



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

Évaluation continue
Comptabilité
en Fédération Wallonie-Bruxelles

ANALYSE TRANSVERSALE

Bruxelles, novembre 2023

Structure du document

L'analyse transversale se structure de la manière suivante :

- INTRODUCTION, rédigée par la Cellule exécutive de l'AEQES et reprenant les étapes de cette évaluation ;
- RÉSUMÉ et ANALYSE TRANSVERSALE rédigés par le comité d'évaluation continue ;
- ANNEXE

Avis au lecteur

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

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

Les bonnes pratiques sont indiquées sur fond bleu. Il s'agit d'approches, souvent innovantes, qui ont été expérimentées et évaluées dans les établissements visités et dont on peut présumer de la réussite¹. Ces bonnes pratiques sont à resituer dans leur contexte. En effet, il est illusoire de vouloir trouver des solutions toutes faites à appliquer à des contextes différents.

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

Les recommandations formulées par les experts se retrouvent, en contexte, dans l'ensemble des chapitres de l'analyse transversale. Elles sont également reprises sous la forme d'un tableau récapitulatif à la fin de ce rapport, dans lequel les destinataires des recommandations ont été pointés.

Ce document applique les règles de la nouvelle orthographe. Le masculin est ici utilisé à titre épïcène.

¹ Inspiré de BRASLAVSKY C., ABDOULAYE A., PATIÑO M. I., *Développement curriculaire et « bonne pratique » en éducation*, Genève : Bureau international d'éducation, 2003, p. 2.

Table des matières

Introduction	6
Résumé	12
Contenu de l'analyse transversale Comptabilité	15
1. Contexte institutionnel et évolutions	20
1.1 Vers une rationalisation de l'offre de formation	21
1.1.1 Le paysage lors de l'évaluation initiale	22
1.1.2 Qu'est-ce qui a changé depuis l'évaluation initiale ?	23
1.2 Contexte réglementaire	27
1.3 Autres éléments de contexte	28
2. Pilotage et système qualité mis en œuvre par les établissements	30
2.1 Vers la mise en place d'une démarche qualité partagée	30
2.2 Une nécessité d'élargir les parties prenantes impliquées dans le processus qualité	31
2.3 Une communication à propos de la qualité, en progrès	34
3. Pédagogie, programme	36
3.1 Une dualité de parcours pour une équité en question	36
3.1.1 Rappel des spécificités et des principaux points de dissonance	36
3.1.2 L'encadrement et l'organisation du stage : un levier d'apprentissage qui mérite d'être renforcé, voire reconsidéré, pour les EPS	37
3.2 Une évolution du programme pertinente, mais confrontée à des pratiques pédagogiques qui posent un problème de cohérence	38
3.2.1 Une mise à jour du programme qui renforce la pertinence et le niveau d'étude	38
3.2.2 Des pratiques pédagogiques qui manquent encore en cohérence	40
3.2.3 L'ambiguïté de l'épreuve intégrée : le délicat équilibre entre exigences transversales académiques et attendus professionnalisants	44
3.2.4 Les notables progrès de la digitalisation de l'enseignement	46
3.2.5 La formation des enseignants toujours en question	47
3.2.6 L'EEE, un concept pas encore bien compris partout	48
En synthèse : analyse SWOT	50
Récapitulatif des recommandations de la présente analyse transversale	52
Annexe	64

Table des illustrations

Tableau 1 :	Codiplomations en EPS (2022-2023)	23
Tableau 2 :	Évolution des chiffres clés	26
Figure 1 :	Répartition géographique en 2016-2017	22
Figure 2 :	Répartition géographique en 2022-2023	25

Liste des abréviations

AA	Acquis d'apprentissage
AEQES	Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur
ARES	Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur
DA	Dossier d'avancement
DP	Dossier pédagogique
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
EEE	Évaluation des enseignements par les étudiants
EI	Épreuve intégrée
EPS	Enseignement de promotion sociale
ERP	<i>Enterprise Resource Planning</i>
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
HE	Haute école
IA	Intelligence artificielle
ITAA	<i>Institute for Tax Advisors and Accountants</i>
PA	Plan d'action
PAE	Programme annuel de l'étudiant
PO	Pouvoir organisateur
SAR	Service d'aide à la réussite
SMART	Spécifique, mesurable, atteignable, réaliste et temporellement défini
TFE	Travail de fin d'études
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TP	Travaux pratiques
UE	Unité(s) d'enseignement

Introduction

rédigée par la Cellule exécutive de l'Agence

Cadre légal et temporel

L'exercice d'évaluation continue du *cluster* « Comptabilité » en Fédération Wallonie-Bruxelles a été organisé par l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) et mené conformément aux termes du décret du 22 février 2008.

La présente évaluation continue 2022-2023 fait suite à une première évaluation complète menée en 2016-2017.

Objet et champ de l'évaluation continue

L'évaluation continue centre son objet sur la conduite du changement et sur la culture qualité. Elle vise à soutenir les établissements dans leur dynamique d'amélioration continue, dans la poursuite des actions mises en place et dans le développement d'outils de pilotage.

Cette évaluation porte sur deux formes d'enseignement supérieur (hautes écoles et établissements d'enseignement de promotion sociale).

Entre l'évaluation initiale de 2016-2017 et la présente évaluation continue 2022-2023, le nombre de bacheliers en Comptabilité et d'établissements concernés par l'évaluation « Comptabilité » est respectivement passé de 41 à 30, 45 à 33 ; ceci suite à des dispenses d'évaluation octroyées en raison de la participation des établissements à la phase d'évaluation pilote institutionnelle et à des établissements n'offrant plus la formation. La répartition de l'offre de formation de la présente évaluation continue en 2022-2023 en regard de celle de l'évaluation initiale en 2016-2017 se trouve en annexe, à fin de la présente analyse transversale.

Autoévaluation

En 2021-2022, les établissements offrant ce programme d'études ont rédigé leur dossier d'avancement en regard du référentiel d'évaluation continue². Une réunion d'information a été organisée par l'Agence afin de soutenir les coordonnateurs dans leur travail de préparation. Les établissements ont transmis leur dossier d'avancement à l'Agence le 31 mai 2022.

Constitution du comité d'évaluation continue

Parallèlement à la réalisation du dossier d'avancement, s'est déroulée à l'Agence la constitution du comité d'évaluation. La Cellule exécutive de l'Agence a mené ce travail selon la jurisprudence³ établie, en veillant, à titre d'exemple, aux conditions d'indépendance et d'actualisation de l'expertise.

Une présentation de chaque membre du comité d'évaluation continue est disponible ci-dessous.

Il importe de préciser que les experts sont issus de terrains professionnels différents et n'ont pas de conflits d'intérêts avec les établissements qu'ils ont visités. Chaque expert a signé un contrat d'expertise avec l'AEQES pour la durée de la mission ainsi qu'un code de déontologie⁴. Outre les dossiers d'avancement des établissements qu'il était amené à visiter, chaque expert a reçu une documentation liée à la méthodologie de l'évaluation ainsi que divers décrets et textes légaux relatifs aux matières visées par l'exercice d'évaluation.

² Le référentiel d'évaluation continue en trois critères est téléchargeable au lien suivant : http://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=742 (consulté le 9 février 2023). Des questions visant à illustrer les critères sont disponibles au sein du « guide à destination des établissements » aux pages 42 à 44 : http://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=455 (consulté le 9 février 2023).

³ Disponible sur <http://aeqes.be/documents/20190618JurisprudenceCommissionExperts.pdf> (consulté le 9 février 2023).

⁴ Téléchargeable sur http://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=131 (consulté 9 février 2023).

Les 3, 4, 5 octobre 2022, la Cellule exécutive de l'AEQES a organisé un séminaire de formation à l'intention des experts des différentes évaluations menées par l'Agence en 2022-2023 afin de les préparer à la mission d'évaluation.

Lieux et dates des visites

Les visites ont été organisées selon le calendrier suivant :

Institut Provincial d'Enseignement de promotion, sociale et de formation continuée de Nivelles (IPFC)

Le 21 novembre 2022, Nivelles

Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Sud-Luxembourg

Le 21 novembre 2022, Arlon

Institut d'Enseignement de Promotion Sociale (InEPS) Morlanwelz

Le 22 novembre 2022, Morlanwelz

Haute École Robert Schuman (HERS)

Le 22 novembre 2022, Libramont

École pratique des hautes études commerciales – Enseignement de Promotion Sociale (EPHEC EPS)

Le 29 novembre 2022, Woluwe-Saint-Lambert

Haute École Lucia de Brouckère (HELdB)

Le 30 novembre 2022, Anderlecht

Institut Supérieur de Formation Continue d'Etterbeek (ISFCE)

Le 13 décembre 2022, Etterbeek

Haute École Albert Jacquard (HEAJ)

Le 14 décembre 2022, Tamines

Haute École Louvain en Hainaut (HELHa)

Le 15 décembre 2022, Mons

Collège technique des Aumôniers du travail de Charleroi (ATC EPS)

Le 16 décembre 2022, Charleroi

Institut Reine Astrid Promotion Sociale (IRAM PS)

Le 19 décembre 2022, Mons

Institut provincial des Arts et Métiers du Centre (IPAMC)

Le 20 décembre 2022, La Louvière

Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Jean Meunier et Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) des Hauts-Pays

Le 18 janvier 2023, Jemappes

Institut d'enseignement technique et commercial (IETCps)

Le 19 janvier 2023, Charleroi

Institut Provincial d'Enseignement de Promotion Sociale (IPEPS) de Verviers - orientation commerciale

Le 23 janvier 2023, Verviers

Haute École libre Mosane (HELMo)

Le 24 janvier 2023, Liège

École de commerce et d'informatique (ECI)

Le 26 janvier 2023, Liège

Haute École de la ville de Liège (HEL)

Le 27 janvier 2023, Liège

Enseignement de Promotion et de Formation Continue (EPFC)

Le 2 février 2023, Saint-Josse-Ten-Noode

Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Fléron-Charlemagne et Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Hesbaye-Condroz

Le 3 février 2023, Fléron

Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Péruwelz et Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Ath

Le 6 février 2023, Péruwelz

Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Uccle

Le 7 février 2023, Uccle

Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Mouscron Wallonie Picarde

Le 14 février 2023, Mouscron

Institut des carrières commerciales (ICC)

Le 15 février 2023, Bruxelles

Ecole supérieure des affaires (ESA) de Namur

Le 15 mars 2023, Namur

Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Famenne-Ardenne

Le 16 mars 2023, Marche-en-Famenne

Institut provincial d'enseignement supérieur de promotion sociale (IPEPS) Herstal

Le 23 mars 2023, Herstal

Institut provincial d'enseignement supérieur de promotion sociale (IPEPS) Seraing

Le 24 mars 2023, Seraing

Haute École de la Province de Liège (HEPL)

Le 27 mars 2023, Jemeppe-Sur-Meuse

Transmission des rapports préliminaires, droit de réponse des établissements et publication des rapports d'évaluation continue

Chaque visite a donné lieu à la rédaction d'un rapport préliminaire par le comité d'évaluation continue. Ce rapport ne constituait donc pas une nouvelle évaluation initiale du programme. Il visait à mettre en lumière l'état de réalisation des actions menées suite à la première évaluation de 2016-2017 et au plan d'action qui en a découlé le cas échéant, ainsi qu'un ensemble de recommandations en vue de l'amélioration de la culture qualité. En ce sens, le rapport comporte des éléments spécifiques au programme ainsi que des recommandations plus générales sur la gestion du programme, la démarche qualité qui s'y rapporte et la culture qualité. Pour ce faire, les experts ont eu recours au dossier d'avancement et aux observations relevées lors des visites et des entretiens, des constats, analyses et recommandations qu'ils en ont tirés en regard de chacun des trois critères du référentiel d'évaluation continue AEQES.

En date du 26 mai 2023, les rapports préliminaires ont été transmis aux autorités académiques/directions et au(x) responsable(s) qualité de chaque établissement. Les établissements ont disposé d'un délai de trois semaines calendrier avant de faire parvenir aux experts leurs observations éventuelles via la Cellule exécutive de l'Agence. S'il y avait des erreurs factuelles, des corrections ont été apportées. Les observations de fond ont été ajoutées au rapport d'évaluation continue pour constituer le rapport d'évaluation mis en ligne sur le site internet de l'AEQES le 7 juillet 2023.

Plans d'action et suivi de l'évaluation

Dans les six mois qui ont suivi la publication des rapports d'évaluation sur le site internet de l'Agence, chaque établissement concerné a publié un plan d'action sur son site internet et l'a transmis à l'Agence. Un point d'étape est prévu à mi-parcours entre deux évaluations programmatiques, où l'établissement envoie un plan d'action actualisé ainsi que de façon facultative une note réflexive de contextualisation. Le dossier d'étape ainsi constitué est archivé par la Cellule exécutive de l'AEQES et transmis aux experts de l'évaluation externe suivante.

Les évaluations continues sont prévues après six ans. Leur objectif est de mesurer l'atteinte des résultats visés dans le plan d'action, la progression de la culture qualité dans l'entité et la pertinence d'un nouveau plan d'action actualisé.

Analyse transversale

Le comité d'évaluation a également été chargé de dresser une analyse transversale en vue d'analyser l'état des systèmes de gestion de la qualité au sein des établissements, la diversité des processus mis en place ainsi que les axes transversaux de développement de l'offre de formation en comptabilité au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette analyse consiste en une évaluation globale de la situation des cursus évalués en FWB, en regard du contexte européen et des défis auxquels sont confrontées ces formations à court et moyen termes. Il comprend également des recommandations adressées par les experts aux diverses parties prenantes,

recommandations intervenant comme autant de propositions pour l'amélioration continue des programmes et la qualité de l'enseignement supérieur en FWB.

Le 7 novembre 2023, l'analyse transversale a été présentée par le comité d'évaluation continue, présentation ayant donné lieu à un temps de questions-réponses.

Cette analyse transversale a été adressée aux Ministres ayant l'enseignement supérieur et l'enseignement de promotion sociale dans leurs attributions, aux membres de la commission Enseignement supérieur du Parlement de la Communauté française, à l'Académie de la Recherche et de l'Enseignement supérieur (ARES) et à l'ensemble des établissements évalués.

Cette analyse transversale est également téléchargeable sur le site de l'AEQES depuis le 17 novembre 2023.

Résumé

rédigé par le comité d'évaluation continue

L'analyse transversale du bachelier en Comptabilité est structurée autour de trois grands domaines : l'analyse du contexte institutionnel et les évolutions marquantes depuis l'évaluation initiale de 2017 ; le pilotage du système qualité mis en œuvre par les établissements ; et, enfin, une analyse des pratiques pédagogiques mises en œuvre au sein des établissements.

Les évolutions affectant le contexte institutionnel se caractérisent par une reconfiguration du paysage en raison de facteurs exogènes et endogènes. Les facteurs exogènes sont notamment liés aux enjeux de la digitalisation et de l'intelligence artificielle entraînant une modification des compétences à acquérir par les étudiants. Les facteurs endogènes sont liés aux fusions d'établissements, se traduisant par une diminution des acteurs sur le territoire (le bachelier est proposé par 11 Hautes Écoles (HE) et 25 Établissements de Promotion Sociale (EPS) en 2020-2021 contre 11 HE et 34 EPS en 2014-2015) ; sans que cela ne nuise aux nombres de formations proposées. Le bachelier en Comptabilité offre toujours trois options : banque et finance (5), gestion (29) et fiscalité (21), l'option « Gestion » étant la plus proposée, souvent parce qu'elle est identifiée comme généraliste et moins technique que l'option « Fiscalité » par exemple.

Le « décret paysage » et les révisions qui ont eu lieu subséquemment ont modifié l'organisation des études pour lutter contre l'allongement des études sont d'application trop récente (septembre 2020 et septembre 2022 pour les dernières modifications) pour mesurer si ces réformes ont un impact sur le taux d'abandon et le faible taux de diplomations relevés dans l'analyse transversale de 2017 et toujours d'actualité. Enfin, depuis la rentrée 2022, un certain nombre de masters en alternance sont organisés conjointement par plusieurs établissements (universités, HE et EPS). De par leur création trop récente, ces masters n'ont pas fait l'objet d'une évaluation dans le cadre de campagne d'évaluation

continue. Ces initiatives sont toutefois intéressantes, car elles ouvrent peut-être la voie à un recours plus systématique à l'alternance, qui a tout son sens dans les métiers du chiffre.

Les évolutions affectant le système qualité mis en place et son pilotage montrent que la démarche qualité est tout à la fois un élément structurant des établissements et une pratique qui s'institutionnalise. Néanmoins, encore trop souvent, il manque une cohérence entre la vision, les missions, les valeurs, les axes stratégiques et les plans d'action. De même, les plans d'action ne peuvent que trop rarement être utilisés comme outil de pilotage en l'absence d'indicateurs spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes, temporellement définis (SMART) et d'objectifs à atteindre. La démarche qualité doit aussi être un moyen de mobiliser l'ensemble des parties prenantes.

Dans la grande majorité des cas, les équipes pédagogiques sont bien mobilisées autour de la démarche qualité même si elles sont en attentes de plus de reconnaissance de leur implication et d'outils leur facilitant leur réflexion (mise à jour des indicateurs, mise à jour des fiches procédures qualité, etc.). En revanche, les autres parties prenantes telles que les étudiants, les entreprises ou les *alumni* sont associées de manière plus ponctuelle. Des expériences montrent néanmoins qu'ils peuvent se mobiliser et sont désireux de faire progresser l'amélioration continue des formations.

D'une manière générale, les établissements doivent travailler davantage sur la communication autour de la qualité afin d'enrôler l'ensemble des parties prenantes et pouvoir alimenter les groupes de travail qualité ou les indicateurs de pilotage des tableaux de bord qualité de données actualisées et pertinentes.

Sur le fond, le programme du bachelier en Comptabilité a gagné en pertinence. Le nouveau dossier pédagogique des EPS notamment s'efforce de répondre

davantage aux compétences requises par la profession et l'évolution du métier de comptable. De nouvelles unités d'enseignement intègrent les préoccupations actuelles du monde économique. Les compétences orientées vers les capacités analytiques, rédactionnelles, réflexives, créatives, indispensables pour assumer des missions de conseils, d'aide à la décision, d'évaluation, d'établissement de diagnostics, y sont largement mentionnées

Les évolutions affectant le programme du bachelier en Comptabilité montrent une inégalité dans l'organisation des stages entre les EPS (3 périodes de stage de 2 ou 3 semaines) et les HE (1 période de 15 semaines) rendant plus difficile l'obtention d'un stage pour les étudiants inscrits en EPS.

Le bachelier en Comptabilité demeure toujours un diplôme terminal ouvrant sur un métier en tension ; mais il peut aussi permettre aux étudiants de poursuivre en master, notamment dans les masters en Expertise comptable et fiscale récemment ouverts. Néanmoins, que les étudiants visent une insertion immédiate ou une poursuite d'étude, il apparaît que les enseignements manquent encore de transversalité entre les disciplines qui faciliteraient l'acquisition des compétences et de qualités utiles pour exercer en tant que conseiller en gestion.

En la matière, la désignation d'un coordonnateur qualité en charge d'animer l'équipe pédagogique permettrait de déployer avec succès l'approche par programme et surtout de penser

l'évaluation des étudiants autour d'une évaluation de leurs compétences réflexives et non seulement de leurs savoirs (aussi bien en cours de cursus qu'en fin de cursus à travers l'épreuve intégrée des EPS ou du travail de fin d'études dans les HE).

La réflexion des établissements doit également s'attacher à mieux accompagner les étudiants par exemple en développant plus les services d'aide à la réussite et en ayant une politique active d'identification des étudiants en difficulté.

Sur le plan des pédagogies mobilisées, les établissements ont eu recours aux plateformes numériques pendant la période de pandémie sans en identifier les avantages et les limites en vue de reconduire ou repenser certaines pratiques. Cela nécessite une réflexion collégiale et partagée par les équipes pédagogique et une écoute des attentes et besoins des étudiants.

Les évolutions futures des métiers de la comptabilité du fait du développement de l'intelligence artificielle rendent également indispensable la sensibilisation aux logiciels d'*Enterprise resource planning* (ERP). Ces mêmes évolutions impliquent que les enseignants puissent bénéficier d'un plan de formation continue pour qu'ils puissent intégrer les attentes de la profession. Enfin, l'amélioration continue de la formation de bachelier ne peut se faire sans avoir une connaissance des retours des étudiants ; or, les évaluations des enseignements par les étudiants (EEE) ne sont pas encore systématisées ni toujours exploitées.

Contenu de l'analyse transversale Comptabilité

rédigé par le comité d'évaluation continue

Présentation du comité des experts

M. Alain DONADIO, expert pair, président du comité

Alain Donadio est Professeur Agrégé d'économie et gestion comptable et financière. Diplômé de l'IAE de l'université Toulouse 1 Capitole, il est titulaire d'un DEA de sciences de gestion option finance. Il a d'abord enseigné l'économie-droit et la gestion comptable en lycée, (filrière comptable entre 1999 et 2005), puis la comptabilité et le contrôle de gestion à l'IUT de Rodez (Université Toulouse 1 Capitole) au sein de la filière d'expertise comptable (DECF puis DCG) et dans le cadre du cursus universitaire (L3 Comptabilité Contrôle et DUT Gestion des Entreprises et des Administrations). En 2010, il rejoint l'IAE de Toulouse, devenu en 2017 TSM (Toulouse School of Management), où il dispense les cours de comptabilité financière, de finance et de contrôle de gestion, destinés aux différents niveaux de licence ainsi qu'en Master 2 CCA (Comptabilité Contrôle Audit).

En charge de la responsabilité pédagogique de la L3 CC, il crée et dirige la licence professionnelle comptable : Collaborateur Social et Financier (2013-2020), le Master Contrôle de Gestion RH (2017-2021) et le Master Contrôle de gestion Social et Environnemental (2021- à ce jour).

Très impliqué au sein de la filière de l'expertise comptable, Alain Donadio dispense en DSCG les cours de finance (UE2) et de management & contrôle de gestion (UE3) dont il est correcteur des épreuves nationales depuis 2012. Il est coresponsable de la formation depuis septembre 2022.

Régulièrement sollicité dans le cadre des évaluations Qualicert de TSM et de l'accréditation EQUIS, Alain Donadio a coprésidé en 2016-2017, pour l'AEQES, le comité en charge de l'évaluation complète des cursus « comptabilité ».

M. Fabrice HÉNARD, expert en gestion de la qualité, président du comité

Fabrice Hénard est diplômé de Sciences-Po Paris et titulaire d'un master en Politiques urbaines de Sciences-Po Paris.

Il travaille depuis plus de 20 ans dans le champ de l'évaluation et de la qualité de l'enseignement supérieur. Il a réalisé de nombreuses évaluations d'universités, de formations et de politiques éducatives en Europe, Asie et Afrique/Maghreb. Au niveau international, il a participé à plusieurs projets de l'OCDE, sur la qualité des enseignements et la mesure des acquis d'apprentissage. Il a appuyé les ministres de l'enseignement supérieur dans la mise en place de systèmes d'assurance qualité (Monténégro, Albanie, Maroc, Algérie, Moldavie, Roumanie, Tadjikistan) et a participé à la mise en place d'un espace asiatique de l'enseignement supérieur sur le modèle de celui de Bologne.

Fabrice Hénard est expert éducation chargé de la France pour la Direction Education et Culture de Commission européenne, secrétaire général du Comité d'accréditation du Luxembourg depuis 2013 et nommé membre permanent de l'Accreditation Board de l'Albanie entre 2017 et 2021. Il est membre du groupe international du Conseil américain de l'accréditation CHEA et du réseau international des agences d'assurance qualité INQAAHE, dont il occupe la fonction de directeur-général depuis 2023. Il intervient dans les formations en assurance qualité interne, par exemple en septembre 2022 pour les équipes de la nouvelle agence Tunisienne qui se met en place.

Il a été analyste au programme de l'enseignement supérieur de l'OCDE (2007-2012) et auparavant évaluateur à l'AERES, désormais HCERES (2003-2007), l'Agence française d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. Pour l'AEQES, Fabrice Hénard a notamment coprésidé le comité des experts pour l'évaluation initiale « comptabilité » (2016-2017), droit et architecture et urbanisme. Il a été membre du comité d'experts pour les évaluations pilotes institutionnelles en 2021-2022 (HELHa, HELMo, IFOSUP). Il conduit actuellement l'évaluation pour l'ARES du programme 2014-2021 sur la coopération académique, couvrant la Belgique et 18 pays en Asie, Afrique et Amérique du Sud.

M. Bart JOURQUIN, expert en gestion de la qualité, président du comité

Ingénieur commercial et docteur en sciences économiques appliquées, Bart Jourquin est professeur à l'Université catholique de Louvain (UCL).

Chercheur et professeur, il a occupé diverses fonctions académiques parmi lesquelles celles de Directeur de la Louvain School of Management à Mons, de Recteur des Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCaM), puis de Vice-recteur de l'Université catholique de Louvain. Dans le cadre de ses fonctions académiques, il a notamment participé, en interne, à la certification EQUIS de la Louvain School of Management.

Il participe également à plusieurs projets de recherche et/ou de consultance en partenariat avec des entreprises du secteur des transports en Europe.

Il a assuré pour l'AEQES la présidence des comités d'experts chargés d'évaluer le bachelier en Gestion des transports et logistique d'entreprise en 2013-2014 et le bachelier en Comptabilité en 2016-2017 (évaluations initiales) et a participé aux évaluations de suivi des cursus Marketing et Commerce extérieur en 2015-2016.

Mme Evelyne LANDE, experte paire et en gestion de la qualité, présidente du comité

Evelyne Lande est professeure des universités en sciences de gestion spécialisée en comptabilité publique. Elle a exercé pendant plusieurs années dans des cabinets comptables et est diplômée d'expertise-comptable. Après avoir été en poste au Cnam à Paris en tant que maître de conférences, elle rejoint en 1999 l'université de Rouen en tant que professeure, puis en 2003 l'université de Poitiers. Elle a été directeur de l'IAE Poitiers de 2007 à 2017 et a animé la thématique Management Public et Société du laboratoire CEREGE (centre de recherche en gestion), de 2002 à 2015.

Elle fait partie du réseau *Comparative International Governmental Accounting Research* promouvant les recherches internationales sur l'audit et la comptabilité publique et est membre du conseil de

surveillance du CNOCP (conseil de normalisation des comptes publics).

Elle préside le jury national du DSCG (diplôme supérieur de comptabilité et gestion) et est membre du jury national du DEC (diplôme d'expertise comptable).

Elle assume la charge de conseiller scientifique auprès du Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement supérieur (HCERES, France) depuis 2016.

Mme Florine CHASLAIN, experte étudiante

En master 2 en Études Européennes, à l'Institut d'Études Européennes de Bruxelles (Université libre de Bruxelles, ULB), Florine Chaslain étudie les sciences politiques depuis maintenant cinq ans. Après sa rhétorique, elle est partie un an en Colombie pour prendre le temps de décider vers quelles études se tourner et apprendre l'espagnol. À son retour, après une année en commerce extérieur, en 2017, à la Haute École libre Mosane (HELMo Sainte-Marie), elle a décidé de se lancer dans ce cursus de politique par intérêt pour l'actualité et la culture générale ainsi que par envie de comprendre comment fonctionne le monde qui nous entoure.

Membre pendant un an du conseil de la faculté de droit, sciences politiques et criminologie, du conseil d'administration de la Fédé ULiège occupant le poste de responsable des cercles étudiants et au conseil d'administration de l'Université de Liège (ULiège) en tant que responsable étudiante, elle a désormais quitté l'Université de Liège pour Bruxelles. Désormais, elle remplace sa charge de déléguée étudiante par un travail au sein du département informatique et un poste d'assistante de recherche au centre de recherche CEVIPOL auprès de deux professeurs de sciences politiques à l'ULB pour étudier l'opinion publique vue par les députés belges francophones et prochainement vue par les députés européens.

M. Denis CORMIER, expert pair

Expert-comptable et titulaire d'une licence en Comptabilité et d'un master en Administration des affaires, Denis Cormier est également docteur en Sciences économiques appliquées. Il est actuellement Professeur, titulaire de la Chaire d'information financière et organisationnelle de l'Université du Québec à

Montréal. Il a également été impliqué dans différentes évaluations de programme au Canada. Ses champs d'intérêt sont la comptabilité financière internationale, la comptabilité environnementale, les risques climatiques, les politiques de communications financières et extra-financières des entreprises, les stratégies des entreprises en matière de communication sociale et environnementale, la gouvernance et performance organisationnelle.

Pour l'AEQES, Denis Cormier a participé aux évaluations complètes et de suivi du *cluster* « Sciences économiques et de gestion ».

M. Cédric DE SY, expert étudiant

Diplômé du master en ingénieur industriel en génie énergétique durable à HELMo Gramme, Cédric De Sy s'est investi dans la représentation étudiante tout au long de ses études. Que ce soit dans les comités ou les conseils étudiants, il a assuré plusieurs mandats (dont plusieurs fois celui de Président), autant dans la gestion de ces associations que dans les organes de la Haute École. Après avoir participé à l'évaluation de son propre établissement, il a effectué les visites avec l'AEQES pour le cursus ingénieur industriel en 2021-2022.

Désormais Ingénieur chef de projet dans un bureau d'étude liégeois en techniques spéciales et transition durable, actif dans la construction bas carbone, il étudie en deuxième année de master en sciences de gestion à finalité spécialisée en management général à HEC ULiège.

M. Salim JOUDAD, expert étudiant

Salim Joudad est diplômé, depuis 2021, d'un bachelier en Marketing à l'EPHEC – enseignement de promotion sociale. Depuis il est inscrit en programme passerelle à l'ICHEC en horaire décalé afin d'accéder au master en Sciences commerciales. Il a choisi de suivre l'enseignement de promotion sociale et ce master, car ils sont tous deux à horaire décalé afin de pouvoir avoir une activité professionnelle. Il est passionné par la publicité et il a occupé plusieurs fonctions en sept ans dans le marketing digital au sein d'agences et annonceurs.

Pour l'AEQES, Salim Joudad a participé, en tant qu'expert étudiant, en 2020-2021, à l'évaluation « Business et coopération ».

Mme Geneviève LACROIX, experte de la profession

Graduée en commerce, Geneviève Lacroix a exercé une activité de comptable dans plusieurs entreprises privées.

Au Forem depuis 1999, d'abord en tant que formatrice en gestion, elle occupe le poste de responsable pédagogique dans les matières « gestion, RH, gestion de projets » depuis plus de 10 ans. Elle est en charge de la mise au point de parcours, le développement de supports et méthodes pédagogiques, la création d'outils de gestion évaluation, de certification, les outils d'observation des compétences comportementales et les carnets pour la formation alternée.

Geneviève Lacroix mène des entretiens d'évaluation biannuelle de formateurs, organise des formations de formateurs en fonction des besoins détectés et de l'évolution législative et participe au recrutement des formateurs dans ses matières.

Elle travaille comme expert-comptable fiscaliste ITAA en activité complémentaire. Cela lui permet de rester en contact avec les réalités du terrain et des associations de professionnels du chiffre.

Pour l'AEQES, Geneviève Lacroix a réalisé, en 2016-2017, l'évaluation complète « Comptabilité », en tant qu'experte de la profession.

M. Sélim MEKDESSI, expert pair et en gestion de la qualité

Sélim Mekdessi est Doyen de la Faculté des Sciences Économiques et de Gestion de l'Université Libanaise (Liban). Depuis 2020, il coordonne le Sous-Réseau Employabilité de l'Union des Universités de la Méditerranée UNIMED (Italie); ce Sous-Réseau englobe 31 Universités provenant de 15 pays des deux rives de la Méditerranée; et est membre du Conseil d'Administration de la Bibliothèque Nationale au Liban.

Il est membre de plusieurs comités d'évaluation, d'expertise et d'accréditation dans plusieurs agences d'évaluation de la qualité institutionnelle et de programmes académiques dans l'enseignement supérieur. En outre, il est membre du Comité Technique Spécialisé dans l'évaluation des programmes

d'enseignement des universités privées libanaises, à la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur au Liban.

Depuis 2017 jusqu'en 2020, il a été Directeur de la « Mutuelle des Professeurs de l'Université Libanaise ». À l'Université Libanaise, il est le fondateur de deux FabLabs (Laboratoires de fabrication numérique) en 2020, d'un Centre de durabilité et d'égalité des genres (CSGE) en 2020, d'un Centre de Métiers, d'Innovation et d'Entrepreneuriat (Centre MINE) en 2018, de trois Laboratoires pour le programme GIL de UNICEF (Generations of Innovation Leaders) en 2018. Ses principales activités de recherche portent sur la performance globale et durable des entreprises (Finance – Innovation – Management), sur le Développement durable et l'entrepreneuriat.

Mme Audrey MILTON, experte paire et en gestion de la qualité

Docteur en Sciences de gestion (comptabilité), Audrey Milton a plus de 25 ans d'expérience dans l'enseignement supérieur au niveau international, ayant occupé les postes de Directeur adjoint de la Faculté de Droit, Business et Arts Créatifs et Tourisme en Australie, de Directeur des programmes internationaux de Comptabilité en Chine, de Directeur du développement international en Écosse, et d'enseignant-chercheur contractuel en comptabilité en France.

Elle est actuellement responsable d'accréditations internationales et le développement de la recherche à l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE), Université Clermont Auvergne en France. Audrey Milton dispose en outre d'une grande expérience dans l'évaluation de la qualité de l'enseignement et de la recherche au niveau international.

Mme Charlotte PARION, experte étudiante

Charlotte Parion est diplômée d'un bachelier en Sociologie-Anthropologie à majeure trilingue. L'Université Saint-Louis de Bruxelles où elle a suivi ce cursus lui offrait la possibilité de suivre un bachelier supplémentaire en même temps. C'est ainsi que, depuis septembre 2020, en parallèle de la suite de son bachelier en sociologie-anthropologie,

Charlotte Parion est étudiante en philosophie. Elle entame en septembre 2022 la fin de ce deuxième bachelier. Ce programme allégé par rapport à ses années d'université précédentes lui permettra de consacrer du temps à son rôle d'experte étudiante pour l'AEQES. Cette mission lui tient à cœur de par les possibilités d'analyse et d'amélioration de l'enseignement supérieur qu'elle offre.

Charlotte Parion a effectivement vu son intérêt pour la qualité de l'enseignement supérieur augmenter quand elle a passé cinq mois d'Erasmus en Finlande, où elle a pu expérimenter des nouvelles méthodes d'enseignement.

Mme Michèle VAN DE PORTAL, experte paire et en gestion de la qualité

Michèle Van de portal est docteure en gestion et enseigne à l'université Paris-Nord-Sorbonne principalement dans les disciplines relatives aux ressources humaines et au management.

Directrice des études dans les formations de gestion, elle est également l'auteurice de plusieurs publications dans les revues scientifiques et les ouvrages collectifs relatifs au domaine des ressources humaines et de la gestion. Son principal champ de recherche s'oriente d'une part autour des problématiques concernant l'évaluation institutionnelle et, d'autre part, en direction des professionnels.

Parallèlement à cette activité universitaire, elle est experte évaluatrice auprès de la HAS (Haute Autorité de Santé) dans la région Ile de France et intervient dans les établissements médico-sociaux dans le cadre des évaluations internes et externes. A ce titre, elle a travaillé, à partir d'une démarche collaborative, à l'élaboration de plusieurs référentiels dédiés à l'évaluation institutionnelle.

Enfin, durant l'année universitaire 2020-2021, Michèle Van de portal est intervenue pour l'AEQES en tant que Présidente du comité d'évaluation « Sociologie – GRH ».

1. Contexte institutionnel et évolutions

L'analyse transversale publiée par l'AEQES en 2017 à la suite des visites initiales⁵ relevait déjà que le métier de comptable ne se cantonne plus à la simple transcription chiffrée des transactions. Le comptable peut ainsi orienter son expertise vers des tâches à plus forte valeur ajoutée comme le conseil, la formation ou l'analyse.

La digitalisation⁶ revêt un enjeu capital pour tous les systèmes de gestion de l'information et en particulier pour l'activité comptable.

Gilles Bösiger, président du syndicat professionnel ECF⁷, souligne que « les cabinets les plus rentables ne sont pas ceux qui ont le plus automatisé, mais ceux qui, en plus d'avoir automatisé la production, ont élargi leur offre à de nouveaux services ».

Cette réflexion met en évidence une double évolution du métier :

- Les activités de saisie, d'élaboration des états financiers tendent à s'automatiser. De ce fait, les clients recherchent de moins à moins la consommation d'un service classique : la tenue des comptes avec un rendez-vous une à deux fois dans l'année pour l'inventaire et la déclaration fiscale.
- Ils aspirent à un accompagnement plus personnalisé où le comptable tient avant tout un rôle de conseiller. Sollicité à la demande, il devient un partenaire avec lequel se noue une relation durable de confiance pour une multitude de services rendus tout au long de l'année en fonction des besoins. C'est ainsi que se crée une expérience d'utilisation.

⁵<https://www.aeqes.be/documents/AEQESATCOMPTA1925.pdf> (consulté le 20 septembre 2023)

⁶ La digitalisation doit s'entendre comme un processus complet de transformation en profondeur de l'organisation de l'activité, des méthodes du travail voire de l'approche métier, par le biais de l'informatique et des techniques de numérisation c'est-à-dire par le recours aux solutions digitales.

Les tendances qui se dessinent s'orientent vers une montée en gamme des services proposés, offrant une plus forte valeur ajoutée aux clients et aux cabinets. Le métier de comptable tend à devenir une activité :

- d'accompagnement et de conseils en fonction des besoins du client ou des collaborateurs ;
- aux compétences plus transversales, plus seulement liées à la maîtrise des règles comptables, fiscales ou sociales, mais aussi à la gestion des procédures de digitalisation de l'information commerciale et financière : émission des factures électroniques, règlements à distance et automatisés, sécurisation des données et des systèmes informatiques ;
- qui s'adapte aux nouvelles technologies parce qu'elles modifient les habitudes de travail, les attentes des nouvelles générations d'entrepreneurs et de collaborateurs : plus nomades, plus mobiles, plus sensibles aux défis environnementaux, à la recherche d'un meilleur équilibre vie privée – vie professionnelle, à la recherche de sens dans ses missions et pas seulement à exceller dans l'expertise technique ;
- qui se dote de fonctions supports dédiées aux problématiques de la digitalisation afin d'assurer la sécurisation des données du cabinet et de ses clients, de développer des sites en ligne de traitement comptable, d'accompagnement et de conseils à distance ;
- pas uniquement technique, mais foncièrement tournée vers l'humain : qui veille au bien-être financier de l'entrepreneur afin que celui-ci puisse se concentrer sereinement sur son activité.

L'intelligence artificielle⁸ (IA) s'annonce comme la grande technologie de rupture pour la profession. Les performances d'outils d'IA conversationnelle tels que *ChatGPT* dans le

⁷ Experts-Comptables et Commissaires aux Comptes de France Paris Île-de-France, dans le n° 108 de la revue *Ouverture* de décembre 2019, p.15.

⁸ L'IA est conçue comme un système autonome de prise de décision qui agit en fonction d'objectifs définis au préalable. Ses actions découlent de processus d'apprentissage automatique (*machine Learning*) alimentée par de grandes bases de données (*Big data*) ou d'apprentissage profond (*Deep Learning*).

domaine de l'analyse, des capacités de synthèse et de structuration restent certes perfectibles, mais n'en sont pas moins significatives et amenées à s'améliorer. Dans le domaine comptable, elle permet d'ores et déjà de délivrer des conseils auprès des clients pour des problèmes courants et peu complexes, de reconnaître et trier des documents complexes, de traiter des informations pour en tirer des analyses et proposer des solutions voire de prendre des décisions. Elle sera demain capable de répondre à des tâches bien plus sophistiquées et deviendra le « partenaire » indispensable du comptable, à condition que celui-ci sache l'intégrer dans ses processus de production afin d'en faire une opportunité de croissance, un avantage concurrentiel.

Depuis lors, les programmes informatiques ont continué à s'améliorer, et les logiciels de reconnaissance automatique des pièces comptables, qui rendent l'encodage le plus souvent superflu, deviennent la norme. Le logiciel comptable est en outre de moins en moins considéré comme un outil spécifique, mais s'intègre aujourd'hui couramment dans des Programmes de Gestion Intégrés (PGI⁹), qui permettent de gérer tous les flux documentaires au sein d'une entreprise (au sens large).

Ainsi, si le métier d'expert-comptable consiste encore à ouvrir, tenir, centraliser, clôturer des écritures comptables et à établir des comptes annuels, son avenir se situe essentiellement dans un rôle de conseil en gestion et en fiscalité. L'aspect relationnel du métier devient donc essentiel, en sus des compétences techniques qu'il faut maîtriser.

Cette ligne, déjà tracée en 2017, reste indubitablement d'actualité et s'est même renforcée. Le présent rapport tente donc de faire le point sur l'évolution du bachelier en Comptabilité telle qu'il est organisé, sous différentes formes, au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Pour ce faire, il convient d'examiner dans quelle mesure les deux recommandations centrales suivantes tirées de l'analyse transversale de 2017 ont été suivies d'effets :

- adapter rapidement le programme de cours pour amener les étudiants à

acquérir les compétences nécessaires en matière de digitalisation du métier.

- adapter le programme de cours pour y intégrer une préparation à l'évolution du métier vers plus de conseils.

1.1 Vers une rationalisation de l'offre de formation

En FWB, l'enseignement de la Comptabilité trouve toujours sa place à l'Université, en Haute École (HE) et dans l'Enseignement de Promotion Sociale (EPS). L'offre de masters spécifiques à la comptabilité est très récente : masters en expertise comptable et fiscale en alternance proposés par l'Université catholique de Louvain (UCLouvain) en collaboration avec la Haute École Louvain en Hainaut (HELHa) et l'École pratique des hautes études commerciales (EPHEC), par la Haute École Francisco Ferrer (HEFF) avec l'Enseignement de Promotion et de Formation Continue (EPFC) et la Haute École Lucia de Brouckère (HELdB) et par la Haute École libre Mosane (HELMo) avec la Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Hennalux) et la Haute École de la Province de Liège (HEPL). Ces masters n'ont pas encore fait l'objet d'une évaluation par l'AEQES. Notons toutefois que, dans les universités, la comptabilité est depuis longtemps intégrée dans les programmes de sciences économiques et de gestion, qui font fait l'objet d'une évaluation séparée par l'AEQES.

Cadre d'inspiration (France) : Le master Comptabilité Contrôle Audit (CCA) existe au sein des universités (dans une quarantaine d'entre elles) depuis 1979 (d'abord appelé Maîtrise des Sciences et Techniques Comptables et Financières ou MSTCF), généralement intégré au sein d'une unité de formation et de recherche dédiée spécifiquement aux sciences de gestion. Proposé en formation initiale ou en alternance, il permet d'obtenir par équivalence la quasi-totalité des unités d'enseignement du Diplôme supérieur de comptabilité et de gestion (DSCG) de la profession.

⁹ Parfois mieux connus sous le vocable « ERP » (*Enterprise Resource Planning*).

1.1.1 Le paysage lors de l'évaluation initiale

Au moment de l'évaluation initiale, le bachelier en Comptabilité était organisé dans 41 établissements, dont 30 établissements d'EPS et 11 HE. À l'époque, quatre EPS avaient signé

une convention de codiplomation avec un autre établissement.

Le bachelier en Comptabilité offre toujours trois options : Banque et Finance, Gestion et Fiscalité. En 2017, l'option « Gestion » était proposée par 24 établissements, alors que 18 organisaient l'option « Fiscalité » et cinq l'option « Banque et Finance »

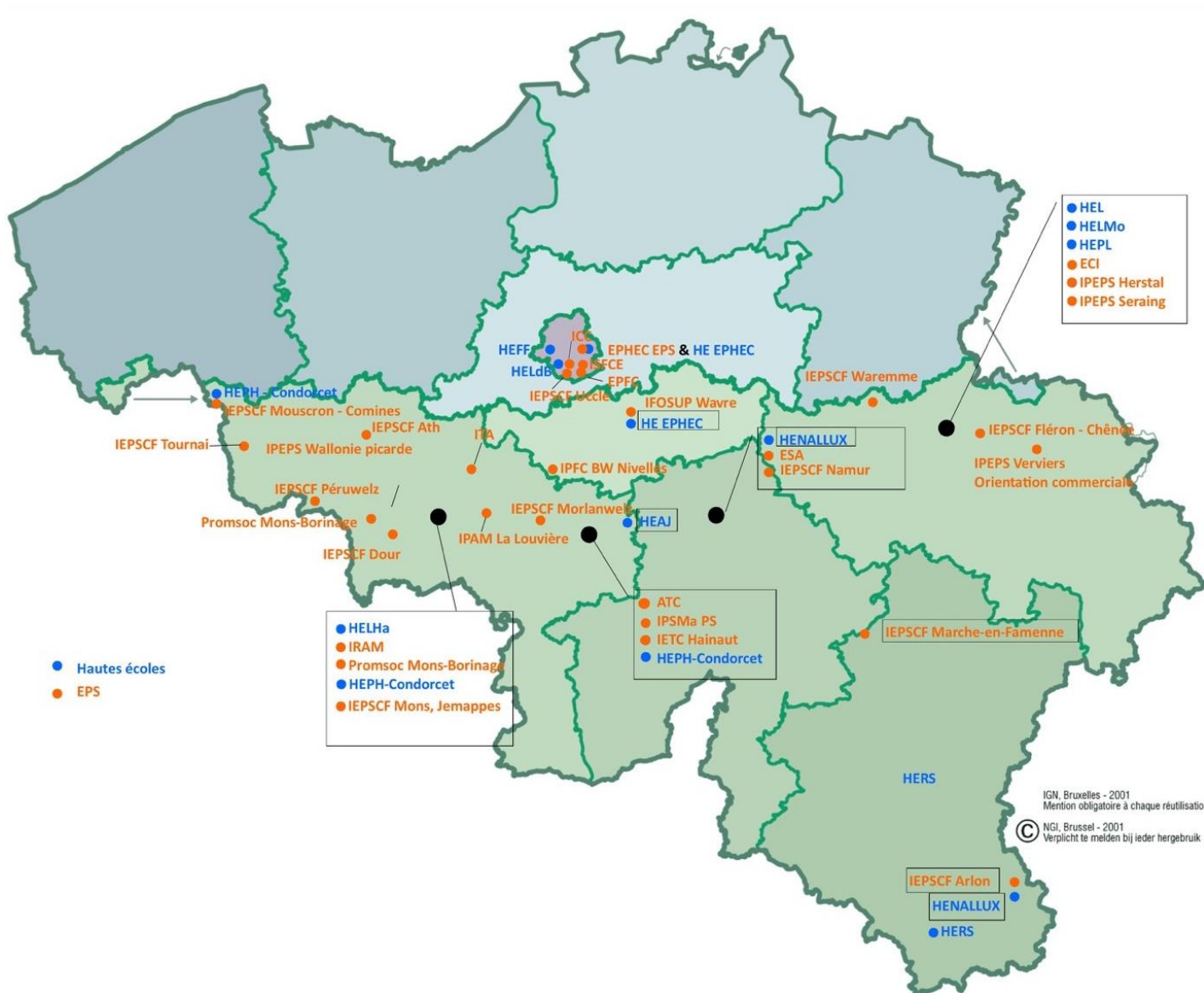


Figure 1 : Répartition géographique en 2016-2017

La Figure 1 illustre la répartition des établissements sur l'ensemble du territoire de la FWB, telle qu'elle se présentait en 2017.

La région bruxelloise était particulièrement bien desservie, avec trois HE et cinq EPS.

La province du Hainaut comptait, à côté de deux HE, pas moins de 14 EPS répartis sur l'ensemble du territoire à l'exception de la botte du Hainaut. Si l'EPS joue là indéniablement son rôle d'enseignement de proximité, beaucoup d'établissements n'attiraient qu'un nombre réduit d'étudiants et la majorité de ceux-là ne diplômaient pas suffisamment d'étudiants au regard des prescrits décrets¹⁰ de l'époque.

En comparaison, le sud des provinces de Namur et Liège et le nord de la province de Luxembourg, soit un territoire dont la superficie est comparable à la province du Hainaut, ne proposent aucune formation en Comptabilité.

Avec plus de 7.500 étudiants, les effectifs du bachelier en Comptabilité se répartissaient équitablement entre l'EPS et les HE. Ils représentaient un peu plus de 10% du total des étudiants inscrits en EPS, toutes formations confondues, et moins de 5% des effectifs totaux des HE. Le bachelier en Comptabilité attirait donc une part proportionnellement plus forte en EPS qu'en HE. Par contre, les diplômés du bachelier Comptabilité étaient proportionnellement plus élevés en HE qu'en EPS, soulignant la difficulté d'emmener les étudiants à la diplomation en EPS. Pour un effectif identique, les HE diplômaient quasiment deux fois plus d'étudiants qu'en EPS.

L'évaluation transversale de 2017 soulignait aussi le fait que les étudiants en EPS étaient souvent en reprise d'études ou avaient eu une expérience dans le supérieur non concluante avant d'intégrer l'EPS vue comme la formation de la deuxième chance. Ce constat n'a pas changé.

1.1.2 Qu'est-ce qui a changé depuis l'évaluation initiale ?

Depuis les visites initiales, le paysage a quelque peu changé au niveau des HE et des EPS. En effet, quatre HE (HEFF, EPHEC,

¹⁰ Le décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études mentionnait une obligation de

HENALLUX et HEPH-Condorcet)) bénéficient d'une dispense d'évaluations programmatiques, car elles ont participé à la phase pilote d'évaluations institutionnelles proposée par l'AEQES. Cette même dispense a été accordée pour la même raison à deux EPS (Institut Provincial Supérieur Henri Lafontaine (Mons) et l'Institut de Formation Supérieure (Wavre)).

Sept HE ont donc fait l'objet d'évaluations continues. Du côté des établissements d'EPS, 23 évaluations continues ont été organisées. Ces dernières concernent en réalité 26 établissements, car l'une d'entre elles a été commune et organisée pour les établissements qui se sont engagés dans une codiplomation (Tableau 1). A contrario, le Collège des Aumôniers du Travail de Charleroi (ATC) et l'Institut d'Enseignement Technique et Commercial (IETC PS), aussi situé à Charleroi, ont mis fin à leur codiplomation en septembre 2019.

Codiplomation entre et			
E AFC Jean Meunier (Jemappes-Quévrain)		E AFC des Hauts-Pays (Dour)	
E AFC Péruwelz		E AFC Ath	
E AFC Charlemagne	Fléron-	E AFC Condroz	Hesbaye-

Tableau 1 : codiplomations en EPS (2022-2023)

Bonne pratique : La HELHa organise, depuis 2020, une bidiplomation avec la Haute École Thomas More (Geel), qui est un établissement situé en dehors de la FWB. Il s'agit là d'une initiative intéressante qui permet aux étudiants d'acquérir un très bon niveau en néerlandais.

La Haute École Robert Schuman (HERS) coorganise, quant à elle, l'option « Banque et Finance » avec l'Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (E AFC) Sud-Luxembourg et l'E AFC Famenne-Ardenne. Ce projet est séduisant dans la mesure où il montre qu'il est possible de décroiser le « monde » des HE et celui de l'EPS.

coorganisation, à l'horizon 2020, pour les filières qui n'atteindraient pas une moyenne, sur les cinq dernières années, de dix diplômés par an.

Bonne pratique : Ces institutions ont mis en place des grilles d'évaluation communes pour les épreuves intégrées (EI) avec des jurys croisés et un système de suivi des valorisations dont l'objectif est de faciliter les mouvements d'étudiants entre ces établissements.

Notons aussi que l'E AFC Sud-Luxembourg, l'E AFC Famenne-Ardenne et la HERS coorganisent, depuis juin 2020, l'épreuve intégrée / Travail de fin d'études (TFE et les stages).

Dans la région du Centre, l'Institut Provincial des Arts et Métiers (IPAMC) a été le réceptacle d'une fusion entre une série d'établissements d'Enseignement de Promotion Sociale : l'IPAMC (La Louvière), l'Institut Technique Agricole (ITA - Soignies), l'École Industrielle et Commerciale (EICE – Ecaussines) et l'Institut d'Enseignement de Promotion Sociale (IPEPS – Binche, Carnières et Morlanwelz). Dans l'institution fusionnée, les sites de La Louvière et de Soignies continuent à proposer un bachelier en Comptabilité.

Enfin, le conseil provincial de Liège a décidé, en mai 2022, de transférer les bacheliers en Comptabilité des Instituts Provinciaux d'Enseignement de Promotion Sociale (IPEPS) d'Herstal et de Verviers sous la seule responsabilité de l'IPEPS Seraing Supérieur afin de regrouper au sein d'une même structure, l'IPEPS Seraing Supérieur, tout en conservant les sites préexistants qui deviennent des campus.

Avec ces différentes fusions, restructurations, codiplomations et disparitions, le paysage s'est donc quelque peu éclairci depuis 2017. Cette démarche de rationalisation répond en partie à une préoccupation formulée dans le rapport transversal de 2017 : les experts y avaient en effet plaidé pour une nécessaire réflexion sur l'offre de formation. Ils considéraient en effet que la répartition de

l'offre du bachelier en Comptabilité était inégale sur le territoire de la FWB avec, dans l'enseignement de promotion sociale, une concentration d'établissements avec des effectifs très faibles. Les questions de l'adéquation des ressources disponibles et de la répartition géographique de l'offre de formation en Comptabilité avaient donc été posées. Les choses vont donc dans le bon sens, même si l'offre reste importante. Il faut en effet bien constater que, d'un point de vue géographique, la répartition de l'offre n'a que peu changé : les regroupements ou codiplomations annoncés ont, pour la plupart, maintenu les sites où se dispensent les cours ouverts. C'est par exemple le cas pour l'IPAMC, qui continue à organiser des cours sur les sites de La Louvière et de Soignies ou pour l'E AFC Ath et l'E AFC Péruwelz qui proposent une codiplomation tout en continuant à organiser les cours dans les deux villes. Ainsi, la Figure 2 n'est pas très différente de la Figure 1, si ce n'est le nom des établissements qui ont changé.

Il existe toutefois quelques exceptions, car cinq établissements n'organisent plus le bachelier en Comptabilité :

- l'E AFC Centre Ardenne (*ex-IEPSCF Libramont-Bertrix*)
- l'E AFC Namur Cadets (*ex-IEPSCF Namur Cadets*)¹¹
- L'E AFC Thuin Erquelines (*ex-IEPSCF Thuin*)
- l'E AFC Rance (*ex-IEPSCF Sivry-Rance*)
- l'E AFC Tournai Eurométropole (*ex-IEPSCF Tournai-Antoing-Templeuve*)

Notons que les trois derniers établissements sont situés dans le Hainaut, ce qui réduit un peu la surreprésentation du bachelier en Comptabilité dans la province, pointée dans le rapport de 2017.

¹¹ Relevons toutefois que, à partir de l'année académique 2023-2024, l'E AFC Namur Cadets organisera le bachelier en codiplomation avec la Haute École Albert Jacquard.



Figure 2 : Répartition géographique en 2022-2023

Le Tableau 2 ci-dessous synthétise les évolutions chiffrées depuis l'évaluation initiale du bachelier en Comptabilité. Ainsi, les HE ont accueilli, en 2020-2021, 97 219 étudiants, soit une augmentation de plus de 12% sur la période. Par contre, l'EPS enregistre une perte de près de 16% de ses effectifs, en n'accueillant plus que 30 165 étudiants. La question d'une forme

de « transfert » entre les deux filières se pose, mais nous ne disposons pas d'éléments objectifs pour étayer cette hypothèse. Toutefois, si l'on se base sur le profil des étudiants rencontrés lors des visites, l'hypothèse semble peu crédible, car beaucoup étaient soit en reprise d'études, soit ont fait le choix de l'EPS après une expérience non probante à l'université ou en HE.

	2014-2015		2020-2021	
	HE	EPS	HE	EPS
Étudiants inscrits en HE / EPS	86.731	35.816	97.219	30.165
Établissements organisant le bachelier Comptabilité	11	34	11	25
Étudiants inscrits en bachelier Comptabilité	3.790	3.695	3.823	3.318
Répartition des étudiants entre HE / EPS	51%	49%	54%	46%
Part de marché du bachelier Comptabilité	4,4%	10,3%	4,0%	10%
Étudiants diplômés	571	405	633	408
Codiplomations (EPS uniquement)	-	4	-	3
Options Gestion / Fiscalité / Banque et Finance	24 / 18 / 5		29 / 21 / 5	

Tableau 2 : Évolution des chiffres clés

Ces variations importantes touchent toutefois moins le bachelier en Comptabilité. Les 33 étudiants supplémentaires inscrits en HE représentent en effet moins de 1% de croissance. La diminution en EPS (-11%) est importante, mais inférieure à celle enregistrée pour l'ensemble des bacheliers organisés dans cette filière. Ainsi, alors que la répartition des étudiants en comptabilité entre HE et EPS était très équilibrée, la balance penche aujourd'hui en faveur des Hautes Écoles, qui captent 54% des inscrits.

Si l'on se penche plus spécifiquement sur la part de marché du bachelier en Comptabilité au sein de chaque filière, il appert qu'elle demeure toujours plus de deux fois plus importante en EPS (11% au lieu de 4% pour les HE). Si on analyse ce chiffre en ayant en tête le fait que l'EPS est souvent un parcours de reprise d'études ou un repositionnement après un échec en HE / Université, les études en Comptabilité ne semblent pas être fort prisées par les primo-arrivants dans les études supérieures. Il s'agit là d'un constat inquiétant, alors que le métier est reconnu comme étant en pénurie, d'autant que le taux de diplomation en EPS reste deux fois moins élevé qu'en HE.

Recommandation 1 : Même si un certain nombre de fusions, de codiplomations ou de disparitions de programmes de bachelier en Comptabilité ont eu lieu depuis l'évaluation initiale de 2017, l'offre reste importante. Il convient donc de continuer à réfléchir sur une éventuelle rationalisation de l'offre eu égard au très faible nombre d'inscrits dans certaines implantations. Il s'agit donc de faire la balance entre les coûts de la formation et son accessibilité, particulièrement en EPS.

Enfin, l'option « Gestion » reste la plus souvent organisée. Elle est même proposée dans cinq établissements de plus qu'en 2017. Il est difficile d'objectiver pourquoi, mais l'hypothèse la plus plausible est qu'elle est perçue comme étant la plus généraliste et techniquement la moins exigeante.

De l'avis des experts, cette option propose toutefois trop peu de compétences distinctives et elle gagnerait à se profiler de manière plus marquée vers les aspects « conseils » du métier, avec comme base disciplinaire le contrôle de gestion. Notons aussi qu'il est également aujourd'hui possible de choisir l'option « Fiscalité » dans trois établissements supplémentaires.

Recommandation 2 : L'option « Gestion » apparaît comme trop généraliste et gagnerait à être mieux profilée vers les métiers du conseil. Cette réflexion pourrait être menée en parallèle avec une évaluation du nouveau dossier pédagogique (DP).

1.2 Contexte réglementaire

L'enseignement supérieur en FWB est régi, depuis l'année académique 2014-2015, par le « décret Paysage » dont l'intitulé officiel est « Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études ». Ce texte définit donc de nouvelles dispositions visant à renforcer l'intégration du système des études supérieures de Belgique francophone au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, favorisant la normalisation administrative des institutions d'enseignement supérieur concernées en uniformisant celles-ci au modèle européen.

Le décret a fait l'objet de 36 révisions et modifications mineures jusqu'en juillet 2019. En septembre 2020, la ministre de l'Enseignement Supérieur annonce vouloir réformer le décret afin de lutter contre l'allongement des études, considéré comme un effet pervers du texte. Le décret remanié instaure les principes suivants :

- l'acquisition des 180 crédits de bachelier en 5 ans (dont 2 ans pour les 60 crédits de Bloc 1),
- l'acquisition des 120 crédits de master en 4 ans (dont 60 crédits en 2 ans),
- la réussite de 60 crédits pour valider son année (contre 45 aujourd'hui).

Le nouveau décret est entré en vigueur au début de l'année académique 2022-2023, soit après la rédaction, par les établissements concernés par le présent rapport, de leur dossier d'autoévaluation.

Il est donc trop tôt pour savoir si cette réforme aura un impact sur le taux d'abandon et le faible taux de diplomations relevés dans le rapport transversal de 2017 et toujours d'actualité. Il s'agit là d'un point qu'il conviendra de suivre au plus près dans les années à venir.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'enseignement en promotion sociale, un nouveau DP interréseaux du bachelier en comptabilité, dont le code est 71 11 01 S 32 D5, a été approuvé par le Gouvernement de la Communauté française le 1^{er} juillet 2019. Si quelques établissements ont adapté leur programme de cours dans la foulée, la plupart l'ont fait à la rentrée 2020-2021. C'est donc en juin 2022 que les tout premiers étudiants qui ont suivi le nouveau programme de cours ont obtenu leur diplôme.

La mise au point d'un DP est un processus participatif dans lequel le Conseil Général de l'Enseignement de Promotion Sociale joue un rôle clé. Ainsi, les établissements concernés peuvent jouer un rôle moteur en faisant participer, avec force de proposition, un ou plusieurs membre(s) de leur équipe pédagogique aux groupes de travail préparatoire. Une fois adopté, le DP est un cadre strict (intitulé des cours, contenu, charge horaire...) auquel doivent se conformer tous les établissements. Cela doit permettre aux étudiants de suivre des modules de cours dans différents établissements pour « construire » leur formation avec souplesse. Le nouveau dossier est donc censé mieux répondre aux évolutions du métier, ce qui était une préoccupation majeure exprimée dans l'analyse transversale « Comptabilité » publiée par l'AEQES en 2017. Ce point sera discuté plus loin dans le présent rapport.

Si le dossier pédagogique a été pensé pour favoriser la modularité de la formation et la mobilité des étudiants, il est souvent vécu comme trop contraignant par les enseignants, qui aimeraient parfois introduire des touches plus personnelles dans leurs enseignements. Une latitude est bien proposée à travers les « 20% d'autonomie », mais ces heures sont finalement consacrées, pour l'essentiel, à « terminer le programme », souvent jugé trop dense.

Les enseignants des HE ne sont pas concernés par ce cadre et ont donc plus de liberté dans leur manière de concevoir leurs cours.

1.3 Autres éléments de contexte

La grande majorité des établissements qui ont fait l'objet d'une évaluation continue ont fait référence aux difficultés induites par la crise de la Covid-19. Il ne fait aucun doute que l'ensemble des parties prenantes ont été impactées négativement par la pandémie. A contrario, elle a aussi accéléré de manière importante le développement et l'adoption de nouvelles technologies dans les pratiques pédagogiques. Le comité des experts a aussi constaté à plusieurs reprises que la crise sanitaire a malheureusement aussi servi de justification au manque d'avancées significatives dans certains plans d'action rédigés à la suite des visites initiales, alors que la période 2017-2020 (avant la pandémie donc) n'a parfois été que trop peu mise à profit pour avancer dans la démarche qualité.

Bonne pratique : Un établissement s'est engagé dans une démarche de digitalisation en adoptant un outil de Gestion électronique des documents (GED via la solution applicative Sharepoint). Ce procédé permet une maîtrise complète de l'information, de sa conception jusqu'à sa destruction, en passant par son extraction, son traitement, sa diffusion, son partage, sa sécurisation. L'institut a ainsi grandement fluidifié sa communication interne, notamment entre les équipes administratives, le corps professoral et les étudiants. Avec le complément de la plateforme Teams, les interventions en distanciel s'intègrent dans des pratiques pédagogiques, pour apporter de réelles plus-values didactiques (en langues notamment), mettre à disposition les supports et compléments de cours, créer des interactions, s'adapter aux demandes particulières des étudiants, s'insérer dans des missions d'aide à la réussite et de remédiation.

À partir du 1^{er} septembre 2021, 20 (sur 29) Instituts d'Enseignement de Promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) ont changé de nom pour adopter la dénomination « Établissements d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue » (EAFC) suivie, en général, de la localisation propre à chaque établissement. Les nouvelles dénominations « EAFC » ont pour objectif de mieux prendre en compte l'ensemble des

implantations concernées et l'étendue du territoire touché par ces implantations et de mieux identifier l'établissement au sein de sa zone géographique. Elles visent aussi à donner une plus grande visibilité à leur offre d'enseignement. Pour beaucoup d'établissements, ce changement de nom a été l'occasion de lancer une campagne de communication spécifique. Toutefois, il faut malheureusement constater que ces campagnes n'ont que peu (ou parfois même pas) d'effet sur le nombre d'inscriptions dans les bacheliers en Comptabilité. Ainsi, beaucoup d'EPS peinent à attirer des étudiants en comptabilité, alors que le métier est reconnu comme étant en pénurie.

Ce constat est d'autant plus interpellant que, dans la plupart des EPS qui ont fait l'objet d'un suivi intermédiaire, les parties prenantes considèrent que l'image de l'EPS s'améliore et que, souvent, les employeurs ne font plus la différence entre un candidat diplômé de l'enseignement de plein exercice et quelqu'un issu de l'EPS.

Recommandation 3 : Le succès mitigé de la formation, alors que le métier est reconnu comme étant en pénurie, est un point d'attention. Il est dès lors suggéré aux parties prenantes de réfléchir ensemble à une série d'actions de communications positives pour améliorer l'image du métier auprès des jeunes.

La question d'une plus grande généralisation de l'organisation d'un programme en alternance par les HE ou l'EPS se pose indubitablement. Cette approche apparaît particulièrement adaptée aux EPS pour lesquelles le rôle social s'inscrit dans le cadre de l'insertion professionnelle, le développement des savoir-faire et des savoir-être. Le développement de l'alternance par le biais de contrats d'apprentissage augmenterait l'attractivité des étudiants pour les organismes d'accueil puisqu'ils y seraient davantage présents et intégrés, ce qui éviterait de fait le problème de la gestion des stages. L'alternance constituerait un puissant levier au service d'une des finalités essentielles des EPS : *concourir à l'épanouissement individuel*

*en promouvant une meilleure insertion professionnelle.*¹²

Elle permettrait également aux EPS de :

- se doter d'une compétence distinctive par rapport aux hautes écoles et aux universités,
- d'attirer un public plus âgé dont la demande de formation relève d'une démarche de réorientation professionnelle subie ou voulue et pour qui l'ancrage de terrain est une condition sine qua non de réussite dans leur apprentissage.

Recommandation 4 : Une réflexion sereine par les parties prenantes sur l'introduction du bachelier en Comptabilité en alternance dans les HE et les EPS devrait être entamée.

Cadre d'inspiration (Allemagne et France) :
Les programmes en alternance sont proposés dans d'autres pays où la part de l'apprentissage progresse fortement, sous l'impulsion notamment des aides gouvernementales. Les étudiants peuvent parfois même y bénéficier d'un contrat de travail (au lieu d'un contrat d'apprentissage).

¹² Dossier pédagogique du bachelier en Comptabilité, code 71 11 01 S 32 D5, approuvé par le gouvernement de la Communauté française le 1^{er} juillet 2019, p. 2 –

finalité générale en lien avec l'article 7 du décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale.

2. Pilotage et système qualité mis en œuvre par les établissements

2.1 Vers la mise en place d'une démarche qualité partagée

Les évaluations continues du bachelier en Comptabilité ont permis de noter une amélioration dans la structuration de la démarche qualité initiée par les établissements depuis l'évaluation initiale. Dans certains cas cela se traduit par une stratégie institutionnalisée permettant d'ancrer l'établissement dans une démarche qualité pérenne en association avec l'équipe pédagogique impliquée dans les actions à mettre en place dans le cadre du plan d'action de la démarche qualité. Ces démarches qualité se caractérisent alors par une forte structuration et une formalisation à travers notamment des fiches procédures. De même, lorsqu'il y a une bonne cohérence entre la vision, les valeurs et la démarche stratégique de l'établissement, la démarche qualité est largement partagée par les acteurs qui donnent un sens à cette dernière. Les plans d'action découlant de la démarche qualité sont alors clairement identifiés et priorisés facilitant ainsi leur pilotage.

Néanmoins, dans d'autres établissements, la démarche qualité est encore vécue comme contraignante et basée sur une série de procédures à mettre en place sans en identifier l'apport en retour aussi bien en termes de pilotage du bachelier qu'en matière d'amélioration continue. Dans ces établissements, on constate souvent une articulation défailante entre les valeurs, les visions et les axes stratégiques proposés. Par ailleurs, les plans d'action sont parfois

déconnectés des enjeux du bachelier se traduisant par une implication faible des équipes enseignantes qui préfèrent se focaliser sur d'autres actions permettant l'amélioration continue du bachelier.

Recommandation 5 : Des efforts restent à fournir pour préciser les liens entre la vision, les missions, les valeurs, les axes stratégiques, les plans d'action, les recommandations, les indicateurs de suivi des performances. De même, lorsque des inflexions politiques existent, il est essentiel d'articuler l'évolution des orientations stratégiques. C'est ainsi que l'équipe de direction disposera d'un levier managérial rappelant les références fondamentales qui structurent actuellement et pour l'avenir le développement de l'établissement.

Les systèmes qualité mis en place ont permis aux équipes de dresser un diagnostic la plupart du temps objectif des faiblesses de la formation ou des prérequis à renforcer chez les étudiants. Si les constats sont partagés par les acteurs, les solutions pour remédier aux points de faiblesse sont souvent seulement ébauchées dans les plans d'action et ne s'appuient pas sur des indicateurs pertinents par rapport aux objectifs stratégiques et opérationnels. En effet, certains indicateurs de suivi ne sont pas adaptés pour juger de la pertinence des actions et de leur réelle mise en œuvre souvent parce qu'ils ne sont pas mesurables, ni quantitativement ni qualitativement, qu'ils ne sont pas partagés par les parties prenantes ou qu'ils ne font pas l'objet d'un suivi dans un tableau de bord.

Un bon pilotage de ces plans d'action suppose donc un travail tant sur la forme de ces derniers (périodicité des remontées et donc des points d'étape, calendrier des actions à mener, responsables de la mise en œuvre, avec qui vont-ils travailler et comment) que sur leur contenu (indicateurs de suivi, cibles à atteindre) et leur appropriation par les acteurs.

Recommandation 6 : L'utilisation d'indicateurs spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes, temporellement définis (SMART) au sein des plans d'action est à généraliser afin de pouvoir mesurer l'impact des dispositifs mis en place. Par exemple, l'impact de l'aide à la réussite devrait pouvoir se traduire par une évolution des taux de réussite (en hausse) et des taux d'abandon (en baisse) et l'équipe pourrait ainsi s'engager sur un objectif de taux cible.

Recommandation 7 : L'actualisation et la fiabilisation des bases de données sont indispensables pour nourrir des indicateurs de suivi de la qualité. En effet, certains indicateurs tels que la qualité de l'insertion professionnelle, les taux de réussite, ne sont pas suivis annuellement, mais uniquement à l'occasion des évaluations externes par l'AEQES. La méconnaissance de ces indicateurs entre deux points d'évaluation ne permet pas de mettre en place des actions d'amélioration continue.

Recommandation 8 : Tout particulièrement pour les établissements multisites, il serait intéressant de penser le plan d'action de façon modulaire en identifiant les éléments transversaux aux différents sites et ceux spécifiques à chacun. Une telle conception modulaire pourrait aussi intéresser les établissements inscrivant la démarche qualité au niveau institutionnel en identifiant les actions transversales à l'établissement et celles spécifiques au bachelier.

Les dossiers d'avancement reçus étaient inégaux, certains en particulier n'ont pas apporté de réponses justifiées et convaincantes par rapport aux recommandations antérieures, d'autres n'ont pas répondu de manière structurée aux critères d'évaluation définis par l'AEQES. Enfin, certaines données étaient manquantes ou, si elles étaient présentées, n'ont pas donné lieu à une analyse de la part de l'établissement. Pour éviter cet écueil, il serait nécessaire d'assurer un suivi plus systématique des recommandations. Il pourrait également être opportun de concevoir un système d'information permettant une collecte des données et une exploitation automatisée de ces dernières pour faciliter la prise de décision.

Recommandation 9 : Il est essentiel de faire vivre la démarche qualité à travers des plans d'action et des outils au jour le jour et de manière continue. De cette manière, la démarche qualité ne sera plus un exercice imposé périodiquement par l'AEQES, mais un outil au service des équipes pédagogiques pour l'amélioration du bachelier et des services proposés aux étudiants.

Recommandation 10 : Le pilotage des actions implique de pouvoir poser un diagnostic à partir d'outils permettant d'objectiver l'analyse (enquête par exemple) et de rendre compte des actions menées, des progrès réalisés et des efforts restant à fournir.

Recommandation 11 : La démarche qualité doit s'appuyer sur une vision critique des faiblesses afin de pouvoir identifier des pistes partagées collectivement pour y remédier.

2.2 Une nécessité d'élargir les parties prenantes impliquées dans le processus qualité

Le constat a été fait d'une plus grande prise en charge de la démarche qualité au niveau institutionnel, ce qui est une bonne chose sur le plan stratégique. Toutefois, il en ressort aussi que la structuration du dispositif qualité est complexe avec un empilement de niveaux (coordonnateur, référent, direction, etc.) sans formalisation explicite du contenu et du périmètre d'action de chacun.

Recommandation 12 : Il importe de définir les descriptifs de fonction des personnes en charge de la qualité (descriptif des fonctions et périmètre d'action/ coordination entre les personnes / animation du réseau). Le cas échéant, les établissements de promotion sociale peuvent solliciter en ce sens l'appui des Pouvoirs Organisateurs (PO) pour mettre en place un système qualité.

Recommandation 13 : La clarification des missions des coordonnateurs de section (voire la création de ce poste dans certains établissements) et de leur rôle par rapport au responsable qualité de l'établissement permettrait de bénéficier d'un effet de relais tout en gardant une cohérence d'ensemble à la démarche qualité.

Recommandation 14 : Pour les établissements multisites, il pourrait être intéressant de réfléchir à la création de postes transversaux aux différents sites de coordonnateur de section ou de coordonnateur qualité afin d'améliorer la cohérence des actions mises en œuvre.

L'institutionnalisation de la démarche qualité suppose également de la part des équipes dirigeantes de développer des compétences pour assurer un rôle de pilotage, de management d'équipe et de gestion du changement. Or, il est parfois difficile pour certaines directions d'assumer ce rôle soit parce que le contexte au sein de l'institution est conflictuel soit parce qu'ils n'ont pas pu disposer de formations leur permettant de développer des compétences managériales.

Recommandation 15 : La stratégie de l'établissement doit fournir un cadre à la démarche qualité. Toutefois, l'animation de la démarche qualité suppose d'enrôler l'ensemble des parties prenantes et en tout premier lieu l'équipe pédagogique en mettant en avant des méthodes participatives.

Recommandation 16 : L'identification des pratiques innovantes ou des bonnes pratiques est également un moyen d'encourager la participation en reconnaissant l'investissement des équipes.

Recommandation 17 : Il est important de compléter la démarche qualité en intégrant la dimension managériale qui doit être assumée par la direction en concertation et bonne intelligence avec les coordonnateurs qualité et de section qui sont des relais de la volonté stratégique de l'établissement.

Les visites ont permis de mettre en évidence la grande implication des équipes pédagogiques dans la démarche qualité, même si cette

dernière n'est pas toujours formalisée, mais en même temps un sentiment d'éloignement des équipes pédagogiques dans ce processus, ceci souvent pour deux raisons : une non-opérationnalisation au niveau des équipes pédagogiques de la démarche qualité à travers des actions concrètes et mesurables à leur niveau, et une absence de dialogue entre les équipes portant la qualité au niveau de la direction de l'établissement et les équipes pédagogiques.

En revanche, dans les cas où le dialogue opère entre le niveau institutionnel et la formation, la démarche qualité est envisagée de manière plus sereine et les pistes d'amélioration sont partagées.

Recommandation 18 : Il importe de pouvoir penser la démarche qualité comme partie intégrante de l'activité quotidienne des établissements et non comme un point de passage ponctuel et procédural.

Recommandation 19 : Il est important de mener un travail pour que l'ensemble des parties prenantes trouvent un sens à la démarche qualité pour en mesurer tout l'intérêt. Donner du sens aux usages des outils déployés et les relier aux valeurs de l'établissement, permet de dépasser la résistance au changement en interne, liée à la mise en place de nouveaux outils ou processus qualité.

Recommandation 20 : La formalisation des rôles permet aux personnes de se sentir investies d'une mission particulière, cohérente avec sa fonction, opérationnelle et visible pour tous.

Recommandation 21 : La rédaction du dossier d'avancement doit s'envisager de manière collégiale : la contribution de l'ensemble des parties prenantes permet de faire un diagnostic partagé et d'identifier collégalement les pistes d'amélioration qui seront ainsi plus volontairement mises en place.

La démarche qualité est encore trop souvent considérée comme l'affaire de l'équipe de direction et de l'équipe qualité en lien avec l'équipe pédagogique. En revanche, les étudiants, et tout particulièrement leurs délégués, ne sont que trop rarement mobilisés.

Or, ces délégués étudiants, lorsqu'ils existent, jouent un rôle important de courroie de transmission entre le groupe étudiant et l'équipe enseignante et de direction. Ils peuvent ainsi remonter les dysfonctionnements pour essayer de trouver des solutions, voire prendre leur part de responsabilité en cas de dysfonctionnements. L'inclusion systématique des étudiants dans tous les aspects de la démarche qualité devrait devenir un réflexe.

Recommandation 22 : Pour faciliter ce dialogue et cette écoute des étudiants, des structures doivent être formalisées, par exemple par l'identification d'une personne contact pour que les étudiants puissent faire remonter les difficultés d'ordre pédagogique ou administrative ; tout en conservant les modalités informelles d'échange entre étudiants et enseignants qui peuvent permettre de faire face à des difficultés plus ponctuelles.

Recommandation 23 : Il est aussi nécessaire de planifier dès le début d'année des temps d'échanges formels, par exemple à l'issue des évaluations des enseignements par les étudiants (EEE), afin d'organiser un débat sur les résultats ou les tendances se dégageant des retours faits par les étudiants et en identifier avec les équipes pédagogiques des pistes d'amélioration à court ou moyen terme selon les points soulevés.

Recommandation 24 : Il importe de mieux informer les étudiants en début d'année sur l'intérêt d'élire et de se porter candidat à un poste de délégué en présentant leurs rôles, leurs fonctions, leurs responsabilités via une charte par exemple. C'est la première étape d'une implication des étudiants dans la démarche qualité et le gage de leur mobilisation pour le futur.

Recommandation 25 : Il serait utile d'intégrer des étudiants, prioritairement les délégués, mais aussi d'autres étudiants sur des appels à projets, au sein des groupes de travail concernant la qualité.

Cadre d'inspiration (France) : Dans certains établissements, les délégués étudiants bénéficient d'un « bonus » de points venant augmenter la moyenne de l'étudiant délégué (pour autant qu'il tienne son rôle).

Bonne pratique : Certains établissements organisent des élections des délégués par niveau, en fonction des plages horaires où se retrouvent les étudiants (cours du jour ou cours du soir par exemple).

Les employeurs sont impliqués dans les formations, tout particulièrement lors de l'accueil des étudiants en stage ou lors des soutenances de TFE, parfois lors de séminaires ou de manifestations (du type Job dating) organisés par les établissements. Dans une moindre mesure, les *alumni* sont aussi sollicités et participent aux actions du bachelier. Malgré tout, l'absence de formalisation des réseaux *alumni* rend plus difficile leur mobilisation et la diffusion d'information auprès de ces derniers.

Les employeurs font également l'objet d'enquêtes ou de sondages, parfois ponctuellement ou alors plus systématiquement (fiches d'évaluation remplies par les tuteurs de stage). Néanmoins, ces informations ne sont souvent exploitées que de manière informelle par les équipes pédagogiques. Or, les *alumni* et employeurs rencontrés lors des visites ont été unanimes pour marquer leur attachement à la formation et indiquer qu'ils sont volontaires pour être plus impliqués dans les démarches de réflexion sur les enjeux de qualité des formations.

Recommandation 26 : La démarche qualité doit pouvoir s'appuyer sur un dialogue avec le monde professionnel dans toute sa diversité (marchand, non marchand, recruteurs, *alumni*) pour envisager des pistes d'amélioration continue sur le contenu de la formation et les modalités d'acquisition des compétences et des apprentissages.

Recommandation 27 : La construction d'un réseau *alumni* actif permet d'associer plus facilement les *alumni* aux réflexions stratégiques.

Recommandation 28 : Il serait nécessaire d'extraire et d'exploiter les informations collectées auprès des employeurs, notamment à l'issue des périodes de stage, pour dresser un diagnostic partagé et identifier des pistes d'amélioration.

Bonne pratique : L'organisation de *jobday* est un moment d'échange entre les entreprises et les étudiants, mais aussi une occasion de pérenniser les contacts entre les équipes pédagogiques et les employeurs dans le cadre d'une écoute réciproque.

Bonne pratique : La mise en place d'un réseau *alumni* permet de les faire participer activement à la notoriété de la formation au travers de conférences grand public du type « Regards croisés » entre chercheurs et praticiens sur des thématiques d'actualité).

2.3 Une communication à propos de la qualité, en progrès

La communication autour de la démarche qualité a globalement progressé, avec parfois de bonnes initiatives sous la forme de newsletters liées à la qualité permettant une diffusion des bonnes pratiques par exemple, ou bien encore l'organisation des journées qualité.

Néanmoins, la mise à jour des documents n'est encore que trop rarement centralisée. Les équipes pédagogiques n'ont donc pas à leur disposition un lieu unique où elles pourraient retrouver l'ensemble des fiches ou documents liés à la qualité. Cela nuit à leur diffusion et à leur appropriation par les équipes.

Bonne pratique : Certains établissements ont développé des plateformes qualité, du type GED, facilitant l'archivage et le suivi des documents qualité par l'ensemble des équipes.

Recommandation 29 : La mise à jour des documents qualité est essentielle et doit, dans la mesure du possible, être faite à l'échelle de l'établissement. Un accès facile à l'ensemble des documents relatifs à la qualité doit être organisé.

Lorsqu'elles existent, l'appropriation des plateformes et des documents les constituant nécessite des séances d'information et de travail mettant en avant les objectifs poursuivis par la démarche qualité.

Recommandation 30 : La communication et l'information régulières des enseignants et des étudiants sur les avancées du plan d'action qualité permettraient de les impliquer progressivement en suscitant leur intérêt et en sollicitant leur participation. Cette communication peut avoir lieu sous la forme de séance d'information auprès des nouveaux arrivants en début d'année ou de séances de travail en cours d'année sur des objectifs concrets et circonscrits avec l'identification en amont de la séance des objectifs à atteindre et en fin de séance la communication des décisions actées et des objectifs du prochain point d'étape.

Une bonne communication des enjeux liés à la démarche qualité suppose également que l'établissement mette en place une communication proactive pour anticiper les enjeux qualité afin d'éviter d'être dans une position attentiste ou en réaction aux évolutions constatées.

Recommandation 31 : Le renforcement de la communication avec les *alumni* et les employeurs est important pour mieux identifier les évolutions des métiers de la comptabilité et collecter des informations sur le degré de pertinence de la formation proposée par rapport aux enjeux futurs.

Néanmoins, certains dispositifs de remontée de l'information et de communication, tels que les EEE, ne sont pas toujours reconnus ni utilisés par les équipes pédagogiques comme des dispositifs qualité essentiels. En effet, même lorsqu'ils sont déployés, leur diffusion est trop souvent limitée au seul enseignant qui peut se trouver en difficulté pour faire face à certaines remarques sans l'appui de l'équipe pédagogique. De même, l'absence de communication autour des résultats des EEE de manière agrégée et anonymisée, ne permet pas de poser un diagnostic sur les forces et les faiblesses de la formation et de proposer des pistes d'amélioration.

Recommandation 32 : L'organisation des EEE de manière anonyme devrait être systématisée, tout comme l'exploitation des données ainsi collectées afin d'alimenter des indicateurs de pilotage de la formation.

un rôle actif pour la promotion et l'amélioration continue de la formation.

Recommandation 33 : La participation (et donc le taux de retour aux enquêtes) sera améliorée si en amont les objectifs sont clairement précisés et si un retour agrégé et accompagné est fait : quels sont les points majeurs identifiés par les étudiants lors des EEE, quelles sont les actions qui peuvent être mises en place à court terme, quelles sont celles qui nécessitent la mise en place d'un groupe de travail associant les étudiants pour identifier des solutions les engageant ?

Bonne pratique : La plupart des plateformes numériques utilisées dans le cadre pédagogique (Teams, Moodle, etc.) proposent des outils de sondage en ligne garantissant l'anonymat des réponses et l'unicité du répondant (ne peuvent répondre au lien que les étudiants qui sont inscrits au cours). Ces outils permettent également d'agrégier les réponses impliquant un curseur d'évaluation (échelle de Likert, évaluation fermée du type Oui/Non...) et de regrouper l'ensemble des commentaires libres pour une lecture facilitée.

Le comité revient sur cette thématique des EEE dans la section infra [3.2.6 L'EEE, un concept pas encore bien compris partout](#).

Recommandation 34 : Les étudiants actuels sont des *alumni* en devenir. S'ils sont convaincus pendant leur formation de l'intérêt de répondre aux enquêtes pour améliorer la formation, de l'intérêt de la démarche qualité, ils développeront un sentiment d'appartenance et d'attachement à leur établissement. Cela les encouragera à participer de manière plus volontaire aux sollicitations futures de leur établissement et tout particulièrement aux enquêtes d'insertion dont les taux de retours sont souvent très faibles actuellement.

Bonne pratique : La diffusion de « portrait » d'*alumni* mis à l'honneur 5 ans après leur diplomation permet aux étudiants de mieux percevoir la trajectoire professionnelle à l'issue de la formation. Elle incite également les étudiants à mettre à jour leurs données afin qu'ils puissent être recontactés dans le cadre de ces portraits.

Le parrainage des promotions ou d'étudiants par un ou plusieurs *alumni* contactés par le réseau des *alumni* permet de renforcer les liens entre les promotions et invite les *alumni* à jouer

3. Pédagogie, programme

3.1 Une dualité de parcours pour une équité en question

3.1.1 Rappel des spécificités et des principaux points de dissonance

Comme rappelé plus haut, le bachelier en Comptabilité est proposé par les HE (qui dispensent le parcours selon un mode de plein exercice, organisé en journée sur trois blocs annuels et s'adressent à de jeunes étudiants issus du cycle secondaire) et par les établissements EPS (qui organisent le diplôme en journée et/ou en soirée, et qui accueillent des adultes plus âgés qui ont généralement entamé une réorientation de leur carrière et/ou de leur cursus de formation).

Si à la sortie, le diplôme délivré est identique, l'encadrement du programme diverge quelque peu puisque les EPS sont tenus de suivre les prescriptions du dossier pédagogique (DP) alors que les HE disposent d'une certaine autonomie pour adapter les contenus aux besoins locaux par exemple, dans le respect des contenus minimaux et des référentiels de compétences.

Comme lors des évaluations initiales de 2016-2017¹³, le comité d'experts a pu mesurer la pertinence, mais aussi les limites de la modularité offerte par les EPS, souvent vécues comme une contrainte par rapport aux marges de manœuvre dont disposent les HE. Trois points majeurs sont ici retenus :

- La difficulté à adapter le programme aux besoins locaux (langues, comptabilités ou pratiques fiscales spécifiques à certains secteurs, techniques digitales...), les 20 % d'autonomie étant, dans la grande

majorité des cas, utilisés pour terminer un programme jugé déjà très dense, notamment pour l'option fiscalité ;

- La modularité de l'EPS permet à un apprenant d'aller suivre ailleurs une unité d'enseignement (UE) non organisée chaque année dans « son » établissement. On observe toutefois un effet *shopping* dans les grandes agglomérations où plusieurs Instituts d'EPS se trouvent en concurrence entre eux. Le phénomène consiste pour les étudiants à s'inscrire à une même UE dans plusieurs établissements, à privilégier celui qui offre la meilleure préparation, l'horaire qui convient le mieux à l'agenda de l'étudiant, puis celui où il est, a priori, plus aisé d'obtenir ladite UE. Outre la frustration des équipes et de l'organisme qui forment sans espoir de diplômé les candidats, de tels agissements ont un impact défavorable sur le degré d'implication et d'identification des étudiants au sein de l'école.
- Le nouveau DP pose un problème ou du moins une ambiguïté dans les EPS pour ce qui concerne la gestion du stage (ce point est traité à la page suivante).

Recommandation 35 : L'utilisation de la part des 20 % d'autonomie devrait être nécessairement intégrée dans une stratégie précise d'établissement, coconstruite avec les équipes enseignantes et de direction de manière à pouvoir être orientée dans un axe pédagogique précis :

- offrir plus de transversalités, entre les disciplines du chiffre, entre les sciences de gestion et les matières juridiques, avec l'apprentissage des langues : soutenance du TFE en anglais ou en néerlandais, travaux de gestion en langue étrangère... ;
- améliorer le taux de diplomation par le renforcement des prérequis fondamentaux (français, mathématiques appliquées, langues étrangères...) et des disciplines cœur de métier (comptabilité, fiscalité, finance...);
- développer des compétences particulièrement appréciées au niveau local (gestion financière ou publique ou agricole...);

¹³ Voir : analyse transversale « comptabilité », novembre 2017, disponible :

https://aeges.be/rapports_details.cfm?documents_id=680 (consulté le 16 octobre 2023)

- construire des avantages concurrentiels notables autour de compétences clés (maîtrise approfondie des techniques fiscales, de logiciels particuliers, des systèmes d'information, etc.).

Bonne pratique : Une préparation particulièrement personnalisée de l'épreuve intégrée, UE la plus fréquemment soumise à l'effet *shopping*, fidélise les étudiants et les dissuade de passer l'épreuve dans un autre établissement.

3.1.2 L'encadrement et l'organisation du stage : un levier d'apprentissage qui mérite d'être renforcé, voire reconsidéré, pour les EPS

En EPS, le stage se décompose dorénavant en trois phases :

- 1 *stage orienté d'insertion socioprofessionnelle* doté de 3 ECTS et de 120 périodes dont 80 pour le stage (environ deux semaines) et 40 pour l'encadrement (20 d'encadrement découverte métier et 20 d'encadrement stage proprement dit) ;
- 2 *stage d'intégration professionnelle*, gratifié de 5 ECTS et de 120 périodes dont 100 pour le stage (environ trois semaines) et 20 pour l'encadrement ;
- 3 *activités professionnelles de formation*, pourvu de 8 ECTS et qui se structurent de la même façon que le précédent.

Chaque phase est positionnée dans un bloc annuel différent, le premier stage devant obligatoirement être validé avant le début des deux autres. Relevant de la découverte de l'entreprise de manière générale, celui-ci peut ne pas être réalisé par les étudiants justifiant d'une expérience professionnelle passée. Il suppose toutefois, comme pour les deux autres, la remise pour appréciation, d'un rapport écrit.

¹⁴ Le stage d'insertion a pour objectif de confronter les étudiants aux réalités de l'entreprise qu'ils n'ont jamais eu l'occasion d'expérimenter. Le stage d'intégration professionnelle vise l'acquisition par l'apprenant de savoir-faire et savoir-être qui répondent aux besoins des professionnels ainsi que la réalisation de tâches comptables, fiscales, de gestion et/ou financières

Recommandation 36 : La distinction entre les phases de *stage d'insertion* et *d'activités professionnelles de formation*, interroge. Dotées d'un nombre identique de périodes, alors que les attendus sont plus conséquents dans la seconde, ce découpage apparaît dans les faits assez artificiel, surtout lorsque l'étudiant les effectue à des époques différentes, et dans des organismes différents. On peut raisonnablement supposer que le projet propre aux *activités professionnelles de formation*, à savoir *participer activement aux différentes activités d'un ou plusieurs métiers de la comptabilité, en développant son autonomie et ses capacités d'autoévaluation* devrait exiger une immersion bien plus importante dans l'entreprise que les trois semaines allouées par le DP.

Dans ce cadre, les EPS ont le choix entre :

- respecter ledit découpage ce qui génère des durées de stage relativement courtes, peu enrichissantes pour les étudiants, peu attractives pour les entreprises et par conséquent difficiles à trouver ;
- fusionner les périodes de manière à offrir aux étudiants une disponibilité plus conséquente auprès des entreprises, mais sans pour autant les dispenser de la réalisation de trois travaux distincts à valider.

Recommandation 37 : Il serait souhaitable, de permettre aux EPS de disposer d'une plus grande liberté d'organisation du stage afin qu'elles puissent s'adapter au profil de leurs étudiants, certains de par leur expérience professionnelle passée, n'ayant pas nécessairement besoin d'une phase d'insertion, mais d'une période plus conséquente d'intégration ou d'activités professionnelles.¹⁴

Bonne pratique : Certains établissements ont fusionné les stages 2 et 3 en EPS, ce qui améliore l'attachement des étudiants à l'établissement qui le prépare au bachelier, même si cela ne compense pas l'attractivité des offres des HE.

concrètes. Les activités professionnelles de formation prescrivent une participation active de l'étudiant aux activités d'un ou plusieurs métiers de la comptabilité, l'incitant à développer son autonomie et ses capacités à proposer des solutions destinées à résoudre un problème rencontré et à s'auto-évaluer en conséquence.

Bonne pratique : Certains EPS regroupent les cours académiques sur la première partie de la dernière année du cursus, laissant ainsi la possibilité aux étudiants de négocier une durée de stage plus longue, les textes n'interdisant pas de proposer un nombre de périodes plus élevé que ce qui est prévu.

Les HE disposent, en la matière, de plus de libertés pour organiser un temps de stage fixé par l'ARES à 15 semaines minimum, donc bien plus que pour les EPS, et les modalités de validation. En l'état, la situation interroge les comités sur deux points :

- l'opportunité de distinguer le traitement de l'UE de stage entre des organismes délivrant le même diplôme qui, de surcroît, crée une iniquité en la matière, les HE bénéficiant d'un avantage concurrentiel non négligeable auprès des entreprises du secteur et des étudiants en termes de liberté d'organisation et de volume de périodes ;
- la relative faiblesse de la durée totale des stages en EPS alors que leurs finalités visent explicitement *une meilleure insertion professionnelle et une capacité à répondre aux besoins et demandes de formation des entreprises*¹⁵. Cet écueil se pose avec d'autant plus d'acuité que l'âge des étudiants en EPS tend à s'abaisser et donc à se rapprocher de celui des jeunes adultes des HE. Les plus âgés s'orientent davantage vers les formations professionnelles en alternance.

Recommandation 38 : La durée totale du stage devrait, en cohérence avec les finalités générales des EPS (insertion professionnelle et répondre aux besoins des entreprises), être plus conséquente et, au minimum, alignée sur le seuil des 15 semaines propres aux HE. Dans ce contexte, le développement de l'alternance (cf. « Contexte institutionnel et évolutions ») permettrait d'offrir une solution aux étudiants qui doivent assumer un travail le jour pour suivre leurs études en soirée.

¹⁵ Point 1.1. Finalités générales du Dossier pédagogique / section bachelier en comptabilité enseignement supérieur de type court

¹⁶ Chapitre 4 : le niveau d'études, p. 50 de l'analyse transversale 2016-2017 relative à l'évaluation du cursus

Ainsi, comme déjà évoqué plus avant, le comité s'interroge sur l'inexistence de parcours en alternance, notamment en EPS pour qui l'insertion professionnelle et sociale constitue une mission fondamentale.

3.2 Une évolution du programme pertinente, mais confrontée à des pratiques pédagogiques qui posent un problème de cohérence

3.2.1 Une mise à jour du programme qui renforce la pertinence et le niveau d'étude

Dans son chapitre 4, l'analyse transversale élaborée suite aux évaluations initiales 2016-2017¹⁶ rappelle le cadre européen des certifications de l'enseignement supérieur intégré en annexe I du Décret paysage du 7 novembre 2013¹⁷. À l'époque, le comité s'était interrogé sur le degré d'exigence et l'adéquation des ressources mobilisées pour répondre aux compétences attendues en niveau 6 (bachelier crédité de 180 ECTS) et qui dans les faits se rapprochaient du niveau 5 (brevet d'enseignement supérieur crédité de 120 ECTS), notamment en EPS.

Cette problématique ne s'est pas posée avec la même acuité lors des présentes évaluations continues. Plusieurs explications peuvent être avancées :

- la disparition ou le regroupement d'un certain nombre de bacheliers en Comptabilité au sein d'une structure unique, ce qui rationalise l'offre autour d'établissements mieux pourvus en termes de moyens et par conséquent mieux à même d'assumer les impératifs académiques requis ;
- la disparition dans de nombreux établissements de l'option banque-

Comptabilité en Fédération Wallonie-Bruxelles, disponible sur le site de l'AEQES.

¹⁷

<https://aeqes.be/documents/AEQESATCOMPTA1925.pdf>, p. 51 (consulté le 28 septembre 2023).

assurance dont les effectifs devenaient très faibles et les besoins professionnels moins prégnants ;

- le développement des codiplomations et le développement des passerelles, notamment vers des masters ;
- la période de pandémie qui a accéléré la digitalisation de bon nombre d'établissements, tant sur le plan de l'approche pédagogique (cours en ligne, mise à disposition de ressources documentaires, partage interactif...) que de l'organisation globale de leur fonctionnement (fluidification des communications interne et externe) voire de leur gouvernance (voir aussi « Contexte institutionnel et évolutions ») ;
- le renforcement avéré de l'organisation et de la préparation à l'épreuve intégrée ainsi que du service d'aide à la réussite (SAR), de plus en plus structurés de façon transversale ;
- les efforts conséquents pour donner suite aux recommandations formulées lors des rapports d'évaluation initiale et qui offraient des leviers d'action aptes à améliorer la cohérence entre les pratiques et le niveau d'exigence requis ;
- la nécessité de répondre aux modifications des programmes, à la transformation des besoins du secteur.

Sur le fond, le programme du bachelier en Comptabilité a gagné en pertinence. Le nouveau DP des EPS notamment s'efforce de répondre davantage aux compétences requises par la profession et l'évolution du métier de comptable. Le rôle des outils informatiques et des logiciels y est confirmé, mais mériterait d'être renforcé. De nouvelles unités d'enseignement intègrent les préoccupations actuelles du monde économique : déontologie et compliance, leadership et gestion du changement, comptabilités spécifiques, comptabilité et contrôle, terminologie des métiers du chiffre, gestion financière et budgétaire et Business plan, procédures fiscales, compléments IPP-ISoc-IPM, éléments de fiscalité internationale et européenne. Les compétences orientées vers les capacités analytiques, rédactionnelles,

réflexives, créatives, indispensables pour assumer des missions de conseils, d'aide à la décision, d'évaluation, d'établissement de diagnostics, y sont largement mentionnées.

Bonne pratique : Des séminaires de *management* donnés en langues étrangères (anglais, néerlandais, allemand, espagnol, italien, luxembourgeois) sont une manière intéressante qui permet de renforcer la sensibilisation aux langues étrangères et l'ouverture vers l'international.

Dans leur structure, le DP comme le décret paysage s'inscrivent dans une approche dite *programme*¹⁸. Il s'agit d'une méthode d'élaboration et de gestion des contenus du cursus fondée sur le projet de formation qui construit et structure une vision d'ensemble du profil du diplômé, des compétences à déployer, des valeurs à transmettre, de l'organisation des cours à déployer.

C'est à partir de cette même logique que la charge de travail se trouve répartie en fonction du nombre d'ECTS attribué à chaque UE, et ce indépendamment du degré d'intervention des enseignants. Cet agencement est considéré par les établissements comme un progrès appréciable, notamment en vue de la préparation à l'épreuve intégrée qui désormais démarre lors du deuxième bloc annuel, voire à la fin du premier.

En cela, l'évolution du programme s'avère très pertinente.

Bonne pratique : Le degré de cohérence et de pertinence du programme fait parfois l'objet d'une étude de satisfaction menée auprès du corps enseignant et des étudiants via des questionnaires appropriés.

Recommandation 39 : Les indicateurs aptes à rendre compte du niveau pertinence et de cohérence du programme sont à développer. Leur rythme d'application reste à définir, mais il n'a, a priori, pas nécessité à être annuel. L'intérêt est de pouvoir en saisir l'évolution, éventuellement à l'occasion de changements notables des référentiels par exemple ou d'autres facteurs entraînant de possibles

¹⁸ R. Prigent, H. Bernard et A. Kozanitis (2009) : *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.

modifications du programme : de son contenu, sa perception, son application.

Le cadre ainsi établi, conduit à définir de manière tout à fait cohérente les finalités du bachelier, diplôme d'enseignement supérieur de niveau 6, qui exigent des étudiants des HE comme des EPS :

- outre le développement de compétences professionnelles, l'acquisition de **compétences transversales**, de nature organisationnelle, relationnelle, communicationnelle et réflexive¹⁹
- des qualités de **communicateur efficace** et de **conseiller en gestion** qui :
 - conseille les gestionnaires ;
 - élabore ou participe à l'élaboration de stratégies fiscales et prépare et organise la défense des intérêts qu'il représente²⁰.

Mais pour parvenir à une cohérence aboutie, le déploiement concret de l'approche programme suppose une organisation pédagogique adaptée, fondée sur la collégialité, le travail en équipes disciplinaires et interdisciplinaires, sur des modes de coordination favorisant la collaboration entre les membres de ces équipes sans perdre de vue la vision globale formalisée par les finalités rappelées ci-dessus.

3.2.2 Des pratiques pédagogiques qui manquent encore en cohérence

1. Un cadre pédagogique encore peu coordonné et peu participatif

À la lumière des divers entretiens et de l'étude approfondie des différents dossiers d'avancement, il ressort qu'en pratique, et comme cela avait déjà été constaté lors de l'analyse transversale 2016-2017²¹, les pédagogies et les modalités d'évaluation ne s'avèrent pas totalement cohérentes avec l'approche programme. Si l'adhésion et la

consultation des enseignants aux référentiels de compétences sont indéniables, les préoccupations formatives restent souvent centrées sur le contenu disciplinaire de l'UE ou de la partie d'UE à transmettre dans un temps imparti, généralement jugé trop court. Les coordinateurs pédagogiques existent, mais leurs actions ne sont pas toujours formalisées, régulières, et leurs fonctions loin d'être généralisées.

Recommandation 40 : La désignation d'un coordinateur dédié à la pédagogie, chargé d'animer les réunions entre professeurs, d'impulser des dynamiques de coopérations entre collègues enseignant des disciplinaires similaires ou complémentaires, d'encourager les évaluations transversales écrites ou orales..., apparaît indispensable pour déployer avec succès l'approche programme des référentiels. En fonction de l'importance du bachelier au sein de la structure, il peut s'agir d'une mission spécifique ou confiée à la personne déjà responsable de la coordination de la section. Un cahier des charges formalisant les attendus de la fonction, le mode de désignation, la durée d'attribution serait souhaitable. Il aurait le mérite de délimiter le rôle de manière claire et transparente pour tous.

Bonne pratique : La plupart des établissements de taille conséquente (EPS ou HE) se sont dotés d'un coordinateur pédagogique, voire d'une cellule d'appui pédagogique et numérique. Dans les établissements plus modestes, le coordinateur de section ou le coordinateur qualité assure parfois ces fonctions.

Bonne pratique : Certaines équipes pédagogiques se sont engagées dans une rédaction collective de fiches UE (ou fiches pédagogiques). Élaborées de manière collégiale, elles permettent ainsi de structurer au mieux les finalités du programme, de s'accorder sur l'interprétation de certaines compétences ciblées, de mettre en évidence les éléments transversaux, de coordonner au mieux le déroulé général des cours afin d'identifier d'éventuelles redondances, des

¹⁹ Référentiel de compétences, code ARES 116, bachelier en comptabilité.

²⁰ Compétences à démontrer en fin de formation / Liste des ensembles de compétences / bachelier en

Comptabilité enseignement supérieur de type court / Dossier pédagogique / EPS

²¹ Évaluation du cursus Comptabilité en Fédération Wallonie-Bruxelles / analyse transversale / chapitre 3 : pédagogie et enseignement p38 et suivantes.

incohérences ou la pratique d'enseignements obsolètes, de répondre plus positivement aux attendus du DP qui se trouve ainsi apprécié du point de vue d'une équipe pédagogique à laquelle sont associés les délégués étudiants, et non par rapport à une somme d'approches individuelles.

Recommandation 41 : L'élaboration collégiale de fiches pédagogiques est à encourager. Elle constitue un levier de collaboration pour l'équipe enseignante, une occasion pour chacun de partager ses préoccupations, ses contraintes, sa compréhension du programme, ses bonnes pratiques, etc.

Recommandation 42 : Responsabiliser collectivement les équipes enseignantes autour de la préoccupation didactique, cœur de leurs compétences, en leur laissant la liberté de s'accorder sur les moyens, les outils susceptibles de conduire de manière performante aux objectifs programmatiques. Cela participe à la reconnaissance de leur fonction, de leur engagement, des efforts accomplis au service des étudiants et de l'institution formatrice.

Bonne pratique : Les journées ou les midis pédagogiques organisant des rencontres entre l'équipe enseignante avec parfois l'intervention de professeurs extérieurs à l'établissement constituent des initiatives méritoires.

La participation des étudiants, via leurs représentants quand ils existent, aux échanges pédagogiques n'est pas pratique courante. Elle est même parfois perçue comme une contrainte réglementaire. Or, leur contribution est de nature à améliorer la cohérence des pratiques actuelles et futures avec le programme et elle peut dès lors se révéler tout à fait constructive, car :

- ils peuvent formaliser les retours des enseignements reçus et poser quelques pistes d'évolution ;
- ainsi associés aux actions pédagogiques, ils développent leur

²² Qui par opposition à l'approche programme, considère le cours (et non le programme) comme l'unité de base de la formation, elle met donc l'accent sur l'importance du lien entre le professeur-l'UE-l'étudiant, la cohérence globale étant considérée au second plan.

engagement et un esprit de responsabilisation ;

- ils expérimentent leurs compétences de collaboration et de communication autour d'une ambition commune qui rassemble tous les membres de l'établissement ;
- ils partagent leurs expériences, exposent leurs préoccupations, apportent l'indispensable regard de l'apprenant.

Recommandation 43 : La participation active des représentants étudiants aux réflexions pédagogiques constitue une pièce maîtresse de la cohérence des pratiques didactiques.

Bonne pratique : La mise en place d'une cellule de *coaching* ouverte aux étudiants comme aux enseignants offre une solution complète d'accompagnement. Elle apporte une ingénierie transversale aux approches variées et complémentaires : pédagogiques, andragogiques, psychologiques, sociologiques. Il s'agit d'une véritable plateforme fédératrice dans la mesure où elle mise sur la transversalité des équipes, des compétences et une approche holistique des problématiques rencontrées.

II. Des modalités d'évaluation encore très certificatives, peu enclines à apprécier les compétences réflexives

Les modalités d'évaluation s'inscrivent quant à elles, davantage dans une approche *cours*²² visant à établir un bilan sommatif des performances de l'étudiant dans la maîtrise des connaissances qui lui ont été enseignées : devoir écrit individualisé, orienté sur la technique et/ou la restitution des règles, des notions, des définitions... Dans une optique docimologique²³ classique, on valorise de manière aussi objective que possible le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage : l'étudiant maîtrise-t-il tel ou tel ensemble de savoirs, jugés indispensables dans le cadre de l'UE dispensée ?

²³ La docimologie est une discipline pédagogique portant sur l'étude des méthodes d'évaluation aptes à rendre compte de manière aussi objective que possible, du niveau de performance d'un élève.

En revanche, les compétences réflexives ayant comme finalité la prise de recul par rapport à la technique, la créativité, l'analyse critique, la mobilisation transversale des connaissances, la construction et la présentation d'argumentations didactiques, pourtant indispensables pour assumer par la suite des missions de conseils, d'établissement de diagnostics, d'analyses, etc., sont transmises et évaluées de manière beaucoup plus sporadique.

Sans remettre en question la nécessité d'enseigner les connaissances fondamentales et d'en mesurer l'acquisition par des techniques sommatives, la mise en œuvre d'une pédagogie plus formative, en phase avec l'approche programme, apparaît déficiente pour plusieurs raisons :

- le niveau de plus en plus hétérogène des étudiants à l'entrée du bachelier dans les disciplines génériques (mathématiques, français, langues étrangères) consubstantielles à la solidité des prérequis. En français, des faiblesses notables dans les compétences rédactionnelles et l'expression orale sont exprimées par les tuteurs professionnels et confirmées par le corps professoral. Les EPS, amenés à accueillir une proportion plus importante d'étudiants étrangers, en réorientation professionnelle ou académique après avoir parfois échoué dans les cycles universitaires ou de HE, sur les prérequis de base (savoir rédiger, s'exprimer de manière fluide et intelligible, résoudre un problème mathématique de base...) y sont particulièrement confrontés ;
- le recours à des professionnels qui, tout en apportant leur expérience, une conception pratique et actualisée des outils, manquent parfois de formation pédagogique et éprouvent de ce fait des difficultés didactiques ;
- l'exercice d'enseignants qui, s'ils maîtrisent leur discipline d'un point de vue académique, manquent souvent de pratique et d'actualisation des

connaissances, leur formation continue n'étant pas assurée ;

- le manque de temps voire de moyens pour organiser et assurer une coordination pédagogique efficace visant à aborder le déploiement du programme de manière collégiale et transversale ;
- la densité du contenu du programme qui, selon une approche par objectif, met les enseignants sous contrainte de respecter la transmission sans avoir le temps de s'assurer de la solidité des compétences plus ou moins acquises.

Recommandation 44 : Les évaluations formatives²⁴ méritent d'être plus éprouvées notamment à l'occasion des contrôles continus et de l'épreuve intégrée dont les travaux s'étalent sur une longue durée. Avec l'aide des outils numériques, il devient possible de mettre aisément en place des systèmes d'autoévaluation et d'autoformation, chaque erreur orientant potentiellement l'étudiant vers des références ou des compléments de cours, d'exercices disponibles sous forme d'ouvrages, d'articles, de vidéos, de tutoriels, etc.

Bonne pratique : L'intervention ponctuelle au sein d'un cours ou à l'occasion d'une conférence thématique, de professionnels venant développer ou approfondir un point particulier (juridique, fiscal, ou autre) du programme, élargit la vision des étudiants qui ont ainsi l'occasion de faire le lien entre les connaissances académiques, leur utilité et leur mise en pratique.

Pour l'heure, les pratiques transversales se trouvent pour l'essentiel cantonnées à l'élaboration du rapport de stage et aux épreuves intégrées. Mais, lorsqu'elles ne sont pas convenablement coordonnées avec le degré d'avancement du programme, elles mettent les étudiants en situation délicate en exigeant par exemple l'élaboration d'un *business plan* alors même que le cours correspondant n'a pas encore été dispensé.

²⁴ L'évaluation formative consiste à tester la performance de l'élève en référence à un niveau de compétence attendu correspondant à la définition opérationnelle de l'objectif visé. La performance est alors valorisée en termes de progrès par rapport à un niveau prévu, des mécanismes de révisions, de remédiation personnalisables pouvant être mis en place pour aider les

élèves en difficultés. L'évaluation formative s'inscrit alors pleinement au cœur du processus didactique, les erreurs repérées de (et éventuellement par) l'élève devenant des leviers d'actions correctrices destinées à lui permettre de répondre favorable aux exigences attendues. C'est ainsi qu'il entre pleinement dans un processus d'apprentissage.

Recommandation 45 : Il y a lieu de favoriser les pratiques, les approches qui décloisonnent les objectifs des UE de manière à retrouver le sens global du programme. Ce type de recommandation pourrait être utilement intégré dans les référentiels officiels. Il s'agit de conforter l'approche programme qui a été adoptée, mais qui ne générera des fruits que si elle s'accompagne d'une pédagogie adaptée dont il serait souhaitable de préciser les contours.

Peu éprouvées au sein des UE disciplinaires, elles ne permettent pas aux enseignants d'avoir une vision plus globale du programme. Ils en restent fréquemment à une approche cours et ne profitent pas des synergies interdisciplinaires susceptibles de rendre l'apprentissage moins laborieux et donc plus efficace.

Bonne pratique : Le YEP (*Young Enterprise Project*), développé en lien avec le nouveau cours Gestion de projet et Entrepreneuriat, les Négociales, le *Job Day*, la *Jobweek*, l'entrepreneuriat, les séminaires et conférences thématiques consacrés à l'actualité fiscale (comme celles de l'*Institute for Tax Advisors and Accountants* (ITAA)) ou à la création d'entreprise, sont des activités pédagogiques à même de renforcer la transversalité. Elles concrétisent les savoirs, développent les savoir-faire, accroissent l'attractivité du bachelier.

Bonne pratique : Un *business game* est proposé par un établissement. Ce type d'outil est conçu pour mettre les étudiants en situation. Pour être collectivement performants, ils sont forcés à partager les informations, les compétences, à décider ensemble en environnement d'incertitude, dans un temps réduit. Les *business games* constituent ainsi d'excellentes options, d'autant qu'ils se déclinent aujourd'hui en version présentielle, distancielle ou hybride.

III. La délicate mise en autonomie vs aide à la réussite

Un établissement a mené une réflexion sur le développement de l'autonomie et de l'autoapprentissage ayant fait l'objet d'une fiche action. Sans pour le moment avoir été concrétisée, cette problématique mérite d'être développée. Elle sensibilise en effet les équipes sur l'équilibre à trouver entre les aides proposées aux étudiants via le SAR, les remédiations, destinées à leur permettre de répondre aux exigences du bachelier et le niveau d'effort personnel que chaque étudiant se doit de fournir dans chaque UE. Les soutiens disciplinaires ont comme objectif de servir d'appui aux étudiants pour répondre aux impératifs académiques, mais sans inhiber l'autonomie, le goût de l'effort, la nécessité de se confronter à la difficulté de l'apprentissage. Les travaux menés autour de l'heutagogie, c'est-à-dire l'apprentissage autodirigé ou autodéterminé, peuvent utilement nourrir la réflexion.

Bonne pratique : Un établissement a développé une collaboration avec la Cité des métiers de Bruxelles, Dorifor²⁵ et le Forem, permettant de renforcer les échanges entre les professionnels employeurs et les étudiants.

Bonne pratique : Des actions adéquates ont été mises en œuvre dans le but d'améliorer l'organisation et le suivi des TFE : cours de préparation dès le 2^e bloc, formalisation des consignes d'évaluation, possibilité de rapprocher le thème retenu avec les missions du stage, etc. Elles s'avèrent pertinentes, car elles sont de nature à augmenter les chances de réussite des étudiants à une UE majeure du programme et réputée pour sa difficulté. Elles illustrent pleinement l'approche pédagogique programmatique et formative.

Bonne pratique : En début de cursus, des périodes de mise à niveau en mathématiques, en langue étrangère (anglais notamment), en français sont organisées au SAR de certains établissements.

²⁵ <https://www.dorifor.be/> (consulté le 28 septembre 2023)

Bonne pratique : Des établissements ont mis en place des activités de remédiation, s'appuyant sur leur SAR pour organiser des ateliers interdisciplinaires susceptibles de remettre les étudiants à niveau en redonnant un sens global et concret aux techniques non acquises.

Recommandation 46 : La maîtrise du français devient de plus en plus un enjeu pédagogique majeur, notamment pour les instituts qui accueillent des profils fragiles en la matière soit parce que leurs prérequis ne sont pas suffisamment solides, soit parce qu'il ne s'agit pas de leur langue maternelle. Module complémentaire, cours à distance, partenariat avec une institution spécialisée, avec une plateforme dédiée type Projet Voltaire, etc., sans être aisées, des pistes en interne et/ou en externe doivent être creusées et mises en œuvre.

Recommandation 47 : La mise en place d'un SAR formalisé mérite d'être plus répandue. L'aide à la réussite doit s'entendre comme toute action entreprise pour inciter l'étudiant à atteindre son plein potentiel académique et personnel. Le SAR se présente comme un processus continu et évolutif visant à offrir des ressources, des outils aux apprenants pour leur permettre de surmonter les obstacles d'ordre disciplinaire, méthodologique, les difficultés liées à la motivation, à la concrétisation ou la cohérence du projet professionnel. Il s'agit d'une démarche inclusive, interactive qui implique l'association des étudiants, de l'équipe enseignante et administrative. Entretiens individuels systématiques ou au cas par cas, parrainage, tutorat, travaux de groupes, les dispositifs possibles sont nombreux et divers. Après avoir retenu les plus efficaces, il sera impératif de les rendre visibles pour tous.

Recommandation 48 : Les activités cultivant la mise en autonomie, la responsabilisation des étudiants, l'endurance dans l'effort, la capacité à travailler en équipe, la prise d'initiative, sont à explorer.

3.2.3 L'ambiguïté de l'épreuve intégrée : le délicat équilibre entre exigences transversales académiques et attendus professionnalisants

Comme évoqué précédemment, l'EI (en EPS) et le TFE (en HE) concentrent toutes les attentions de par leur importance dans le cursus, tant en termes de notation que de travail à fournir (d'où le nombre important de crédits qui leur sont attribués), des ressources mobilisées pour les encadrer et accompagner au mieux les étudiants, leur caractère transversal qui incite, en fin de cursus, à décroïsonner les disciplines. Le DP énonce ainsi les acquis d'apprentissage de l'EI en EPS :

Pour atteindre le seuil de réussite, l'étudiant sera capable :

- *de mettre en œuvre une recherche cohérente sur un sujet validé par le chargé de cours, afférent à une situation complexe, relevant de la fonction du bachelier en comptabilité ;*
- *d'en rédiger un rapport circonstancié et critique mettant en évidence :*
 - *sa maîtrise et l'utilisation pertinente des techniques et des méthodes propres au domaine de la comptabilité ;*
 - *sa capacité à réfléchir sur les difficultés rencontrées lors de la réalisation du travail ;*
- *de présenter et de défendre oralement son rapport en utilisant des techniques de communication.*

Pour la détermination du degré de maîtrise, il sera tenu compte des critères suivants :

- *la précision et la clarté tant dans l'expression orale qu'écrite ;*
- *la capacité de synthèse ;*
- *le sens critique de l'étudiant ;*
- *le degré d'autonomie atteint.*

Du point de vue du référentiel, l'épreuve se trouve en complète cohérence avec une exigence de niveau 6. Dans l'application, les pratiques s'avèrent plus délicates et ne parviennent pas toujours à répondre au cadre d'exigence.

Globalement, deux grandes options sont retenues :

- le développement d'une problématique transversale à partir d'un thème proposé,
- le déroulement d'une monographie comptable.

Quel que soit le format retenu, le comité a constaté une nette amélioration de l'encadrement, de la planification du travail, désormais mieux répartie. Les documents d'accompagnement (fiches, vade-mecum, échéanciers...) sont de mieux en mieux formalisés, accessibles en ligne et les modalités d'évaluation largement diffusées. Le SAR intègre souvent des axes de soutien clairement orientés sur la réussite du TFE. Nombre d'établissements en font un facteur clé de succès quand ce n'est pas un avantage concurrentiel, un levier de fidélisation des étudiants (pour les EPS soumis à la modularité des UE).

Le choix du projet s'avère en revanche plus délicat et fait l'objet de pratiques diverses puisqu'il peut être :

- imposé par l'établissement, voire par le PO ;
- laissé à la libre initiative de l'étudiant.

Chaque modalité comporte en outre ses avantages et ses travers.

Recommandation 49 : La forme de l'EI n'a aucune raison d'être imposée à l'établissement. Les attentes des étudiants étant particulièrement hétérogènes, notamment pour l'option gestion, il est plus cohérent de proposer des choix allant de l'analyse de cas à la monographie comptable, en passant par le projet entrepreneurial ou le développement d'un thème transversal. Cela permet aux étudiants d'appréhender l'épreuve en fonction de leur appétence pour l'étude académique théorique ou la mise en action concrète.

Recommandation 50 : Compte tenu de l'enjeu de l'UE, il serait souhaitable de disposer d'indicateurs de suivi aptes à mesurer le degré d'avancement, les éléments impactant favorablement ou défavorablement le niveau de réussite à l'épreuve.

Bonne pratique : La désignation d'un rapporteur par étudiant, professionnel ou enseignant, attaché ou non à l'établissement, mais en privilégiant son lien disciplinaire avec le thème du TFE apparaît comme une action pertinente. Elle est à même d'offrir un accompagnement adapté à la fois sur le fond et sur la forme.

Bonne pratique : La désignation d'un coordinateur TFE par section ou par bachelier, qui rappelle les enjeux de l'épreuve, fait émerger les bonnes pratiques, les manques, les besoins des rapporteurs ou des étudiants, constitue une solution constructive tant pour améliorer la qualité de l'accompagnement que pour renforcer la cohésion et le partage en équipe.

Le développement analytique d'une problématique cadre bien avec les compétences réflexives, les recherches documentaires, le développement de l'esprit critique. Ce travail peut toutefois se trouver trop déconnecté des réalités de terrain et perdre sa part d'opérationnalité. Avec le développement de l'intelligence artificielle et ses applications conversationnelles de type *ChatGPT* (cf. « Contexte institutionnel et évolutions »), l'évaluation du travail personnel des étudiants deviendra plus problématique.

Recommandation 51 : L'intégration des applications conversationnelles dans les outils de formation au TFE apparaît opportune. Amenée à être de plus en plus utilisée par les étudiants, il semble préférable d'en faire un levier de réflexion plutôt qu'un palliatif plus ou moins régulé à leurs insuffisances réflexives.

La monographie comptable concrétise des compétences disciplinaires diverses et met les étudiants en situations proches de celles qu'ils pourront rencontrer lors de leur stage. Elle répond ainsi plus directement aux attentes du secteur en mobilisant des supports réels, en immergeant les étudiants dans des problématiques de terrain et en facilitant leur opérationnalité et donc leur insertion dans le monde du travail. Elle réduit également les sources d'angoisse liées au choix d'un sujet de thème.

Mais une approche trop opérationnelle risque de négliger le déploiement des compétences plus réflexives, plus critiques et d'enfermer le

parcours dans un corpus exécutoire de niveau 5.

Recommandation 52 : Quelle que soit la forme de l'EI et du TFE, il est essentiel de conserver un équilibre d'exigence entre l'approche opérationnelle et la réflexion académique. Outre l'accompagnement via un rapporteur évoqué précédemment, l'accessibilité d'une documentation large et actualisée, la formation aux activités de recherche documentaire (autoformation possible à Zotero²⁶ par exemple) et à l'analyse critique, s'avèrent indispensables.

3.2.4 Les notables progrès de la digitalisation de l'enseignement

La période de pandémie a incité au développement de l'*e-learning*. Nombre d'enseignants pratiquent désormais un certain nombre d'outils digitaux. La plupart des établissements ont intégré dans leurs axes stratégiques les possibilités de l'enseignement à distance pour l'autoformation, des cours ou compléments pédagogiques. Des investissements en matériels informatiques et de connexion, en logiciels, en salles dédiées sont ou vont être entrepris. Les établissements se dotent ainsi de nouveaux moyens susceptibles de favoriser le déploiement de pédagogies formatives, voire autoformatives, interactives, transversales.

Les efforts de traçabilité des pratiques, des responsabilités et rôles des différents coordinateurs et autres responsables de l'amélioration continue sont la marque la plus évidente des progrès de la démarche qualité depuis l'évaluation initiale. Les plateformes de partage, de communication à distance, ont grandement facilité les échanges, les interactions et ont contribué à en accroître l'efficacité. Mais, ces réunions peinent à formaliser les activités innovantes et/ou extracurriculaires (visites externes, participations à des colloques, interventions de professionnels ...) à vocation transversale.

Nombre de visites ont révélé le fait que la mise en place de ces nouvelles technologies est souvent conçue comme une finalité, les pratiques relevant fréquemment des initiatives individuelles et du degré de maîtrise et d'engagement des enseignants pour lesdites techniques. Elles sont plus rarement intégrées dans des processus réfléchis, pérennes et collégiaux d'apprentissage. Les différents comités ont pu du reste constater qu'un nombre non négligeable d'instituts n'assure désormais plus aucune intervention en distanciel, reléguant ainsi cette technique à un palliatif de crise au lieu de l'utiliser comme levier de transformation collective des pratiques pédagogiques.

Bonne pratique : Un établissement a mis en place une cellule d'appui pédagogique et numérique (CAPN) en soutien aux enseignants et animée par une coordinatrice pédagogique ainsi que d'un service d'appui numérique (SAN) dédié aux besoins des étudiants. Dans le même ordre d'idées, un autre établissement a créé une cellule technopédagogique visant à faciliter l'intégration des TIC (technologies de l'information et de la communication) dans les enseignements.

Bonne pratique : À l'initiative d'un enseignant, un établissement a développé un module de cours en ligne visant à mesurer les compétences acquises au terme du premier cours de comptabilité générale. La réussite du test en ligne conditionne l'accès au second cours. Cet outil sera prochainement rendu accessible à d'autres établissements.

Bonne pratique : De plus en plus d'établissements proposent des adresses courriels institutionnelles et donnent accès à une suite de logiciels de bureautique.

Recommandation 53 : Le développement des technologies d'*e-learning* doit être réfléchi collégalement. Il convient de l'intégrer dans une stratégie globale de telle sorte à orienter les ressources de manière efficace et efficiente vers des finalités précises : aide à l'apprentissage, complément de cours, alternative ponctuelle ou régulière du cours, réponse technique aux problèmes de mobilité ou de disponibilité des étudiants et/ou des enseignants, etc.

²⁶ Logiciel *open source* de gestion des références bibliographiques et des documents de recherche.

Recommandation 54 : Les TIC doivent pouvoir concourir de manière plus efficace :
- au partage et à la compréhension des bonnes pratiques pédagogiques,
- à la conception d'activités éducatives innovantes,
- à la confrontation des approches, notamment lorsque le corps enseignant est constitué de professeurs et de professionnels.

Recommandation 55 : Quelle que soit la solution technique retenue, il est impératif de ne pas multiplier les canaux de communication, de stockage, de partage des informations afin d'éviter les problèmes de compatibilité, les risques de redondances, de confusion et de perte d'efficacité.

Recommandation 56 : Il serait souhaitable de développer plus d'échanges avec la profession d'expert-comptable/auditeur afin d'être à la fine pointe du métier de demain qui fera de plus en plus appel à la digitalisation (exemple des *big data* pour la mise en œuvre des procédés d'audit, analyse des états financiers, etc.).

Recommandation 57 : En ce qui concerne le cœur de métier, une formation ou, au moins, une sensibilisation aux ERP/PGI devrait faire partie intégrante des programmes.

3.2.5 La formation des enseignants toujours en question

Comme indiqué précédemment, la carence de l'actualisation des connaissances des enseignants académiques et l'insuffisance de formation pédagogique de certains professionnels contribuent au manque de cohérence des pratiques didactiques. La mise à niveau dépend trop souvent des initiatives individuelles, fluctuant en fonction des offres et opportunités de formation, des agendas, du bon vouloir des intéressés.

Bonne pratique : Plusieurs établissements organisent des journées ou des midis pédagogiques à l'occasion desquels sont conviées des personnalités extérieures reconnues et au cours desquels des

formations sont dispensées aux enseignants intéressés sous forme de sessions d'apprentissage par les pairs (*peer learning*).

Bonne pratique : Quelques établissements mènent une réflexion pour intégrer dans leur parcours la certification numérique Pix qui répond au référentiel européen des compétences numériques. Elle peut servir de référence à la formation des enseignants comme des étudiants.

Bonne pratique : Un établissement offre l'accès à ses enseignants aux services de formation de l'asbl Formabilis.

Bonne pratique : Un dispositif de mentorat pédagogique à destination des nouveaux enseignants a été mis en place au sein d'un EPS et s'est avéré particulièrement apprécié. Les intervenants professionnels ont ainsi été sensibilisés aux bonnes pratiques pédagogiques.

Bonne pratique : Une direction a pris l'initiative d'établir les profils des membres de son équipe pédagogique : issus du monde académique ou professionnel, aguerris aux technologies numériques ou pas, niveau d'expérience pédagogique, exerçant en cours de journée ou en soirée (et dans ce cas plus orienté andragogie). La connaissance des atouts et des faiblesses de chacun facilite l'organisation des réunions de partage des pratiques, la répartition appropriée des responsabilités, des fonctions, des cours. Cette conjugaison de statuts, d'expérience, d'âges différents constitue également une richesse qui, en termes de politique de recrutement, participe à l'enrichissement des transversalités.

Recommandation 58 : Les actions visant d'une part à sensibiliser l'ensemble de l'équipe enseignante (même si la plupart en ont pleinement conscience) sur la nécessité d'actualiser les connaissances, surtout dans des domaines en constante évolution comme la fiscalité ou le droit, et d'autre part à répertorier, diffuser les offres, les opportunités qui se présentent, sont à encourager. Les liens avec les enseignants fortement engagés dans la profession, des professionnels anciens étudiants, les PO et les instances de soutien pédagogique peuvent être opportunément mobilisés.

Recommandation 59 : Concevoir un plan de formation continue des enseignants qui crée les conditions nécessaires à sa réalisation et qui permet à ces derniers d'actualiser leurs compétences, d'approfondir leur relation avec le milieu professionnel et y allouer les ressources nécessaires, notamment en termes de nombre de périodes. Ce plan doit s'inscrire dans une politique plus globale d'amélioration de la qualité des enseignements et son contenu doit donc aller bien au-delà des formations proposées dans les « catalogues » des différents réseaux d'enseignement. Déjà énoncée lors de la précédente analyse transversale, cette recommandation doit se comprendre comme une mesure structurelle indispensable pour inscrire durablement le bachelier en Comptabilité dans un niveau 6 de certification européenne.

3.2.6 L'EEE, un concept pas encore bien compris partout

Comme abordé plus haut dans le document, l'évolution de la mise en place systématique des EEE constitue vraisemblablement la partie la moins aboutie dans les pratiques. Les cellules qualité ont certes formalisé des questionnaires, multiplié les canaux de diffusion, sensibilisé, parfois en vain, étudiants et enseignants sur la nécessité de procéder à ce type d'actions, mais aucune n'a véritablement trouvé le processus idéal qui permet d'obtenir un niveau de retour conséquent, apportant des données fiables, exploitables et sources notables d'amélioration pour les pratiques didactiques et le pilotage institutionnel.

Les établissements qui restent avec des EEE non formalisées et pratiquées au gré des initiatives individuelles des enseignants se privent :

- d'un précieux outil d'autoévaluation à destination des enseignants, pouvant éventuellement servir de point de réflexion didactique, de partage avec les étudiants et d'échange des pratiques au sein de l'équipe pédagogique ;
- d'un levier de motivation, un facteur d'engagement pour les étudiants qui se sentent écoutés et dont les

propositions peuvent être intégrées dans les pratiques futures ;

- d'un mécanisme de retour d'expérience des étudiants sur leurs enseignements, toujours enrichissant pour la direction.

Bonne pratique : Un établissement a élaboré des questionnaires numériques adaptés à chaque UE, en coopération avec les chargés de cours concernés et en n'hésitant pas à solliciter l'agent qualité du réseau.

Recommandation 60 : Les pistes possibles pour augmenter le taux de retour des EEE seraient de :

- passer par le relais des délégués étudiants potentiellement mieux à même d'inciter leurs camarades à y répondre ;
- bloquer une période dédiée dans l'emploi du temps, de préférence en dehors des cours ;
- décentraliser au moins une partie des EEE (au niveau de leur diffusion, voire de leur restitution) aux enseignants ;
- construire des questionnaires compréhensibles, synthétiques, facilement exploitables en graphiques ou schémas.

Ce dernier point suppose de concevoir les EEE de deux façons complémentaires :

- pour les enseignants, comme des outils d'autoévaluation de leurs enseignements, une occasion d'échanges avec les étudiants par rapport à tel ou tel choix didactique, au degré de satisfaction sur la charge de travail, à l'adaptation des supports, aux attendus de chacun, etc. ;
- pour la direction, comme un mécanisme de retour d'expérience des étudiants sur leur formation.

Dans ce cadre, les supports d'EEE pourraient être différents, car ils n'ont pas les mêmes objectifs et ne sont pas nécessairement destinés aux mêmes parties prenantes.

Recommandation 61 : Les données récoltées par les questionnaires des EEE méritent d'être croisées avec celles qui peuvent être émises par les *alumni*, les employeurs à l'occasion des stages ou des soutenances de TFE. L'établissement disposerait ainsi d'éléments factuels légitimant certaines pratiques jugées contraignantes, mais qui, à terme, s'avèrent une source essentielle de compréhension, d'insertion, d'adaptation. Il s'agit de faire prendre conscience aux étudiants que leurs attentes ne sont pas toujours compatibles avec le futur de leurs activités.

En synthèse : analyse SWOT

Principales forces	Principaux points d'amélioration
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Une meilleure structuration de la démarche qualité depuis l'évaluation initiale même si elle est encore vécue de manière procédurale ⇒ Une quasi-généralisation des modules d'aide à la réussite, aide au TFE/épreuve intégrée ⇒ Une meilleure implication de l'équipe pédagogique dans la démarche qualité même si elle n'est pas toujours formalisée ⇒ Une bonne implication des professionnels dans le bachelier (cours ou stage ou TFE) ⇒ Une meilleure exploitation des plateformes numériques comme outil pédagogiques et pour diffuser et centraliser des outils et documents liés à la démarche qualité ⇒ Des délégués étudiants, lorsqu'ils existent, jouant un rôle important de courroie de transmission entre le groupe étudiant et l'équipe enseignante et de direction ⇒ Un usage plus systématique des adresses électroniques institutionnelles pour la communication entre toutes les parties prenantes permettant d'avoir une communication institutionnelle et développant un sentiment d'appartenance ⇒ Un diagnostic parfois objectif des faiblesses de la formation ou des prérequis à renforcer chez leurs étudiants, posant les bons constats, même si les solutions pour y remédier ne sont pas toujours envisagées ⇒ Des locaux rénovés améliorant le bien-être des étudiants et des enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Des indicateurs dans le plan d'action parfois peu pertinents par rapport aux objectifs stratégiques et opérationnels. ⇒ Une absence de mesure de l'impact des dispositifs mis en place (par exemple, impact de l'aide à la réussite, évolution des taux de réussite et d'abandon) ⇒ Des dispositifs EEE non encore systématiques, outil pas toujours reconnu par les équipes pédagogiques comme pouvant améliorer leurs activités ⇒ Un manque d'implication de l'ensemble des parties prenantes, en particulier des étudiants et des représentants du monde socio-économiques, <i>alumni</i>. ⇒ Des modalités pédagogiques ne permettant pas d'intégrer les attentes de la profession sur les volets compétences numériques et relationnelles/communicationnelles et une insuffisance de modules transversaux permettant de développer ces compétences ⇒ Les marges d'autonomie octroyées aux EPS non systématiquement mobilisées pour développer des compétences transversales ⇒ Une formation continue de l'équipe pédagogique non intégrée dans le plan de charge des enseignants et parfois sans budget dédié ⇒ Une absence de réponses justifiées et convaincantes aux recommandations antérieures, des dossiers d'avancement inégaux avec des données absentes ou inexploitées ⇒ Une structuration parfois complexe du dispositif qualité (référénts, coordonnateurs, direction...) sans formalisation explicite du contenu et périmètre d'action de chacun ⇒ Des équipes dirigeantes n'ayant pas toujours pu développer des compétences pour assurer un rôle de pilotage, de management d'équipe et de gestion du changement ⇒ Un manque de visibilité et de connaissance des formations proposées

Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Évolution de la démarche qualité vers une dimension plus institutionnelle, intégrée et transversale ⇒ Bonne employabilité liée à la pénurie de comptables ⇒ Possibilité de poursuivre des études supérieures (ascenseur social) ⇒ Appui des PO dans la mise en place de systèmes qualité 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ La dernière mise à jour du dossier pédagogique (EPS) ou des programmes de cours (HE) ne permettant pas encore de répondre aux défis de la profession (numérisation, évolution des métiers s'orientant vers le contrôle et le conseil) ⇒ Le dossier pédagogique des EPS trop rigide par rapport à celui des HE avec des stages trop segmentés et parfois organisés à la même période de l'année saturant les possibilités de stage pour les étudiants ⇒ Des formations peu attractives, nombre d'inscrits faible avec une mise en concurrence forte sur certains territoires ⇒ Malgré une rationalisation de l'offre sur certains territoires, des efforts restent à faire pour éviter les mises en concurrence entre les établissements, tout en conservant un bon maillage du territoire ⇒ Un taux d'abandon élevé et de diplomation faible ⇒ Une option gestion insuffisamment liée à des compétences distinctives (par exemple, contrôle de gestion) ⇒ Des espaces de travail en groupe parfois insuffisants pour pouvoir mettre en place des pédagogies différenciées ⇒ Des moyens financiers parfois insuffisants pour pouvoir financer des bases de données en ligne ou des logiciels et leurs mises à jour

Récapitulatif des recommandations de la présente analyse transversale

N°	Page	Recommandation	Enseignants et étudiants	Direction(s)	PO, ARES	Gouvernement de la FWB	Employeurs
1	26	Même si un certain nombre de fusions, de codiplomations ou de disparitions de programmes de bachelier en Comptabilité ont eu lieu depuis l'évaluation initiale de 2017, l'offre reste importante. Il convient donc de continuer à réfléchir sur une éventuelle rationalisation de l'offre eu égard au très faible nombre d'inscrits dans certaines implantations. Il s'agit donc de faire la balance entre les coûts de la formation et son accessibilité, particulièrement en EPS.					
2	27	L'option « Gestion » apparaît comme trop généraliste et gagnerait à être mieux profilée vers les métiers du conseil. Cette réflexion pourrait être menée en parallèle avec une évaluation du nouveau dossier pédagogique (DP).					
3	28	Le succès mitigé de la formation, alors que le métier est reconnu comme étant en pénurie, est un point d'attention. Il est dès lors suggéré aux parties prenantes de réfléchir ensemble à une série d'actions de communications positives pour améliorer l'image du métier auprès des jeunes.					
4	29	Une réflexion sereine par les parties prenantes sur l'introduction du bachelier en Comptabilité en alternance dans les HE et les EPS devrait être entamée.					
5	30	Des efforts restent à fournir pour préciser les liens entre la vision, les missions, les valeurs, les axes stratégiques, les plans d'action, les recommandations, les indicateurs de suivi des performances. De même, lorsque des inflexions politiques existent, il est essentiel d'articuler l'évolution des orientations stratégiques. C'est ainsi que l'équipe de direction disposera d'un levier managérial rappelant les références fondamentales qui					

N°	Page	Recommandation	Enseignants et étudiants	Direction(s)	PO, ARES	Gouvernement de la FWB	Employeurs
		structurent actuellement et pour l'avenir le développement de l'établissement.					
6	31	L'utilisation d'indicateurs spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes, temporellement définis (SMART) au sein des plans d'action est à généraliser afin de pouvoir mesurer l'impact des dispositifs mis en place. Par exemple, l'impact de l'aide à la réussite devrait pouvoir se traduire par une évolution des taux de réussite (en hausse) et des taux d'abandon (en baisse) et l'équipe pourrait ainsi s'engager sur un objectif de taux cible.					
7	31	L'actualisation et la fiabilisation des bases de données sont indispensables pour nourrir des indicateurs de suivi de la qualité. En effet, certains indicateurs tels que la qualité de l'insertion professionnelle, les taux de réussite, ne sont pas suivis annuellement, mais uniquement à l'occasion des évaluations externes par l'AEQES. La méconnaissance de ces indicateurs entre deux points d'évaluation ne permet pas de mettre en place des actions d'amélioration continue.					
8	31	Tout particulièrement pour les établissements multisites, il serait intéressant de penser le plan d'action de façon modulaire en identifiant les éléments transversaux aux différents sites et ceux spécifiques à chacun. Une telle conception modulaire pourrait aussi intéresser les établissements inscrivant la démarche qualité au niveau institutionnel en identifiant les actions transversales à l'établissement et celles spécifiques au bachelier.					
9	31	Il est essentiel de faire vivre la démarche qualité à travers des plans d'action et des outils au jour le jour et de manière continue. De cette manière, la démarche qualité ne sera plus un exercice imposé périodiquement par l'AEQES, mais un outil au service des équipes pédagogiques pour l'amélioration du bachelier et des services proposés aux étudiants.					
10	31	Le pilotage des actions implique de pouvoir poser un diagnostic à partir d'outils permettant d'objectiver l'analyse (enquête par exemple) et de rendre compte des actions menées, des progrès réalisés et des efforts restant à fournir.					
11	31	La démarche qualité doit s'appuyer sur une vision critique des faiblesses afin de pouvoir					

N°	Page	Recommandation	Enseignants et étudiants	Direction(s)	PO, ARES	Gouvernement de la FWB	Employeurs
		identifier des pistes partagées collectivement pour y remédier.					
12	31	Il importe de définir les descriptifs de fonction des personnes en charge de la qualité (descriptif des fonctions et périmètre d'action/coordination entre les personnes / animation du réseau). Le cas échéant, les établissements de promotion sociale peuvent solliciter en ce sens l'appui des Pouvoirs Organisateur (PO) pour mettre en place un système qualité.					
13	32	La clarification des missions des coordonnateurs de section (voire la création de ce poste dans certains établissements) et de leur rôle par rapport au responsable qualité de l'établissement permettrait de bénéficier d'un effet de relais tout en gardant une cohérence d'ensemble à la démarche qualité.					
14	32	Pour les établissements multisites, il pourrait être intéressant de réfléchir à la création de postes transversaux aux différents sites de coordonnateur de section ou de coordonnateur qualité afin d'améliorer la cohérence des actions mises en œuvre.					
15	32	La stratégie de l'établissement doit fournir un cadre à la démarche qualité. Toutefois, l'animation de la démarche qualité suppose d'enrôler l'ensemble des parties prenantes et en tout premier lieu l'équipe pédagogique en mettant en avant des méthodes participatives.					
16	32	L'identification des pratiques innovantes ou des bonnes pratiques est également un moyen d'encourager la participation en reconnaissant l'investissement des équipes.					
17	32	Il est important de compléter la démarche qualité en intégrant la dimension managériale qui doit être assumée par la direction en concertation et bonne intelligence avec les coordonnateurs qualité et de section qui sont des relais de la volonté stratégique de l'établissement.					
18	32	Il importe de pouvoir penser la démarche qualité comme partie intégrante de l'activité quotidienne des établissements et non comme un point de passage ponctuel et procédural.					
19	32	Il est important de mener un travail pour que l'ensemble des parties prenantes trouvent un sens à la démarche qualité pour en mesurer tout l'intérêt. Donner du sens aux usages des outils déployés et les relier aux valeurs de					

N°	Page	Recommandation	Enseignants et étudiants	Direction(s)	PO, ARES	Gouvernement de la FWB	Employeurs
		l'établissement, permet de dépasser la résistance au changement en interne, liée à la mise en place de nouveaux outils ou processus qualité.					
20	32	La formalisation des rôles permet aux personnes de se sentir investies d'une mission particulière, cohérente avec sa fonction, opérationnelle et visible pour tous.					
21	32	La rédaction du dossier d'avancement doit s'envisager de manière collégiale : la contribution de l'ensemble des parties prenantes permet de faire un diagnostic partagé et d'identifier collégalement les pistes d'amélioration qui seront ainsi plus volontairement mises en place.					
22	33	Pour faciliter ce dialogue et cette écoute des étudiants, des structures doivent être formalisées, par exemple par l'identification d'une personne contact pour que les étudiants puissent faire remonter les difficultés d'ordre pédagogique ou administrative ; tout en conservant les modalités informelles d'échange entre étudiants et enseignants qui peuvent permettre de faire face à des difficultés plus ponctuelles.					
23	33	Il est aussi nécessaire de planifier dès le début d'année des temps d'échanges formels, par exemple à l'issue des évaluations des enseignements par les étudiants (EEE), afin d'organiser un débat sur les résultats ou les tendances se dégageant des retours faits par les étudiants et en identifier avec les équipes pédagogiques des pistes d'amélioration à court ou moyen terme selon les points soulevés.					
24	33	Il importe de mieux informer les étudiants en début d'année sur l'intérêt d'élire et de se porter candidat à un poste de délégué en présentant leurs rôles, leurs fonctions, leurs responsabilités via une charte par exemple. C'est la première étape d'une implication des étudiants dans la démarche qualité et le gage de leur mobilisation pour le futur.					
25	33	Il serait utile d'intégrer des étudiants, prioritairement les délégués, mais aussi d'autres étudiants sur des appels à projets, au sein des groupes de travail concernant la qualité.					

N°	Page	Recommandation	Enseignants et étudiants	Direction(s)	PO, ARES	Gouvernement de la FWB	Employeurs
26	33	La démarche qualité doit pouvoir s'appuyer sur un dialogue avec le monde professionnel dans toute sa diversité (marchand, non marchand, recruteurs, <i>alumni</i>) pour envisager des pistes d'amélioration continue sur le contenu de la formation et les modalités d'acquisition des compétences et des apprentissages.					
27	33	La construction d'un réseau <i>alumni</i> actif permet d'associer plus facilement les <i>alumni</i> aux réflexions stratégiques.					
28	33	Il serait nécessaire d'extraire et d'exploiter les informations collectées auprès des employeurs, notamment à l'issue des périodes de stage, pour dresser un diagnostic partagé et identifier des pistes d'amélioration.					
29	34	La mise à jour des documents qualité est essentielle et doit, dans la mesure du possible, être faite à l'échelle de l'établissement. Un accès facile à l'ensemble des documents relatifs à la qualité doit être organisé.					
30	34	La communication et l'information régulières des enseignants et des étudiants sur les avancées du plan d'action qualité permettraient de les impliquer progressivement en suscitant leur intérêt et en sollicitant leur participation. Cette communication peut avoir lieu sous la forme de séance d'information auprès des nouveaux arrivants en début d'année ou de séances de travail en cours d'année sur des objectifs concrets et circonscrits avec l'identification en amont de la séance des objectifs à atteindre et en fin de séance la communication des décisions actées et des objectifs du prochain point d'étape.					
31	34	Le renforcement de la communication avec les <i>alumni</i> et les employeurs est important pour mieux identifier les évolutions des métiers de la comptabilité et collecter des informations sur le degré de pertinence de la formation proposée par rapport aux enjeux futurs.					
32	34	L'organisation des EEE de manière anonyme devrait être systématisée, tout comme l'exploitation des données ainsi collectées afin d'alimenter des indicateurs de pilotage de la formation.					
33	35	La participation (et donc le taux de retour aux enquêtes) sera améliorée si en amont les					

N°	Page	Recommandation	Enseignants et étudiants	Direction(s)	PO, ARES	Gouvernement de la FWB	Employeurs
		objectifs sont clairement précisés et si un retour agrégé et accompagné est fait : quels sont les points majeurs identifiés par les étudiants lors des EEE, quelles sont les actions qui peuvent être mises en place à court terme, quelles sont celles qui nécessitent la mise en place d'un groupe de travail associant les étudiants pour identifier des solutions les engageant ?					
34	35	Les étudiants actuels sont des <i>alumni</i> en devenir. S'ils sont convaincus pendant leur formation de l'intérêt de répondre aux enquêtes pour améliorer la formation, de l'intérêt de la démarche qualité, ils développeront un sentiment d'appartenance et d'attachement à leur établissement. Cela les encouragera à participer de manière plus volontaire aux sollicitations futures de leur établissement et tout particulièrement aux enquêtes d'insertion dont les taux de retours sont souvent très faibles actuellement.					
35	36	L'utilisation de la part des 20 % d'autonomie devrait être nécessairement intégrée dans une stratégie précise d'établissement, coconstruite avec les équipes enseignantes et de direction de manière à pouvoir être orientée dans un axe pédagogique précis : - offrir plus de transversalités, entre les disciplines du chiffre, entre les sciences de gestion et les matières juridiques, avec l'apprentissage des langues : soutenance du TFE en anglais ou en néerlandais, travaux de gestion en langue étrangère... ; - améliorer le taux de diplomation par le renforcement des prérequis fondamentaux (français, mathématiques appliquées, langues étrangères...) et des disciplines cœur de métier (comptabilité, fiscalité, finance...); - développer des compétences particulièrement appréciées au niveau local (gestion financière ou publique ou agricole...); - construire des avantages concurrentiels notables autour de compétences clés (maîtrise approfondie des techniques fiscales, de logiciels particuliers, des systèmes d'information...).					
36	37	La distinction entre les phases de stage d'insertion et d'activités professionnelles de formation, interroge. Dotées d'un nombre					

N°	Page	Recommandation	Enseignants et étudiants	Direction(s)	PO, ARES	Gouvernement de la FWB	Employeurs
		identique de périodes, alors que les attendus sont plus conséquents dans la seconde, ce découpage apparaît dans les faits assez artificiel, surtout lorsque l'étudiant les effectue à des époques différentes, et dans des organismes différents. On peut raisonnablement supposer que le projet propre aux activités professionnelles de formation, à savoir participer activement aux différentes activités d'un ou plusieurs métiers de la comptabilité, en développant son autonomie et ses capacités d'autoévaluation devrait exiger une immersion bien plus importante dans l'entreprise que les trois semaines allouées par le DP.					
37	37	Il serait souhaitable, de permettre aux EPS de disposer d'une plus grande liberté d'organisation du stage afin qu'elles puissent s'adapter au profil de leurs étudiants, certains de par leur expérience professionnelle passée, n'ayant pas nécessairement besoin d'une phase d'insertion, mais d'une période plus conséquente d'intégration ou d'activités professionnelles.					
38	38	La durée totale du stage devrait, en cohérence avec les finalités générales des EPS (insertion professionnelle et répondre aux besoins des entreprises), être plus conséquente et, au minimum, alignée sur le seuil des 15 semaines propres aux HE. Dans ce contexte, le développement de l'alternance (cf. « Contexte institutionnel et évolutions ») permettrait d'offrir une solution aux étudiants qui doivent assumer un travail le jour pour suivre leurs études en soirée.					
39	39	Les indicateurs aptes à rendre compte du niveau pertinence et de cohérence du programme sont à développer. Leur rythme d'application reste à définir, mais il n'a, a priori, pas nécessité à être annuel. L'intérêt est de pouvoir en saisir l'évolution, éventuellement à l'occasion de changements notables des référentiels par exemple ou d'autres facteurs entraînant de possibles modifications du programme : de son contenu, sa perception, son application.					
40	40	La désignation d'un coordinateur dédié à la pédagogie, chargé d'animer les réunions entre professeurs, d'impulser des dynamiques de					

N°	Page	Recommandation	Enseignants et étudiants	Direction(s)	PO, ARES	Gouvernement de la FWB	Employeurs
		coopérations entre collègues enseignant des disciplinaires similaires ou complémentaires, d'encourager les évaluations transversales écrites ou orales..., apparait indispensable pour déployer avec succès l'approche programme des référentiels. En fonction de l'importance du bachelier au sein de la structure, il peut s'agir d'une mission spécifique ou confiée à la personne déjà responsable de la coordination de la section. Un cahier des charges formalisant les attendus de la fonction, le mode de désignation, la durée d'attribution serait souhaitable. Il aurait le mérite de délimiter le rôle de manière claire et transparente pour tous.					
41	41	L'élaboration collégiale de fiches pédagogiques est à encourager. Elle constitue un levier de collaboration pour l'équipe enseignante, une occasion pour chacun de partager ses préoccupations, ses contraintes, sa compréhension du programme, ses bonnes pratiques, etc.					
42	41	Responsabiliser collectivement les équipes enseignantes autour de la préoccupation didactique, cœur de leurs compétences, en leur laissant la liberté de s'accorder sur les moyens, les outils susceptibles de conduire de manière performante aux objectifs programmatiques. Cela participe à la reconnaissance de leur fonction, de leur engagement, des efforts accomplis au service des étudiants et de l'institution formatrice.					
43	41	La participation active des représentants étudiants aux réflexions pédagogiques constitue une pièce maîtresse de la cohérence des pratiques didactiques.					
44	42	Les évaluations formatives méritent d'être plus éprouvées notamment à l'occasion des contrôles continus et de l'épreuve intégrée dont les travaux s'étalent sur une longue durée. Avec l'aide des outils numériques, il devient possible de mettre aisément en place des systèmes d'autoévaluation et d'autoformation, chaque erreur orientant potentiellement l'étudiant vers des références ou des compléments de cours, d'exercices disponibles sous forme d'ouvrages, d'articles, de vidéos, de tutoriels, etc.					

N°	Page	Recommandation	Enseignants et étudiants	Direction(s)	PO, ARES	Gouvernement de la FWB	Employeurs
45	43	Il y a lieu de favoriser les pratiques, les approches qui décloisonnent les objectifs des UE de manière à retrouver le sens global du programme. Ce type de recommandation pourrait être utilement intégré dans les référentiels officiels. Il s'agit de conforter l'approche programme qui a été adoptée, mais qui ne générera des fruits que si elle s'accompagne d'une pédagogie adaptée dont il serait souhaitable de préciser les contours.					
46	44	La maîtrise du français devient de plus en plus un enjeu pédagogique majeur, notamment pour les instituts qui accueillent des profils fragiles en la matière soit parce que leurs prérequis ne sont pas suffisamment solides, soit parce qu'il ne s'agit pas de leur langue maternelle. Module complémentaire, cours à distance, partenariat avec une institution spécialisée, avec une plateforme dédiée type Projet Voltaire, etc., sans être aisées, des pistes en interne et/ou en externe doivent être creusées et mises en œuvre.					
47	44	La mise en place d'un SAR formalisé mérite d'être plus répandue. L'aide à la réussite doit s'entendre comme toute action entreprise pour inciter l'étudiant à atteindre son plein potentiel académique et personnel. Le SAR se présente comme un processus continu et évolutif visant à offrir des ressources, des outils aux apprenants pour leur permettre de surmonter les obstacles d'ordre disciplinaire, méthodologique, les difficultés liées à la motivation, à la concrétisation ou la cohérence du projet professionnel. Il s'agit d'une démarche inclusive, interactive qui implique l'association des étudiants, de l'équipe enseignante et administrative. Entretiens individuels systématiques ou au cas par cas, parrainage, tutorat, travaux de groupes, les dispositifs possibles sont nombreux et divers. Après avoir retenu les plus efficaces, il sera impératif de les rendre visibles pour tous.					
48	44	Les activités cultivant la mise en autonomie, la responsabilisation des étudiants, l'endurance dans l'effort, la capacité à travailler en équipe, la prise d'initiative, sont à explorer.					
49	45	La forme de l'EI n'a aucune raison d'être imposée à l'établissement. Les attentes des étudiants étant particulièrement hétérogènes,					

N°	Page	Recommandation	Enseignants et étudiants	Direction(s)	PO, ARES	Gouvernement de la FWB	Employeurs
		notamment pour l'option gestion, il est plus cohérent de proposer des choix allant de l'analyse de cas à la monographie comptable, en passant par le projet entrepreneurial ou le développement d'un thème transversal. Cela permet aux étudiants d'appréhender l'épreuve en fonction de leur appétence pour l'étude académique théorique ou la mise en action concrète.					
50	45	Compte tenu de l'enjeu de l'EI, il serait souhaitable de disposer d'indicateurs de suivi aptes à mesurer le degré d'avancement, les éléments impactant favorablement ou défavorablement le niveau de réussite à l'épreuve.					
51	45	L'intégration des applications conversationnelles dans les outils de formation au TFE apparaît opportune. Amenée à être de plus en plus utilisée par les étudiants, il semble préférable d'en faire un levier de réflexion plutôt qu'un palliatif plus ou moins régulé à leurs insuffisances réflexives.					
52	46	Quelle que soit la forme de l'EI ou du TFE, il est essentiel de conserver un équilibre d'exigence entre l'approche opérationnelle et la réflexion académique. Outre l'accompagnement via un rapporteur évoqué précédemment, l'accessibilité d'une documentation large et actualisée, la formation aux activités de recherche documentaire (autoformation possible à Zotero ²⁷ par exemple) et à l'analyse critique, s'avèrent indispensables.					
53	46	Le développement des technologies d' <i>e-learning</i> doit être réfléchi collégialement. Il convient de l'intégrer dans une stratégie globale de telle sorte à orienter les ressources de manière efficace et efficiente vers des finalités précises : aide à l'apprentissage, complément de cours, alternative ponctuelle ou régulière du cours, réponse technique aux problèmes de mobilité ou de disponibilité des étudiants et/ou des enseignants, etc.					
54	47	Les TIC doivent pouvoir concourir de manière plus efficace : - au partage et à la compréhension des bonnes pratiques pédagogiques,					

²⁷ Logiciel *open source* de gestion des références bibliographiques et des documents de recherche.

N°	Page	Recommandation	Enseignants et étudiants	Direction(s)	PO, ARES	Gouvernement de la FWB	Employeurs
		- à la conception d'activités éducatives innovantes, - à la confrontation des approches, notamment lorsque le corps enseignant est constitué de professeurs et de professionnels.					
55	47	Quelle que soit la solution technique retenue, il est impératif de ne pas multiplier les canaux de communication, de stockage, de partage des informations afin d'éviter les problèmes de compatibilité, les risques de redondances, de confusion et de perte d'efficacité.					
56	47	Il serait souhaitable de développer plus d'échanges avec la profession d'expert-comptable/auditeur afin d'être à la fine pointe du métier de demain qui fera de plus en plus appel à la digitalisation (exemple des <i>big data</i> pour la mise en œuvre des procédés d'audit, analyse des états financiers, etc.).					
57	47	En ce qui concerne le cœur de métier, une formation ou, au moins, une sensibilisation aux ERP/PGI devrait faire partie intégrante des programmes.					
58	47	Les actions visant d'une part à sensibiliser l'ensemble de l'équipe enseignante (même si la plupart en ont pleinement conscience) sur la nécessité d'actualiser les connaissances, surtout dans des domaines en constante évolution comme la fiscalité ou le droit, et d'autre part à répertorier, diffuser les offres, les opportunités qui se présentent, sont à encourager. Les liens avec les enseignants fortement engagés dans la profession, des professionnels anciens étudiants, les PO et les instances de soutien pédagogique peuvent être opportunément mobilisés.					
59	48	Concevoir un plan de formation continue des enseignants qui crée les conditions nécessaires à sa réalisation et qui permet à ces derniers d'actualiser leurs compétences, d'approfondir leur relation avec le milieu professionnel et y allouer les ressources nécessaires, notamment en termes de nombre de périodes. Ce plan doit s'inscrire dans une politique plus globale d'amélioration de la qualité des enseignements et son contenu doit donc aller bien au-delà des formations proposées dans les « catalogues » des différents réseaux d'enseignement. Déjà énoncée lors de la précédente analyse					

N°	Page	Recommandation	Enseignants et étudiants	Direction(s)	PO, ARES	Gouvernement de la FWB	Employeurs
		transversale, cette recommandation doit se comprendre comme une mesure structurelle indispensable pour inscrire durablement le bachelier en Comptabilité dans un niveau 6 de certification européenne.					
60	48	<p>Les pistes possibles pour augmenter le taux de retour des EEE seraient de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - passer par le relais des délégués étudiants potentiellement mieux à même d'inciter leurs camarades à y répondre ; - bloquer une période dédiée dans l'emploi du temps, de préférence en dehors des cours ; - décentraliser au moins une partie des EEE (au niveau de leur diffusion, voire de leur restitution) aux enseignants ; - construire des questionnaires compréhensibles, synthétiques, facilement exploitables en graphiques ou schémas. <p>Ce dernier point suppose de concevoir les EEE de deux façons complémentaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour les enseignants, comme des outils d'autoévaluation de leurs enseignements, une occasion d'échanges avec les étudiants par rapport à tel ou tel choix didactique, au degré de satisfaction sur la charge de travail, à l'adaptation des supports, aux attendus de chacun, etc. ; - pour la direction, comme un mécanisme de retour d'expérience des étudiants sur leur formation. <p>Dans ce cadre, les supports d'EEE pourraient être différents, car ils n'ont pas les mêmes objectifs et ne sont pas nécessairement destinés aux mêmes parties prenantes.</p>					
61	49	<p>Les données récoltées par les questionnaires des EEE méritent d'être croisées avec celles qui peuvent être émises par les <i>alumni</i>, les employeurs à l'occasion des stages ou des soutenances de TFE. L'établissement disposerait ainsi d'éléments factuels légitimant certaines pratiques jugées contraignantes, mais qui, à terme, s'avèrent une source essentielle de compréhension, d'insertion, d'adaptation. Il s'agit de faire prendre conscience aux étudiants que leurs attentes ne sont pas toujours compatibles avec le futur de leurs activités.</p>					

Annexe

Offre de formations de l'évaluation continue 2022-23 « Comptabilité » (en regard de l'évaluation initiale 2016-2017)

a. Hautes Écoles (HE)

HE (7)	Option Banque et Finance (3)	Option Fiscalité (7)	Option Gestion (6)
1. Haute École Robert Schuman (HERS)	<i>Coorganisation EAFC Famenne-Ardenne, EAFC Sud-Luxembourg, HERS</i>		
2. Haute École Albert Jacquard (HEAJ)			
3. Haute École Lucia de Brouckère (HELdB)			
4. Haute École Louvain en Hainaut (HELHa)			
5. Haute École de la Province de Liège (HEPL)			
6. Haute École libre Mosane (HELMo)			
7. Haute École de la Ville de Liège (HEL)			
Dispenses d'évaluations programmatiques, suite à une participation à la phase pilote d'évaluation institutionnelle AEQES			
1. Haute École Francisco Ferrer (HEFF)			
2. Haute École (HE) EPHEC			
3. Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (HENALLUX)			
4. Haute École Provinciale de Hainaut (HEPH) – Condorcet			

b. Établissements d'enseignement de promotion sociale (EPS)

Établissements EPS (23)	Option Banque et Finance (1)	Option Fiscalité (10)	Option Gestion (19)
1. Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Sud-Luxembourg (<i>ex-IEPSCF Arlon-Athus-Musson</i>)	<i>Coorganisation EAFC Famenne-Ardenne, EAFC Sud-Luxembourg, HERS</i>		
2. École de commerce et d'informatique (ECI) de Liège			

3. Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Morlanwelz (<i>ex-Institut d'Enseignement de Promotion Sociale (InEPS) Morlanwelz</i>)			
4. Institut provincial d'enseignement supérieur de promotion sociale (IPEPS) Seraing			
5. Collège technique des Aumôniers du travail de Charleroi (ATC EPS)			<i>Jusqu'en 2019, codiplomation ATC EPS et IETC PS</i>
6. Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Famenne-Ardenne (<i>ex-IEPSCF Marche-en-Famenne</i>)			<i>Coorganisation EAFC Famenne-Ardenne, EAFC Sud-Luxembourg, HERS</i>
7. (codiplomation) Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Jean Meunier (<i>ex-IEPSCF Jemappes-Quévrain</i>) & Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) des Hauts-Pays (<i>ex-IEPSCF Dour</i>)			
8. Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Mouscron Wallonie Picarde (<i>ex-IEPSCF Mouscron</i>)			
9. (codiplomation) Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Péruwelz (<i>ex-IEPSCF Péruwelz</i>) & Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) de Ath (<i>ex-IEPSCF Ath-Flobecq</i>)			
10. Institut des carrières commerciales (ICC)			
11. Institut Provincial d'Enseignement de promotion sociale et de formation continuée de Nivelles (IPFC)			
12. Institut provincial d'enseignement supérieur de promotion sociale (IPEPS) Herstal			
13. Institut provincial d'enseignement supérieur de promotion sociale (IPEPS) Wallonie Picarde – Tournai, Leuze			

14. Institut Provincial des Arts et Métiers du Centre (IPAMC)			<i>Fusion IPAMC et ITA Soignies</i>
15. Institut Reine Astrid Promotion Sociale (IRAM PS)			
16. Institut Supérieur de Formation Continue d'Etterbeek (ISFCE)			
17. EPFC			
18. (codiplomation) Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Fléron-Charlemagne (<i>ex-IEPSCF Fléron Chénée</i>) & Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Hesbaye-Condroz (<i>ex-IEPSCF Waremme</i>)			
19. Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Uccle (<i>ex-IEPSCF Uccle</i>)			
20. École pratique des hautes études commerciales - Enseignement de Promotion Sociale (EPHEC EPS)			
21. Institut d'enseignement technique et commercial (IETCps)			<i>Jusqu'en 2019, codiplomati on ATC EPS et IETC PS</i>
22. Institut Provincial d'Enseignement de Promotion Sociale (IPEPS) de Verviers - orientation commerciale			
23. École supérieure des affaires (ESA) de Namur			
<i>Dispenses d'évaluations programmatiques, suite à une participation à la phase pilote d'évaluation institutionnelle AEQES</i>			
1. Institut Provincial Supérieur Henri Lafontaine (<i>ex-Promsoc Mons-Borinage</i>)			
2. Institut de Formation supérieure (IFOSUP) de la Ville de Wavre			
Établissements EPS n'offrant pas/plus le bachelier en Comptabilité			
1. Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue			

(EAFC) Centre Ardenne (<i>ex-IEPSCF Libramont-Bertrix</i>)			
2. Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Thuin Erquelines (<i>ex-IEPSCF Thuin</i>)			
3. Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Namur Cadets (<i>ex-IEPSCF Namur Cadets</i>)			
4. Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Rance (<i>ex-IEPSCF Sivry-Rance</i>)			
5. Établissement d'Enseignement pour Adultes et de Formation Continue (EAFC) Tournai Eurométropole (<i>ex-IEPSCF Tournai-Antoing-Templeuve</i>)			