



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

FOCUS

sur 6 thématiques issues des évaluations 2010-2012

Table des matières

RÉSUMÉ	5
INTRODUCTION	9
1 L'évolution des besoins sociétaux et l'actualisation des programmes	14
2 La flexibilisation des parcours d'étudiants	17
3 La formation continue des enseignants	19
4 Quelle place pour la recherche ?	22
5 Autonomie et régulation : quel équilibre ?	24
6 Gestion de la qualité : méthodes et cultures	26
ANNEXES	33
Annexe 1 Comités des experts par cursus	34
Annexe 2 Liste des établissements évalués en 2010-2011 et 2011-2012	35



Liste des abréviations

ACM/IEEE CS	<i>Association for Computing Machinery / Institute of Electrical and Electronics Engineers Computer Society</i>
AEQES	Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur
ARES	Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur
AT	Analyse transversale
CAPAES	Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur
CEC	Cadre européen de certification
CIUF	Conseil interuniversitaire francophone (remplacé depuis le 1/1/2014 par la chambre des universités de l'ARES)
ECTS	<i>European credits transfer system</i>
EEES	Espace européen de l'enseignement supérieur
EI	Epreuve intégrée
ENQA	<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i>
EPS	Enseignement de promotion sociale
ES	Enseignement supérieur
ESA	Ecole supérieure des arts
EUA	<i>European University Association</i>
Eurashe	<i>European Association of professional Higher Education</i>
ESU	<i>European Students' Union</i>
EQAR	<i>European Quality Assurance Register for Higher Education</i>
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
GT	Groupe de travail
HE	Haute école
INFO	Informatique (cursus évalués en 2011-2012) ¹
MaSTIC	Master en Sciences et technologies de l'information et de la communication

¹ Un code couleur permet d'identifier les différents cursus couverts par la publication.

MKT/CE

Marketing / Commerce extérieur (cursus évalués en 2010-2011)

reco

Recommandation

RFS

Rapport final de synthèse

SI/SF

Soins infirmiers / Sage-femme (cursus évalués en 2010-2011)

STIC

Sciences et technologies de l'information et de la communication (cursus évalués en 2011-2012)

U

Université

TFE

Travail de fin d'études

VAE

Valorisation des acquis de l'expérience



Résumé

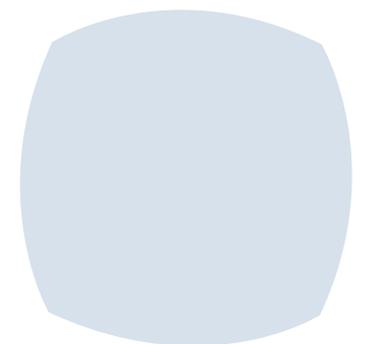
À la suite de TENDANCES², document qui analysait sept thématiques récurrentes à travers les analyses transversales produites en 2009-2010, FOCUS poursuit la démarche et pose un nouveau regard méta sur les évaluations 2010-2011 et 2011-2012. L'AEQES a cette fois souhaité mettre l'accent sur certaines thématiques qu'elle estime prioritaires, de par leur récurrence ou leur actualité dans le contexte de l'enseignement supérieur.

- (1) L'AEQES souhaite tout d'abord mettre l'accent sur l'**évolution des besoins sociétaux et l'actualisation des programmes**. Tous les comités d'experts abordent cette question, que ce soit sous l'angle de l'importance de la veille (notamment dans les secteurs technologiques, mais également dans le domaine de la santé), du positionnement des formations par rapport à un référentiel métier (quand celui-ci existe) ou dans la perspective plus large des interactions avec le monde extérieur comme vecteur de mise à jour des programmes (interventions dans les enseignements, stages, etc.). Pour l'AEQES, ce point d'attention dépasse les seuls besoins des secteurs professionnels. L'enseignement supérieur doit également intégrer, voire anticiper, les attentes de la société (étudiants inclus) en termes d'épanouissement personnel, de regard critique et de capacité à apprendre. Par ailleurs, l'enseignement supérieur peut lui aussi jouer un rôle dans les évolutions du monde.
- (2) La **flexibilisation des parcours d'étudiants** constitue également un point d'attention qui prend un éclairage nouveau depuis la parution du décret Paysage qui déconstruit l'idée d'année d'études au profit du « programme annuel de l'étudiant ». Les comités d'experts se sont tous prononcés, soit sur l'hétérogénéisation des publics (due à l'hétérogénéité des profils entrants), soit sur la possibilité de faire valider certains acquis pour adapter le programme suivi, soit encore sur les dispositifs de passerelles en vigueur. De l'avis des experts, l'hétérogénéité générée par la flexibilisation des parcours peut être une richesse si elle est maîtrisée et exploitée par des dispositifs pédagogiques adéquats. L'AEQES souhaite cependant attirer l'attention sur l'importance, dans l'optique du nouveau décret, de veiller à définir les prérequis et corequis pour éviter une flexibilisation non maîtrisée. Elle souhaite relayer les recommandations des experts concernant l'aide à la réussite dans le contexte de publics hétérogènes et la valorisation des acquis. Enfin, elle prône à moyen terme une évaluation des impacts de cette flexibilisation accrue.

- (3) La troisième thématique aborde la question de la **formation continue des enseignants**. Si la formation continue des enseignants – tant dans le domaine pédagogique que dans celui de leur champ disciplinaire – semble une bonne pratique évidente et une garantie de la qualité de l'enseignement, les analyses transversales révèlent qu'elle est rarement mise en œuvre de manière structurée, encadrée et systématique.
- (4) La **recherche**, qui permet à l'enseignement supérieur d'être fondé et mis à jour à partir de critères reconnus au niveau international, intervient différemment dans les programmes d'enseignement selon qu'il s'agit de bacheliers professionnalisants ou de programmes de masters. Dans tous les cas, les comités d'experts constatent que l'aptitude à mener une recherche et/ou à développer des solutions figure au programme des cursus évalués. Ils estiment cependant que dans les faits, l'enseignement supérieur en FWB pourrait être davantage adossé à la recherche (recrutement d'enseignants chercheurs, développement de la dimension conceptuelle et réflexive des TFE, renforcement de l'apprentissage de l'anglais comme langue « scientifique »...).
- (5) La cinquième thématique analyse, sur certains points, les relations entre la capacité d'**autonomie** des établissements et les dispositifs de **régulation** dictés par les diverses dispositions légales. Comment la réforme de Bologne et ses corollaires se traduisent-ils en FWB, dans les textes légaux et dans le vécu des établissements ? Les évaluations des quatre cursus ont conduit les experts à examiner la manière dont les divers programmes d'études s'étaient « transformés » sous l'impulsion (ou la contrainte) de la réforme de Bologne et des textes légaux, et comment certains points spécifiques (ECTS, outils de balise des programmes...) étaient appliqués sur le terrain. L'AEQES souhaite voir toute réforme accompagnée d'une campagne d'information et d'explication afin de lui donner l'impact voulu.
- (6) Ce dernier chapitre fait le constat, à travers les avis des divers comités des experts, de la **dynamique qualité** impulsée par le cadre légal en FWB. Sont examinées successivement les démarches internes et la nécessité de mettre en place une coordination pédagogique au service de la qualité des programmes, et le besoin d'un soutien externe renforcé en termes de méthodologie et de suivi. Il ouvre également une réflexion plus holistique sur les choix méthodologiques, sur l'implication des divers acteurs et sur la volonté de soutenir le développement et la pérennisation d'une **culture qualité** à l'échelle de l'ensemble du secteur de l'enseignement supérieur.

² AEQES, *Tendances. Relevé de points d'analyse des évaluations 2009-2010*, Bruxelles : AEQES, décembre 2011. En ligne : http://www.aeqes.be/rapports_details.cfm?documents_id=193.

Introduction



1 Pourquoi un « FOCUS » ?

Depuis le début de ses activités, l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES) a mandaté un groupe de travail (appelé ci-après le « GT Rapports ») pour analyser attentivement les états des lieux dressés par les comités d'experts au terme d'un exercice d'évaluation et en rédiger les notes analytiques. Ces notes, approuvées par le Comité de gestion de l'Agence, intègrent l'analyse transversale de chaque évaluation et en soulignent les éléments saillants³.

Le GT Rapports, par la nature même de la mission qui lui est confiée, accumule ainsi progressivement une vision « méta- » transversale des constats, analyses et recommandations produits par les comités d'experts successifs. En 2011, l'AEQES lui a confié la rédaction d'une première étude intitulée TENDANCES⁴, document qui analysait sept thématiques récurrentes à travers les analyses transversales produites jusqu'alors :

- la lisibilité et les perceptions des formations et des débouchés ;
- la tendance à la professionnalisation des formations ;
- les dispositifs de conception et de pilotage des formations ;
- le développement de référentiels de compétences ;
- la place de la recherche dans les formations ;
- les résultats attendus en matière de langues au terme des formations ;
- la situation des ressources humaines et matérielles.

Ces thématiques constituaient des constantes au travers des quatre analyses transversales portant sur les cursus de SOCIOLOGIE, SCIENCES POLITIQUES, INFORMATION & COMMUNICATION et INSTITUTEUR (TRICE) PRÉSCOLAIRE (évalués en 2009-2010).

Au cours des années 2010-2011 et 2011-2012, quatre nouveaux *clusters* ont été évalués par l'AEQES : SOINS INFIRMIERS & SAGE FEMME, MARKETING & COMMERCE EXTERIEUR, le master en SCIENCES et TECHNOLOGIES de l'INFORMATION et de la COMMUNICATION et l'ensemble des formations du secteur INFORMATIQUE (voir la figure 3 reprenant des données contextuelles plus détaillées par *cluster*). Ces évaluations ont concerné 80 établissements d'enseignement supérieur et quelque 19000 étudiants (voir les figures 1 et 2 pour la répartition en fonction des cursus).

³ Les analyses transversales relatives à chaque évaluation sont publiées sur le site internet de l'AEQES : http://www.aeqes.be/rapports_list.cfm?documents_type=5.

⁴ AEQES, *op. cit.*

Figure 1. Nombre d'établissements évalués par cluster (année de référence 2008-2009 pour MKT/CE et SI/SF ; 2009-2010 pour STIC et INFO)

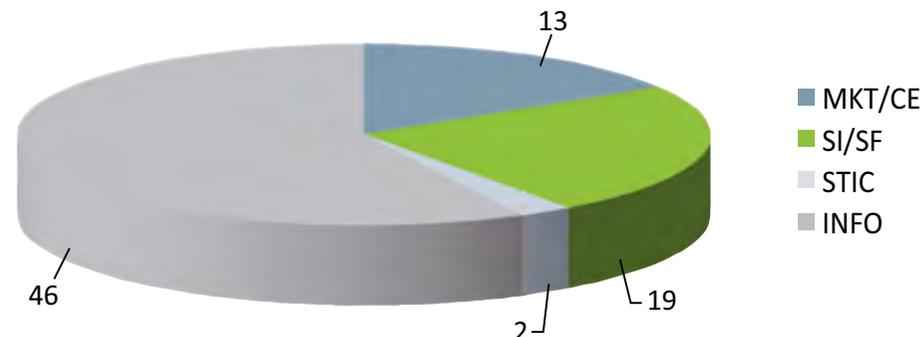
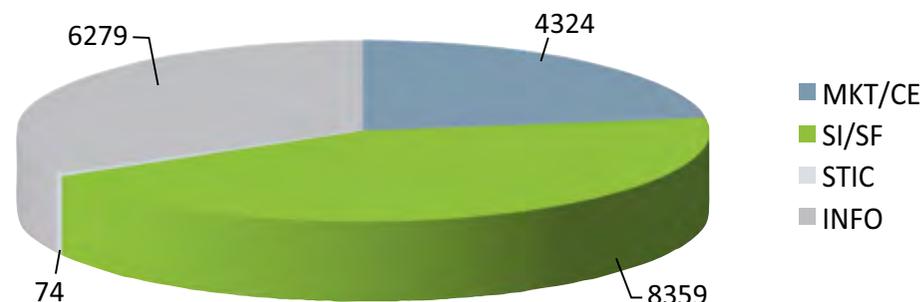


Figure 2. Nombre d'étudiants par cluster (année de référence 2008-2009 pour MKT/CE et SI/SF ; 2009-2010 pour STIC et INFO)



Début 2013, le Comité de gestion a mandaté le GT Rapports pour porter un nouveau regard transversal sur les résultats de ces quatre évaluations. Le présent document, intitulé FOCUS, est le fruit de cette deuxième méta-analyse.

Les thématiques retenues reprennent certains points d'analyse déjà abordés dans TENDANCES, comme la question de la place de la recherche dans l'enseignement supérieur et celle de l'actualisation régulière des programmes. D'autres thématiques ont été choisies pour leur caractère nouveau ou parce

qu'elles s'inscrivent en transition par rapport à certains constats posés dans TENDANCES : la flexibilisation des parcours d'étudiants, l'équilibre à trouver entre autonomie et régulation dans l'enseignement supérieur, la question de la formation continue des enseignants. Enfin, un chapitre à part entière est consacré à la démarche qualité.

2 Pour qui ?

Avant d'en expliquer la méthodologie d'élaboration, il convient de répondre aux questions suivantes : Pourquoi mener ce type d'analyse ? Quel lectorat est visé ? Quelles plus-values sont attendues ?

Une première réponse s'impose : FOCUS a l'ambition d'apporter à tout lecteur une synthèse des résultats de deux années d'évaluation et d'analyse menées par quelque 64 experts⁵ sur la base des rapports d'autoévaluation rédigés par 80 établissements/entités, soit la synthèse d'un riche matériau publié : 80 rapports finaux de synthèse et quatre analyses transversales.

Aux établissements, autorités académiques, personnels enseignant, administratif et étudiants, une publication comme FOCUS peut fournir des données d'analyse, en particulier des éléments structurels et/ou transversaux sur lesquels mener une réflexion spécifique et ciblée. Elle propose également des données qualitatives de *benchmarking*. De manière proactive, cette publication peut également permettre aux responsables qualité au sein des établissements d'anticiper de nouvelles évaluations.

FOCUS vise aussi à permettre au Comité de gestion de l'AEQES de conduire une réflexion en matière d'assurance qualité⁶, tant au niveau des procédures internes qu'externes.

Les partenaires privilégiés de l'Agence, à savoir, l'Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur (ARES), l'administration de la FWB, les divers acteurs sociaux impliqués dans l'enseignement, les associations d'étudiants, les autres agences qualité, les partenaires européens tels ENQA, EUA, Eurashe, ESU et EQAR trouveront dans la publication, outre les données

⁵ La liste des experts par cursus est disponible en annexe 1. Un bref résumé du CV de chaque expert est publié sur le site internet de l'AEQES : http://www.aeqes.be/experts_comites.cfm.

⁶ Les termes « assurance qualité » sont la traduction usuelle de *quality assurance*. Il convient toutefois de comprendre l'expression de manière plus large, en englobant toute approche ou démarche qualité, tout système de gestion (interne ou externe) de la qualité visant la culture qualité.

transversales d'analyse issues des processus d'évaluation, une visibilité du travail réflexif de l'Agence. Les experts, quant à eux, obtiendront ces mêmes données d'analyse avec une mise en contexte de l'enseignement supérieur en FWB et percevront dès lors la « continuité » du travail d'évaluation, celui des autres experts et le leur.

Pour les décideurs, ministres, parlementaires, instances européennes, FOCUS souhaite mettre en évidence les points d'amélioration structurels, appuyer et mettre en exergue certains messages en matière d'assurance qualité, au niveau national et au niveau européen.

Enfin, pour le grand public, les médias, le monde socioprofessionnel, les parents et étudiants potentiels, cette publication espère apporter une information contextuelle et un regard sur certains enjeux actuels en matière de qualité de l'enseignement supérieur.

3 Quels choix méthodologiques ?

Le GT Rapports a adopté une démarche itérative : dans un premier temps, il s'est penché sur les sept thématiques identifiées au sein de TENDANCES et a vérifié si les nouvelles analyses transversales abordaient ces thématiques et, dans l'affirmative, de quelle manière ; ou encore si de nouvelles thématiques récurrentes et communes entre les quatre nouveaux cursus s'imposaient. Rapidement s'est imposée la proposition de privilégier certaines thématiques, perçues comme centrales, et de les traiter sous la forme d'un FOCUS.

Une fois ce choix opéré, ces différentes thématiques ont été réparties au sein du groupe de travail. Chaque membre a assuré une relecture attentive des quatre analyses transversales produites par les experts sous l'angle de ses thématiques particulières et a construit une compilation des propos des experts concernés. Sur la base de cette compilation, chaque membre a ensuite rédigé un résumé, assorti de commentaires, de mises en perspectives et de questionnements suscités par les analyses des experts, en sélectionnant certains extraits permettant d'illustrer les propos. Ces commentaires et questionnements ont été traduits sous forme d'avis. Le groupe de travail a lu et amendé l'ensemble des productions afin d'apporter cohérence et lisibilité au document.

En sa séance du 7 octobre 2014, le Comité de gestion de l'Agence a validé ces avis et l'ensemble du document. FOCUS est publié sur le site internet de l'AEQES depuis le 17 novembre 2014 et a été imprimé en 500 exemplaires.

Avis au lecteur :

Le groupe de travail souhaite attirer l'attention du lecteur sur le fait que le matériau ayant servi de base à la présente publication concerne principalement des bacheliers professionnalisants (sept programmes sur les dix programmes évalués) et des masters à orientation technologique (deux programmes)⁷. Le choix de certaines thématiques et les analyses qui en découlent sont donc en partie contextuelles. Le groupe a toutefois veillé à apporter la nuance nécessaire à ses analyses, et à ne formuler des avis pour l'ensemble du secteur de l'enseignement supérieur que lorsque cela lui paraissait pertinent.

Le GT Rapports a mené ce travail de compilation et d'analyse avec méthode et constance. Toutefois, il est bien conscient que revisiter et faire revivre les constats et recommandations de 64 experts réunis en quatre comités comporte probablement certains biais liés aux sensibilités de chacun des membres du groupe de travail.

Ont contribué à l'élaboration de ce document :
Christiane Cornet, Anne Dangoisse, Elfriede Heinen,
Anne Heldenbergh, Linda Tempels, ainsi que les membres
de la Cellule exécutive de l'AEQES.

⁷ Le dixième programme étant le bachelier de transition en Sciences informatiques, menant au master du même nom.

Figure 3. Données de contexte par cluster

	Données relatives aux études :			Données relatives à l'évaluation ⁸ :				
	grade(s)	type(s) d'enseigne- ment	durée(s) des études	nombre d'établisse- ments	nombre d'étudiants	calendrier des visites	publication des RFS	publication de l'AT
Marketing et Commerce extérieur [MKT/CE]	bachelier en Marketing bachelier en Commerce extérieur	EPS, HE	3 ans	13 (7 HE + 6 EPS)	4324	octobre 2010 - février 2011	14/06/2011	16/11/2011
Soins infirmiers, Sage- femme et Soins infirmiers pour les titulaires d'un brevet d'infirmier [SI/SF]	bachelier en Soins infirmiers bachelier Sage-femme	EPS, HE	3 ans (SI) ou 4 ans (SF)	19 (15 HE + 4 EPS)	8359	octobre 2010 - mars 2011	14/06/2011	20/12/2011
Sciences et technologies de l'information et de la communication [STIC]	master en Sciences et technologies de l'information et de la communication	U	2 ans	2	74	octobre 2011	06/02/2012	10/07/2012
Informatique [INFO]	bachelier en Informatique de gestion bachelier en Informatique et systèmes bachelier en E-business bachelier de transition en Sciences informatiques master en Sciences informatiques	EPS, HE, U	3 ans ou 5 ans (B + M)	46 (12 HE + 29 EPS + 5 U)	6279	octobre 2011 - mars 2012	13/06/2012	03/10/2012

⁸ Ces données sont relatives à l'année de référence 2008-2009 pour MKT/CE et SI/SF ; 2009-2010 pour STIC et INFO.

1 L'évolution des besoins sociétaux et l'actualisation des programmes

Les différents comités d'experts recommandent de veiller à actualiser les programmes en fonction des évolutions sociétales (progrès technologiques, avancées de la recherche, changements des pratiques professionnelles...). L'enseignement supérieur au service de la société ? Cette évidence est plus complexe qu'il n'y paraît...

Les analyses transversales prônent une actualisation régulière des programmes

Pour offrir des programmes d'études actualisés, la prise en compte du changement peut reposer sur une analyse prospective et une veille des besoins sociétaux. Tous les comités d'experts s'expriment sur la manière dont les établissements prennent ou devraient prendre en compte, lors de la conception et de l'actualisation des programmes, les besoins de la société et du monde professionnel en particulier. Tous s'accordent sur l'intérêt et l'utilité d'une telle démarche et certains s'interrogent sur la façon d'exercer une veille permanente, sur la manière d'intégrer l'analyse des besoins dans les programmes, sur les moyens à mettre en œuvre pour mesurer ces besoins.

Les comités d'experts du cursus INFO invitent les trois types d'enseignement concernés (hautes écoles, établissements de promotion sociale et universités) à identifier les besoins du monde professionnel et à les confronter à l'offre de formation actuelle.

Pour répondre à la question de l'adéquation des formations aux attentes des différentes parties prenantes, le comité des experts invite les trois types d'enseignement à analyser les besoins identifiés par le monde professionnel et à examiner la manière selon laquelle leur offre actuelle de formation s'y ajuste. (AT INFO, p. 107 - reco 88)

Dans le cas des formations liées à des domaines en rapide et constante évolution (STIC et INFO), la nécessité de procéder à une veille est encore plus

évidente. Par exemple, la mutation des champs couverts par les technologies de l'information et de la communication a des conséquences indéniables sur les programmes STIC. Cette évolution permanente des STIC fait apparaître de nouveaux métiers qu'il convient d'identifier rapidement pour adapter l'offre de formation, d'où la nécessité (selon le comité des experts) d'une association plus étroite des milieux professionnels et des diplômés au processus de révision de programmes.

Le comité des experts préconise ainsi que les activités permettant l'évaluation des programmes pour les adapter et les réviser, associent plus étroitement les milieux professionnels des filières concernées par le MaSTIC, et dans ceux-ci en particulier, les anciens étudiants. Une telle association peut se traduire par une consultation plus formalisée et instituée des milieux professionnels, ainsi que par l'animation d'un réseau d'alumni propre au MaSTIC, qui donnerait des informations sur l'insertion professionnelle des étudiants, l'évolution des métiers et l'adéquation des formations aux besoins des professionnels. (AT STIC, p. 29 - reco 23)

Les comités des experts qui ont visité les établissements offrant des bacheliers professionnalisants dans le domaine de l'informatique insistent également sur l'impérieuse nécessité de mettre en œuvre une veille technologique. La mutation des programmes doit se faire au rythme de l'évolution technologique. Les experts formulent une série de recommandations pour parvenir à développer au mieux ce processus de veille systématique. Ils conseillent entre autres de former les enseignants à la veille technologique et scientifique, et d'y sensibiliser les étudiants. Ils suggèrent que les équipes pédagogiques organisent des activités de réflexion sur les innovations technologiques.

Sous peine de prendre un retard impossible à rattraper dans le futur, il convient de réfléchir à la mise en place d'un processus permanent de veille technologique, de révision et d'actualisation rapide des programmes. Ce processus gagnera à s'appuyer lui-même sur les technologies de l'information et à impliquer les acteurs à tous les niveaux [...]. (AT INFO, p. 56 - reco 36)

Le comité des experts SI/SF insiste sur le fait que les programmes de formation doivent être conçus en lien avec les référentiels professionnels qui permettent de mettre en lumière les perspectives disciplinaires. Il recommande aussi que les analyses qui explorent les besoins sociétaux en termes de soins de santé actuels et futurs constituent un élément d'entrée de la conception des programmes.

Le comité des experts recommande de s'appuyer sur les études portant sur les besoins de santé actuels et futurs. Ces études permettront d'établir un profil professionnel infirmier et sage-femme correspondant aux besoins sociétaux.

Certains pays de l'Union européenne ont choisi d'ailleurs, d'établir un référentiel métier qui a servi à la construction d'un référentiel de formation. Le comité des experts encourage les établissements à anticiper le changement en poursuivant la réflexion relative aux moyens et aux stratégies nécessaires à l'implémentation et/ou à la révision de ce dispositif. (AT SI/SF, p. 26-27 - reco 8)

Le comité des experts qui a évalué les cursus universitaires en INFO a entrepris un exercice original : il a confronté les programmes des universités au référentiel *ACM/IEEE CS Computing curricula*. Ce référentiel est communément reconnu par le monde académique, qui y fait régulièrement référence, et par les employeurs. Le comité estime qu'il serait intéressant de présenter une carte de couverture du référentiel. Les étudiants et/ou les employeurs pourraient ainsi se représenter les champs couverts par l'enseignement dispensé.

[...] il serait intéressant que chaque université positionne ses enseignements de bachelier et de master par rapport à ce référentiel afin d'offrir aux étudiants qui commenceront leurs études en Sciences informatiques une information aussi complète que possible. (AT INFO, p. 71)

Tous les comités encouragent les responsables à engager plus d'intervenants extérieurs dans les cursus, ou plus largement à multiplier les interactions avec le monde extérieur (via les stages, une offre de formation continue...), dans le but d'avoir une vision plus large des besoins des professionnels et de la société.

L'intervention de professionnels et de spécialistes extérieurs dans les enseignements, la conduite de stages d'étudiants dans des services et institutions divers, [...] des pratiques individuelles de consultation externe de certains enseignants [...] contribuent à l'enrichissement des contenus des enseignements ou des activités périphériques à ceux-ci (colloques, conférences, etc.) (AT STIC, p. 28).

Le comité des experts a pu observer que les interventions d'experts extérieurs au sein des équipes pédagogiques mènent à de bons résultats (surtout en EPS, mais aussi en HE). Les équipes pédagogiques mixtes offrent une vision plus large de l'informatique et permettent d'adapter l'enseignement de façon rapide aux technologies. (AT INFO, p. 39)

Le comité des experts a pu constater, dans certains établissements, la création d'un service de formation continue proposant une offre de formation riche et diversifiée pour les professionnels. [...] L'ouverture des établissements vers la communauté est aujourd'hui une exigence fondamentale pour de nouvelles conceptions et de nouveaux modes d'action. Le décloisonnement semble indispensable, avec une interaction entre l'établissement et son environnement. (AT SI/SF, p. 34-35)

Les mises en situation pratiques sont un autre moyen de s'assurer de l'adéquation des activités d'enseignement avec les réalités professionnelles. Le recours à cette démarche est souligné comme l'un des points forts des cursus MKT/CE.

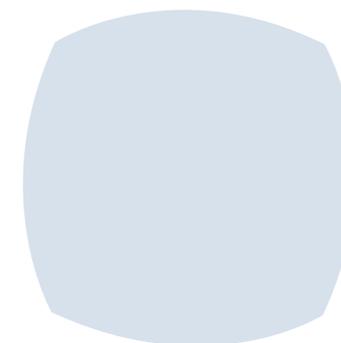
Dans la grande majorité des établissements visités, l'enseignement dispensé est le plus souvent axé sur la pratique, rencontrant ainsi les demandes des étudiants et du monde professionnel. Cette approche pratique est particulièrement perceptible dans les deux années supérieures, où les étudiants ont l'occasion de vivre des mises en situation et autres tâches complexes très contextualisées. (AT MKT/CE, p. 21)

Avis de l'Agence

Les comités d'experts proposent un grand nombre de pistes pour mieux prendre en compte les besoins de la société. L'Agence invite les établissements et leurs instances de tutelle à mener une réflexion collective sur ces thématiques. En effet, des actions concertées pourraient gagner en efficacité à l'échelle de la FWB.

L'intégration, voire l'anticipation des besoins sociétaux dans le processus de conception ou de révision des programmes ne se limite pas aux seuls besoins du monde professionnel : les attentes sociétales portent aussi sur l'épanouissement personnel, la formation de citoyens critiques et d'individus capables d'apprendre à apprendre... Dès lors, les programmes doivent tenir compte de celles-ci, de l'évolution des savoirs et de la connaissance, et aussi des attentes des étudiants et de la société vis-à-vis de l'enseignement supérieur.

Enfin, l'Agence souhaite attirer l'attention sur le fait que le lien entre les programmes et les besoins sociétaux n'est pas à sens unique. L'enseignement supérieur doit aussi influencer les aspirations et les transformations de la société : il peut jouer un rôle proactif dans les évolutions du monde.



2 La flexibilisation des parcours d'étudiants

La tendance à la flexibilisation des parcours devrait permettre à chaque étudiant de développer un projet personnel. Cette tendance représente un défi à la fois pédagogique et organisationnel...

Les analyses transversales encouragent la flexibilisation

Le thème de la flexibilisation des parcours est systématiquement abordé par tous les comités d'experts. Il a d'ailleurs fait l'objet d'une question transversale adressée au comité INFO par le Comité de gestion de l'AEQES⁹. Tantôt les comités intègrent cette dimension à leur analyse lorsqu'ils examinent le profil des étudiants entrants (STIC, INFO, SI/SF), tantôt ils commentent ces thèmes à travers le filtre de la valorisation des acquis de l'expérience (SI/SF). L'analyse des différentes passerelles réalisables constitue une autre occasion pour les experts de s'exprimer sur la flexibilisation des parcours (INFO).

Les programmes sont parfois orientés en fonction du profil des étudiants entrants. C'est manifestement une dimension importante dans le cas du master orphelin en STIC. Puisqu'il n'existe pas de bachelier dédié, la formation initiale des entrants constitue une variable essentielle. De plus, comme rappelé ci-dessus, les sphères de compétences du master en STIC sont plurielles. L'enjeu est donc de préserver une identité de programme tout en composant avec des publics aux profils variés et en proposant une offre de formation couvrant les différents domaines des STIC, l'idéal étant que les acquis préalables de ces publics variés soient exploités au travers de l'enseignement mutuel et des échanges d'expériences.

Sur le plan pédagogique, la diversité dans les profils des étudiants peut ne pas être un handicap dans la mesure où elle permet des formes d'autoapprentissage et d'enseignement mutuel. Les étudiants s'entraident alors les uns les autres en fonction de leurs acquis respectifs. (AT STIC, p. 25)

⁹ Dans quelle mesure les dispositifs actuels (passerelles, transition secondaire-supérieur, etc.) rencontrent-ils le principe de flexibilisation croissante des parcours et de l'apprentissage tout au long de la vie inscrits dans l'esprit de Bologne ? (AT INFO, p. 109)

Le comité d'experts qui a évalué les programmes universitaires du cursus informatique accorde également une importance au profil des étudiants entrants et suggère de clarifier les niveaux d'exigence vis-à-vis de ceux-ci. Cette proposition s'inscrit dans le cadre particulier des compétences initiales en mathématiques et s'accompagne d'une suggestion de renforcement des exigences ultérieures.

Dans la mesure où l'identification du profil des entrants permet de mieux cibler les dispositifs d'aide à la réussite, le comité des experts SI/SF recommande formellement d'établir le profil d'entrée des étudiants pour repérer aisément les obstacles courants des étudiants qui rencontreront des difficultés. Forts de ces informations, les établissements peuvent orienter efficacement les outils de promotion de la réussite en apportant des réponses concrètes aux besoins des étudiants.

Le comité des experts propose d'établir un « profil d'entrée » pour les étudiants de première année afin de cibler les principaux obstacles à l'arrivée dans l'enseignement supérieur. Il préconise également de maintenir ou d'instaurer, si elle n'existe pas encore, l'offre d'une semaine propédeutique en l'adaptant aux différents profils d'étudiants entrant en formation bachelier. (AT SI/SF, p. 28-29 - reco 10)

Seul un comité (SI/SF) établit un lien clair entre la flexibilisation des parcours et la conception des programmes. Ce comité recommande de soutenir le changement de paradigme qui envisage le parcours de l'étudiant sous l'angle de ses acquis d'apprentissage préalables. La valorisation de ces acquis permet de rendre ce parcours flexible (notamment dans le cas d'étudiants détenteurs du brevet d'infirmier hospitalier en reprise d'études). Le comité estime ainsi que les « passerelles » destinées aux infirmiers brevetés devraient évoluer pour mieux prendre en compte les acquis en matière de compétences techniques et relationnelles de professionnels en exercice. Il s'agit dès lors d'offrir une formation axée sur l'approche réflexive, l'acquisition d'un esprit scientifique, les capacités à réactualiser les connaissances et compétences acquises dans le parcours professionnel.

En réponse à la question formulée par le Comité de gestion de l'AEQES (cf. *supra*), le comité des experts INFO a traité spécifiquement la question de

la flexibilisation des parcours et de l'apprentissage tout au long de la vie. Il l'a fait à la lumière des dispositifs proposés par les cursus INFO en hautes écoles, en enseignement de promotion sociale et à l'université. Il distingue à cette occasion trois types de flexibilité : celle qui permet la perméabilité horizontale (c'est-à-dire la possibilité de se réorienter en cas d'erreur ou d'échec par exemple), celle qui favorise la perméabilité verticale (possibilité de réaliser un master universitaire à la suite d'un bachelier professionnalisant) et la flexibilité opérationnelle qui offre des choix dans l'organisation du parcours (étalement, cours en horaire décalé, options...). De l'avis du comité, ces mécanismes sont opérationnels en FWB, mais pourraient néanmoins être encore améliorés.

[...] l'offre en horaire décalé pour les masters et les passerelles correspondantes est maigre. [...] ; la communication sur les dispositifs relatifs à la flexibilité des parcours et à l'apprentissage tout au long de la vie devrait être plus généralisée et rendue plus compréhensible. (AT INFO, p. 113 - reco 93 à 95)

Avis de l'Agence

Le décret Paysage¹⁰ renforce cette idée de flexibilisation des parcours. La disparition de l'année d'étude au profit de l'acquisition des crédits prévus au programme de l'étudiant, et ce au rythme de l'étudiant, va contribuer à une plus grande souplesse des parcours. Cela représente des défis certains pour les établissements et les équipes enseignantes : ce mouvement vers des parcours plus flexibles ne manquera pas de poser des problèmes organisationnels auxquels les établissements devront répondre. Il va également accroître l'hétérogénéité des profils d'étudiants dans les auditoriums et autres salles de cours, ce que l'enseignant devra prendre en compte dans ses pratiques pédagogiques. Notons cependant que cette flexibilité existe en FWB depuis 20 ans dans le cadre légal et les dispositifs de l'EPS¹¹.

Avoir conscience de la diversité des profils des entrants doit permettre d'élaborer des politiques d'aide à la réussite adaptées et différenciées. Il conviendra d'accompagner judicieusement l'étudiant dans le choix de son programme afin de promouvoir la flexibilité des parcours. Ceci paraît essentiel pour que le renforcement de la flexibilisation des parcours sorte au maximum ses effets positifs.

Un travail de formulation des unités d'enseignement et des programmes est par ailleurs essentiel en soutien à une approche réflexive.

Il semble clair à l'Agence que des moyens spécifiques devront être mobilisés pour rencontrer de tels défis.

De même, une évaluation de l'impact de cette flexibilisation accrue et des dispositifs mis en œuvre pour l'accompagner devra aussi être réalisée pour s'assurer qu'il s'agit d'une mesure qui permet réellement d'améliorer la réussite et de contribuer à l'épanouissement de l'étudiant.

¹⁰ Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études.

¹¹ Décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale.

3 La formation continue des enseignants

Si la formation continue des enseignants – tant dans le domaine pédagogique que dans celui de leur champ disciplinaire – semble une bonne pratique évidente, voire une garantie de la qualité de l’enseignement ; en FWB, elle est rarement mise en œuvre de manière structurée, encadrée et systématique.

Les analyses transversales proposent la mise en place de politiques de formation continue

L’investissement personnel des enseignants, de même que celui des équipes administratives et techniques, est globalement salué par les différents comités d’experts. Toutefois, les quatre comités font le même constat : actuellement, la formation continue des enseignants se base sur les besoins et initiatives personnels. Les institutions proposant une politique de formation continue sont rares.

Le comité des experts a pu constater que le niveau de compétences des enseignants semblait globalement élevé. Par contre, la mise à niveau de leurs connaissances techniques se fait souvent de manière individuelle et n’est que rarement organisée de manière systématique par les établissements ou les autorités dont ils dépendent. (AT INFO, p. 38)

La formation continuée des enseignants est quasi inexistante. Aucun plan de formation n’est généralement proposé aux enseignants qui ne peuvent donc que se résoudre à entamer un recyclage sur une base purement individuelle. (AT MKT/CE, p. 28-29)

Ce domaine de l’actualisation des enseignants et de leur formation continue n’apparaît pas. (AT STIC, p. 24 - reco 9)

[...] le comité des experts a pu remarquer, de manière générale, la volonté de la gouvernance de faciliter l’accès à la formation continue tant pour

le personnel enseignant qu’administratif. Pour les enseignants, il regrette cependant que les établissements n’établissent pas de plan de formation au-delà du CAPAES. (AT SI/SF, p. 36)

Les différentes analyses transversales proposent des pistes pour élaborer de telles politiques. Celles-ci devraient comporter, en plus de l’actualisation des connaissances disciplinaires, une dimension pédagogique. Selon les cursus, les comités évoquent l’approche par compétences, l’accompagnement des étudiants, la recherche, l’e-learning, l’utilisation des plateformes numériques et l’autoévaluation.

Le comité des experts estime qu’il est nécessaire que les établissements formulent et mettent en œuvre une politique de développement des compétences tant disciplinaires que pédagogiques des enseignants et qu’ils en assurent le suivi lors d’entretiens périodiques d’évaluation. Les compétences pédagogiques méritent une attention toute particulière pour assurer à l’enseignement une efficacité suffisante. (AT INFO, p. 60 - reco 44)

Les universités ont confié jusqu’à présent ce type de missions entre autres à leur centre de didactique.

Toutes les universités proposent des dispositifs permettant aux académiques et aux scientifiques d’améliorer leurs compétences didactiques et d’apprendre de nouvelles techniques d’enseignement au travers de formations pédagogiques continues. (AT INFO, p. 95)

Pour les quatre comités, la formation continue devrait également s’organiser en lien avec les milieux professionnels.

Tant le marketing que le commerce extérieur sont des disciplines en continuelle évolution, qui sollicitent jour après jour de nouvelles techniques et de nouveaux outils. Cette caractéristique rend d’autant plus nécessaire la mise en œuvre de réels plans de formation continue permettant l’actualisation des connaissances des enseignants. (AT MKT/CE, p. 38)

Le processus de formation continue serait en liaison avec les milieux professionnels et permettrait de suivre au plus près les mutations des champs techniques et professionnels. (AT STIC, p. 24 - reco 9)

Selon trois comités sur quatre (INFO, MKT/CE, SI/SF), l'organisation de la formation continue devrait s'insérer plus globalement dans le développement d'une politique de gestion des ressources humaines qui mettrait en place :

- des descriptifs de fonction détaillés et réalistes ;
- une procédure de recrutement robuste (avec des critères autres qu'administratifs) ;
- des entretiens de fonctionnement et d'évaluation (avec remédiation, *coaching*... le cas échéant) ;
- un plan de formation, d'intégration et de suivi pour les nouveaux enseignants ;
- l'évaluation périodique des enseignements par les étudiants, la prise en compte des commentaires reçus et des progrès possibles afin d'entrer dans un processus d'amélioration permanente ;
- l'évaluation régulière des besoins en formation continue et la mise en œuvre de plans de formation.

Certains comités recommandent également de veiller à un équilibre entre statutaires et vacataires (« experts » issus de la profession) dans l'équipe enseignante.

D'autre part, un comité (INFO) appelle la FWB à revoir les procédures et les statuts du personnel, notamment en HE et en EPS, afin de permettre un pilotage à l'échelle de l'établissement.

La partie « titres et fonctions » des statuts en EPS fait l'objet de négociations inter-réseaux pour, notamment, redéfinir les critères de recrutement des enseignants. (AT INFO, p. 60)

Avis de l'Agence

L'Agence a relevé le caractère unanime des constats des comités concernant l'absence de politiques de formation continue dignes de ce nom dans la majorité des établissements d'enseignement supérieur en FWB.

La formation pédagogique des enseignants est amorcée dans certains textes légaux. Ainsi, pour certains opérateurs de l'enseignement supérieur, le maintien dans la fonction est soumis à des obligations. En HE et en EPS, les enseignants doivent disposer du CAPAES. Le grade de docteur est quant à lui exigé pour devenir enseignant à l'université, mais il vise principalement les compétences de recherche. Dans les ESA, pour les cours artistiques, il faut une expérience utile de cinq ans hors enseignement pour accéder aux fonctions de professeur, accompagnateur ou chargé d'enseignement.

Par ailleurs, certains établissements universitaires introduisent les dossiers pédagogiques comme instrument supplémentaire de gestion de carrière incitant les enseignants à la formation continue.

En ce qui concerne la formation continue des enseignants, le décret Paysage affecte les centres de didactique de l'enseignement supérieur¹² aux Pôles académiques. Ces centres ont entre autres pour mission de « conseiller, former et encadrer les enseignants principalement en charge [des] étudiants [de première année de premier cycle] »¹³, dans l'esprit du décret du 18 juillet 2008 démocratisant l'enseignement supérieur et œuvrant à la promotion de la réussite des étudiants.

Par le biais de la problématique de la démocratisation de l'enseignement supérieur, ces décrets abordent en partie la question de la formation continue, dans sa dimension pédagogique. L'Agence déplore cependant que l'encouragement et la reconnaissance des efforts pédagogiques ne soient pas suffisamment valorisés. Ces qualités pédagogiques sont pourtant particulièrement convoquées dans la mise en place des approches par compétences et dans la dynamique des acquis de l'apprentissage. Bien

¹² Les centres de didactique ont été créés dans les académies suite au décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités.

¹³ Article 148 du décret Paysage (*op. cit.*).

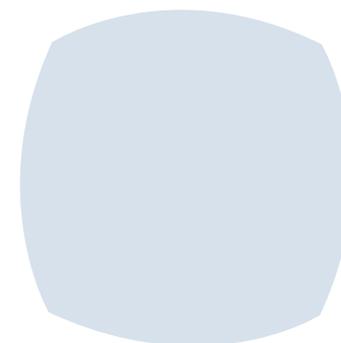
que des centres didactiques soient mis en place en FWB, l'initiative de la formation continue des enseignants appartient aux institutions, ou aux enseignants eux-mêmes.

Sur le plan de la formation continue dans le domaine disciplinaire, l'Agence renvoie aux thématiques 1 et 4 de la présente publication, qui traitent plus spécifiquement ces questions. Elle estime en effet que la veille et l'adossement à la recherche sont autant de dispositifs assurant des modalités de formation continue dans le domaine enseigné.

Quant à une meilleure politique en matière de gestion des ressources humaines, l'Agence a inscrit spécifiquement cette dimension dans son référentiel d'évaluation¹⁴. Elle veillera donc à examiner, lors des prochaines évaluations, si les établissements « met[tent] en œuvre les moyens nécessaires afin de s'assurer de la qualité et de la compétence des personnels, en particulier du corps enseignant »¹⁵.

¹⁴ AEQES, *Référentiel*, Bruxelles : AEQES, 2012. En ligne : http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=246.

¹⁵ Dimension 4.1 du *Référentiel* (op. cit.).



4 Quelle place pour la recherche ?

Le développement de la mission de recherche et l'intégration d'éléments de recherche dans le programme permettent à l'enseignement supérieur d'être fondé et mis à jour à partir de critères reconnus au niveau international.

Les analyses transversales prônent un adossement de l'enseignement à la recherche

Les analyses transversales portent sur des formations de niveau « bachelier » et/ou sur des formations de niveau « master », qui étaient respectivement articulées aux niveaux 6 et 7 du Cadre des certifications de la Communauté française¹⁶.

Dans les deux masters évalués (INFO et STIC), l'adossement à la recherche constitue une opportunité de valoriser la filière, mais aussi une compétence à développer par les étudiants. Le comité STIC conseille de procéder à des recrutements d'enseignants chercheurs spécialisés et publiant dans ce champ afin d'augmenter la reconnaissance de la filière comme lieu de production scientifique. Le comité INFO qui a évalué les programmes offerts par les universités relève que pour les bacheliers de transition et le second cycle, l'aptitude à la recherche et au développement est l'une des compétences ciblées par le programme.

L'aptitude à mener des recherches et à développer des solutions est une compétence déductible de tous les programmes. [...] Cette aptitude est soutenue dans chaque établissement par divers dispositifs, tels que projets, stages, séjours scientifiques, travail de fin d'études. (AT INFO, p. 68)

Dans les bacheliers professionnalisants, deux comités sur trois (INFO, SI/SF) constatent que l'approche du TFE ou de l'EI s'apparente à une initiation à la recherche mais que celle-ci n'est souvent pas assez développée. Les productions manquent de réflexion et de conceptualisation.

En HE et en EPS, le comité des experts a regretté le manque de réflexion et de conceptualisation au sein des TFE/épreuves intégrées. Ce constat est à mettre en perspective avec la finalité poursuivie par les HE et les EPS qui favorisent la pratique, parfois au détriment de la conceptualisation. (AT INFO, p. 34)

Ces comités pointent la nécessité d'outiller les enseignants pour l'accompagnement des TFE, d'initier les étudiants à la recherche documentaire, à l'analyse d'articles scientifiques et à l'apprentissage de la langue anglaise.

Ces comités constatent en outre que la mission et les activités de recherche sont très faiblement développées en HE et en EPS et mettent en exergue leur caractère essentiel pour les établissements d'enseignement supérieur, eu égard à la description du niveau 6 du Cadre européen des certifications¹⁷.

Outre leur rôle de « récepteur » [...], les établissements d'enseignement supérieur appartenant au niveau 6 doivent également intervenir comme acteurs directs participant à la réalisation de travaux de recherche clinique et/ou théorique liés aux métiers et au système de santé. En ce sens, le comité des experts considère la recherche comme un élément essentiel de l'enseignement supérieur.

A travers l'ensemble des visites, il a constaté que la mission de recherche était très peu développée au niveau des établissements d'enseignement supérieur. Il existe en effet peu de participation directe ou indirecte et/ou de collaboration des acteurs institutionnels dans des projets de recherche appliquée ou clinique. Le faible développement des missions de recherche dans la majorité des établissements (hautes écoles et établissements de promotion sociale) ne permet pas à l'enseignement offert d'être fondé et mis à jour à partir de critères scientifiques reconnus internationalement. Les enjeux du processus de Bologne, le positionnement des formations en soins infirmiers et sage-femme offertes dans l'enseignement supérieur ne sont que partiellement appréhendés. (AT SI/SF, p. 34)

¹⁶ Cf. Annexe 3 du décret dit de Bologne (décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités).

¹⁷ Commission européenne, *Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC)*, 2008. En ligne : http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_fr.pdf.

Avis de l'Agence

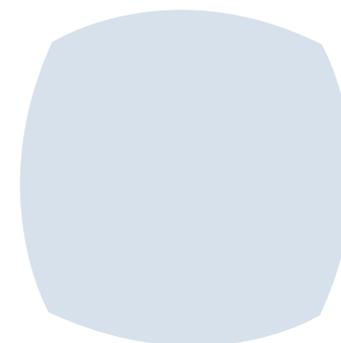
Le décret Paysage distingue recherche fondamentale et recherche appliquée et confie cette dernière aux HE, aux universités et aux établissements d'enseignement de promotion sociale. La recherche artistique s'organise principalement au sein des ESA ou en collaboration avec les universités et HE. Or, dans les HE, l'EPS et les ESA, la mission de recherche ne fait pas l'objet d'un financement spécifique¹⁸.

Convaincue qu'une formation de qualité est nourrie par un esprit rigoureux et scientifique, l'AEQES préconise qu'une attention accrue soit portée à l'articulation entre l'enseignement et la recherche dans les différents établissements d'enseignement supérieur et au niveau des instances de la FWB. Elle s'appuie notamment sur les définitions reprises dans le Cadre des certifications de l'enseignement supérieur en Communauté française, qui intègre l'adossement des enseignements à la recherche dès le niveau 6, en précisant que le grade de bachelier « se situe à un haut niveau de formation basé, entre autres, sur des publications scientifiques ou des productions artistiques ainsi que sur des savoirs issus de la recherche et de l'expérience »¹⁹.

En fonction des contextes dans lesquels la recherche se développe, l'AEQES estime qu'il est capital qu'elle soit adéquatement soutenue pour renforcer la qualité de l'enseignement.

¹⁸ Voir les articles 2 et 5 du décret Paysage (*op. cit.*).

¹⁹ Cf. Annexe 1 du décret Paysage (*op. cit.*).



5 Autonomie et régulation : quel équilibre ?

Les comités des experts ont examiné les relations qui existent entre les diverses dispositions légales qui balisent l'enseignement supérieur et la capacité qu'ont les établissements d'enseignement supérieur à mettre en œuvre leurs missions. Ou, exprimé autrement, quel équilibre existe-t-il entre régulation et autonomie ?

Les analyses transversales font le point...

Les quatre évaluations 2010-2012 se sont déroulées dans le contexte de la réforme de Bologne et en FWB, le décret du 24 mars 2004 et celui du 19 avril 1991 (modifié par le décret du 14 septembre 2008) sont les textes qui se sont donné comme objectif d'inscrire l'enseignement supérieur dans l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Ainsi, les comités des experts situent les formations évaluées dans leur contexte légal. Si le comité des experts MKT/CE note un changement plutôt cosmétique (graduat-bachelier), celui des cursus SI/SF considère que les réformes ont constitué une réelle opportunité pour les formations en constante évolution et forcé à un changement de paradigme centré sur l'apprenant et les acquis d'apprentissage.

Pour les formations SI/SF, ce contexte s'élargit à des directives européennes qui fixent des conditions minimales de formation dont dépend la reconnaissance des qualifications professionnelles.

Les experts pointent l'aspect professionnalisant des bacheliers de type court des HE et d'EPS, à inscrire dans le niveau 6 du Cadre européen des certifications (CEC).

Le message fort et unanime des experts à l'issue de leur mission est celui-ci : il est primordial de pouvoir situer l'enseignement des deux cursus bachelier en Soins infirmiers et bachelier Sage-femme au niveau 6 du Cadre européen des certifications, et ceci dans les deux types d'enseignement considérés.

En effet, ces deux formations relèvent d'un apprentissage professionnel où il est capital que les étudiants puissent acquérir à la fois des habiletés techniques mais aussi des compétences éducatives et relationnelles tout en intégrant un corpus de connaissances qui ne cesse de croître. On demande également que ces futurs professionnels puissent réellement évoluer tout au long de leur carrière en mettant à jour leurs connaissances et compétences en s'adaptant aux nouvelles techniques médicales afin de répondre au mieux aux besoins de santé de la population. (AT SI/SF, p. 41)

S'agissant des programmes STIC, leur traduction dans les textes légaux en FWB a bousculé et mis à mal les identités spécifiques, allant parfois jusqu'à altérer une réputation bien acquise.

Un ensemble de réformes liées aux différents décrets de la FWB ainsi qu'à plusieurs directives européennes, dont la déclaration de Bologne, a bousculé les programmes académiques touchant aux STIC proposés en FWB. [...] Les identités spécifiques des programmes académiques offerts en FWB tant par l'ULB que par l'UCL, ont été en partie mises à mal depuis le processus de Bologne. Les changements de programme successifs ont, pendant plusieurs années de « transition », confronté les étudiants à de multiples refontes et aménagements. (AT STIC, p. 16-17)

En master INFO, le comité constate que les universités se sont conformées au décret Bologne qui impose une harmonisation des formations (contenus minimaux établis sur proposition du CIUF).

Pour ce qui est de l'élément particulier que sont les ECTS, lorsqu'il n'est pas que mentionné comme élément de normalisation de la réforme de Bologne, le système ECTS est jugé peu connu et peu exploité. Son utilisation se limite souvent à convertir les heures de cours en unités abstraites alors qu'il devrait servir d'outil pour la mise au point des programmes par les enseignants, pour une répartition équilibrée de la charge de travail des étudiants, afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage dans des délais raisonnables.

S'agissant des outils actuels de balise des programmes (profil professionnel, grille horaire, etc.), les comités invitent de manière générale à une exploitation

plus adéquate et plus systématique de l'autonomie définie (de l'ordre de 20%) qui devrait faire l'objet d'une réflexion globale approfondie en analysant l'utilisation actuelle qui en est faite et en fournissant des suggestions d'utilisation.

En somme, l'EPS présente, dans ses textes depuis 1991, une approche moderne de l'enseignement avec, du moins en théorie, une autonomie et une liberté importante. [...] le comité des experts estime toutefois que cette liberté pourrait être exploitée plus systématiquement, notamment pour ancrer des stratégies de la direction dans les programmes et pour assurer l'exploitation rapide des résultats de la veille technologique. L'utilisation adéquate et systématique de cette liberté pédagogique devrait être soutenue par une coordination pédagogique plus importante. (AT INFO, p. 38 et 39 - reco 8)

Retenons qu'un comité (MKT/CE) recommande qu'au niveau de la FWB le législateur permette une réelle « approche programme » dans laquelle les grilles comprennent des intitulés globaux permettant l'intégration des matières.

Avis de l'Agence

Dans le décret Paysage, on peut lire que les grilles horaires sont appelées à disparaître et à être remplacées par des contenus minimaux/enseignements communs²⁰. Néanmoins elles restent d'application pour les cursus organisés avant l'entrée en vigueur de la réforme du Paysage de l'enseignement supérieur. Le pourcentage de l'autonomie laissée aux pouvoirs organisateurs est de 20% pour les cursus de type court et 40% pour ceux de type long.

Au vu des constats posés par les comités d'experts, l'AEQES préconise :

- une simplification des méthodes de révision périodique des programmes d'études afin d'améliorer l'adaptation aux besoins sociétaux. Cette demande s'adresse en priorité au législateur ;
- une poursuite de la réflexion sur le sens à donner à cette liberté d'action (réflexion globale) ; sur le maintien éventuel d'un lien entre cette liberté d'action ou des spécificités autres ; et sur la nécessité de valoriser des spécificités dans un contexte de développement de la mobilité étudiante en FWB et internationale ;
- une poursuite de la réflexion au niveau communautaire, mais également au niveau des institutions, afin d'optimiser l'exploitation des ECTS.

Plus globalement, l'Agence estime que toute réforme décrétable doit être accompagnée d'une campagne d'information et d'explication afin de lui donner l'impact voulu.

²⁰ Décret Paysage (*op. cit.*).

6 Gestion de la qualité : méthodes et cultures

Entre démarches internes et démarches externes, comment assurer une pérennisation de la dynamique qualité induite ? Avec quels leviers ? Comment, au sein d'un établissement, articuler les démarches qualité au niveau institutionnel et celles initiées au niveau des programmes ? Comment l'AEQES peut-elle soutenir efficacement le développement d'une culture qualité dans l'enseignement supérieur, avec quels acteurs, quelles méthodes ?

Les analyses transversales soulignent des dynamiques qualité naissantes

Dans l'enseignement supérieur, les démarches qualité se déclinent en démarches internes – celles mises en œuvre par les établissements – et en démarches externes – celles assurées par les agences qualité. Dans les cursus évalués, les comités des experts ont fait le constat de l'existence d'une dynamique qualité qui s'introduit progressivement dans la culture interne des établissements ou des programmes, le plus souvent sous l'impulsion d'incitants externes.

Trois comités sur quatre soulignent le fait qu'une grande majorité d'établissements, sous l'impulsion de l'exercice d'évaluation mené par l'AEQES, se sont pleinement engagés dans une démarche qualité. Par exemple, les experts INFO ont pointé le fait que les effets concrets de cette dynamique de changement étaient déjà visibles lors de certaines visites : ainsi, des pratiques décrites dans le rapport d'autoévaluation avaient déjà évolué...

Le comité SF/SI a également observé les aspects positifs de la démarche :

[...] les établissements semblent généralement convaincus de la nécessité de mettre en place une telle démarche dans un but d'amélioration constante de leurs pratiques. La qualité de certains rapports d'autoévaluation démontre qu'un processus de mise en œuvre de la démarche qualité a pris un caractère participatif et qu'une dynamique de changement s'est réellement implantée. Les expériences montrent que le seul fait de mettre sur les rails un projet qualité influence positivement la motivation et l'engagement

professionnel. Le comité des experts a rencontré des groupes qui ont manifesté le désir de situer leurs actions, de définir leur identité et d'avoir une réelle ambition pour construire un projet qualité. (AT SI/SF, p. 39)

Si la prise de conscience, la volonté et l'engagement sont au rendez-vous dans la très grande majorité des établissements, les démarches qualité n'ont cependant pas encore débouché de manière effective ni sur un outil de pilotage ni sur une approche programme. Dans leurs analyses, les comités des experts dressent, de manière générale, les constats suivants :

- la plupart des établissements ont rencontré, au moment des évaluations, des difficultés dans l'approche méthodologique de la gestion de la qualité par manque de formation des acteurs, non-utilisation ou faible utilisation d'outils adéquats et des données collectées, et faible capitalisation d'une évaluation à l'autre menée par l'AEQES.

Peu d'établissements ont réellement utilisé des données quantitatives (taux d'échec, satisfaction des étudiants, etc.) en tant qu'outils de gestion et de pilotage. (AT SI/SF, p. 39)

- pour le comité MKT/CE, en termes méthodologiques et dans la plupart des établissements visités, le paradoxe est celui de l'absence de plan stratégique clair (vision, missions, cibles, positionnement) pour les filières marketing et commerce extérieur, ainsi que d'une communication adéquate liée à ce plan stratégique.

Le comité des experts recommande aux établissements d'initier et/ou de formaliser la vision à trois ou cinq ans des filières concernées et de fixer les objectifs prioritaires à moyen terme. Ces plans devraient être assortis d'un véritable agenda comprenant des dates d'exécution et la désignation des porteurs de projets. Le comité suggère également de mettre en avant, dans la pratique quotidienne et dans la communication à propos de ces filières, les éléments de différenciation spécifiques à chaque établissement et/ou filière, afin de créer un véritable positionnement pour ces entités. (AT MKT/CE, p. 33 - reco 1 à 3)

- l'ensemble des comités pointe des démarches qualité limitées à des cercles restreints d'acteurs : en d'autres termes, certaines parties prenantes – soit en interne, soit en externe – ne sont pas (suffisamment) impliquées dans les démarches. Les étudiants, les diplômés et les milieux socioprofessionnels, notamment, ne sont pas toujours impliqués dans la démarche qualité. Vis-à-vis de certains enseignants qui marquent une résistance (charge bureaucratique et chronophage ?), le comité suggère de les fédérer autour d'une définition collective de la qualité existante ou de la qualité visée des programmes, de valoriser tout projet concret d'amélioration, de communiquer à ce sujet, etc.

Pour le comité des experts, la démarche qualité doit traduire une conception du sens de l'action. Elle doit s'enraciner dans la capacité des acteurs à se projeter dans l'avenir. Cette démarche se traduit par une implication individuelle et collective. Il est donc important que l'engagement des différents personnels dans la démarche permette une dynamique d'apprentissage et de formation au sein de chaque établissement. L'amélioration de la pertinence des enseignements organisés nécessite d'impliquer tous les acteurs en présence (vacataires, titulaires, administratifs, étudiants, etc.). (AT SI/SF, p. 40)

- les experts s'interrogent aussi sur le caractère pérenne des démarches d'amélioration observées : incertitude quant à la pérennisation des fonctions « qualité », constat de ressources insuffisantes consacrées au chantier « qualité » et aux missions confiées. Un risque d'essoufflement existe.

[...] le comité des experts recommande également de développer, dans les établissements, la capitalisation des expériences successives d'évaluations par l'AEQES (évaluations réalisées sur différents cursus). Enfin, il conviendrait aussi d'assurer l'attribution de moyens permanents et l'organisation de formations à destination des directions et des enseignants pour assurer la pérennité de la démarche qualité. (AT INFO, p. 42 - reco 14)

- les experts ont également pointé tour à tour des situations où des dynamiques qualité existaient et se développaient sans l'appui explicite

d'une démarche institutionnelle (approche dite montante ou *bottom-up*) et des situations où – *a contrario* – une politique qualité au niveau institutionnel était formulée, mise en œuvre (approche dite descendante ou *top-down*), mais sans susciter nécessairement une politique et des procédures qualité au niveau des départements pour piloter la qualité de leurs programmes.

[...] en consultant les sites internet des universités, le comité des experts a relevé une démarche de communication explicite au sujet des actions prises en faveur d'une gestion interne de la qualité. Il a relevé, par exemple, l'affichage d'éléments tels que : un engagement institutionnel sous forme d'une charte qualité ou d'une déclaration de politique ; une liste de critères pour une formation universitaire ; des articles, références, comptes rendus relatifs à la notion de qualité et à sa mise en œuvre ; une information relative à divers outils et guides ; etc. [...] il note cependant que la mise en place de démarches qualité au sein des facultés ou des départements est moins généralisée. [...] En outre, le comité des experts a remarqué que le travail effectué localement dans les facultés pour mettre en place une démarche qualité n'avait pas souvent de répercussion au niveau central de l'université. (AT INFO, p. 100)

Ces deux derniers points mettent en lumière la nécessité de définir et de soutenir une articulation adéquate entre démarches qualité au niveau institutionnel et démarches qualité au niveau du (des) programme(s).

S'agissant de la dynamique d'une démarche qualité au niveau d'un programme, une meilleure coordination pédagogique est considérée comme un levier par les experts. C'est ce qui ressort de leurs constats et analyses ; et dès lors, leurs recommandations incitent d'une part la FWB à valoriser les fonctions de coordination pédagogique ; et d'autre part, les établissements à renforcer le travail d'équipe et favoriser les pratiques de coordination pédagogique.

Les directions d'établissement semblent dans leur ensemble insuffisamment sensibilisées aux enjeux de la coordination pédagogique. (AT MKT/CE, p. 32)

Dans la quasi-totalité des cas, le comité des experts a constaté que la coordination pédagogique n'est ni institutionnalisée, ni officiellement organisée. Dans plusieurs cas :

- il n'y a pas de réunions de section régulières, [...] pour discuter, par exemple, de la réorganisation ou des réajustements à apporter au programme ;
- la prise de décision n'est pas toujours documentée [...];
- les sections dépendent parfois beaucoup trop d'un seul enseignant [...];
- les enseignants ne travaillent pas assez en équipe ; il n'y a pas assez de réflexion collective, par exemple sur les approches pédagogiques, l'enchaînement des matières ou la charge de travail des étudiants ;
- la concertation entre enseignants n'est pas toujours présente [...];
- le choix et les changements au niveau des contenus, la façon de les dispenser et d'évaluer les étudiants ainsi que la remédiation se font à la discrétion des enseignants [...].

En conséquence, l'évolution générale de certains programmes manque de cohérence, les équipes manquent de cohésion et la démarche qualité n'a encore débouché de manière effective ou efficace ni sur un outil de pilotage ni sur une approche programme. (AT INFO, p. 46-47)

Les processus doivent être partagés par l'ensemble des acteurs de l'établissement. Cela nécessite des échanges, une concertation, une élaboration et des « confrontations ». (AT SI/SF, p. 40 - reco 23)

Autre constat pointé par le comité des experts, le manque de coordination entre les professeurs permanents et les professeurs invités. Un travail en

collaboration permettrait pourtant de faciliter, d'une part, une approche pédagogique partagée où les compétences peuvent se transférer et, d'autre part, un enseignement coordonné permettant d'éviter des redondances, voire des contre-sens. (AT SI/SF, p. 36)

Parmi les conditions pour la mise en place d'une coordination interne efficace, les experts citent :

- la sensibilisation des directions aux enjeux de cette coordination ;
- l'institutionnalisation, l'organisation officielle et la formalisation de la coordination ;
- la stimulation d'une culture de collaboration (à l'inverse d'une culture individualiste) ;
- l'octroi de ressources et la mise à disposition de locaux et d'espaces pour le travail collaboratif ;
- l'implication des enseignants ayant (ou pouvant acquérir) des compétences en conseil pédagogique.

Deux comités (SI/SF et INFO) interpellent directement l'AEQES et son cycle décennal d'évaluation. Ils font remarquer qu'un intervalle de dix ans entre deux évaluations externes par l'AEQES ne permet pas d'apporter le regard extérieur indispensable à l'amélioration d'une démarche qualité globale, ce qui renforce le sentiment de solitude des directions d'établissement.

Le comité des experts recommande à l'Agence de réfléchir à la périodicité de son cycle afin d'inciter les établissements à implémenter une véritable culture de la qualité à court, moyen et long termes. (AT SI/SF, p. 40 - reco 24)

Avis de l'Agence

En FWB, le législateur a créé un système d'évaluation externe de la qualité des programmes d'enseignement supérieur dont la mise en œuvre est assurée par l'organe indépendant qu'est l'AEQES²¹. Pour ce qui concerne les politiques et mécanismes internes de la qualité, le décret du 31 mars 2004 stipule dans son article 9 que « *les établissements d'enseignement supérieur sont tenus d'assurer le suivi et la gestion de la qualité pour toutes les missions qu'ils remplissent* ». Le décret du 14 novembre 2008 réaffirme l'engagement de l'enseignement de promotion sociale : « *[...], l'enseignement supérieur de promotion sociale s'inscrit dans le dispositif de la gestion de la qualité. Les établissements d'enseignement de promotion sociale qui organisent un enseignement supérieur assurent le suivi et la gestion de la qualité pour toutes les missions qu'ils remplissent à ce niveau d'enseignement [...]* ». Enfin, le décret Paysage du 7 novembre 2013 réitère les mêmes principes.

Ainsi, le dispositif est relativement récent, surtout en comparaison avec d'autres pays ou régions d'Europe, et ce fait est à garder à l'esprit. Certains experts ont écrit que son appropriation semble parfois plus dictée par les injonctions externes – de la FWB notamment – que par une véritable adhésion. Cette appréciation renvoie à la notion d'équilibre à trouver entre les démarches internes et les démarches externes... Pour objectiver ces perceptions, une étude²² a été menée et elle a démontré l'influence réelle du processus AEQES sur les démarches qualité internes dans l'enseignement supérieur de FWB.

Les questions du soutien méthodologique et du suivi sont évidemment, pour l'AEQES également, des lignes d'action essentielles pour l'avenir. S'agissant du soutien méthodologique, une première réponse a été apportée avec la réécriture du référentiel d'évaluation et l'élaboration d'un véritable guide²³ à destination des établissements et des experts mandatés par l'Agence.

Les membres du groupe de travail qui a produit ces documents ont eu constamment à l'esprit cette double nécessité d'être clair et pédagogique. Ainsi, le référentiel est critérié et le guide comprend de nombreuses explications, des suggestions de questions, un lexique et une bibliographie.

En ce qui concerne la coordination pédagogique prônée unanimement par tous les comités d'experts, cette nouvelle version du référentiel – en particulier le critère 3 relatif à la cohérence interne du programme – vient en appui de cette pratique. En effet, comment viser une cohérence pédagogique sans considérer un alignement optimal entre les dimensions analysées, à savoir les acquis d'apprentissage du programme, sa mise en œuvre à travers divers contenus et activités d'apprentissage à agencer de manière adéquate et dans un temps raisonnable et à compléter de critères et modalités d'évaluation appropriés ? Et comment viser cette cohérence sans travailler en équipe, sans s'appuyer sur une prise de décision documentée qui permette d'outiller les décisions futures, et sans installer une coordination pédagogique robuste ? La réflexion collective et participative – imposée par la première phase de la méthodologie AEQES – conduit à une autoévaluation et à une documentation du programme considéré selon une approche-programme²⁴. Cette réflexion (et action) collective renforce dès lors la coordination pédagogique là où elle est déjà présente ; elle en pointe l'absolue nécessité là où elle n'est pas encore une pratique usuelle.

S'agissant de l'articulation à viser entre les politiques et procédures qualité développées au niveau institutionnel et au niveau du (des) programme(s), l'Agence interroge – à travers le critère 1 et en particulier les dimensions 1.1 et 1.2 de son référentiel – la gouvernance de l'établissement à ce sujet. Cette articulation est une problématique importante aux yeux de l'AEQES, c'est pourquoi elle développe actuellement, en collaboration avec les coordinateurs institutionnels et autres agents qualité (EPS), un projet visant notamment l'analyse et la compréhension des leviers pour et des freins à une articulation optimale entre le pilotage qualité institutionnel et le pilotage qualité

²¹ Décret du 14 novembre 2002 modifié par le décret du 22 février 2008.

²² Miguel Quaremme, *Influence du processus d'évaluation AEQES sur les démarches qualité dans l'enseignement supérieur : résultats des enquêtes en ligne*, UMon, 2012 (mémoire de master). En ligne : http://www.aeqes.be/rapports_details.cfm?documents_id=248.

²³ AEQES, *Référentiel* (op. cit.).

²⁴ Approche-programme : façon d'envisager l'enseignement supérieur qui privilégie le point de vue du programme formé de plusieurs cours et géré par une équipe d'enseignants. Denis BERTHIAUME et Nicole REGE COLET, *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques – Tome 1 : enseigner au supérieur*, Berne : Peter Lang, 2013.

au niveau des programmes. (Ce projet prévu pour fin 2014 développera des perspectives pratiques et fera l'objet d'une communication début 2015.)

En termes méthodologiques, une approche institutionnelle de l'évaluation, peut-elle, par son caractère systémique, constituer une réponse satisfaisante à cette préoccupation ? Ou au contraire, cette approche contient-elle le risque de s'éloigner des acteurs clés de l'apprentissage et de l'enseignement, à savoir les étudiants et les enseignants ? La question mérite d'être posée et étudiée, en analysant les avantages et inconvénients des approches programmatique et institutionnelle et en menant cette réflexion en concertation avec les établissements.

Les critiques exprimées par les comités d'experts à l'encontre du cycle décennal d'évaluation sont bien légitimes. Dans son rapport d'autoévaluation²⁵, fin 2010, l'Agence déclarait déjà souhaiter une modification de la périodicité des évaluations pour soutenir le développement d'une culture qualité au sein de l'enseignement supérieur en FWB. Dans son avis du 18 juin 2012²⁶, l'AEQES

proposait l'instauration d'une visite de suivi obligatoire, à mi-parcours du cycle d'évaluation.

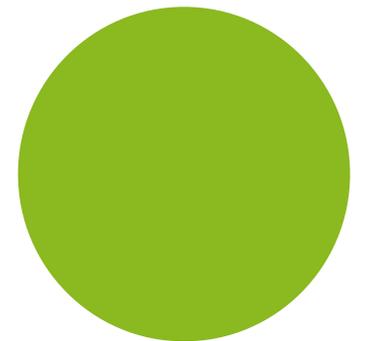
Ainsi, depuis l'année 2013, la procédure de suivi a été mise en place. Concrètement, pour attester du suivi qui aura été apporté aux premières évaluations de 2009-2010, des comités d'experts – dits « de suivi » – se sont rendus dans les établissements. Il va de soi que cette première expérience fait l'objet d'une attention toute particulière de la part de l'AEQES afin d'examiner l'ampleur de la dynamique de changement opérée par l'ensemble du dispositif.

Enfin, comme la lecture des analyses transversales le confirme, la totalité des recommandations des experts ne s'adresse pas exclusivement aux établissements. D'autres parties prenantes sont les destinataires des recommandations : les instances de tutelle, les décideurs politiques, ministres et parlementaires. L'AEQES reste également attentive aux déclarations et actions entreprises par ces parties prenantes.

²⁵ AEQES, *Rapport d'autoévaluation*, Bruxelles : AEQES, printemps 2011. En ligne : http://www.aeqes.be/rapports_details.cfm?documents_id=178.

²⁶ AEQES, *Mémoire à l'attention des décideurs*, Bruxelles : AEQES, 2013. En ligne : <http://www.aeqes.be/documents/20120622AvisModificationsDecretales.pdf>.

Annexes



ANNEXE 1

Comités des experts par cursus²⁷

	Marketing et Commerce extérieur [MKT/CE]	Soins infirmiers, Sage-femme et Soins infirmiers pour les titulaires d'un brevet d'infirmier [SI/SF]	Sciences et technologies de l'information et de la communication [STIC]	Informatique [INFO]
Présidence	Jean TONDEUR Robert A. ZEHNDER	Blandine MAES Jean-François NEGRI	Bruno OLLIVIER	Pierre COUVREUR Alain DUBOIS José Luis FIADEIRO Michael LEUSCHEL Ramon PUIGJANER Bruno SCHRÖDER
Comité des experts	Bernhard ADRIAENSENS Laurent ARNONE Alain PIEKAREK Marianne POUMAY Michel SYLIN Elly THEUNISSEN-MAESSEN	Christine BERSET Aurelia BUSTILLO Sandrine BALON Mireille CLERC Frederik DE DECKER Dominique GAINVORSTE Patrick HAEGEMAN Françoise HAPPART Maria Arminda DA SILVA André VYT	Gildas GAUTIER Alain JACQUESSON Eric LAPORTE Françoise ROSSION	Michel BEAULEN, Thierry BINGEN, Jean-Marie BLONDEAU, Patrick BONNIN, Benjamin BOSTOEN, Bernadette CHARLIER, François CONSTANT, Isabelle DE WULF, François DESSART, Jean-Marc DINANT, Philippe DRUGMAND, Pierre ECHARD, Alain EJZYN, Patricia FENERBERG, Gildas GAUTIER, Philippe JANSON, Yves JOSKIN, Fabrice KORDON, Robert LEGAZ, Michel LEMOINE, Blandine MAES, Alain MARTEL, Nouredine MELAB, Elie MILGROM, Philippe NICOLAS, Fabienne PIRONET, Joseph PIRSON, Catherine ROUCAIROL, Jean-Luc SYNAVE, Monique VINDEVOGHEL, Gilbert WAUTHIER, Yves WILLEMS, Stéphane WOJCIK

²⁷ Un résumé du CV de chaque expert est publié sur le site internet de l'AEQES, de même que la procédure de sélection des experts. http://www.aeqes.be/experts_intro.cfm.

ANNEXE 2

Liste des établissements évalués en 2010-2011 et 2011-2012

	MKT/CE	SI/SF	STIC	INFO
Centre de formation pour les secteurs infirmiers et de la santé (CPSI)				
Centre provincial d'enseignement de promotion sociale du Borinage (CPESPB)				
Collège technique « Aumôniers du travail » (CTAT)				
Ecole de commerce et d'informatique de la ville de Liège (ECI)				
Ecole industrielle et commerciale d'Ecaussinnes (EIC)				
Ecole industrielle et commerciale de la ville de Namur (EICVN)				
Ecole pratique des hautes études commerciales – Enseignement de promotion sociale (EPHEC EPS)				
Ecole supérieure des affaires (ESA)				
Enseignement de promotion et de formation continue (EPFC)				
Facultés universitaires Notre-Dame de la paix (FUNDP)				
Haute Ecole de Bruxelles (HEB)				
Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut (HEH)				
Haute Ecole de la Province de Liège (HEPL)				
Haute Ecole de la Province de Namur (HEPN)				
Haute Ecole de la Ville de Liège (HEL)				
Haute Ecole de Namur-Liège-Luxembourg (HENALLUX) ²⁸				

²⁸ La visite SI/SF a été réalisée à l'ex-Haute Ecole de Namur, qui a ensuite intégré l'HENALLUX.

	MKT/CE	SI/SF	STIC	INFO
Haute Ecole Francisco Ferrer (HEFF)				
Haute Ecole Galilée (HEG)				
Haute Ecole Léonard de Vinci (HELdV)				
Haute Ecole Libre de Bruxelles – Ilya Prigogine (HELB)				
Haute Ecole Libre Mosane (HELMo)				
Haute Ecole Louvain en Hainaut (HELHa)		3 visites ²⁹		
Haute Ecole Lucia De Brouckère (HELDB)				
Haute Ecole Pratique des Hautes Etudes Commerciales (HE EPHEC)				
Haute Ecole Provinciale de Hainaut Condorcet (HEPHC)		3 visites ³⁰		
Haute Ecole Robert Schuman (HERS)				
Institut d'Enseignement de Promotion Sociale de la Communauté française de Namur (IEPSCF Namur)				
Institut d'Enseignement de Promotion Sociale de la Communauté française de Colfontaine (IEPSCF Colfontaine)				
Institut d'Enseignement de Promotion Sociale de la Communauté française de Peruwelz (IEPSCF Peruwelz)				
Institut d'Enseignement de Promotion Sociale de la Communauté française d'Evere-Laeken (IEPSCF Evere-Laeken)				
Institut d'Enseignement de Promotion Sociale de la Communauté française de Waremme (IEPSCF Waremme)				
Institut d'Enseignement de Promotion Sociale de la Communauté française d'Arlon (IEPSCF Arlon)				
Institut d'Enseignement de Promotion Sociale de la Communauté française de Marche-en-Famenne (IEPSCF Marche-en-Famenne)				
Institut d'Enseignement de Promotion Sociale de la Communauté française d'Uccle (IEPSCF Uccle)				

²⁹ Les visites d'évaluation SI/SF ont été réalisées sur les sites des trois ex-HE fusionnées dans la HELHa : l'ex-Haute Ecole Charleroi Europe, l'ex-Haute Ecole libre du Hainaut occidental et l'ex-Haute Ecole Roi Baudouin.

³⁰ Les visites d'évaluation SI/SF ont été réalisées sur les sites des trois ex-HE fusionnées dans la HEPHC : l'ex-Haute Ecole provinciale du Hainaut occidental, l'ex-Haute Ecole provinciale de Charleroi – Université du travail et l'ex-Haute Ecole Mons-Borinage-Centre.

	MKT/CE	SI/SF	STIC	INFO
Institut d'Enseignement de Promotion Sociale de la Communauté française de Mouscron-Comines (IEPSCF Mouscron-Comines)				
Institut d'Enseignement Technique Commercial de Charleroi (IETC)				
Institut de formation supérieure de la ville de Wavre (IFOSUP)				
Institut des Carrières Commerciales à Bruxelles (ICC)				
Institut Provincial d'Enseignement de Promotion Sociale du Hainaut Occidental (IPEPSHO)				
Institut Provincial d'Enseignement de Promotion Sociale Mons Formations				
Institut Provincial d'Enseignement de Promotion Sociale de Liège (IPEPS Liège)				
Institut Provincial d'Enseignement de Promotion Sociale de Verviers (IPEPS Verviers)				
Institut Provincial d'Enseignement Supérieur de Promotion Sociale de Seraing (IPESPS Seraing)				
Institut Provincial des Arts et Métiers du Centre (IPAM)				
Institut Provincial supérieur des Sciences sociales et pédagogiques de promotion sociale (IPSMa PS)				
Institut Reine Astrid de Mons (IRAM EPS)				
Institut Saint-Laurent (ISL)				
Institut Supérieur de Formation Continue d'Etterbeek (ISFCE)				
Institut Supérieur Industriel de Promotion Sociale de Charleroi (ISIPS)				
Institut Technique Supérieur Cardinal Mercier (ITSCM)				
Université catholique de Louvain (UCL)				
Université de Liège (ULg)				
Université de Mons (UMons)				
Université libre de Bruxelles (ULB)				



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

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

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

Editeur responsable : C. Duykaerts
Février 2015