examen de l'ESG 1.8 (information du public).

EN FWB, QUE DISENT LES TEXTES DE CADRAGE ?

Nous l'avons indiqué précédemment, le décret Paysage stipule que *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 autoévaluation interne effective et de son suivi* (article 9). Il est utile de pointer aussi que ce même décret confie à l'ARES plusieurs missions en aval de la collecte de données à analyser par les établissements et lui affecte une commission permanente dédiée³⁹. Parmi ses missions, on relève :

18°/ *gérer un système de collecte de données statistiques relatif à toutes les missions de l'enseignement supérieur et au devenir de ses diplômés, en publier les analyses synthétiques et un tableau de bord détaillé, concernant tant les étudiants que les membres du personnel, et assurer l'interopérabilité des systèmes permettant un suivi permanent*

confidentiel du parcours personnel des étudiants au sein de l'enseignement supérieur;

19°/ *collecter les informations relatives à la situation sociale et au bien-être des étudiants, aux services et soutiens qui leur sont accordés, aux allocations et prêts d'études et aux activités d'aide à la réussite, de remédiation, de suivi pédagogique et de conseil et accompagnement aux parcours d'études personnalisés; [...]*

21°/ *servir de source d'information à l'Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur, au Conseil supérieur de la Mobilité, aux Pôles académiques et aux établissements d'enseignement supérieur, ainsi qu'aux Commissaires et Délégués du Gouvernement auprès de ces établissements.*

De son côté, le référentiel de l'AEQES préconise, au niveau du critère 4, un système qualité qui associe efficacité et équité. Pour ce faire, il invite l'établissement/l'entité notamment à *suivre le parcours* [de l'étudiant], à *examiner les niveaux d'atteinte des acquis d'apprentissage* et à *considérer les taux de réussite*. La dimension 4.4 reprend quasi textuellement la formulation de l'ESG 1.7.

QU'ONT NOTÉ LES COMITÉS D'EXPERTS ?

De manière assez unanime, cette problématique est un réel point d'attention au sein de la FWB qui requiert, aux dires de divers comités d'évaluation, une grande marge de progrès : les experts font à ce sujet bon nombre de recommandations.

Le comité qui a évalué les formations en Arts plastiques, visuels et de l'espace *regrette de n'avoir eu accès qu'à des statistiques très générales et recommande de procéder à une analyse approfondie des taux d'échec et d'abandon, particulièrement dans les programmes de type long, de manière à identifier les pistes de solution pertinentes. Tenir des statistiques plus complètes sur le profil des étudiants entrants, sur leur parcours pendant les études (taux d'échec et d'abandon, changements de parcours) et sur leur devenir professionnel (observatoires des étudiants). Allouer aux établissements les ressources nécessaires pour mener à bien cette analyse.* (Arts Plastiques, Visuels et de l'Espace, p. 50)

En Langues et lettres, *le comité constate que les responsables universitaires ne disposent pas de données précises quant à l'emploi effectif des diplômés des formations en langues et lettres, ni ne sont réellement au fait de leur employabilité,*

³⁹ Commission Observatoire et Statistiques (COS), article 40, 10° du décret du 7 novembre 2013.

en dehors de l'enseignement et des métiers du livre et de l'édition. Il estime qu'une meilleure connaissance des carrières et des possibilités existantes constituerait un outil intéressant pour la gouvernance et le pilotage des formations (Langues et lettres, p. 33).

En Sciences économiques et de gestion, eu égard aux matières enseignées et aux compétences visées, il y est attendu une forme d'exemplarité en matière de management de la performance d'un programme... qui vise à former des managers de haut niveau. Dès lors, les experts regrettent fortement l'absence d'un certain nombre de données - une performance globale difficile à mesurer et recommandent aux établissements de développer, dans différents domaines (débouchés des diplômés, taux d'échec et d'abandon tout au long du cursus, dispositifs d'aide à la réussite), des indicateurs permettant d'évaluer plus rapidement et plus finement les résultats obtenus ainsi que la pertinence des adaptations proposées (Sciences économiques et de gestion, p. 33-34).

Au-delà de quelques beaux témoignages de carrières, le comité reste toutefois assez démuné pour apprécier plus précisément l'intégration sur le marché du travail des diplômés des programmes et leur parcours professionnel. Dans la plupart des établissements, les données statistiques sont inexistantes ou difficiles à exploiter (Sciences économiques et de gestion, p. 30).

En Instituteur(-trice) primaire, le comité estime qu'un dispositif de suivi de cohorte d'étudiants au niveau communautaire et de l'établissement devrait permettre une meilleure compréhension des phénomènes de réussite/échec/abandon (Instituteur(-trice) primaire, p. 43).

Le comité qui a évalué les formations d'Ingénieur civil et Bioingénieur a contextualisé, au sein du chapitre intitulé «La gestion de la qualité de l'enseignement», l'usage des données statistiques pour mesurer la performance des programmes. En termes d'insertion professionnelle des diplômés, le comité indique que les établissements ne disposent pas (ou peu) d'outils de suivi de leurs diplômés. Ils se reposent souvent sur les enquêtes très (trop) globales de la FABI. Dès lors, le comité recommande de mettre en place des instruments statistiques de suivi de l'insertion professionnelle des diplômés qui, avec le référentiel métier, serviront de matière pour l'observatoire métier de chaque spécialisation (Ingénieur civil et Bioingénieur, p. 35-40).

Finalités des collectes et analyses de données

Pour l'ensemble des comités d'évaluation considérés, une grande part des constats et recommandations vise à renforcer la collecte et l'utilisation pertinente des données dans le but d'analyser et de comprendre les mécanismes d'abandon, d'échec et de réussite des étudiants pour ensuite agir avec efficacité sur les mesures de remédiation et d'orientation, et plus globalement, sur l'efficacité du programme dans son ensemble. À noter que la flexibilité des parcours que promeut le décret Paysage va obliger les établissements à revoir leurs outils de suivi des étudiants et leurs indicateurs de pilotage. Par exemple, un indicateur quantitatif comme le taux annuel de réussite n'aura plus de signification pour se forger une représentation fiable des flux d'étudiants dans des cycles où les années d'études n'existent plus.

Deux autres finalités sont poursuivies à travers une collecte et analyse systématiques des données, à savoir, d'une part, viser une meilleure connaissance des parcours des étudiants à travers les programmes d'un même établissement (orientation et réorientation), mais aussi à travers l'enseignement supérieur de la FWB (flux d'étudiants et dispositifs de passerelle) et, d'autre part, apprécier l'insertion socioprofessionnelle des diplômés⁴⁰.

Ces trois finalités sont à intégrer dans le système qualité des établissements pour, comme l'indiquent les lignes directrices de l'ESG 1.7, *prendre des décisions éclairées et impliquer les étudiants et le personnel dans la planification des actions de suivi*. Les rapports des experts ne soulignent toutefois pas cette dimension participative dans l'analyse des données : peut-on faire l'hypothèse que c'est précisément dû au manque de données collectées ?

Au-delà de la responsabilité des établissements

Plusieurs comités ont élargi la problématique des données statistiques à la FWB tout entière. Ainsi, si certaines recommandations sont davantage adressées aux établissements pour qu'ils développent, en gestion autonome, collectes et analyses de données, d'autres recommandations ciblent davantage les instances qui pilotent l'enseignement supérieur pour qu'elles construisent, de manière coordonnée et concertée, des outils centralisés de collecte et d'analyse des données pertinentes à l'échelle de la FWB.

⁴⁰ Voir la partie traitant de l'ESG 1.4.

À court terme, le comité des experts invite les autorités de la FWB à se doter d'un système d'information permettant une meilleure traçabilité des étudiants inscrits en type court et en type long (Sciences économiques et de gestion, page 19).

Un dispositif de suivi de cohorte d'étudiants au niveau communautaire et de l'établissement devrait permettre une meilleure compréhension des phénomènes de réussite / échec / abandon (Instituteur(-trice) primaire, recommandation 43).

Le comité s'est interrogé du peu de données, voire de l'absence de transparence sur ces questions [flux et réussite des étudiants] dans la plupart des institutions et programmes évalués ainsi que pour toute la FWB (...) (Ingénieur civil et Bioingénieur, p. 36).

Ce comité a également déploré, en remarque préliminaire de l'analyse transversale (et des rapports des établissements), les contraintes réglementaires qui limitent la publication de données statistiques. Il juge cela *préjudiciable à la transparence de l'activité des institutions et à la crédibilité de son analyse*. Ainsi, sa première recommandation est *d'amender cette réglementation et de constituer, à l'échelle de la FWB, une batterie de données académiques et statistiques établies en consultation étroite avec les autres types d'enseignement supérieur et permettant des analyses comparatives* (Ingénieur civil et Bioingénieur, p. 8).

Dans le contexte de la mise en place de l'ARES et de ses diverses commissions permanentes - mise en place qui intervient de façon postérieure ou concomitante à la réalisation des diverses évaluations à la base de cette publication -, il conviendra d'observer comment les recommandations structurelles formulées par l'ensemble des comités de experts seront suivies.

Il peut être utile d'ajouter ici l'information suivante : dans son étude *Track it*⁴¹, l'EUA réalise le premier état des lieux à l'échelle européenne (31 pays et 32 systèmes éducatifs) des méthodes et pratiques en matière de suivi statistique des étudiants et des diplômés. L'étude fait le relevé des initiatives d'établissements et d'organes de pilotage statistique régionaux ou nationaux et souligne l'intérêt des approches combinées (démarches menées par des établissements, articulées avec une démarche nationale centralisée). Sont analysés dans cette étude :

les facteurs externes (le contexte) et internes (changement de gouvernance des établissements, notamment), les méthodes développées et leurs impacts (en particulier sur l'amélioration de la qualité des services aux étudiants et de l'apprentissage), les défis à relever et les pièges à éviter. Le document est ponctué d'exemples de bonnes pratiques et se conclut avec une liste de lignes directrices à destination des établissements pour la mise en place et le développement de systèmes de suivi d'étudiants et de diplômés – au niveau institutionnel – qui soient pertinents et efficaces.

Parmi les principales recommandations, relevons :

- développer des systèmes répondant aux besoins, tant au niveau des établissements qu'au niveau d'un pilotage centralisé (selon le principe du *fitness for purpose*) et les coordonner ;
- concevoir le système de suivi comme un « cycle complet », à savoir un continuum des étapes suivantes : avant l'inscription de l'étudiant (vision prospective et orientation), en début de cursus (intégration des nouveaux étudiants et suivi pédagogique), en fin de cursus (aide à l'insertion socioprofessionnelle notamment) et après le cursus (« que deviennent les diplômés ? ») ;
- s'assurer que les collectes d'informations s'intègrent dans la gestion stratégique et la politique qualité de l'établissement, et, en même temps, répondent aux attentes de transparence et de gestion externe de la qualité ;
- impliquer divers acteurs dans les systèmes : enseignants, étudiants, personnel administratif, directions en s'appuyant sur les ressources existantes (services de collecte d'informations, recherche) ;
- communiquer sur les objectifs des collectes d'informations et leurs usages ; assurer un suivi par des actions ciblées (*tracking* = collecte / analyse / actions de suivi).

⁴¹ Michael GAEBEL, Kristina HAUSCHILDT, Kai MÜHLECK, Hanne SMIDT, *Tracking Learners' and Graduates' Progression Paths TRACK IT*. Bruxelles : EUA, 2012.
En ligne (en anglais) : http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_Trackit_web.sflb.ashx

CONCLUSION

Sur la base de cette analyse, le Comité de gestion de l'AEQES estime qu'en regard de l'ESG 1.7, l'enseignement supérieur de la FWB doit progresser tant au niveau des établissements qu'au niveau systémique : si des collectes sont organisées à des fins d'obligation administrative, voire dans le but de fournir les données exigées dans les systèmes de *rankings* (et jusqu'à présent via des canaux différenciés), rares sont celles qui sont conçues pour répondre, de manière coordonnée, à des besoins de pilotage efficace de la qualité des formations (et autres activités) des établissements et ceci en appui à leur gestion stratégique. Dès lors, le Comité de gestion soutient les recommandations reprises dans l'analyse *Track it*, y compris celle qui vise une approche combinée optimale entre dispositifs centralisés au niveau de la FWB et dispositifs développés par ses établissements.

Ces données seraient particulièrement bienvenues pour documenter au fil du temps la mobilité des études – dans le sens «trajectoires d'études» – au sein de l'offre globale de formation de la FWB. À l'heure de publier le présent document, le Comité de gestion salue la mise en place des travaux et projets⁴² pour faire progresser la FWB en regard de la référence 1.7 et insiste sur l'approche combinée, respectueuse des dynamiques de pilotage de chacune des parties prenantes.

⁴² Par exemple, le projet de collecte informatisée de données relatives aux étudiants de l'enseignement supérieur (SIEL-Sup) piloté par l'ARES.

ESG 1.8 : Information du public

RÉFÉRENCE

Les institutions publient des informations à propos de leurs activités, y compris leurs programmes, sous une forme claire, précise, objective, actualisée et facile d'accès.

Dans la prolongation de la référence 1.7, la référence 1.8 illustre également une dimension méthodologique de l'assurance qualité en soulignant l'utilité des informations communiquées au grand public et en particulier aux étudiants actuels et potentiels. Les pratiques qui en découlent soutiennent le principe de transparence des informations et d'accessibilité aux études de l'enseignement supérieur.

EN FWB, QUE DISENT LES TEXTES DE CADRAGE ?

Plusieurs règles de balisage ont été prévues par le législateur, en particulier des dispositions qui visent à accorder à la structure faitière, l'ARES, un rôle de centralisation – et de contrôle – de l'information. Ainsi, parmi les nombreuses missions définies à l'article 21 du décret Paysage figure celle de *fournir et diffuser une information complète et objective sur les études supérieures en Communauté française, sur les titres délivrés et sur les professions auxquelles ils mènent, ainsi que sur les profils de compétences et qualifications au sortir de ces études*⁴³. Le décret prévoit l'instauration d'une commission permanente, la Commission de l'Information sur les Études (CIE), pour contribuer à cette mission⁴⁴. À un autre niveau et [...], *sans empiéter sur les missions de l'ARES et des zones académiques, un Pôle académique [...] coordonne l'information et l'orientation des futurs étudiants à propos des diverses études organisées et la représentation de ses membres lors de toute activité d'information sur les études supérieures ou en relation avec l'enseignement obligatoire*⁴⁵. À l'article 95, §2 du même décret figurent les dispositions prévues pour les établissements :

⁴³ Article 21, 17°.

⁴⁴ Article 40, 2°.

⁴⁵ Article 53, 4°.

lors de sa demande d'inscription, l'étudiant reçoit toutes les informations utiles relatives à l'établissement et aux études visées, notamment le règlement des études, ainsi que le programme d'études détaillé. Pour les études qui peuvent conduire à un titre professionnel soumis à des règles ou restrictions d'agrément ou d'établissement professionnel particulières, ces informations précises doivent être fournies par écrit dès la demande d'inscription. Le Gouvernement peut fixer le contenu de ce document. Un reçu signé de l'étudiant atteste la transmission de ce document.

Dans le critère 2 de son référentiel, l'AEQES préconise que l'établissement rendent publiques des informations régulièrement actualisées, impartiales et objectives, à la fois quantitatives et qualitatives, au sujet des programmes et diplômes proposées.

QU'ONT NOTÉ LES COMITÉS D'EXPERTS ?

Assez peu d'éléments ont été relevés par les treize comités à ce sujet. À vrai dire, l'Agence ne demande pas aux experts de procéder à une analyse systématique des informations publiées par les établissements, mais bien de s'assurer que les étudiants bénéficient d'une information complète au sujet des programmes et des diplômes. Les fiches descriptives des unités d'enseignement doivent les reprendre et sont en principe incluses dans les annexes du rapport d'autoévaluation par l'établissement transmis à l'Agence à l'attention des experts. En outre, trois semaines environ avant la visite, les experts reçoivent accès à l'intranet de l'établissement et via un code d'accès peuvent prendre connaissance de l'information fournie aux étudiants, jusque dans le détail des cours et documents mis à disposition sur la plateforme électronique. Au cours de la visite, une démonstration des fonctionnalités de cette même plateforme est généralement assurée par les enseignants. Ainsi, la démarche d'évaluation externe porte davantage sur le champ des processus de communication interne et externe (facilités d'accès notamment) et sur le champ de l'usage pédagogique de ces outils, en particulier, sur la complétude et la cohérence des fiches ECTS.

Pour assurer une vérification de la publication de l'information actualisée, il pourrait être utile de faire procéder à une analyse des sites internet des établissements et de leurs brochures d'information.

En revanche, comme l'indiquent les extraits issus des analyses transversales repris ci-dessous, certains comités ont exprimé des avis et des recommandations

quant à la visibilité des programmes et à la lisibilité de leurs dénominations. Les intitulés des programmes étant régulés par les instances – aujourd’hui l’ARES – et publiés dans les annexes du décret Paysage, des modifications à cet égard relèvent davantage des instances que des établissements.

[...] les dénominations des programmes sont nombreuses et peu lisibles. Même si le décret Paysage apporte quelques corrections, le cursus gagnerait en clarté si les intitulés de formations étaient simplifiés. Le comité des experts propose un modèle « langues et lettres : orientation langue A et langue B » (Langues et lettres, p. 18). D’autres recommandations concernent de façon plus anecdotique la lisibilité des programmes. Les pilotes de programmes pourraient s’en inspirer. (Langues et lettres, p. 29-30)

[...] les masters 60 présentent un intérêt appréciable en matière de trajectoires adaptées, notamment pour des publics en reprise d’études ou venant du type court, mais depuis l’eupéanisation des diplômes, leur attractivité a baissé. Toutefois, un même intitulé pour deux masters de durée et de contenu différents crée une ambiguïté indéniable ; il apparaît indispensable aux experts que les autorités de tutelle et académiques clarifient les intitulés (entre Ma 60 et 120), les compétences visées et les débouchés (Sciences économiques et de gestion, p. 24-25).

Un élément d’étonnement des experts est la visibilité très variable des établissements qui organisent un cursus en infographie notamment. On pourrait s’attendre à ce que les établissements mobilisent leurs compétences internes pour valoriser le savoir-faire de la formation mais les cordonniers sont parfois les plus mal chaussés. Les experts recommandent donc aux établissements mal mis en valeur d’y remédier en exploitant leur expertise dans les domaines visuel et graphique (site internet et bâtiment) (Techniques graphiques, p. 28).

CONCLUSION

De manière générale, les établissements fournissent une grande partie de l’information requise par l’ESG 1.8, ainsi que les y contraint la législation (conditions d’admission, acquis d’apprentissage visés par les programmes, qualifications attendues, modalités d’enseignement, d’apprentissage et d’évaluation). Toutefois, dans la prolongation de ce qui était déjà souligné au chapitre précédent, la collecte d’informations sur l’insertion professionnelle des diplômés, par exemple, et les taux de réussite ne font pas vraiment partie des pratiques courantes en FWB et ne figurent pas ou peu parmi les informations publiées. De manière générale, le Comité de gestion estime qu’il conviendrait de porter une réflexion sur la coordination des divers lieux et organismes qui fournissent de l’information aux étudiants en FWB (SIEP, ARES, GoforSup, Study Belgium, etc.).

ESG 1.9 : Suivi continu et évaluation périodique des programmes

RÉFÉRENCE

Les institutions suivent et évaluent périodiquement leurs programmes afin de s'assurer qu'ils atteignent les objectifs qui leur sont assignés et qu'ils répondent aux besoins des étudiants et de la société. Ces évaluations conduisent à une amélioration continue des programmes. Toute action planifiée ou entreprise en conséquence est communiquée à l'ensemble des parties concernées.

La référence 1.9 dans sa version de 2015 apporte des modifications importantes par rapport à sa version précédente. En effet, s'y retrouve dorénavant le lien entre évaluation et révision périodique des programmes, en tenant compte des besoins des parties prenantes, et notamment ceux des étudiants. La prise en compte de ces différents besoins induit une dynamique d'amélioration continue des programmes et renforce la nécessité d'une assurance qualité interne efficace. Par ailleurs, l'importance de la communication autour des actions entreprises est à inscrire dans la continuité de la référence 1.1. En effet, cette dernière préconise notamment la transparence envers les diverses parties prenantes.

EN FWB, QUE DISENT LES TEXTES DE CADRAGE ?

Comme mentionné précédemment, le décret Paysage prévoit que *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 autoévaluation interne effective et de son suivi.*

La référence 1.9 et ses différentes lignes directrices se retrouvent traduites à travers les différents critères du référentiel de l'AEQES : le critère 1, à travers sa dimension 1.3, demande à l'établissement de disposer de procédures participatives permettant de garantir la révision périodique de ses programmes au regard des résultats récoltés via ces procédures. Le critère 2 questionne également les établissements sur leur politique interne assurant la pertinence de leurs programmes. Ce critère vise à permettre d'analyser *les liens entre les acquis d'apprentissage visés par le programme et les besoins sociétaux (actuels ou prévisibles)...*

Par ailleurs, la dimension 2.2 (Information et communication externe) attache une importance à la communication qui est faite autour de l'actualisation des programmes.

QU'ONT NOTÉ LES COMITÉS D'EXPERTS ?

Pour apprécier les dispositifs de suivi des programmes, les experts ont pris essentiellement deux angles d'analyse : le lien existant entre le monde professionnel et la formation, ou encore, l'adossement de celle-ci à la recherche, et, en termes de processus de suivi, l'exploitation des évaluations des enseignements par les étudiants (EEE) au service de l'amélioration des programmes.

Si le lien des établissements avec le monde professionnel est reconnu par les experts, ces derniers recommandent d'en tirer davantage parti, par exemple en l'exploitant davantage dans les révisions de programmes. (Arts appliqués et textile, p. 22)

[...] l'adaptation et la révision des programmes devraient faire l'objet d'une démarche pro-active et concertée. Les changements rapides du monde de la construction doivent se traduire dans les référentiels. Les experts conseillent de mener une réflexion commune entre les enseignants et des représentants de la profession (Construction, p. 24).

De manière générale, les comités n'ont pas rencontré de mécanismes systématiques et formalisés d'actualisation des programmes.

Dans le cadre de politiques mises en place pour la réussite des étudiants, le dispositif EEE a été rendu obligatoire au sein des hautes écoles (décret du 18 juillet 2008, article 5). Toutefois, les experts n'ont pas identifié d'impact de cette pratique sur l'actualisation des programmes.

L'évaluation des enseignements par les étudiants fait l'objet d'expériences trop timides. Il convient de développer et de systématiser ce type d'enquêtes pédagogiques qui offrent un retour riche en possibilités d'amélioration pédagogique et en matière de régulation de programmes. (Arts appliqué et textile, p. 35)

À la décharge des hautes écoles, les experts soulignent les contraintes auxquelles sont soumis les établissements. Dans plusieurs programmes, les grilles horaires minimales conjuguées aux référentiels de compétences ont en effet été considérées comme trop rigides, limitant de fait les possibilités d'adaptation ou d'innovation des établissements.

[...] Le triple cadre «référentiel de compétences – programme de contenus thématiques de formation – grille horaire de formation», même s'il présente quelques avantages, est considéré comme freinant l'innovation et enfermant les établissements dans un costume étriqué. (Instituteur(-trice) primaire, p. 103)

La réflexion entamée en matière de programmes est entravée par deux cadres peu compatibles : d'une part, un programme de formation par compétences permettant d'évaluer les acquis d'apprentissage et d'autre part, la grille horaire minimale.

Les experts jugent cette grille trop contraignante et proposent qu'elle soit revue pour en faire un outil flexible aidant à former des diététiciens compétents (Diététique, p. 41).

CONCLUSION

Le dispositif de suivi et d'actualisation des programmes est une considération majeure dans les différentes évaluations ayant été menées sur la période considérée. Certaines thématiques plus particulières se retrouvent dans les différentes analyses des comités d'experts, l'une des plus prégnantes étant sans conteste la nécessaire adaptation des programmes aux différents besoins en constante évolution de la société (voir ESG 1.2).

Au regard des diverses recommandations des comités des experts reprises ci-avant, le Comité de gestion de l'AEQES estime que l'enseignement supérieur en FWB ne répond aujourd'hui que partiellement aux lignes directrices soutenues par l'ESG 1.9. Il importe de définir des modalités utiles et efficaces pour garantir une consultation systématique de toutes les parties prenantes, et plus particulièrement celle des étudiants, lors des phases de suivi et d'évaluation des programmes. Le monde socioprofessionnel est quant à lui tantôt pris en compte, tantôt insuffisamment. Par ailleurs, dans les hautes écoles, les contraintes législatives en matière de grilles horaire minimales impliquent que ces exigences en matière de consultation des parties prenantes soient également prises en compte par l'ARES et le Gouvernement.

Enfin, la troisième partie de l'ESG 1.9, toute action planifiée ou entreprise en conséquence est communiquée à l'ensemble des parties concernées, fut l'un des arguments relevés lors des discussions ayant entraîné des modifications dans la procédure de suivi proposée aux établissements par l'AEQES. Celle-ci incite dorénavant ces derniers à publier sur leur propre site internet leur plan d'action actualisé, ce qui permet de valoriser les améliorations apportées en informant les parties prenantes des actions menées dans le cadre d'une démarche d'amélioration continue.

En effet, cette communication des actions entreprises revêt une importance non négligeable. Il s'agit pour l'établissement de garantir que la boucle qualité est assurée, que les résultats des concertations avec les différentes parties prenantes sont pris en compte pour le pilotage des programmes.

Si des modifications ultérieures interviennent dans les processus d'évaluation externe de l'AEQES (par exemple, en renforçant davantage les critères institutionnels), il sera d'autant plus important pour les établissements d'apporter la preuve qu'ils ont mis en place des dispositifs utiles au pilotage des programmes.

ESG 1.10 : Processus périodiques d'assurance qualité externe

RÉFÉRENCE

Les institutions engagent de manière périodique des processus d'assurance qualité externe conformes aux ESG.

Dans la première version des ESG, la responsabilité de la visite externe dans les processus d'assurance qualité incombait aux agences et se trouvait donc dans la deuxième partie des ESG. Le fait que cette référence ait été déplacée dans la première partie accentue la volonté de placer les établissements au centre du processus, de les responsabiliser en ce qui concerne l'assurance qualité externe des programmes qu'ils fournissent. Il s'agit, de la part des ministres européens, de marquer une évolution vers un libre choix, pour les établissements, de l'agence qualité qui procèdera à l'évaluation externe, avec pour corollaire, la reconnaissance de la décision d'évaluation (ou d'accréditation).

EN FWB, QUE DISENT LES TEXTES DE CADRAGE ?

Le souhait des ministres européens est, en FWB comme dans de nombreux pays signataires⁴⁶, restreint par la législation.

En effet, l'article 3 du décret AEQES, stipule que l'Agence est tenue de [...] *veiller à ce que les cursus organisés par les établissements fassent l'objet d'une évaluation régulière mettant en évidence les bonnes pratiques, les insuffisances et les problèmes à résoudre [...]*⁴⁷.

Les établissements sont ainsi, pour leur offre de bacheliers et masters (ainsi que pour les BES depuis 2015), engagés dans la méthodologie AEQES : cycle décennal d'évaluation de programmes doublé, à mi-parcours, d'une évaluation de suivi. Le fil rouge de l'évaluation (interne et externe) des programmes est

le référentiel AEQES en cinq critères articulés sur l'assurance qualité interne des établissements et sur les caractéristiques suivantes des programmes : pertinence, cohérence interne, efficacité et équité. Ce référentiel demande aux établissements d'intégrer dans leur dossier d'autoévaluation tous les résultats d'autres évaluations, qu'il s'agisse d'évaluations AEQES antérieures ou d'évaluations menées d'initiative.

L'évaluation de suivi porte quant à elle sur la manière dont le suivi des recommandations est assuré, et de manière plus globale, vise à soutenir les établissements dans le développement d'une culture qualité qui renforce leur capacité au changement.

QU'ONT NOTÉ LES COMITÉS D'EXPERTS ?

Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que les comités des experts n'aient fait quasi aucun commentaire en regard de cette référence et qu'il n'y ait donc pas de matériau à traiter. Toutefois, au-delà de ce que le cadre légal prévoit, certains établissements choisissent d'engager d'initiative d'autres types de processus externes d'assurance qualité : certifications ISO ou CAF, accréditations de type EQUIS, EPAS, AEEEV, etc.

Dès lors, une recommandation figure dans l'analyse transversale des Sciences économiques et de gestion : *plusieurs établissements impliqués dans les programmes évalués disposent de labels obtenus au terme de démarches d'accréditation par des opérateurs externes dans le seul but d'attractivité et de visibilité intra et extra FWB de leur(s) cursus alors que cela ne représente pas un critère de choix pour les étudiants ni de la FWB ni de l'étranger et n'est pas utilisé à des fins d'amélioration continue. Dès lors, les experts rappellent l'intérêt de ces démarches pour l'amélioration de l'organisation interne et la mise en place de véritables démarches qualité* (p. 37, recommandation 23).

Sans surprise, les programmes concernés sont ceux où il règne traditionnellement une concurrence élevée et où la visibilité internationale semble un enjeu majeur de par les débouchés visés par ces formations.

Par ailleurs, ces dernières années, des établissements de la FWB ont marqué un intérêt accru pour l'évaluation ou l'accréditation de certains de leurs programmes par des agences spécialisées dans l'évaluation d'un champ disciplinaire particulier. Les établissements ont alors formulé le vœu que l'évaluation AEQES et cette

⁴⁶ Le rapport RIQAA d'EQAR indique en 2014 que 25% des pays permettent le libre choix en matière d'agence qualité.

⁴⁷ Décret du 22 février 2008 portant diverses mesures relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française.

autre évaluation/accréditation spécialisée sur le domaine puissent faire l'objet d'une procédure unique, grâce à une collaboration entre l'AEQES et un organisme externe. Pour traiter ces demandes, l'Agence a développé une procédure de collaboration avec d'autres organismes. Cette procédure lui permet d'analyser la faisabilité d'une collaboration en fonction de différents critères, parmi lesquels la convergence des méthodologies et des référentiels d'évaluation employés. Jusqu'ici, l'AEQES a établi des collaborations avec la Commission des Titres d'Ingénieur (Cti) dans le cadre de l'évaluation conjointe des cursus d'Ingénieur civil et de Bioingénieur (en 2012-2013) et des cursus d'Ingénieur industriel (en 2015-2016). Elle a également collaboré avec *Music Quality Enhancement* (MusiQuE) en 2014-2015 pour l'évaluation des cursus de Musique.

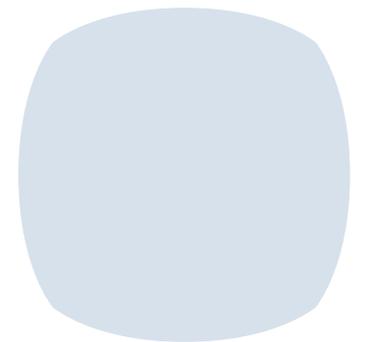
Il convient enfin de rappeler les limites du champ couvert par l'AEQES (BES, bachelier et master de formation initiale). Dès lors, les programmes de spécialisation de 1^{er} et de 2^e cycles, les programmes d'habilitation à enseigner (agrégation, CAPAES et CAP), les programmes de formation continue, la formation doctorale et la recherche n'entrent pas dans le champ de l'Agence. Celle-ci ne dispose pas d'information quant aux processus d'assurance qualité relatifs à l'ensemble de ces programmes ni à ceux relatifs aux autres activités des établissements, comme l'ESG 1.10 et ses lignes directrices l'entendent.

CONCLUSION

La réponse en regard de cette référence 1.10 est quelque peu particulière et directement liée à la législation en cours dans la FWB. D'une part, tous les programmes repris dans le champ de l'AEQES sont *de facto* «engagés de manière périodique dans les processus d'assurance qualité externe conformes aux ESG». D'autre part, l'information relative aux programmes ou activités hors champ de l'Agence fait défaut.

Reste le sujet ouvert par les ministres européens, à savoir celui du libre choix des établissements en matière d'assurance qualité externe. Il est prématuré, dans le cadre de ce travail-ci, de fournir les pistes de réflexion qui pourraient conduire la FWB à éventuellement amender sa législation. L'Agence, pour sa part, a inscrit dans son plan d'action la volonté d'étudier à quelles conditions elle pourrait, le cas échéant, envisager la reconnaissance des évaluations ou accréditations menées par d'autres organismes. Simultanément, elle porte une réflexion sur les évolutions souhaitées en matière d'assurance qualité externe pour la FWB.

Conclusion générale



TRAJECTOIRES – pris ici sous sa forme métaphorique – décrit l'évolution dans le temps, tour à tour, des pratiques des établissements de la FWB observées à travers treize évaluations menées entre 2012 et 2014, l'évolution du contexte légal de l'enseignement supérieur en FWB (décret Paysage) ainsi que l'évolution des outils que sont les *Références et Lignes directrices européennes* (ESG, version révisée en 2015) et le référentiel d'évaluation AEQES révisé en 2012. Ces trajectoires sont-elles suffisamment convergentes pour offrir une cohérence d'ensemble ? C'était la question posée en introduction...

L'enseignement supérieur en Europe connaît des mutations observables : massification, diversification des profils d'étudiants, nécessité de reconnaître les compétences acquises hors enseignement, mobilité accrue, importance croissante de l'internationalisation et de l'usage des technologies au service de l'apprentissage... Ces facteurs ont poussé les acteurs européens à revisiter, après une décennie d'existence, l'outil d'assurance qualité que constituent les ESG. Tout en gardant ses principes fondateurs (guidance plutôt que norme, responsabilité première des établissements en matière de qualité et d'assurance qualité, respect de la diversité, procédures d'assurance qualité au service du développement d'une culture qualité, prise en compte des besoins des diverses parties prenantes), la version révisée met l'accent sur l'apprentissage et sur la diversité des publics apprenants. Peut-on dès lors affirmer : les ESG, moteurs de changement ?

À la lumière de ce contexte mouvant, le Comité de gestion de l'AEQES considère que l'enseignement supérieur en FWB a fait de belles avancées pour accompagner le changement de paradigme pédagogique : incitation à répondre aux besoins diversifiés des étudiants, à leurs trajets de formation plus personnalisés, avec pour corollaire, la diversité des approches pédagogiques relevée fréquemment par les experts, le développement généralisé de l'approche par compétences et par acquis d'apprentissage (développement soutenu par la mise en œuvre du nouveau décret Paysage et l'emploi du référentiel d'évaluation AEQES). De plus, de par son système d'accès libre, l'enseignement supérieur organisé en FWB fait preuve d'innovation en termes de mise en place de services d'aide à la réussite à destination des étudiants. TRAJECTOIRES montre ainsi que les lignes de force de l'enseignement supérieur en FWB s'inscrivent tout particulièrement dans les ESG 1.2, 1.3 et 1.4 même si des efforts sont encore à poursuivre, par exemple, pour développer des méthodes d'évaluation adaptées ou articulées aux compétences ou acquis d'apprentissage visés et aux objectifs des pratiques pédagogiques. En outre, hormis quelques données liées aux pratiques actuelles de collecte (voir par exemple le manque de données sur l'insertion professionnelle), les établissements

fournissent de nombreuses informations destinées à l'accompagnement et à l'orientation des étudiants et étudiants potentiels (référence 1.8).

TRAJECTOIRES a cependant pointé aussi deux problématiques plus générales, étroitement liées entre elles, qui méritent une attention particulière.

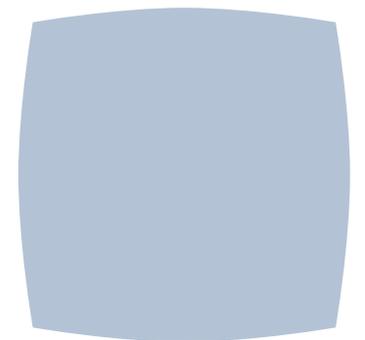
D'une part, le développement, voire l'existence d'une vision stratégique au niveau des établissements semble être un point d'attention spécifique trouvant écho à différents niveaux des ESG. Ainsi, lorsque l'établissement a développé une vision stratégique, celle-ci n'est que rarement mise en articulation avec une politique qualité (ESG 1.1). De plus, le développement d'outils de pilotage semble souvent faire défaut quand ils ne répondent pas à des obligations administratives (1.7). Par ailleurs, il est nécessaire d'entreprendre le développement d'analyses, se basant sur ces récoltes de données régulièrement mises à jour (ESG 1.7).

D'autre part, s'agissant de l'élaboration des programmes (ESG 1.2), de la révision de ceux-ci (ESG 1.9), de la gestion des ressources humaines – tant au point de vue du cadre légal que de la formation des membres du personnel (ESG 1.5) – mais également des ressources matérielles (ESG 1.6), les experts ont régulièrement mis en avant des disparités importantes et un cadre ne permettant qu'une autonomie relative des établissements. Or les deux premiers éléments cités, à savoir l'élaboration de programmes et leur révision, sont au cœur des activités des établissements alors que les deux derniers éléments, liés aux ressources humaines et matérielles, font partie des enjeux majeurs que toute organisation se doit de maîtriser dans une optique de gestion liée au développement d'une vision stratégique.

Sont en tension, d'une part, le cadre légal qui apporte un soutien aux établissements et d'autre part, une autonomie trop relative pour un certain nombre d'entre eux. Une évolution semble nécessaire pour permettre que ces derniers se responsabilisent davantage.

Ces deux problématiques – développement d'une vision stratégique et besoin d'autonomie – auraient sans doute intérêt à faire l'objet d'une réflexion plus globale au sein de la FWB afin de confirmer les établissements comme premiers acteurs responsables de l'assurance qualité, leur permettant ainsi de répondre aux objectifs des ESG 2015.

Annexes



ANNEXE 1

Comités des experts par cursus⁴⁸

	Diététique	Ingénieur civil et Bioingénieur	Ergothérapie	Histoire et Histoire de l'art
Présidence	Marielle LEDOUX	Michel JACCARD	Marie-Laure KAISER	Martin PAQUET
Comité des experts	Michèle GUILLAUME Ludivine SOGUEL ALEXANDER Anne-Marie VERBRUGGE	Aziz BENLARBI-DELAÏ Philippe BLEROT Prosper BURQ Yves COQUET Ambroise FAVRIE Pierre FLEISCHMANN François FLEURY Patrick GERLIER Alain GERMEAU Albert GIRAUD Nicéphore GRAULE Lucien HOFFMANN Patrick JOURET Nicolas LACHAUD Marianne LEFORT Julien LOYER René-Paul Martin DENAVIT Fanny METIFIOT René MOTRO Robert PELLETIER Bertrand PERRIN Guillaume PONCELET Bernard REMAUD Jean-Louis RICCI Selven RUNGIAH Jacques SCHWARTZENTRUBER Dirk VANDEPITTE Pascal VERDONCK Irina VERETENNICOFF Jan WASTIELS	Maria Manuela ALVES FERREIRA Sylvie MEYER Frédéric MORESTIN Jean WATY	Florent BEX Dorothea DE JAGER Marcel MARTEL Francis PROST Sara SANTORO Marc VANSCHEEUWIJCK Eckhard WIRBELAUER

⁴⁸ Un résumé du CV de chaque expert est publié sur le site internet de l'AEQES, de même que la procédure de sélection des experts. http://www.aeqes.be/experts_intro.cfm

	Arts plastiques, visuels et de l'espace	Techniques graphiques	Construction	Langues et lettres
Présidence	Corinne LE NEÜN Bernard CAZAUX Fabienne PIRONET	Alfonsino CUTILLO Thierry GARCIA Sibylle OMLIN Sylvie-Anne PIETTE Joseph PIRSON	Willy Patrick DE WILDE	Georgette DAL Ludo MELIS
Comité des experts	David CASCARO Patrick CORILLON Catherine DE BRAEKELEER Arnaud DESHAYES Florence DOLEAC Jean-Pierre GREFF Dimitri JEURISSEN Charles KAISIN Yves SABOURIN Catherine STRASSER Patrick TALBOT Jean THERRIEN Martin TOM DIECK	Etienne BILLOT Luk BOUTERS Atika COHEN Olivier DEBIE Stéphane JOIRIS	Jean-Pierre COLLIN Luc COURARD Thierry DESCAMPS Pierre ECHARD Bruno FROMENT Daniel GROUY Damien NYSSSEN-DEHAYE Ghislain PLUNUS Michel PROCES Alain QUEECKERS	John BAINES Sophie BASCH Yolande BENATS Jean-Louis CHISS Martine DALMAS Johan DE CALUWE Théa DE JAGER Gisèle DEDOBBELEER Nicole DELBECQUE Marysa DEMOOR Michael GRARE André GUYAUX Sylvie LAIGNEAU FONTAINE Pierre LARCHER Alexandre LEROY Virginie PATEYRON Mathilde PUISSANT Kris VAN HEUCKELOM Damian WEYMANN Chantal ZABUS

	Instituteur(-trice) primaire	Arts appliqués et textile	Sciences économiques et de gestion	Gestion des transports et logistique entreprise
Présidence	Angeline AUBERT-LOTARSKI Patrick BARANGER Xavier ROEGIERS	Eric VAN DEN BERG	Jean-Louis DARREON	Bart JOURQUIN
Comité des experts	Frédérique BOUFFIOUX Gérard DE VECCHI Michelle JANSSEN Charlotte JOSSART Dorothee KOZLOWSKI Françoise LARUELLE Laurent LESCOUARCH Léopold PAQUAY Jean-Marie PINEUR Philippe R. ROVERO Bernadette STEVENS Laurent TALBOT Anna TOMKOVA Pierre VAN DEN EEDE Thomas VERCHERE	Bernard BAISSAIT Michèle BEAUDOIN Giovanni BIASIOLO Denise BIERNAUX Natacha BRIXY Jacqueline FEBVRE Marine GIRARD Matthieu GORISSEN Diego MOSCOSO Kevin PAUMIER	Francis BLOCH Jean BONNET Denis CORMIER Ignace DE BEELDE Olivier DEBANDE Jean-Pierre DI BARTOLOMEO Adrien DUCHATELET Fleur ESPINOUX Paul GARRE Gérard HIRIGOYEN Gian-Carlo MONACHINO Michel MOUREAU Patrick OLIVIER Franz PALM Isabelle POULIQUEN Omblin RICHARD Tinja ZERZER	Romain COLLART Marc FOURNY Murray LAPAN Elly THEUNISSEN-MAESSEN Alfons VAN ZELE

	Relations publiques
Présidence	Marc D. DAVID
Comité des experts	Jonathan ADRIAENS Andrea CATELLANI Anne-Marie COTTON Pierre DE VILLERS Bruno DEBLANDER Sophie JALLET Florence LEGEIN Olivier MALAY Fabienne PIRONET Ndella SYLLA

ANNEXE 2

Liste des établissements évalués en 2012-2013 et 2013-2014⁴⁹

Établissement	Cursus évalué(s)												
	2012 - 2013							2013 - 2014					
	Diététique	Ingénieur civil et Bioingénieur	Ergothérapie	Histoire et Histoire de l'art	Arts plastiques, visuels et de l'espace	Techniques graphiques	Construction	Langues et lettres	Instituteur(-trice) primaire	Arts appliqués et textile	Sciences économiques et de gestion	Gestion des transports et logistique d'entreprise	Relations publiques
Académie des Beaux-arts de la Ville de Tournai													
Académie royale des Beaux-arts de la Ville de Bruxelles - ESA													
ESA de la Ville de Liège													
Arts ² (Arts au carré)													
<i>Autonome Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft</i>													
Cours de promotion sociale Saint-Luc													
École de promotion sociale Saint-Luc (EPS Saint-Luc) et Institut technique supérieur Cardinal Mercier (ITSCM), en coorganisation													
École nationale supérieure des Arts visuels de La Cambre													

⁴⁹ À l'exception de l'évaluation Audiologie-Optique-Optométrie, qui n'a pas fait l'objet d'une analyse transversale.

Établissement	Cursus évalué(s)												
	2012 - 2013							2013 - 2014					
	Diététique	Ingénieur civil et Bioingénieur	Ergothérapie	Histoire et Histoire de l'art	Arts plastiques, visuels et de l'espace	Techniques graphiques	Construction	Langues et lettres	Instituteur(-trice) primaire	Arts appliqués et textile	Sciences économiques et de gestion	Gestion des transports et logistique d'entreprise	Relations publiques
École supérieure communale des Arts de l'Image « Le 75 »													
École Supérieure des Affaires (ESA)													
Enseignement de Promotion et de Formation continue (EPFC)													
Enseignement de Promotion Sociale d'Enghien (EPSE)													
ESA – École de Recherche graphique (ERG)													
ESA Institut Saint-Luc à Tournai													
ESA Saint-Luc de Bruxelles													
ESA Saint-Luc de Liège													
Haute École «Groupe ICHEC – ISC Saint-Louis – ISFSC»													
Haute École Albert Jacquard (HEAJ)													
Haute École Charlemagne													

Établissement	Cursus évalué(s)												
	2012 - 2013							2013 - 2014					
	Dietétique	Ingénieur civil et Bioingénieur	Ergothérapie	Histoire et Histoire de l'art	Arts plastiques, visuels et de l'espace	Techniques graphiques	Construction	Langues et lettres	Instituteur(-trice) primaire	Arts appliqués et textile	Sciences économiques et de gestion	Gestion des transports et logistique d'entreprise	Relations publiques
Haute École de Bruxelles													
Haute École de la Province de Liège (HEPL)													
Haute École de la Province de Liège (HEPL) en codiplomation avec la Haute École Charlemagne (HECh)													
Haute École de la Ville de Liège (HEL)													
Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (HENALLUX)													
Haute École en Hainaut (HEH)													
Haute École Francisco Ferrer (HEFF)													
Haute École Galilée													
Haute École Léonard de Vinci (HELdV)													
Haute École libre de Bruxelles (HELb) – Ilya Prigogine													
Haute École libre mosane (HELMo)													

Établissement	Cursus évalué(s)												
	2012 - 2013							2013 - 2014					
	Dietétique	Ingénieur civil et Bioingénieur	Ergothérapie	Histoire et Histoire de l'art	Arts plastiques, visuels et de l'espace	Techniques graphiques	Construction	Langues et lettres	Instituteur(-trice) primaire	Arts appliqués et textile	Sciences économiques et de gestion	Gestion des transports et logistique d'entreprise	Relations publiques
Haute École Louvain en Hainaut (HELHa)													
Haute École Lucia de Brouckère (HELdB)													
Haute École Paul-Henri Spaak													
Haute École Paul-Henri Spaak (HE Spaak), Haute École Libre de Bruxelles – Ilya Prigogine (HELB – Prigogine), Collège Universitaire d'Ergothérapie Bruxelles – Europe (CUEBE) en codiplomation													
Haute École provinciale de Hainaut – Condorcet (HEPHC)													
Haute École Robert Schuman (HERS)													
HEC – École de Gestion de l'Université de Liège													
Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française de Dour (IEPSCF Dour)													

Établissement	Cursus évalué(s)												
	2012 - 2013							2013 - 2014					
	Dietétique	Ingénieur civil et Bioingénieur	Ergothérapie	Histoire et Histoire de l'art	Arts plastiques, visuels et de l'espace	Techniques graphiques	Construction	Langues et lettres	Instituteur(-trice) primaire	Arts appliqués et textile	Sciences économiques et de gestion	Gestion des transports et logistique d'entreprise	Relations publiques
Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française de Morlanwelz (IEPSCF Morlanwelz)													
Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française de Namur (IEPSCF Namur Cadets)													
Institut des travaux publics de la ville de Liège (ITP)													
Institut Paul Hankar (Diderot)													
Institut provincial d'Enseignement supérieur de Promotion sociale de Seraing (IPESPS)													
Institut supérieur industriel de promotion sociale (ISIPS)													
PROMSOC Mons-Borinage					50				51				52

⁵⁰ Anciennement Centre Provincial d'Enseignement de Promotion Sociale du Borinage (CPEPSB).

⁵¹ Anciennement Ecole industrielle supérieure (EIS).

⁵² *Idem*

Établissement	Cursus évalué(s)												
	2012 - 2013							2013 - 2014					
	Dietétique	Ingénieur civil et Bioingénieur	Ergothérapie	Histoire et Histoire de l'art	Arts plastiques, visuels et de l'espace	Techniques graphiques	Construction	Langues et lettres	Instituteur(-trice) primaire	Arts appliqués et textile	Sciences économiques et de gestion	Gestion des transports et logistique d'entreprise	Relations publiques
Université catholique de Louvain (UCL)													
Université de Liège (ULg)										(HEC)			
Université de Mons (UMons)													
Université de Namur (UNamur)													
Université libre de Bruxelles (ULB)													
Université Saint-Louis (USL-B)													

ANNEXE 3

Tableau de concordance entre les ESG (partie 1) et le référentiel d'évaluation AEQES

Légende :

X : la dimension AEQES recouvre l'ESG

	ESG (partie 1)										Total d'ESG en lien avec la dimension
	1.1 Politique d'assurance qualité	1.2 Élaboration et approbation des programmes	1.3 Apprentissage, enseignement et évaluation centré sur l'étudiant	1.4 Admission, progression, reconnaissance et certification	1.5 Personnel enseignant	1.6 Ressources pour l'apprentissage et accompagnement des étudiants	1.7 Gestion de l'information	1.8 Information du public	1.9 Suivi continu et évaluation périodique des programmes	1.10 Processus périodiques d'assurance qualité externe	
Critère 1 : l'établissement/l'entité a formulé, met en œuvre et actualise une politique pour soutenir la qualité de ses programmes d'études											
Dimension 1.1 : Politique de gouvernance de l'établissement	X										1
Dimension 1.2 : Gestion de la qualité aux niveaux de l'établissement, de l'entité et du programme	X							X			2
Dimension 1.3 : Élaboration, pilotage et révision périodique du programme		X						X	X		3
Dimension 1.4 : Information et communication interne											0
Critère 2 : l'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer la pertinence de son programme											
Dimension 2.1 : Appréciation de la pertinence du programme		X						X			2
Dimension 2.2 : Information et communication externe		X		X			X	X			4

Légende :

X : la dimension AEQES recouvre l'ESG

	ESG (partie 1)										Total d'ESG en lien avec la dimension
	1.1 Politique d'assurance qualité	1.2 Élaboration et approbation des programmes	1.3 Apprentissage, enseignement et évaluation centré sur l'étudiant	1.4 Admission, progression, reconnaissance et certification	1.5 Personnel enseignant	1.6 Ressources pour l'apprentissage et accompagnement des étudiants	1.7 Gestion de l'information	1.8 Information du public	1.9 Suivi continu et évaluation périodique des programmes	1.10 Processus périodiques d'assurance qualité externe	
Critère 3 : l'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer la cohérence interne de son programme											
Dimension 3.1 : Les acquis d'apprentissage du programme		X	X	X				X			4
Dimension 3.2 : Contenus, dispositifs et activités d'apprentissage (y inclus stages, projets, travail de fin d'études/mémoire/épreuve intégrée)		X	X								2
Dimension 3.3 : Agencement global du programme et temps prévu pour l'atteinte des acquis d'apprentissage visés		X	X								2
Dimension 3.4 : Évaluation du niveau d'atteinte des acquis d'apprentissage visés			X								1

Légende :

X : la dimension AEQES recouvre l'ESG

	ESG (partie 1)										Total d'ESG en lien avec la dimension
	1.1 Politique d'assurance qualité	1.2 Élaboration et approbation des programmes	1.3 Apprentissage, enseignement et évaluation centré sur l'étudiant	1.4 Admission, progression, reconnaissance et certification	1.5 Personnel enseignant	1.6 Ressources pour l'apprentissage et accompagnement des étudiants	1.7 Gestion de l'information	1.8 Information du public	1.9 Suivi continu et évaluation périodique des programmes	1.10 Processus périodiques d'assurance qualité externe	
Critère 4 : l'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer l'efficacité et l'équité de son programme											
Dimension 4.1 : Ressources humaines			X		X	X					3
Dimension 4.2 : Ressources matérielles			X			X					2
Dimension 4.3 : Équité en termes d'accueil, de suivi et de soutien des étudiants		X	X	X		X					4
Dimension 4.4 : Analyse des données nécessaires au pilotage du programme				X			X		X		3
Critère 5 : l'établissement/l'entité a établi l'analyse de son programme et construit un plan d'action visant son amélioration continue											
Dimension 5.1 : Méthodologie de l'autoévaluation	X										1
Dimension 5.2 : Analyse SWOT											0
Dimension 5.3 : Plan d'action et suivi									X		1
Total de dimensions en lien avec l'ESG	3	7	7	4	1	3	1	2	6	1	

1.1 Politique d'assurance qualité

Référence

Les institutions disposent d'une politique d'assurance qualité rendue publique et faisant partie intégrante de leur pilotage stratégique. Les parties prenantes internes développent et mettent en oeuvre cette politique par le biais de structures et de démarches appropriées, tout en impliquant les parties prenantes externes.

Lignes directrices

Les politiques et les démarches associées sont les piliers d'un système d'assurance qualité cohérent au sein d'une institution, constituant un cycle d'amélioration continue et contribuant à son devoir de rendre compte. Ceci favorise le développement d'une culture de la qualité dans laquelle toutes les parties prenantes internes sont responsables de la qualité et s'engagent pour l'assurance qualité à tous les niveaux de l'institution. C'est pourquoi la politique d'assurance qualité a un statut officiel et est accessible au public.

De manière générale, les politiques d'assurance qualité sont plus efficaces quand elles reflètent la relation entre la recherche, l'apprentissage et l'enseignement, et tiennent compte du contexte national dans lequel se situe l'institution, du contexte de l'institution elle-même et de son approche stratégique. De telles politiques soutiennent :

- l'organisation du système d'assurance qualité ;
- les départements, écoles, facultés et autres unités organisationnelles ainsi que la direction de l'institution, les membres du personnel et les étudiants afin qu'ils assument leurs responsabilités en matière d'assurance qualité ;
- l'intégrité et la liberté académique, la vigilance envers la fraude académique ;
- la protection contre toutes les formes d'intolérance ou de discrimination envers les étudiants ou le personnel ;
- l'implication des parties prenantes externes dans les démarches d'assurance qualité.

La politique d'assurance qualité est mise en pratique par le biais de diverses démarches d'assurance qualité interne permettant une participation de l'ensemble de l'institution. La manière dont la politique d'assurance qualité est mise en oeuvre, suivie et révisée est décidée par l'institution.

La politique d'assurance qualité couvre également tous les éléments des activités d'une institution soustraitées ou exécutées par d'autres parties.

⁵³ Version complète disponible en ligne : http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20French_by%20R%C3%A9seau%20FrAQ.pdf

1.2 Élaboration et approbation des programmes

Référence

Les institutions disposent de processus d'élaboration et d'approbation de leurs programmes. Les programmes sont élaborés de manière à répondre aux objectifs définis, y compris aux acquis d'apprentissage visés. La qualification résultant d'un programme est clairement spécifiée et communiquée; elle correspond au niveau adéquat du cadre national de qualifications pour l'enseignement supérieur et, par conséquent, au cadre des qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Lignes directrices

Les programmes d'études sont au cœur de la mission d'enseignement des institutions d'enseignement supérieur. Ils fournissent aux étudiants des connaissances académiques et des compétences, y compris transversales, pouvant influencer leur développement personnel et être appliquées dans leurs carrières futures.

Les programmes :

- sont élaborés avec des objectifs généraux de programmes cohérents avec la stratégie de l'institution et prévoient explicitement les acquis d'apprentissage visés;
- sont élaborés en impliquant les étudiants et d'autres parties prenantes;
- bénéficient d'une expertise externe et de points de référence;
- reflètent les quatre objectifs de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (voir I, Portée et concepts);
- sont élaborés de manière à permettre une progression continue des étudiants;
- définissent la charge de travail prévue pour les étudiants, par ex. en ECTS;
- incluent, le cas échéant, des modalités de stage bien structurées;
- sont soumis à un processus officiel d'approbation de l'institution.

1.3 Apprentissage, enseignement et évaluation centrés sur l'étudiant

Référence

Les institutions garantissent que les programmes sont dispensés d'une manière qui encourage les étudiants à jouer un rôle actif dans le processus d'apprentissage, y compris dans son élaboration, et que l'évaluation des acquis des étudiants reflète cette approche.

Lignes directrices

Un apprentissage et un enseignement centrés sur l'étudiant jouent un rôle important dans la stimulation de sa motivation, de sa réflexion personnelle et de son implication dans le processus d'apprentissage. Ceci nécessite une réflexion approfondie sur la conception et la manière de dispenser les programmes d'études, ainsi que sur l'évaluation des acquis.

La mise en oeuvre d'un apprentissage et d'un enseignement centrés sur l'étudiant :

- respecte et prend en compte la diversité des étudiants et leurs besoins, en offrant des parcours d'apprentissage flexibles ;
- envisage et utilise différentes modalités d'enseignement, le cas échéant ;
- utilise avec flexibilité une variété de méthodes pédagogiques ;
- évalue et ajuste régulièrement les modalités d'enseignement et les méthodes pédagogiques ;
- encourage le sens de l'autonomie de l'étudiant, tout en garantissant un accompagnement adéquat et un soutien de la part de l'enseignant ;
- promeut le respect mutuel dans la relation étudiant-enseignant ;
- comporte des procédures appropriées pour traiter les plaintes des étudiants.

Au vu de l'importance de l'évaluation pour la progression des étudiants et leurs parcours futurs, les processus d'assurance qualité pour l'évaluation tiennent compte des points suivants :

- les évaluateurs sont au fait des méthodes d'évaluation existantes (test, examen...) et sont soutenus dans le développement de leurs propres compétences dans ce domaine ;
- les critères et méthodes d'évaluation ainsi que les critères de notation sont publiés à l'avance ;
- l'évaluation permet aux étudiants de démontrer dans quelle mesure les acquis d'apprentissage visés ont été atteints ; les étudiants bénéficient d'un retour, associé si besoin à des conseils relatifs au processus d'apprentissage ;

- si possible, l'évaluation est réalisée par plusieurs examinateurs ;
- les règles de l'évaluation tiennent compte d'éventuelles circonstances atténuantes ;
- l'évaluation est cohérente, appliquée de manière équitable à tous les étudiants et réalisée conformément aux procédures établies et communiquées ;
- les étudiants disposent d'une procédure de recours officielle.

1.4 Admission, progression, reconnaissance et certification

Référence

Les institutions appliquent de manière cohérente et constante des règles prédéfinies et publiées couvrant toutes les phases du cycle d'études, c'est à dire l'admission et la progression des étudiants, la reconnaissance et la certification de leurs acquis.

Lignes directrices

Il est dans l'intérêt des étudiants, des programmes, des institutions et des systèmes d'enseignement supérieur de proposer un environnement et un accompagnement nécessaires aux étudiants afin qu'ils puissent progresser dans leur parcours académique. Il est essentiel de disposer de procédures d'admission, de reconnaissance et de certification adaptées à leurs objectifs, en particulier lorsque les étudiants sont mobiles au sein et entre les systèmes d'enseignement supérieur.

Il est important que les politiques d'accès, les processus et les critères d'admission soient appliqués de manière constante, cohérente et transparente. Une procédure d'intégration à l'institution et au programme est mise en place.

Les institutions ont besoin de mettre en place des processus et des outils pour collecter des informations, suivre la progression des étudiants, et agir en fonction.

Une juste reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur, des périodes d'études et d'apprentissage préalable, y compris la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel, sont indispensables pour garantir la progression des étudiants dans leurs études, tout en encourageant la mobilité.

De bonnes procédures de reconnaissance se basent sur :

- une pratique des institutions en matière de reconnaissance qui soit conforme aux principes de la Convention de reconnaissance de Lisbonne ;
- la collaboration avec d'autres institutions, les agences d'assurance qualité et le centre ENICNARIC national afin de garantir une reconnaissance cohérente dans tout le pays.

L'obtention du diplôme constitue l'aboutissement de la période d'études des étudiants. Il est important que ces derniers reçoivent une documentation expliquant la qualification obtenue, y compris les acquis d'apprentissage atteints ainsi que le contexte, le niveau, le contenu et le statut des études suivies et terminées avec succès.

1.5 Personnel enseignant

Référence

Les institutions s'assurent des compétences de leurs enseignants. Elles mettent en oeuvre des processus équitables et transparents pour le recrutement et le développement professionnel du personnel.

Lignes directrices

Le rôle de l'enseignant est essentiel pour garantir la qualité de l'apprentissage et de la vie étudiante et pour permettre l'acquisition de connaissances, compétences et aptitudes. La diversification de la population étudiante et un accent plus fort sur les acquis d'apprentissage nécessitent de centrer l'apprentissage et l'enseignement sur l'étudiant ; de fait, le rôle de l'enseignant change également (voir Référence 1.3).

Les institutions d'enseignement supérieur sont les premières responsables de la qualité de leur personnel et de la mise en place d'un environnement qui permet un travail efficace. Un tel environnement :

- définit et suit des processus clairs, transparents et équitables pour un recrutement et des conditions de travail du personnel à la hauteur de l'importance de l'enseignement ;
- offre des opportunités et favorise le développement professionnel du personnel enseignant ;
- encourage les activités scientifiques pour renforcer le lien entre l'enseignement et la recherche ;
- encourage l'innovation dans les méthodes d'enseignement et l'utilisation des nouvelles technologies.

1.6 Ressources pour l'apprentissage et accompagnement des étudiants

Référence

Les institutions disposent de financements appropriés pour les activités d'apprentissage et d'enseignement et garantissent la mise à disposition de ressources pour l'apprentissage adéquates et facilement accessibles, ainsi qu'un accompagnement des étudiants.

Lignes directrices

Dans l'enseignement supérieur, les institutions mettent à disposition des étudiants diverses ressources afin de les soutenir dans l'apprentissage, et leur permettre de vivre une expérience de qualité. Celles-ci vont des ressources physiques telles que les bibliothèques, les lieux d'études et les infrastructures informatiques à l'accompagnement humain sous la forme de tutorats, de conseils et autres aides. Le rôle des services d'accompagnement est particulièrement important pour favoriser la mobilité des étudiants au sein et entre les systèmes d'enseignement supérieur.

L'attribution, la planification et la mise à disposition des ressources d'apprentissage et de l'accompagnement des étudiants tiennent compte des besoins d'une population d'étudiants diversifiée (par exemple des étudiants plus âgés, à temps partiel, avec un emploi, internationaux, ainsi que les étudiants en situation de handicap), et de l'évolution vers un apprentissage centré sur l'étudiant et des modalités d'apprentissage et d'enseignement flexibles.

Les activités et structures d'accompagnement peuvent être organisées de diverses manières, selon le contexte de l'institution. Cependant, l'assurance qualité interne garantit que toutes les ressources sont appropriées, accessibles et que les étudiants sont informés des services mis à leur disposition.

Le rôle du personnel administratif et d'accompagnement est essentiel dans les services d'accompagnement, c'est pourquoi celui-ci doit être qualifié et bénéficier d'opportunités pour développer ses compétences.

1.7 Gestion de l'information

Référence

Les institutions s'assurent de collecter, d'analyser et d'utiliser des informations pertinentes pour le pilotage efficace de leurs programmes et de leurs autres activités.

Lignes directrices

Il est essentiel de disposer de données fiables pour prendre des décisions éclairées et distinguer ce qui fonctionne bien de ce qui nécessite une attention particulière. Des processus efficaces de collecte et d'analyse d'informations relatives aux programmes d'études et aux autres activités alimentent le système d'assurance qualité interne. Les informations collectées dépendent, dans une certaine mesure, du type et de la mission de l'institution. Les informations suivantes peuvent être importantes :

- indicateurs clés de performance;
- profil de la population étudiante;
- progression, taux de réussite et d'abandon des étudiants;
- satisfaction des étudiants vis-à-vis de leurs programmes;
- disponibilité de ressources d'apprentissage et d'un accompagnement aux étudiants;
- parcours professionnel des diplômés.

Diverses méthodes de collecte d'informations peuvent être utilisées. Il est important que les étudiants et le personnel soient impliqués dans la collecte et l'analyse des informations, ainsi que dans la planification des activités de suivi.

1.8 Information du public

Référence

Les institutions publient des informations à propos de leurs activités, y compris leurs programmes, sous une forme claire, précise, objective, actualisée et facile d'accès.

Lignes directrices

Les informations relatives aux activités des institutions sont utiles aux étudiants potentiels et actuels, ainsi qu'aux diplômés, aux autres parties prenantes et au public.

C'est pourquoi les institutions fournissent des informations relatives à leurs activités, y compris les programmes qu'elles proposent et leurs critères de sélection, les acquis d'apprentissage visés par les programmes, les qualifications auxquelles ils aboutissent. Elles fournissent également des informations relatives aux modalités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation utilisées, aux taux de réussite et aux possibilités d'apprentissage offertes aux étudiants, ainsi que celles concernant l'emploi des diplômés.

1.9 Suivi continu et évaluation périodique des programmes

Référence

Les institutions suivent et évaluent périodiquement leurs programmes afin de s'assurer qu'ils atteignent les objectifs qui leur sont assignés et qu'ils répondent aux besoins des étudiants et de la société. Ces évaluations conduisent à une amélioration continue des programmes. Toute action planifiée ou entreprise en conséquence est communiquée à l'ensemble des parties concernées.

Lignes directrices

Le suivi, l'évaluation et la révision périodiques des programmes d'études visent à garantir que l'offre reste appropriée et à créer un environnement d'apprentissage favorable et efficace pour les étudiants.

Généralement, ces dispositifs incluent l'évaluation :

- du contenu du programme à la lumière des recherches les plus récentes dans la discipline concernée, assurant ainsi que le programme est actualisé;
- des besoins en constante évolution de la société;
- de la charge de travail, de la progression et de la réussite des étudiants;
- de l'efficacité des procédures d'évaluation des étudiants;
- des attentes, des besoins et de la satisfaction des étudiants vis-à-vis du programme;
- de l'environnement d'apprentissage, des services d'accompagnement et de leur pertinence par rapport au programme.

Les programmes sont évalués et révisés périodiquement en impliquant des étudiants et d'autres parties prenantes. Les informations collectées sont analysées et le programme est adapté afin de rester à jour. Les spécifications du programme révisé sont publiées.

1.10 Processus périodiques d'assurance qualité externe

Référence

Les institutions engagent de manière périodique des processus d'assurance qualité externe conformes aux ESG.

Lignes directrices

L'assurance qualité externe, sous ses différentes formes, permet d'apprécier l'efficacité de l'assurance qualité interne de l'institution, de stimuler son amélioration et de lui offrir de nouvelles perspectives. Elle fournit également des informations permettant de garantir à l'institution et au public la qualité de ses activités.

Les institutions participent à un processus d'assurance qualité externe périodique tenant compte, le cas échéant, des exigences du cadre législatif dans lequel elles évoluent. En fonction de ce cadre, cette assurance qualité externe peut donc prendre différentes formes et se concentrer sur divers niveaux organisationnels (tels que le programme, la faculté ou l'institution).

L'assurance qualité est un processus continu qui ne prend pas fin avec la restitution ou le rapport externe final, ou sa démarche de suivi au sein de l'institution. Par conséquent, les institutions s'assurent que les progrès réalisés depuis la dernière activité d'assurance qualité externe sont pris en compte pour préparer la suivante.



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

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

Espace 27 septembre
Boulevard Léopold II, 44
Bureau 2E263
B-1080 Bruxelles
www.aeqes.be

Editeur reponsable : C. Duykaerts
Avril 2016