



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



ANALYSE TRANSVERSALE

Évaluation institutionnelle pilote 2019 - 2021

Analyse rédigée par
les 27 experts mandatés
par l'AEQES

Table des matières

AVANT-PROPOS rédigé par la Cellule exécutive.....	6
ANALYSE TRANSVERSALE rédigée par le comité des experts.....	13
Introduction.....	14
Partie I - Évaluation institutionnelle : référentiels et ESG, dossier d'autoévaluation institutionnelle, visite, rapport d'évaluation institutionnelle.....	16
1. Référentiels et ESG.....	17
2. Dossier d'autoévaluation institutionnel (DAEI).....	20
3. Visite d'évaluation.....	23
4. Rapport d'évaluation institutionnelle.....	25
5. État des lieux par rapport aux ESG, partie 1.....	26
5.1 LA GOUVERNANCE (ESG 1.1 – 1.5 – 1.7 - 1.10).....	27
5.1.1 Politique d'assurance qualité.....	27
5.1.2 Personnel enseignant.....	29
5.1.3 Gestion de l'information.....	30
5.1.3 Processus périodiques d'assurance qualité externe.....	31
5.2 LA FORMATION DES ETUDIANTS (ESG 1.3 – 1.4 – 1.6).....	33
5.2.1 Apprentissage, enseignement et évaluation centrés sur l'étudiant.....	33
5.2.2 Admission, progression, reconnaissance et certification.....	35
5.2.3 Ressources pour l'apprentissage et accompagnement des étudiants.....	36
5.3 LE PILOTAGE DE PROGRAMMES (ESG 1.2 - 1.7 – 1.9).....	38
5.3.1 Élaboration et approbation des programmes.....	38
5.3.2 Gestion de l'information.....	40
5.3.3 Suivi continu et évaluation périodique des programmes.....	41
5.4 LA COMMUNICATION.....	43
5.4.1 communication - Information du public.....	43
Partie II - La procédure d'avis global, constats et résultats, analyse des outils et du processus décisionnel.....	45
1. Les dossiers d'autoévaluation institutionnelle (DAEI) et la demande d'avis global.....	47
2. Les rapports d'évaluation (partie 3) et recommandations sur la demande d'avis global ...	48
3. Analyse relative aux outils et au processus d'émission de l'avis global.....	53
3.1. Sur la pertinence des quatre critères utilisés pour formuler l'avis global et leur articulation avec les ESG.....	53
3.2. Sur la pertinence de la matrice utilisée pour évaluer l'état de développement des établissements sur chacun des quatre critères.....	54

3.3. Sur le processus d'émission de l'avis global.....	55
Partie III - Développement des systèmes qualité et de la culture qualité.....	57
OBJECTIFS DE L'ANALYSE.....	58
MÉTHODOLOGIE	58
RÉSULTATS.....	58
1 POLITIQUE QUALITE.....	59
2 SYSTEME QUALITE.....	59
3 RELATIONS STRATEGIE ET QUALITE.....	61
4 CULTURE QUALITE.....	61
BONNES PRATIQUES RELEVÉES	61
FREINS AU DEVELOPPEMENT DES SYSTEMES D'AQ.....	62
ANALYSE GLOBALE.....	62
En guise de conclusion	64
Annexe 1 : Le comité des expertes et experts.....	68
Annexe 2 : Récapitulatif des recommandations et leurs destinataires.....	77
Annexe 3 : Exemples de mécanismes d'assurance qualité.....	81
Annexe 4 : Référentiels utilisés pendant la phase pilote.....	87
Annexe 5 : Matrice de descripteurs pour la procédure d'avis global.....	89
Annexe 6 : Quelques données factuelles sur la phase pilote	99

Ce texte n'intègre pas l'écriture inclusive pour faciliter la lisibilité. Le féminin est à considérer chaque fois qu'il est fait référence aux acteurs.

Liste d'acronymes

AQ	Assurance qualité
CAM	Conseil d'Appui Méthodologique
CoPIL	Comité de pilotage de la phase pilote
DAEI	Dossier d'autoévaluation institutionnelle
EEE	Évaluations des enseignements par les étudiants
EES	Établissements d'enseignement supérieur
EPS	Enseignement de promotion sociale
ESA	École supérieure des Arts
ESG	<i>European standards and guidelines</i> , en français Références et Lignes directrices
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
PO	Pouvoir organisateur
SMQ	Système de Management de la Qualité
SWOT	Analyse de forces (<i>strengths</i>), faiblesses (<i>weaknesses</i>), opportunités (<i>opportunities</i>) et menaces (<i>threats</i>)
VAE	Valorisation des acquis de l'expérience

Évaluation institutionnelle pilote, en synthèse

Contexte de l'évaluation

L'Agence pour l'évaluation de la Qualité de l'enseignement supérieur (AEQES) a procédé, dans le cadre d'une phase pilote et sur une base volontaire, à l'évaluation institutionnelle de 17 établissements d'enseignement supérieur de la FWB.

La finalité de cette phase pilote était de *renforcer la capacité des établissements à se doter d'un système de management interne de la qualité (SMQ) robuste, à développer une « culture qualité » et à accroître leur autonomie et leur responsabilisation.*

Les visites se sont déroulées de novembre 2019 à fin avril 2022, les 4 premières en mode présentiel et les 13 suivantes en mode distanciel, en raison des restrictions sanitaires imposées par la pandémie.

Nov. 2019	UCLouvain	J. Lanarès, B. Hasenknopf, SL Jacquot, B. Napoli, L. Purser
Février 2020	UNamur	JM Filloque, S. Bernard, O. Debande, B. Hasenknopf, H. Sahraoui
Février 2020	HELMo	G. Dechamp-Guillaume, L. Cosnefroy, P. Hof, SL Jacquot, P. Six
Mars 2020	HEH	G. Dechamp-Guillaume, V. Blin, L. Cosnefroy, P. Hof, B. Napoli,
Octobre 2020	IFoSup- Wavre	G. Côté, V. Blin, F. Hénard, B. Napoli
Nov. 2020	ULiège	S. Bernard, JM Filloque, SL Jacquot, E. Kotler, P. Lizin
Nov. 2020	HENALLUX	J. Lanarès, F. Crozier, JM Filloque, H. Sahraoui, P. Six
Déc. 2020	ULB	JM Filloque, E. Kotler, P. Lizin, L. Purser, H. Sahraoui
Février 2021	HLF (ex-PSMB)	G. Côté, V. Blin, F. Hénard, P. Lizin
Février 2021	HE EPHEC	S. Bernard, V. Blin, F. Hénard, P. Hof, B. Napoli
Février 2021	UMONS	J. Lanarès, D. Couck, F. Crozier, B. Hasenknopf, P. Six
Mars 2021	HE VINCI	G. Dechamp-Guillaume, D. Couck, L. Cosnefroy, C. Mailhot, B. Napoli
Mars 2021	U St-Louis	S. Bernard, V. Blin, L. Cosnefroy, O. Debande, C. Mailhot
Mars 2021	HE-Condorcet	Y. Rey, D. Couck, B. Hasenknopf, P. Hof, P. Six
Avril 2021	HEFF	J. Lanarès, O. Debande, I. Pouliquen, H. Sahraoui

Avril 2021	ESA-St Luc-Bruxelles	G. Meley-Othoniel, C. De Braekeleere, S. D'Henin, C. Laplace
Avril 2021	HELHa	Y. Rey, V. Blin, O. Debande, B. Hasenknopf, F. Hénard

Les établissements repris sous fond grisé ont sollicité la procédure d'avis global.

Les objectifs de cette analyse transversale sont, d'une part, de rendre compte des principales observations faites au cours de la phase pilote portant sur le développement d'un volet institutionnel de l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en FWB, et d'autre part, d'apporter aux acteurs de l'enseignement supérieur un regard indépendant et prospectif sur les potentiels développements méthodologiques en matière d'assurance qualité.

Les 10 messages clés des experts

AUX ÉTABLISSEMENTS

- 1 Se doter d'une déclaration formalisée de politique qualité ou d'un document global explicitant les objectifs en matière de qualité. Ce document doit expliciter notamment les valeurs et priorités, les composantes du système et les relations entre elles (y compris avec le système d'information), l'organisation et les responsabilités ainsi que les modalités d'évolution du système qualité.
- 2 Impliquer l'ensemble des parties intéressées internes et externes (dont les employeurs et *alumni*) dans les procédures de suivi et d'évaluation périodique des programmes en se basant sur les bonnes pratiques existantes existant au sein des établissements d'enseignement supérieur de la FWB, mais encore trop peu partagées.
- 3 Mieux prendre en compte la participation et les avis des étudiants, en veillant à rendre leur implication effective au sein des différentes instances et en intégrant sans s'y limiter les évaluations des enseignements par les étudiants (EEE) ou toute autre forme de dialogue dans la démarche qualité.
- 4 Mettre en place des démarches institutionnelles permettant la diffusion de bonnes pratiques qualité afin de renforcer l'homogénéisation des pratiques au sein de chaque établissement et porter une attention particulière aux éléments de communication relatifs au système qualité à toutes les parties prenantes.
- 5 Renforcer les structures de soutien à la qualité notamment avec des délégués chargés de la qualité, éventuellement constitués en réseau, intégrés de manière pérenne aux structures internes des établissements.
- 6 Poursuivre les actions en faveur de la collecte de données quantitatives et qualitatives en portant une attention particulière au choix d'indicateurs pertinents et priorisés en fonction des objectifs stratégiques.

- 7 Privilégier, dans le dossier d'autoévaluation institutionnelle (DAEI), une approche analytique susceptible de démontrer l'appropriation de la démarche qualité par l'établissement. Dans le cas d'une demande d'avis global, d'une part, veiller à ce que ce document comporte une projection permettant de comprendre comment l'établissement gèrera le processus d'autonomisation de l'évaluation des programmes et, d'autre part, consacrer à ce sujet une partie de la visite des experts.

À l'AEQES

- 8 Développer un référentiel institutionnel adapté au cadre réglementaire de la FWB, considérer la possibilité de l'élargir au-delà des activités d'enseignement et d'apprentissage, et s'assurer de sa bonne appropriation pour les évaluations institutionnelles futures. Afin d'éviter, comme dans la phase pilote, un effet de redites entre les 10 ESG et les 4 critères utilisés pour l'avis global, ce nouveau référentiel doit fusionner l'ensemble de ces éléments, l'évaluation institutionnelle étant simplement prolongée par un avis sur la capacité de prise en charge, par les établissements, de l'évaluation externe de leurs programmes.
- 9 En s'inspirant de grilles comparables existant dans d'autres pays, élaborer et publier une matrice de descripteurs pour objectiver au mieux l'évaluation de la capacité des établissements à prendre en charge l'évaluation externe de leurs programmes. Associer les établissements à l'actualisation de cette matrice qui doit expliciter, par les différents niveaux de développement décrits, la vision de la qualité défendue par l'Agence.

AU GOUVERNEMENT de la FWB

- 10 Accorder aux établissements les ressources matérielles, financières et administratives nécessaires au développement des systèmes qualité. Renforcer, au niveau de la FWB, la culture d'appropriation des systèmes d'information. La communication de données statistiques fiables et centralisées à l'échelle de la fédération permettrait vraisemblablement aux établissements de mieux comprendre leur environnement, de fixer des objectifs stratégiques plus pertinents et de mieux collaborer entre eux, notamment sur les bonnes pratiques observées.

AVANT-PROPOS

rédigé par la Cellule exécutive

Une phase pilote : pourquoi?

Depuis 2008, l'AEQES développe et met en œuvre une méthodologie d'évaluation des programmes d'études. Après quelques années, la presque totalité des programmes¹ de la FWB (master/120 crédits, bachelier/180 crédits et brevet d'enseignement supérieur/120 crédits) avait été évaluée et la question s'est posée : « Faut-il reconduire un cycle à l'identique? ». Poser la question était y répondre... La veille internationale sur les pratiques en matière d'évaluation externe indiquait un développement substantiel des évaluations institutionnelles. Par ailleurs, certains établissements avaient posé la question : « l'AEQES ne pourrait-elle envisager une évaluation de type institutionnel? ». Pour ces raisons, à partir du printemps 2015, l'Agence, qui s'inscrit dans une posture de questionnement par rapport aux besoins de l'enseignement supérieur et exerce une veille sur les évolutions en matière d'assurance qualité, s'est mise en mode projet et a entamé des travaux. Ces derniers visaient à analyser les pratiques internationales, consulter les acteurs de terrain et tester une phase pilote d'évaluation institutionnelle dont la finalité serait de « *renforcer la capacité des établissements à se doter d'un système de management interne de la qualité (SMQ) robuste, à développer une « culture qualité » et à accroître leur autonomie et leur responsabilisation* »².

Une phase pilote : comment?

Élaborer une proposition méthodologique et la tester

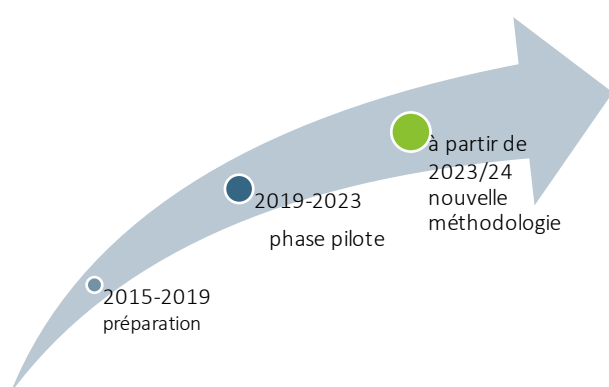


FIG 1 : LIGNE DU TEMPS

À l'initiative de l'Agence³ (printemps 2015) et en appui sur une vaste consultation menée auprès des acteurs de terrain en 2016, une [proposition méthodologique](#) (octobre 2017) a été formulée. Elle prévoit de :

- concevoir une phase pilote de 2019 à 2022 — prolongée jusqu'en 2023 en raison de la crise sanitaire — et qui correspond à une période transitoire avec sa [planification spécifique](#)
- considérer de futurs cycles de six ans, tant sur le volet programmatique qu'institutionnel (à partir de 2023-2024)

- considérer, au niveau programmatique, que chaque programme doit être évalué par l'AEQES une première fois sous le format « évaluation complète » et ensuite, poursuivre le cycle des évaluations sous le format « évaluation continue ». Cela inscrit tous les programmes dans une systématique d'évaluation tous les 6 ans.

¹ Près d'une cinquantaine d'analyses transversales produites, http://www.aeges.be/rapports_list.cfm?documents_type=5

² <https://aeges-coconstruction.be/wp-content/uploads/2018/12/20171031-Rapport-de-lAEQES-version-finale-avec-annexes.pdf>

³ Voir processus de la phase pilote <https://aeges-coconstruction.be/processus/>

- concevoir et mettre en ligne un site dédié à la phase pilote⁴ dans le but d'informer toutes les parties prenantes des objectifs et étapes de la phase pilote, de soutenir les EES (documentation exhaustive et outils) et d'inviter ceux-ci à partager les ressources dans un esprit de co-construction.
- utiliser les dispositifs «procédure de reconnaissance⁵» et «procédure d'avis global» (voir infra) pour réfléchir à intégrer de manière optimale les approches programmatiques et institutionnelles, en visant une optimisation des ressources humaines, matérielles et financières et en évitant les risques de lourdeur administrative.
- établir un bilan de la phase pilote pour tirer les leçons de l'expérience et affiner la future méthodologie.

Assise juridique

Pour donner un cadre légal à ce projet, en décembre 2017, le Gouvernement a complété les missions de l'AEQES de la manière suivante : *« Veiller à développer et à mettre en œuvre, en concertation avec les parties prenantes, des approches méthodologiques d'évaluation de la qualité adaptées aux besoins de l'enseignement supérieur et aux contextes en mutation »*⁶.

L'AEQES s'est également vu confier *« [...] la conception et la réalisation d'un projet pilote d'évaluation externe du volet institutionnel [...] dans le but de soutenir les établissements d'enseignement supérieur dans le développement de leurs systèmes qualité »*⁷.

Définir l'évaluation institutionnelle pilote et son périmètre

L'AEQES a défini, pour sa phase expérimentale, l'évaluation institutionnelle de la manière suivante : il s'agit d' *« examiner dans quelle mesure et de quelle manière le système de management de la qualité⁸ et, plus généralement, le fonctionnement de la gouvernance d'un établissement d'enseignement supérieur, est adapté à ses objectifs et son profil »*.

Dans une optique de contextualisation optimale, la vision, la mission et la stratégie de l'établissement constituent le point de départ de l'analyse.

En prenant appui sur les ESG⁹, l'évaluation institutionnelle expérimentée sur la période 2019/2021 s'est centrée sur *« l'assurance qualité relative à l'apprentissage et à l'enseignement, y compris l'environnement d'apprentissage et les liens pertinents avec la recherche et l'innovation. Le périmètre inclut l'ensemble des formations de l'enseignement supérieur organisées par les établissements (c'est-à-dire y compris les*

⁴ <https://aeges-coconstruction.be/>

⁵ PROCÉDURE DE RECONNAISSANCE D'UNE ÉVALUATION/ACCRÉDITATION PAR UN AUTRE ORGANISME QUE L'AEQES (depuis septembre 2017)

Les conditions et modalités de reconnaissance d'évaluation de programme(s) menée par un organisme externe autre que l'AEQES sont clairement définies (voir [Manuel qualité](#) procédure OP01). Le dossier de demande d'un établissement est instruit soit par la Cellule exécutive (si l'organisme externe est inscrit sur le Registre EQAR), soit par la Commission de reconnaissance (si l'organisme ne figure pas sur le registre). Sont examinés : les critères d'évaluation, la périodicité des évaluations, la méthodologie de choix des experts, la publication des résultats. Une proposition de décision est formulée à l'attention du Comité de gestion qui prend formellement la décision. À noter que l'Agence reconnaît le processus et non le résultat de l'évaluation/accréditation. Si un établissement souhaite introduire une plainte ou un recours, il doit s'adresser à l'organisme. Exemples récents : les formations d'ingénieur (Commission des Titres d'Ingénieur - CTI), de gestion (AACSB et EQUIS) et les formations de médecine vétérinaire (AEEV).

⁶ Article 3, 8° du décret AEQES complété par D. 20-12-2017

<http://www.aeges.be/documents/20171220%20D%C3%A9cret%20Agence.pdf>

⁷ Article 9bis du décret AEQES complété par D. 20-12-2017

⁸ Ensemble des politiques et procédures internes à un établissement, visant à garantir la qualité de ses activités.

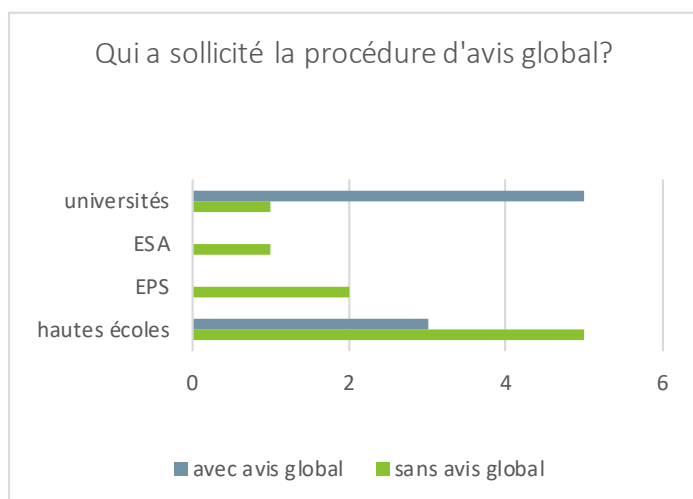
⁹ Le référentiel utilisé pendant la phase pilote correspond à la 1re partie des Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG).

formations actuellement non couvertes par les évaluations de programme de l'AEQES telles que la formation doctorale, les bacheliers et masters de spécialisation, les certificats et formations continues, les titres pédagogiques...), sans inclure les politiques ou démarches menées pour assurer la qualité des autres missions des établissements».

Les ESG (partie 1) ont été utilisés comme «cadre de référence» dans cette phase pilote, car l'AEQES ne disposait pas de référentiel institutionnel. Elle doit à présent s'atteler à en élaborer un. Ce choix pragmatique a conduit tous les établissements pilotes à analyser en profondeur et à s'approprier ces principes européens, ce qui en soi est déjà un bénéfice de la phase pilote.

À tester aussi : une procédure facultative d'avis global¹⁰

À l'occasion de la visite d'évaluation institutionnelle, les établissements ont pu solliciter un avis global quant à leur **capacité à prendre en charge, de manière autonome, l'évaluation externe de leurs programmes**. Cette procédure s'est appliquée uniquement aux établissements qui en ont fait la demande explicite.



La conséquence formelle d'un avis positif est la sortie, pour l'établissement concerné, de la planification des évaluations programmatiques par l'AEQES pour une période de six ans (durée des cycles d'évaluations programmatiques et institutionnelles).

Dans le cas d'une décision positive, celle-ci est d'application jusqu'à la prochaine évaluation institutionnelle de l'établissement, nécessaire pour permettre à celui-ci de poursuivre l'autonomie en matière d'évaluation externe de ses programmes.

FIG 2 : ÉVALUATIONS AVEC ET SANS DEMANDE D'AVIS GLOBAL

Pour cette procédure, la décision est prise collégalement par le comité d'experts qui a effectué l'évaluation et le Conseil d'Appui Méthodologique (CAM). Une matrice de descripteurs des 4 critères utilisés a été co-construite par le CAM et deux experts afin de renforcer la rigueur du processus collégial de décision. Elle a été utilisée, en usage interne, par les comités d'experts et par le CAM dans leur processus décisionnel.

La procédure d'avis global fait l'objet d'un chapitre spécifique dans l'analyse transversale (voir partie II p. 46) et sera examinée attentivement dans le bilan de la phase pilote.

Si elle est reconduite dans la future méthodologie de l'Agence, la procédure elle-même et ses outils seront publiés sur le site de l'AEQES.

¹⁰<https://aegs-coconstruction.be/wp-content/uploads/2019/07/20190625-Phase-pilote-AEQES-balises-methodologiques-v4-valide-CoPIL.pdf> pages 21-24

Mise en place de 3 nouvelles instances

Pour opérationnaliser la phase pilote, le Comité de gestion a fait le choix de mettre en place trois instances supplémentaires.

un Conseil d'Appui Méthodologique (CAM)	Composé de membres indépendants de l'AEQES et des EES de la FWB ¹¹ , il a fonction d'avis et de validation et rend compte au Comité de gestion : sélection des EES pilotes, validation des experts, production d'avis sur le document des balises méthodologiques (voir supra), production d'avis sur critères du bilan, définition des modalités de mise en œuvre de la procédure d'avis global, prise de décision pour la procédure d'avis global, contribution à la réflexion du bilan, etc.
un Comité de pilotage (CoPIL)	Ce Comité ¹² remplit une fonction mixte d'avis, de préparation des travaux et de coordination de la phase pilote. Il veille au bon déroulement du projet pilote, rend compte régulièrement au Comité de gestion qui missionne les divers GT, définit le dispositif d'évaluation du projet pilote (bilan) et assure une bonne communication envers les partenaires tout au long de la phase pilote.
une Commission de recours	Il est à noter que, en l'absence d'une incidence formelle des évaluations menées par l'AEQES, le législateur n'a pas prévu de commission de recours pour l'Agence. Néanmoins, depuis février 2021, dans le cadre de la procédure d'avis global (qui conduit à une prise de décision), l'Agence a jugé utile de se doter d'une telle commission et a désigné 9 membres pour la composer ¹³ . Cette commission peut être saisie pour traiter en toute indépendance et impartialité d'éventuels recours introduits par les établissements pilotes ayant sollicité la procédure d'avis global.

TABLE 1 : LES INSTANCES MISES EN PLACE POUR LA PHASE PILOTE

Balises méthodologiques dans un cadre volontairement ouvert

Dans une perspective de co-construction, le cadre méthodologique de l'expérience pilote a été laissé le plus ouvert possible.

Ainsi, les établissements pilotes ont été invités à :

- suggérer des noms d'experts potentiels,
- rédiger leur dossier d'autoévaluation institutionnelle (DAEI) sans canevas strict,
- choisir un référentiel de travail (en incluant toutefois une analyse en regard des ESG, partie 1)
- proposer des formats de planning de visite, en cohérence avec leur DAEI.

Quelques balises ont cependant été posées par l'AEQES dans le document intitulé « [Balises méthodologiques](#) ». Elles portent sur l'objet et les modalités de l'évaluation institutionnelle, le référentiel d'évaluation et les étapes de l'évaluation institutionnelle (autoévaluation, évaluation externe, suivi).

¹¹ Guy AELTERMAN, Patrick BARANGER, Bernadette CHARLIER, Geneviève Le FORT, Jacques MOREAU et Andrée SURSOCK.

¹² Composé d'Anne-Joëlle PHILIPPART, Karin VAN LOON, Caty DUYKAERTS (Bureau), d'Angeline AUBERT (référente du GT Méthodologie & référentiels, de Kevin GUILLAUME puis Nathalie JAUNIAUX (ARES) depuis septembre 2021, Michel STOCKHEM (ESA) et de Danielle MAES puis à partir de 2021 de Dimitri DEFLANDRE (EPS).

¹³ http://www.aeges.be/agence_composition_recours.cfm

Les établissements pilotes

En décembre 2017, l'AEQES écrivait à tous les établissements d'enseignement supérieur de la FWB (plus de 120) pour les inviter à envisager une participation active à la phase pilote, impliquant notamment un partage d'expérience visant à nourrir le processus de co-construction de la future méthodologie. L'Agence a organisé des séances d'information et construit un nouveau site internet dédié à ces évolutions méthodologiques. Elle annonçait une capacité opérationnelle d'environ une douzaine d'évaluations et elle a reçu 23 candidatures. Une sélection a été opérée avec l'aide du CAM qui a analysé tous les dossiers. 17 établissements ont été retenus.

1	École Supérieure des Arts – Saint-Luc Bruxelles	10	Institut de formation supérieure de Wavre
2	Haute École de Namur-Liège-Luxembourg	11	Institut provincial d'enseignement supérieur de promotion sociale Henri La Fontaine (anciennement Promsoc Supérieur Mons-Borinage)
3	Haute École en Hainaut	12	Université catholique de Louvain
4	Haute École EPHEC	13	Université de Liège
5	Haute École Francisco Ferrer	14	Université de Mons
6	Haute École Léonard de Vinci	15	Université de Namur
7	Haute École libre Mosane	16	Université libre de Bruxelles
8	Haute École Louvain en Hainaut	17	Université Saint-Louis de Bruxelles
9	Haute École provinciale de Hainaut - Condorcet		

TABLE 2 : LES 17 ÉTABLISSEMENTS PILOTES

Les comités des experts

En lien avec le référentiel sélectionné pour cette phase pilote (les ESG, partie 1), l'AEQES a dégagé les champs à investiguer au travers de l'évaluation institutionnelle et déterminé ainsi l'expertise actualisée attendue des personnes composant les comités d'évaluation externe. En outre, en cohérence avec la jurisprudence de sélection des experts, il était également attendu d'eux qu'ils possèdent une expérience et une compréhension approfondie des enjeux de l'enseignement supérieur et de l'assurance qualité aux échelles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, européenne et internationale.

Experts	Présidents
gouvernance et pilotage stratégique	<i>présidence du comité d'évaluation</i> : personne qui dispose de l'une des expertises précitées (hormis expérience étudiante) et qui réunit les critères suivants : une expérience de gouvernance/pilotage stratégique, une expérience de l'évaluation institutionnelle, une expérience en gestion de la qualité, de très bonnes capacités d'expression écrite et orale, des compétences en matière de gestion d'équipe.
gestion de la qualité et de ses outils dans l'enseignement	
pédagogie de l'enseignement supérieur	
expérience étudiante	
expérience — hors de l'enseignement supérieur — en lien avec l'articulation entre enseignement, recherche et les besoins du monde professionnel	

TABLE 3 : EXPERTISE REQUISE POUR LES ÉVALUATIONS INSTITUTIONNELLES

Pour la phase pilote d'évaluation institutionnelle, le CAM a joué son rôle d'appui dans la sélection des experts et la composition des comités.

27 experts ont été mandatés pour la phase pilote, dont 6 présidents et une présidente de comité. La liste des experts ainsi que leur CV succinct est disponible sur le site de l'Agence et en annexe 1.

Un séminaire de formation a été organisé à leur intention en octobre 2019 ainsi qu'en septembre 2020. Ces séminaires avaient pour objectif de préparer les experts à leur mission : contexte de la FWB (enseignement supérieur et agence), attentes et enjeux de la phase pilote, balises méthodologiques dans un contexte d'expérimentation (y compris la procédure d'avis global), témoignages divers (par exemple, d'acteurs de la phase pilote en Flandre) et ateliers pratiques (préparation de visite, posture, ...). Les présidents ont joué un rôle prépondérant, notamment en instaurant une dynamique d'équipe au sein de leurs comités respectifs et en rencontrant, en entretiens préalables, les responsables des établissements qu'ils allaient évaluer.

LES RAPPORTS

Dossier d'autoévaluation institutionnelle (DAEI)

Sans donner de canevas, l'Agence a suggéré aux établissements d'inclure dans leur DAEI les éléments suivants : une présentation contextuelle de l'établissement (données factuelles et chiffrées sur l'offre de formation, les étudiants et les personnels), un retour réflexif sur le processus d'autoévaluation lui-même, une section décrivant les visions, missions et valeurs de l'établissement, documentée par ses principales orientations stratégiques¹⁴, une présentation de la gouvernance et des principaux processus décisionnels en lien avec le périmètre « enseignement » de l'établissement, une section sur la politique qualité, ses procédures associées, ses résultats en termes d'amélioration et expliquant comment cette politique¹⁵ fait partie intégrante du pilotage stratégique de l'établissement, une analyse de la manière dont l'établissement rencontre chacune des ESG (partie 1). Enfin, une analyse SWOT globale et des réflexions prospectives traduites en plan d'action, des annexes et un glossaire.

Les établissements ont rendu des DAEI très soignés. Une analyse factuelle des 17 DAEI est proposée en annexe 6.

Rapports d'évaluation institutionnelle

Pour chaque établissement, un rapport préliminaire d'évaluation institutionnelle a été rédigé collégialement par les experts et adressé aux autorités pour qu'elles puissent exercer un droit de réponse. Le rapport publié inclut le droit de réponse éventuel.

En outre, les rapports des établissements ayant sollicité la procédure d'avis global ont bénéficié d'une validation formelle par le CAM.

Les 17 rapports d'évaluation institutionnelle des établissements pilotes ont été publiés en même temps sur le site internet de l'AEQES le 24 novembre 2021.

Analyse transversale

Cette analyse, rédigée par les experts, sur la base des 17 rapports d'évaluation, consiste en un état des lieux de la « *manière dont le système de management de la qualité¹⁶ et, plus généralement, le fonctionnement de la gouvernance des 17 établissements d'enseignement supérieur pilotes, sont adaptés à leurs objectifs et leur profil* ». Cet état

¹⁴ Principales orientations stratégiques (de nature spécifique aux missions de l'établissement ou de nature transversale), à titre d'exemples : éthique et développement durable, internationalisation, lien avec l'entreprise, dimension sociale et inclusion, lien enseignement/recherche, etc.) Voir balises méthodologiques page 14.

¹⁵ Une attention particulière sera portée à l'articulation entre les niveaux centralisés (politique institutionnelle) et les entités décentralisées (le cas échéant, facultés, catégories, sections...).

¹⁶ Ensemble des politiques et procédures internes à un établissement, visant à garantir la qualité de ses activités.

des lieux s'accompagne de bonnes pratiques et de points d'attention. Les experts ont également mis en perspective la phase pilote pour nourrir la réflexion de l'AEQES dans son projet de développement de nouvelle méthodologie.

L'analyse transversale a été présentée par la co-présidente et les co-présidents du comité des experts le 30 novembre 2021, au cours d'une journée organisée par l'AEQES au Palais des Académies sur le thème de cette phase pilote, avec des échanges entre parties prenantes ainsi qu'une intervention du CAM.

L'analyse transversale est adressée à la Ministre de l'Enseignement supérieur, à la Commission Enseignement supérieur du Parlement de la Communauté française, au Conseil d'administration de l'Académie de la Recherche et de l'Enseignement supérieur (ARES) et à l'ensemble des établissements évalués. Elle est également téléchargeable sur le site de l'AEQES depuis le 1^{er} décembre 2021.

Suivi : plan d'action et point d'étape

Les établissements dressent un projet de plan d'action dès la phase d'autoévaluation, qu'ils publieront, une fois finalisé, au plus tard six mois après la publication du rapport d'évaluation institutionnelle des experts sur le site internet de l'AEQES.

Un point d'étape, axé sur la valorisation des actions d'amélioration menées, est prévu à mi-parcours entre deux évaluations. Il ne s'agit pas d'une procédure d'évaluation externe, mais d'un soutien aux établissements dans leur dynamique d'amélioration continue, dans la poursuite des actions mises en place, dans le développement d'outils de pilotage et d'une culture qualité. En effet, pour les évaluations institutionnelles, ce point d'étape se compose de deux éléments: la remise d'un dossier succinct par l'ensemble des institutions, ainsi que l'organisation d'une demi-journée de travail et d'échanges avec elles.

L'objectif de cette journée consiste, sur des thématiques identifiées, à permettre aux établissements de partager de bonnes pratiques ayant contribué à leur développement.

Impact de la crise COVID sur la phase pilote

Initialement, les visites d'établissement étaient planifiées de manière équilibrée sur les années académiques 2019-2020 (8 EES) et 2020-2021 (9 EES). En fait, seules les 4 premières visites ont eu lieu *in situ*, ensuite la visite d'octobre 2020 s'est déroulée de manière hybride (deux experts présents sur place et deux à distance) et les 13 suivantes ont été effectuées exclusivement à distance. D'autre part, plusieurs établissements ont sollicité un report de visite (et de dépôt de dossier d'autoévaluation), ce qui explique la planification intensive au cours de l'année académique 2020-2021. Quoiqu'il en soit, l'engagement de tous les acteurs (EES, experts, CAM) a été remarquable.

Un bilan à dresser

Cette phase pilote devra permettre à l'AEQES, sur la base d'un bilan documenté de cette expérience commune, de prendre des décisions quant aux évolutions méthodologiques à apporter et de proposer les changements de cadre légal asseyant les évolutions au-delà de 2022. Ce rapport de bilan est à remettre au Gouvernement.



ANALYSE TRANSVERSALE

rédigée par le comité des experts

Introduction

Dans la littérature, il existe différentes définitions de la notion d'évaluation institutionnelle. Les experts en la matière semblent cependant s'entendre en ce sens qu'elle constitue :

« Une démarche systématique de réflexion, de mesure et d'évaluation qui porte sur une institution dans son ensemble ou sur ses composantes, et leurs interactions¹⁷ ». Elle vise à décrire une situation factuelle, à la comparer à celle désirée, et, le cas échéant, à rechercher les causes possibles des fragilités identifiées.

Ce type d'évaluation englobe de manière systématique tous les programmes d'études d'un établissement. En revanche, il ne s'agit pas de mener une évaluation de chaque programme offert à l'échelle institutionnelle. En effet, le changement de paradigme lié à l'évaluation institutionnelle exige plutôt de traiter des mécanismes communs à tous les programmes mis en place par l'établissement pour engarantir la qualité. C'est ainsi que l'on peut concevoir la distinction entre les volets institutionnel et programmatique de ces évaluations. C'est aussi de cette façon qu'il est possible d'envisager que les établissements parviennent à se doter d'un système qualité adéquat, efficient et ancré dans une culture qualité qui fait sens et qui leur est propre.

Traditionnellement, l'évaluation institutionnelle porte sur les enjeux suivants :

- un périmètre de l'évaluation qui couvre, en tout ou en partie, les activités de l'établissement ;
- une analyse des modes d'élaboration de la stratégie de l'établissement et de sa mise en œuvre opérationnelle ;
- une analyse des mécanismes de gouvernance de l'établissement et de sa capacité à maîtriser le pilotage de ses activités, en lien avec sa stratégie et en appui sur une politique d'assurance qualité ;
- une analyse de la capacité de l'établissement à respecter ses mécanismes dans ses différentes activités et à en déduire ses forces et faiblesses au cours d'une période de référence.

Ces travaux se réalisent à partir d'une autoévaluation menée par l'établissement.

Essentiellement, l'évaluation institutionnelle n'est pas une fin en soi. Elle doit avant tout être utile et servir de levier en vue d'améliorer de façon continue les mécanismes d'assurance qualité des établissements. Contrairement aux analyses programmatiques, l'analyse institutionnelle cherche à comprendre, en se basant sur des données probantes, comment les établissements fonctionnent et s'autoévaluent. L'emphasis se déplace donc de l'efficacité vers l'efficience de la démarche évaluative.

La présente analyse transversale rend compte des principales observations faites au cours de la phase pilote portant principalement sur le développement d'un volet institutionnel de l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en FWB.

Elle concerne l'examen de la réalisation des activités reliées à la mission d'enseignement des établissements tant au regard de la planification et de la gestion administrative et pédagogique qu'au regard des divers services de soutien. Elle couvre donc les principales responsabilités et activités rattachées à la réalisation de la mission d'enseignement des universités, des hautes écoles, des écoles supérieures des arts et des établissements d'enseignement de promotion sociale. Par contre, elle n'englobe pas les politiques ou démarches menées pour assurer la qualité des autres missions des institutions.

¹⁷ <https://www.erudit.org/fr/revues/ss/1986-v35-n1-2-ss3495/706295ar.pdf> (page 76) ou selon les propos de Jacques Plante dans *L'évaluation institutionnelle : d'une pensée qui évolue à un modèle qui s'élabore*

Tout au long du rapport qui se décline en trois parties, les experts formuleront des recommandations, qu'ils conseillent vivement de mettre en œuvre, et des suggestions susceptibles de contribuer à l'amélioration de l'efficacité et de la gestion du système d'assurance qualité des établissements. Ces recommandations et suggestions s'adressent aux établissements, sauf mention explicite (à l'AEQES ou au gouvernement de la FWB). Les bonnes pratiques observées sont présentées en texte surligné vert.

La Partie I porte sur les référentiels et *European standards & guidelines* (ESG), le dossier d'autoévaluation institutionnelle (DAEI), la visite et le rapport d'évaluation institutionnelle produit par les comités d'experts. La définition de chacun des ESG, incluant la référence et les lignes directrices, y sera présentée. On s'interrogera notamment sur la pertinence de l'emploi d'un référentiel ayant pour base les ESG et questionnera celle de limiter le périmètre de l'évaluation institutionnelle aux activités d'enseignement. Par la suite suivront les principaux constats dégagés dans le cadre des dix-sept (17) évaluations institutionnelles avant de proposer un regard prospectif pour la suite de l'opération.

Quant à elle, la Partie II traitera de la procédure d'avis global. Cette dernière visait à évaluer la capacité de l'établissement à assurer la prise en charge, de manière autonome, de l'évaluation externe de ses programmes. On y abordera la problématique de la pertinence des critères utilisés pour formuler l'avis global et leur articulation avec les ESG ainsi que de la matrice utilisée pour évaluer l'état de développement des établissements et du processus d'émission de l'avis.

Enfin, la Partie III traitera du développement des systèmes qualité. Elle a pour but de présenter une vision globale du niveau de développement des systèmes et de la culture qualité des établissements ayant participé à la phase pilote. Le rapport en profitera pour mettre en lumière les bonnes pratiques relevées et les freins au développement des systèmes d'AQ servant de prémisses à la mise en place d'une culture qualité dans les établissements d'enseignement supérieur en FWB.

Tous les experts et présidents ont été impliqués dans la rédaction de l'analyse transversale, selon plusieurs modalités (sous-groupes de travail, relectures, mise en forme) et sont collectivement responsables de son rendu définitif.

Partie I

Évaluation institutionnelle : référentiels et ESG, dossier d'autoévaluation institutionnelle, visite, rapport d'évaluation institutionnelle

1. Référentiels et ESG

MÉTHODOLOGIE

Dans un souci de tracer un portrait fidèle de la réalité actuelle observée en FWB, un questionnaire détaillé préparé collégialement par les présidents, la présidente et la Cellule exécutive a été adressé, dans un premier temps, aux experts et présidents. Le but consistait à générer, au terme de la phase pilote, de l'information portant sur différents sujets, notamment : la phase de préparation (incluant les outils), le déroulement des évaluations externes (DAEI, visite), la méthodologie déployée, la conduite de la phase pilote et la demande d'avis global. Plus de 85 % des destinataires y ont répondu.

Les commentaires et suggestions des institutions, recueillis dans le cadre d'une enquête auprès des établissements, ont également contribué à la réflexion. Sous la supervision des présidents, l'information générée a, par la suite, servi de base pour alimenter les discussions de trois (3) sous-groupes de travail correspondant chacun à une des parties de l'analyse transversale. Cette information, jumelée à celle générée par la lecture des dix-sept rapports d'évaluation institutionnelle et les commentaires reçus des experts sous forme écrite et partagés en plénière, a permis de co-construire diverses versions du rapport d'analyse. À terme, la version définitive de l'analyse transversale a été approuvée par les experts, les présidents et l'AEQES pour diffusion.

1.1 Mise en contexte

De manière à développer une culture de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), l'AEQES a mené, depuis le début de l'année académique 2019-2020, des évaluations institutionnelles. Celles-ci se sont déroulées en appui sur un dialogue entre les trois parties concernées : établissement, comité des experts et Cellule exécutive de l'AEQES.

L'agence remplit ainsi sa mission qui consiste à contribuer à l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement supérieur et à en témoigner. L'AEQES, son personnel et les experts qu'elle recrute pour mener à bien de telles évaluations partagent une approche basée sur l'indépendance, l'impartialité, la rigueur, le respect et la collaboration. La notion d'indépendance est particulièrement importante afin de préserver la neutralité de l'Agence et d'établir la crédibilité de ses travaux tant auprès des institutions d'enseignement et de la population en général que des instances gouvernementales devant lesquelles elle rend compte du résultat de ses activités.

L'évaluation institutionnelle s'est voulue formative et se base sur un dialogue entre les parties prenantes de l'enseignement supérieur en FWB. Au terme de chaque visite d'évaluation, le comité des experts a rédigé un rapport d'évaluation institutionnelle pour favoriser le développement d'une culture partagée de la qualité dans les établissements, la diffusion des bonnes pratiques et la mise en place de synergies entre les différents acteurs.

De prime abord, il est essentiel de retenir que l'assurance qualité relève avant tout des établissements. Ils sont en effet « *tenus d'assurer le suivi et la gestion de la qualité de toutes leurs activités et de prendre toutes les mesures en vue d'une autoévaluation interne effective et de son suivi*¹⁸ ». Ainsi, ce sont bien les établissements qui sont en charge de la définition de leur stratégie, de leurs modes de gouvernance, de leur politique qualité, de leurs objectifs et des moyens qu'ils déploient pour y répondre. Quant à elle, l'AEQES est responsable de l'assurance externe de la qualité et des mécanismes méthodologiques sollicités dans le cadre des évaluations. L'assurance externe de la qualité prend en compte l'efficacité des processus d'assurance interne de la qualité, mais doit aussi considérer, de manière plus complète

¹⁸ Article 9 du « décret Paysage »

et systémique, la façon dont une institution oriente, développe, gère et évalue spécifiquement sa mission d'enseignement et plus largement toutes ses autres missions. La mise en œuvre de l'évaluation externe repose sur deux principes : le principe d'adhésion en vertu duquel le dispositif choisi est approuvé par tous les acteurs et le principe d'équité et de rigueur méthodologique en vertu duquel on s'assure que les experts bénéficient des informations utiles et nécessaires pour formuler leurs constats, analyses et recommandations.

Pendant cette phase pilote, les établissements, en utilisant comme référentiel les ESG partie 1¹⁹, ont décrit et analysé la manière dont les politiques et démarches qualité (ou encore les stratégies institutionnelles) développées et mises en œuvre à l'interne permettent d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés en matière d'apprentissage et d'enseignement.

Dans une perspective de co-construction, la phase pilote a notamment pour but de développer le cadre et la méthodologie d'évaluation institutionnelle, en ce compris un référentiel AEQES; soit un système de références, constituant une optique, un type de lecture et une perspective. Pour organiser la démarche permettant de recueillir l'information, de l'analyser, de l'interpréter et de proposer des diagnostics et des pistes concrètes d'évolution, les critères peuvent être décomposés en dimensions qui en constituent les principaux éléments d'investigation.

La nécessité ou non de documenter, analyser et faire des propositions pour chacune de ces directions d'investigation dépend entièrement du contexte de chaque institution et de la procédure retenue pour faire la démonstration des mécanismes institutionnels d'assurance interne de la qualité.

À l'issue de la phase pilote, l'AEQES souhaite construire et généraliser une méthodologie d'évaluation institutionnelle à tous les établissements de la FWB, à compter de l'année académique 2023-2024.

L'évaluation institutionnelle expérimentée pendant la phase pilote, prenant appui sur les ESG, se centre sur l'assurance qualité relative à l'apprentissage et à l'enseignement dans l'enseignement supérieur, y compris l'environnement d'apprentissage et les liens pertinents avec la recherche et l'innovation. Par ailleurs, l'AEQES invitait les établissements à fournir des renseignements sur les moyens (financiers, humains, technologiques ou autres) disponibles, et ceux qui auraient manqué, pour la mise en œuvre de leur politique d'assurance qualité.

1.2 État de situation

À la lumière de l'information générée au cours de la période, les experts estiment que l'usage d'un référentiel permet à la fois de structurer le travail d'autoévaluation (et sa concrétisation, le DAEI) et d'assurer une homogénéité d'analyse, donc une équité de traitement, à la dimension externe de l'évaluation.

Par ailleurs, il faut souligner que les établissements ne sont pas toujours parvenus à faire une démonstration adéquate de la mise en œuvre de leurs mécanismes d'assurance qualité (ou, de façon plus pragmatique, d'amélioration continue) propre à satisfaire les objectifs des différentes ESG. Pourtant, ce qui importe dans le cadre des évaluations institutionnelles, bien plus que le résultat final, c'est de savoir si la démarche qualité prévue à l'interne a fonctionné de manière à attester de l'atteinte de la réalisation des activités reliées à la mission institutionnelle d'enseignement. Un travail important reste à faire dans ce domaine.

¹⁹ European standards & guidelines (ESG), partie 1

www.engq.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20French_by%20Réseau%20FrAQ.pdf

Analyse transversale de la phase pilote 2019-2021

Évaluation institutionnelle de 17 établissements pilotes de la FWB

1.3 Regard prospectif

Sans préjuger du référentiel à utiliser, nos réflexions dans le cadre de cette analyse transversale se fondent sur les ESG. Il va de soi que celles-ci vont évoluer à l'avenir. De plus, notre propos est à considérer comme pouvant être extrapolé à d'autres systèmes de références.

Ainsi, partant de ce principe, un travail de réflexion sur certaines ESG pour en distinguer les différentes dimensions et sur les redondances possibles avec d'autres ESG pourrait s'avérer un exercice intéressant dans le but d'en arriver à une nouvelle proposition de cadre de référence.

Par exemple, l'ESG 1.3 «Apprentissage, enseignement et évaluation centrés sur l'étudiant» est complexe à opérationnaliser et comporte de multiples dimensions qui ne sont pas sans rapport avec les ESG 1.4 «Admission, progression, reconnaissance et certification» et 1.6. «Ressources pour l'apprentissage et accompagnement des étudiants». Il apparaît nécessaire de porter aussi une attention toute particulière aux ESG 1.2 «Élaboration et approbation des programmes» et 1.9 «Suivi continu et évaluation périodique des programmes» pour lesquelles une certaine proximité existe.

Si le nouveau référentiel venait à s'éloigner de la stricte formulation des ESG, les établissements devront s'assurer d'en avoir une compréhension adéquate avant de commencer leur travail d'autoévaluation.

RECOMMANDATION 1 – à l'AEQES

Faire évoluer le référentiel proposé en l'adaptant au cadre réglementaire en FWB tout en restant aligné avec les attendus des ESG, et s'assurer de sa bonne appropriation par les EES pour les évaluations institutionnelles futures.

Suggestion 1

De manière à développer le niveau de connaissance et de s'approprier le référentiel, les établissements pourraient inviter les responsables qualité à devenir experts pour l'AEQES ou pour toute autre agence qualité en enseignement supérieur. L'expérience ainsi acquise permettrait de mieux s'approprier les concepts d'AQ, de s'inspirer des pratiques d'autres milieux d'enseignement et de réinvestir, au sein de leur établissement, les bonnes pratiques pertinentes à leur réalité institutionnelle.

Enfin, dans le cadre de la phase pilote, on observe que les balises posées par le Comité de gestion n'englobaient pas les politiques ou démarches menées pour assurer la qualité des autres missions des établissements. L'évaluation de la mission d'enseignement et d'apprentissage reste un point fort au travers de l'évaluation programmatique qui perdure, via l'AEQES ou dans le cadre de l'autonomie acquise par la procédure d'avis global.

L'autoévaluation institutionnelle doit permettre ultimement de dresser un bilan sur les objectifs et les réalisations, de favoriser la prise de conscience des atouts et bonnes pratiques (points forts) et de déterminer les points de vigilance (points faibles). Les réflexions qui nourrissent cette autoévaluation doivent servir à l'institution dans son ensemble, notamment à l'heure de revoir ou d'affirmer son positionnement et sa stratégie. Elles doivent permettre à une entité, outre d'explicitier les objectifs qu'elle poursuit et son fonctionnement, de faire le bilan de ses activités et de l'expérience engrangée, d'envisager les évolutions à venir, en s'appuyant sur une implication des différentes parties concernées dans une démarche constructive.

Dans cette optique, l'autoévaluation ne sert donc pas uniquement à préparer une évaluation externe, elle participe idéalement au processus réflexif quotidien d'une entité, soutenu par les autorités académiques au niveau de l'établissement : présidence, direction-présidence, instances décisionnelles et de concertation, etc.

RECOMMANDATION 2 – à l'AEQES

Même si l'évaluation institutionnelle reste centrée sur « *la manière dont les politiques et démarches qualité (ou encore les stratégies institutionnelles) développées et mises en œuvre par l'établissement lui permettent d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés en matière d'apprentissage et d'enseignement* », la mission recherche (incluant sa gouvernance, son organisation et l'interrelation enseignement-recherche) ainsi que la mission de services à la collectivité devraient faire partie de l'évaluation institutionnelle, en complément des activités d'enseignement, ces trois missions étant interconnectées. Cette approche systémique aurait pour but d'optimiser les ressources et d'offrir aux établissements un regard externe « à 360° » et une aide au pilotage institutionnel global.

2. Dossier d'autoévaluation institutionnel (DAEI)

2.1 Mise en contexte et périmètre

L'AEQES a décidé d'accorder une liberté pleine et entière quant à la forme que peut prendre le rapport d'autoévaluation institutionnel (DAEI) servant à démontrer la mise en œuvre des différents mécanismes d'assurance qualité institutionnels. De plus, l'étude de chaque ESG doit idéalement comporter, selon les experts, un état de situation (constats et description), une démonstration de la mise en œuvre des mécanismes d'AQ, une analyse réflexive et une conclusion reprenant les actions concrètes à poser pour améliorer de façon continue les mécanismes d'AQ.

RECOMMANDATION 3

Aborder explicitement dans le DAEI les domaines d'activité institutionnelle qui relèvent de l'AQ, conformément aux dispositions de l'article 9 du décret Paysage qui précise que « *la gestion de la qualité recouvre toutes les activités des établissements* ». Ainsi les dimensions de gouvernance, de ressources financière et administrative et de stratégie en matière de recherche devraient s'ajouter aux domaines liés à l'enseignement et à l'apprentissage.

En résumé, à l'instar de ce que l'AEQES préconise pour les évaluations de programmes, les réponses à la question « *comment l'établissement rencontre-t-il l'ESG ?* » relèvent de la description, de l'évaluation et de l'action. Il est recommandé d'utiliser explicitement ces trois axes — partout où cela s'avère adéquat — en se rappelant que, dans une démarche d'autoévaluation en matière d'AQ, il importe de rédiger un dossier plus analytique que descriptif²⁰.

2.2 État de situation

Au regard du contexte sanitaire lié à la pandémie Covid, les experts tiennent à souligner l'engagement des établissements à poursuivre la phase pilote, et notamment à remettre à l'AEQES leur DAEI dans les délais demandés, ce qui témoigne de leur intérêt pour entreprendre une démarche sollicitant un regard extérieur sur leurs propres travaux d'autoévaluation.

Les rapports d'autoévaluation produits, servant à décrire et à analyser les mécanismes d'assurance qualité institutionnels, comptaient entre 57 et 261 pages. Quant à elle, la démonstration de la mise en œuvre de ces mêmes mécanismes se faisait principalement à l'aide d'annexes dont le nombre a varié de 0 à 352 annexes selon le niveau de détail de l'analyse produite par l'établissement²¹.

La phase pilote de l'opération portant sur les évaluations institutionnelles a permis aux comités d'experts de constater que, de façon générale, les DAEI ont été préparés et rédigés avec soin, mais se limitent encore trop souvent à une simple description et ne prennent pas suffisamment en compte l'aspect de l'analyse inhérent à l'exercice. De plus, on retrouve trop rarement une autoévaluation

²⁰ BALISES METHODOLOGIQUES, page 14

²¹ Voir analyse factuelle des 17 DAEI en annexe 6

globale, pleine et entière des mécanismes d'AQ en place menant à la détermination de constats et d'actions concrètes à poser. En effet, il a été possible d'être confrontés régulièrement à la présentation d'une succession d'exemples, individuellement pertinents, mais dont il était impossible de témoigner sur leur représentativité au niveau de l'établissement.

La lecture des différents DAEI a permis de déterminer une façon optimale de présenter chacune des ESG. Celle-ci se décrit de la façon suivante :

- État de situation : brève description présentant les constats, la description des mécanismes, les démarches ou les pratiques;
- Analyse réflexive : étude détaillée comportant la démonstration de la mise en œuvre des mécanismes de même qu'une autoévaluation critique de ce qui fonctionne bien ou pas et, s'il y a lieu, des difficultés éventuelles à se positionner par rapport à l'ESG (compréhension de l'ESG et de ses implications);
- Conclusion et plan d'action.

Certains établissements gagneraient toutefois à renforcer une divulgation claire et succincte de la documentation pertinente à l'intention des experts telle que les politiques, procédures et critères, par le biais notamment de l'accès à l'intranet. Cela serait vraisemblablement propice à assurer que les comités de visite puissent rendre pleinement compte des mécanismes d'AQ mis en œuvre au sein de l'institut visité.

Enfin, l'exercice aura permis d'identifier, au-delà des aspects positifs, deux pistes de progrès potentielles. La première concerne l'importance de traiter des mécanismes de liaison avec les diplômés et les employeurs tandis que la seconde a trait à l'importance que le tableau de bord des formations (le système d'information sur les programmes d'études) soit constitué d'indicateurs pertinents et alimenté en continu.

De manière générale, les institutions d'enseignement doivent constamment garder en tête que le DAEI constitue un rapport devant servir à démontrer la mise en œuvre des mécanismes d'AQ.

2.3 Regard prospectif

Le rapport d'autoévaluation préparé par les établissements doit avant tout leur être utile et représenter un reflet de leur identité. Les comités d'experts doivent, quant à eux, savoir faire preuve de suffisamment d'adaptation pour s'approprier les propos dans la forme proposée par l'établissement. Toutefois, ils estiment que le DAEI devrait se limiter à un maximum de 75 à 100 pages sans compter les annexes. Par ailleurs, le document devrait présenter des descriptions narratives de la mise en œuvre des mécanismes de même que des tableaux récapitulatifs et des représentations, le cas échéant, sous forme de schémas afin de répondre aux besoins du plus grand nombre d'utilisateurs possible. Enfin, il est essentiel de limiter le nombre d'annexes, de prévoir des hyperliens qui mènent à chacune pour en faciliter l'utilisation et qu'il y ait un travail de réflexion de la part de l'établissement sur ce qui est indispensable dans ce domaine. Le DAEI devrait normalement pouvoir être lu et compris sans les annexes. Celles-ci devraient simplement servir à éclairer ou à approfondir une analyse déjà présente dans le dossier.

Par ailleurs, il paraît utile de prévoir un temps de lecture et un droit de réponse des parties prenantes internes impliqués dans la démarche d'autoévaluation avant de produire la version définitive du rapport. En effet, il importe d'obtenir un consensus lors du processus d'autoévaluation de manière à ce que le DAEI puisse refléter la position de l'établissement, obtenue selon leurs procédures internes. Cette procédure supplémentaire, déjà effective au sein de plusieurs établissements, permettrait d'assurer la diffusion de l'information auprès de la communauté des personnes rencontrées lors des entretiens qui surviennent lors de la visite institutionnelle.

Suggestion 2

Un comité de relecture interne composé d'intervenants responsables de la mise en œuvre des mécanismes d'AQ non impliqués dans la démarche d'autoévaluation pourrait être mis en place. Les commentaires reçus pourraient servir à valider le contenu du dossier et, s'il y a lieu, à le bonifier.

Les rencontres avec le personnel administratif, technique et ouvrier de même que celles avec des représentants du pouvoir organisateur, du monde professionnel et des employeurs ont permis aux experts de constater que certains de ces intervenants n'étaient que peu ou pas informés de l'évaluation institutionnelle.

Suggestion 3

Afin de permettre à tous les membres de la communauté d'un EES de s'approprier plus facilement les principaux constats et conclusions du DAEI, un instrument spécialement destiné aux intervenants non impliqués directement dans la rédaction du dossier d'autoévaluation et susceptible d'améliorer leur préparation aux entretiens (résumé, tableau récapitulatif, séance d'information, capsule vidéo, ou autre) pourrait être proposé.

Une telle mesure devrait normalement faciliter leur compréhension du rapport et permettre d'alimenter les discussions lors des rencontres. De plus, le suivi des différentes actions identifiées au sein du plan d'action par l'ensemble des parties prenantes devrait pouvoir se faire ainsi plus facilement.

De plus, les comités de visite ont pu remarquer que la démonstration des mécanismes de liaison assurant la qualité avec les diplômés et les employeurs est souvent peu explicite.

RECOMMANDATION 4

Traiter en détail les mécanismes de liaison avec les diplômés et les employeurs.

En outre, le tableau de bord des formations (le système d'information sur les programmes d'études) gagnerait à être alimenté en continu plutôt que de façon ponctuelle comme cela semble être le cas dans de nombreux établissements visités.

RECOMMANDATION 5

Développer un tableau de bord des formations qui dispose d'indicateurs pertinents, objectifs et mesurables et soit alimenté en continu.

Voici quelques propositions supplémentaires pour améliorer la qualité des DAEI produits :

Il pourrait être pertinent de mieux identifier l'utilité de l'opération afin de conscientiser les parties prenantes internes de l'importance de l'opération de même que de sa valeur ajoutée potentielle au quotidien dans les principales responsabilités et activités rattachées à la réalisation de la mission éducative institutionnelle.

Il s'avérerait en outre utile d'explicitier davantage la partie traitant de la démarche et des choix retenus pour la réalisation de l'autoévaluation et la production du rapport, notamment pour préciser tout ce qui entoure le partage des responsabilités.

Par ailleurs, il apparaît de première importance de traiter du plan pour assurer la pérennité de l'AQ au sein de l'organisation, de manière à contrer la perte d'expertise en raison de la dépendance face aux coordinateurs qualité, des impacts de la mutation de personnel, des départs à la retraite, etc. Pour ce faire, l'ESG 1.1 « Politique d'assurance qualité » devrait normalement permettre à l'établissement de

démontrer la durabilité de son pilotage stratégique et de ses démarches d'autoévaluation, d'analyse et d'amélioration continue. Enfin, un suivi cohérent des recommandations résultant de la première évaluation institutionnelle devrait servir d'assise au DAEI à produire lors d'une éventuelle seconde opération. Enfin, les établissements devront aussi apprendre à mieux étayer dans leur DAEI la démonstration de la mise en œuvre de leurs mécanismes d'assurance qualité.

3. Visite d'évaluation

3.1 Mise en contexte et périmètre

La mission du comité d'évaluation externe consiste à poser un regard extérieur sur la manière dont l'établissement assure la mise en œuvre de ses mécanismes d'AQ et de formuler les recommandations visant leur amélioration. Le principal atout de la dimension internationale des comités est le renforcement de l'indépendance des experts vis-à-vis des institutions visitées. Enfin, ces experts s'engagent à respecter un code de déontologie tout au long de la mission.

Comme pour les évaluations programmatiques, l'entretien préalable est la première rencontre entre le président du comité d'évaluation externe et les responsables d'un établissement évalué. Cet entretien vise à établir un premier contact, baliser les axes du travail d'évaluation externe, aborder des éléments spécifiques à la réalité de terrain et préciser le programme des entretiens. L'établissement propose un planning et choisit la composition des sous-groupes à rencontrer, dans le respect de quelques consignes reprises dans les balises méthodologiques.

À travers l'organisation d'entretiens successifs avec les parties prenantes responsables de la mise en œuvre des mécanismes d'AQ et la consultation de documentation mise à disposition par l'entité, la visite d'évaluation a pour but de :

- poser un regard extérieur sur l'analyse et les conclusions du dossier d'autoévaluation;
- attester la correspondance entre la description contenue dans le dossier et les constats réalisés in situ;
- analyser l'adéquation des ressources décrites dans le dossier aux besoins de l'établissement;
- évaluer le niveau de réalisation des objectifs décrits dans le DAEI;
- énoncer toute recommandation utile en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement et des programmes.

La visite d'évaluation alterne moments d'entretiens et moments de concertation « à huis clos » entre les experts.

Au moment de la visite, la première rencontre est normalement consacrée à la présentation de la démarche qualité et de ses retombées pour l'établissement par son comité de direction. S'ensuivent des entretiens collectifs avec différentes catégories d'intervenants : des enseignants, des étudiants, des étudiants diplômés, des employeurs, des membres du personnel administratif et technique. Au cours des visites d'évaluation faites en présentiel, le comité des experts procède à la visite des infrastructures. Les entretiens se clôturent comme ils ont commencé, par une rencontre avec la direction.

Le choix des intervenants est laissé à la libre appréciation de l'établissement. Toutefois, l'AEQES les invite tout de même à s'assurer :

- pour l'entretien avec les étudiants : de la présence de profils variés;
- pour l'entretien avec les étudiants diplômés : de la présence de personnes nouvellement diplômées (maximum cinq ans) et de profils professionnels variés;
- pour l'entretien avec les représentants des milieux professionnels : de la présence de personnes ayant employé des diplômés;
- pour l'entretien avec le personnel administratif : la présence d'un panel représentatif du corps administratif et technique.

À l'issue des entretiens, les experts se réunissent pour élaborer le texte de la restitution orale qui préfigure le rapport préliminaire. L'entité est invitée à convier toutes les personnes ayant participé aux entretiens. L'établissement ne reçoit pas le texte servant à la restitution orale. Celui-ci est plutôt retravaillé par le comité des experts à l'issue de la visite pour prendre la forme d'un rapport préliminaire d'évaluation. L'établissement pourra se prévaloir d'un droit de réponse à la suite de la réception du projet de rapport pour, au besoin, en clarifier certains passages avant que le rapport définitif soit publié et diffusé.

3.2 État de situation

Lors de la phase expérimentale, les visites se sont échelonnées entre 2 et 5 jours, selon la taille de l'établissement et selon les modalités de visite (2 ou 3 journées d'une dizaine d'heures en présentiel, étalement sur une semaine en distanciel ou utilisation de la méthode d'entretiens en parallèle). Les entretiens ont été d'une durée variant de 45 à 60 minutes.

La préparation des visites par les établissements a permis aux comités de travailler dans des conditions favorables. En effet, malgré les difficultés engendrées par la pandémie Covid et l'organisation des entretiens en visioconférence dans la plupart des cas, les échanges se sont tenus dans un climat positif, ce qu'il faut saluer.

Toutefois, force est d'admettre que, parfois, le nombre de participants s'est avéré insuffisant ou trop élevé pour recueillir l'information nécessaire servant à poser un regard externe en matière d'AQ. Par ailleurs, la participation au sein d'un même sous-groupe de personnes liées par un lien hiérarchique a parfois freiné la liberté de propos et n'a pas toujours permis de générer, dans de telles circonstances, une information de qualité. Enfin, les représentants du monde professionnel étaient trop souvent d'anciens étudiants qui n'étaient pas toujours en mesure de fournir l'information recherchée par le comité de visite de manière à confirmer l'efficacité des mécanismes d'assurance qualité relatifs à l'adéquation entre les programmes d'études et les enjeux de professionnalisation.

3.3 Regard prospectif

À la suite de cette phase d'expérimentation initiale, il apparaît que des entretiens d'une durée de 60 minutes peuvent suffire pour autant que le nombre de participants se limite à 5 ou 6 personnes sélectionnées avec soin par l'établissement. Il s'avère important de porter une attention spéciale afin de garantir l'indépendance, la liberté de propos des intervenants ainsi que d'éviter de faire participer certains intervenants dans le cadre de plusieurs rencontres et ceci afin de générer de nouvelles données.

De manière générale, il serait souhaitable de mieux préparer les personnes qui seront rencontrées en s'assurant notamment qu'elles ont minimalement pris connaissance du DAEI. De plus, les experts ne peuvent, une fois de plus, que souligner l'importance indéniable d'obtenir le point de vue des employeurs et des représentants du marché de l'emploi embauchant les sortants au seuil d'entrée sur le marché du travail. Par souci d'objectivité, il importerait de s'assurer que la délégation représentante du monde professionnel ne soit pas composée exclusivement d'anciens étudiants diplômés de l'établissement.

RECOMMANDATION 6

Composer avec soin les sous-groupes à rencontrer de manière à garantir leur indépendance, leur représentativité et s'assurer qu'ils soient en mesure d'attester individuellement des pratiques d'AQ de l'entité et de donner leur opinion à leur sujet.

4. Rapport d'évaluation institutionnelle

4.1 Mise en contexte et périmètre

L'un des objectifs de l'évaluation institutionnelle consiste à en rendre compte. À l'issue de la visite, le comité des experts rédige un rapport d'évaluation. Tous les experts ayant participé à la visite participent à la rédaction, souscrivent le contenu du rapport d'évaluation et le valident. La cellule exécutive de l'AEQES est, quant à elle, garante de la prise en compte du référentiel pour la rédaction des rapports d'évaluation et veille au respect des règles en vigueur.

Le rapport d'évaluation respecte la trame du référentiel AEQES (ici, les ESG partie 1) et présente, en regard des différentes ESG, des éléments de constats, d'analyse et de recommandation. Il inclut également une analyse SWOT dressée par les experts. L'objectif de ce document consiste à fournir à l'établissement des informations qui lui permettront d'améliorer la mise en œuvre de ses mécanismes d'assurance qualité. En outre, ce rapport fournit des conclusions étayées et une analyse de la situation assortie de suggestions et de recommandations. Enfin, il vise à informer la société au sens large de la manière dont cette institution d'enseignement met en œuvre ses missions.

L'établissement reçoit, en même temps que le rapport préliminaire d'évaluation, une note explicative sur le processus de droit de réponse. Le rapport préliminaire peut ainsi faire l'objet d'observations et de demande de correction de la part de l'entité évaluée. Ces observations peuvent, soit se rapporter à d'éventuelles erreurs factuelles, soit prendre la forme de commentaires de fond. À la suite de la réception de ce droit de réponse, le comité des experts statue sur les éventuelles modifications à apporter avant de produire la version définitive de son rapport d'évaluation institutionnelle.

4.2 État de situation

L'harmonisation de la forme des rapports d'évaluation institutionnelle a été assurée grâce à l'utilisation d'un canevas conçu par le premier comité d'experts en collaboration avec la Cellule exécutive. Dans le respect de l'approche d'évaluation formative préconisée, le rapport ne porte aucun jugement, n'accorde aucune note et ne sert à établir aucun classement des établissements d'enseignement. S'agissant des EES qui ont sollicité la procédure d'avis global, leur rapport contient, dans sa version finale, l'avis de synthèse ainsi que le positionnement de développement en regard des 4 critères mobilisés [voir partie suivante].

Les avis, suggestions et recommandations qu'on y retrouve s'inscrivent dans une certaine réalité de terrain, ce qui permet de personnaliser le rapport, de faciliter la compréhension des propos et, pour l'organisation évaluée, de se saisir des recommandations plus aisément.

4.3 Regard prospectif

À la suite des évaluations institutionnelles faites jusqu'à maintenant, il est possible de confirmer que l'emploi d'un canevas s'avère utile. Son utilisation gagnerait donc à être reconduite dans l'avenir. Par ailleurs, l'absence de jugement, de note ou de classement devrait être maintenue, car cela n'apporte aucune valeur ajoutée.

Par ailleurs, dans le cadre de l'élaboration du rapport d'évaluation institutionnelle, les experts estiment qu'il est essentiel de préserver des suggestions ou des recommandations exprimées de manière large. Ainsi, les établissements ont toute la marge de manœuvre nécessaire pour faire preuve de créativité lors de la détermination des mesures à déployer pour répondre aux recommandations des comités d'experts.

Les personnes composant les comités de visite externe estiment qu'il est utile de formuler un avis portant sur la pertinence et la faisabilité du plan d'action figurant dans le dossier d'autoévaluation, de

même que sur ses chances d'améliorer concrètement de façon continue la mise en œuvre des mécanismes d'AQ institutionnels, si tant est qu'elles disposent des éléments pour l'apprécier. Dans la même foulée, on pourrait aussi penser ajouter un commentaire sur les conditions qui permettront d'assurer la pérennité de l'AQ dans l'établissement.

5. État des lieux par rapport aux ESG, partie 1

L'AEQES a décidé d'avoir recours aux références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG) pour sa phase pilote de l'évaluation institutionnelle.

Pour rappel, les ESG s'appuient sur quatre (4) principes fondamentaux :

- *Les institutions d'enseignement supérieur sont les principales responsables de la qualité de leur offre de formations et de services ainsi que de sa garantie ;*
- *L'assurance qualité répond à la diversité des systèmes, institutions, programmes et étudiants de l'enseignement supérieur ;*
- *L'assurance qualité favorise le développement d'une culture de la qualité ;*
- *L'assurance qualité tient compte des besoins et des attentes des étudiants, de toutes les autres parties prenantes et de la société.*

Elles sont par la suite subdivisées en trois (3) parties : l'assurance qualité interne (relative à l'AQ interne des institutions), l'assurance qualité externe (relative aux modalités d'AQ élaborées par les agences) et les agences d'assurance qualité (relative aux modalités pour l'évaluation des agences qualité).

Les ESG constituent ainsi un ensemble de références et lignes directrices pour l'assurance qualité interne et externe dans l'enseignement supérieur. Elles ne sont ni normatives ni prescriptives quant à la mise en œuvre des démarches d'assurance qualité. Les références définissent les pratiques reconnues et acceptées pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. Elles doivent donc être prises en compte par les parties concernées, dans tous les types d'offre de formations et de services de l'enseignement supérieur. Quant à elles, les lignes directrices expliquent pourquoi les références sont importantes et décrivent comment elles pourraient être mises en œuvre. Elles définissent les bonnes pratiques dans le domaine concerné, qui peuvent être prises en considération par les acteurs impliqués dans l'assurance qualité. Leur mise en œuvre peut toutefois différer selon les contextes propres aux établissements.

À l'usage, il est apparu que le recours aux ESG dans leur forme actuelle n'était probablement pas la façon optimale d'envisager un référentiel commun pour l'évaluation institutionnelle en FWB. Il ne permet pas toujours d'identifier et d'affirmer la singularité de chaque établissement, le risque d'un exposé « relativement scolaire » n'est pas à écarter. Au terme de la phase pilote, les experts en sont donc venus à la conclusion qu'il était nécessaire de faire évoluer le référentiel.

À ce stade, ils ont choisi de regrouper les ESG sous quatre (4) thématiques²² correspondant aux sujets à aborder dans le cadre de l'évaluation : la gouvernance (reprenant l'essentiel des ESG 1.1, 1.5, 1.7 et 1.10), la formation des étudiants (correspondant aux ESG 1.3, 1.4 et 1.6), le pilotage des programmes (couvert par les ESG 1.2, 1.7 et 1.9) et enfin, la communication (soit l'ESG 1.8).

Ce choix s'inscrit dans le cadre d'un travail de réflexion. Il ne représente que le premier pas, une transition graduelle, vers un nouveau cadre de référence pour les évaluations institutionnelles à venir.

²² Ce regroupement en 4 thématiques est inspiré du choix fait par un des établissements de la phase pilote, la haute école HELMo.

Dans un premier temps, de manière à faciliter l'appropriation de ces thématiques par les établissements, la définition de chaque ESG incluant la référence et les lignes directrices sera présentée. Par la suite suivront les principaux constats dégagés dans le cadre des dix-sept (17) évaluations institutionnelles avant de proposer un regard prospectif pour la suite de l'opération. Enfin, les experts présentent en annexe des exemples de mécanismes d'AQ desquels les établissements pourraient s'inspirer pour témoigner ou pour soutenir la démonstration faite dans leur rapport d'autoévaluation.

5.1 LA GOUVERNANCE (ESG 1.1 – 1.5 – 1.7 - 1.10)

Thématiques traitées dans cette partie :

Les institutions disposent d'une politique d'assurance qualité rendue publique et faisant partie intégrante de leur pilotage stratégique.

Les institutions s'assurent des compétences de leurs enseignants.

Les institutions s'assurent de collecter, d'analyser et d'utiliser des informations pertinentes.

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

La gouvernance est ici entendue comme l'ensemble des activités, actions et moyens qui concourent au fonctionnement et à la réalisation concrète du projet global d'établissement. Elle se réfère aux ESG : i) 1.1 Politique d'assurance qualité, ii) 1.5 Personnel enseignant, iii) 1.7 Gestion de l'information, iv) 1.10 Processus périodiques d'assurance qualité externe.

5.1.1 Politique d'assurance qualité

a) Définition et périmètre

ESG 1.1. POLITIQUE D'ASSURANCE QUALITÉ

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

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

De manière générale, les politiques d'assurance qualité sont plus efficaces quand elles reflètent la relation entre la recherche, l'apprentissage et l'enseignement, et tiennent compte du contexte national dans lequel se situe l'institution, du contexte de l'institution elle-même et de son approche stratégique. De telles politiques doivent permettre de soutenir l'organisation du système d'assurance qualité; les départements, écoles, facultés et autres unités organisationnelles ainsi que la direction de l'institution, les membres du personnel et les étudiants afin qu'ils assument leurs responsabilités en matière d'assurance qualité; l'intégrité et la liberté académique, la vigilance envers la fraude académique; la protection contre toutes les formes d'intolérance ou de discrimination envers les étudiants ou le personnel; enfin l'implication des parties prenantes externes dans les démarches d'assurance qualité.

La politique d'assurance qualité est mise en pratique par le biais de diverses démarches d'assurance qualité interne permettant une participation de l'ensemble de l'institution. La manière dont la politique d'assurance qualité est mise en œuvre, suivie et révisée est décidée par l'institution. Elle couvre également tous les éléments des activités d'une institution sous-traitées ou exécutées par d'autres parties.

b) État de situation

L'évaluation institutionnelle a révélé l'importance de l'implication des parties prenantes internes, mise en œuvre de manière générale au sein des établissements. En quelque sorte, une forme de gouvernance participative qui permet aux acteurs concernés d'identifier les enjeux d'une politique d'assurance qualité. Il en est de même de l'implication des parties prenantes externes, notamment par le biais de comités consultatifs associant des représentants des employeurs.

La pertinence des actions menées est particulièrement lisible dans le cas d'une politique qualité portée par les personnes occupant les fonctions dirigeantes, les coordinateurs qualité étant alors en soutien des directeurs et responsables de section ou d'établissement qui peuvent ainsi en assumer la responsabilité. C'est particulièrement vrai dans le cas d'une approche décentralisée du processus qui permet d'établir des démarches prises en charge au plus près des acteurs de terrain (responsable de cursus d'études, faculté, département, etc.). Le jeu d'allers-retours entre des démarches assurées au niveau central et celles attachées aux structures de proximité garantit une appropriation solide de la politique d'assurance qualité.

Plusieurs éléments contribuent par ailleurs à instaurer une culture institutionnelle d'autoévaluation fortement orientée vers l'amélioration continue des processus : la définition de perspectives à long terme portées par des politiques sectorielles, par exemple en matière d'égalité, de diversité, de durabilité ; la validité et la fiabilité des données collectées ; ou encore l'existence d'espaces de partage des pratiques éprouvées s'agissant d'opérations internes et aussi externes (réalisées au niveau d'autres établissements d'enseignement supérieur en FWB).

Ces bonnes pratiques n'ocultent toutefois pas des fragilités observées par les experts. En premier lieu, le manque de communication interne sur les démarches qualité et leurs résultats est préjudiciable à la bonne connaissance des processus mis en œuvre.

Les experts ont notamment constaté la faible volonté des établissements à adopter des mesures volontaristes pour renforcer la participation des étudiantes et étudiants aux dispositifs proposés.

En outre, une vision souvent restrictive de la qualité, ciblant essentiellement les programmes et non l'ensemble des activités offertes, nuit à la nécessaire assimilation de tous les éléments mobilisés (instances de gouvernance, ressources humaines et financières, moyens techniques, etc.) venant en appui du fonctionnement global des établissements.

Ces derniers peuvent en outre nettement progresser en vue de systématiser une approche réflexive régulière. Les experts estiment que les ressources prenant part au développement des démarches d'assurance qualité sont encore trop limitées, qu'il s'agisse de l'insuffisance des moyens confiés aux coordinateurs pour assurer leur mission ou de la faiblesse des outils de *reporting* et des tableaux de bord.

c) Regard prospectif

Au niveau institutionnel, les experts rappellent que l'ESG 1 exige que la politique qualité soit clairement énoncée, affichée et connue de la communauté.

RECOMMANDATION 7 – au Gouvernement de la FWB

Renforcer de manière prioritaire, au niveau de la FWB, la culture d'appropriation des données quantitatives et qualitatives. La communication de données statistiques fiables et centralisées à l'échelle de la fédération permettra vraisemblablement aux établissements de mieux comprendre leur environnement, de fixer des objectifs stratégiques plus pertinents et de mieux collaborer entre eux, notamment sur les bonnes pratiques observées.

Note : Cette recommandation concerne également l'ESG 1.7.

RECOMMANDATION 8

Améliorer la reconnaissance et la valorisation de l'engagement des étudiants (dont leur participation aux instances de gouvernance), par exemple par l'octroi de crédits supplémentaires

5.1.2 Personnel enseignant

a) Définition et périmètre

ESG 1.5. PERSONNEL ENSEIGNANT

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

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

Les institutions d'enseignement supérieur sont les premières responsables de la qualité de leur personnel et de la mise en place d'un environnement qui permet un travail efficace. Un tel environnement définit et suit des processus clairs, transparents et équitables pour un recrutement et des conditions de travail du personnel à la hauteur de l'importance de l'enseignement; offre des opportunités et favorise le développement professionnel du personnel enseignant; encourage les activités scientifiques pour renforcer le lien entre l'enseignement et la recherche; encourage l'innovation dans les méthodes d'enseignement et l'utilisation des nouvelles technologies.

b) État de situation

L'accompagnement du personnel enseignant est considéré de manière satisfaisante dans un certain nombre d'établissements. La mise en place d'entretiens de bilans et de développement professionnel, tout au long du déroulement de la carrière et pas uniquement pour les enseignants nouvellement engagés, à des fréquences variables, est effective dans plusieurs établissements. Une définition claire et accessible des profils de postes et des procédures de recrutement est affichée. Il existe parfois une incitation à la recherche soutenue par le biais d'appels à projets internes dotés financièrement.

Dans la plupart des cas, l'évaluation institutionnelle met au jour l'existence d'une offre de formation continuée dont la structuration est différenciée et adaptée à celle des établissements (un ou plusieurs services peuvent être impliqués).

Les experts soulignent particulièrement le soin apporté à cette thématique par un EES, avec l'existence d'un congé sabbatique pédagogique à l'attention des enseignants et la mise en œuvre de dispositifs d'accompagnement variés dédiés aux nouveaux enseignants (accueil de l'institution, formation, livret, allègement des charges, mentorat, etc.). Un autre EES a également développé des outils et logiques d'accueil des nouveaux enseignants particulièrement judicieux qui permettent une meilleure intégration au sein de l'institution.

S'il faut saluer les initiatives décrites ci-dessus, les experts regrettent que peu d'établissements proposent des dispositifs formalisés d'analyses de pratiques, permettant de soutenir une transformation des pratiques pédagogiques. À cet effet, les établissements gagneraient à se doter de procédures pour identifier, à l'échelle de l'institution, les besoins prioritaires des enseignants en matière d'offre de formation continuée. La lisibilité de cette offre serait à conforter, en particulier dans le cas d'une répartition de son suivi assuré entre plusieurs services, à laquelle devrait se joindre une politique formalisée de gestion des ressources humaines.

Au plan international, la mobilité des enseignants est peu développée. Les retours d'expérience sur leur mobilité, entrante et sortante, ne sont pas établis.

Enfin, le lien entre l'évaluation des enseignements par les étudiants et le développement professionnel de la carrière des enseignants n'est pas suffisamment exploité.

c) Regard prospectif

D'une manière générale, un effort important est à conduire sur les procédures de recrutement puis sur l'accueil des nouveaux enseignants. Les exemples de bonnes pratiques identifiés dans quelques établissements (cf. supra) sont certainement à prendre en compte.

RECOMMANDATION 9

Concevoir des modalités de retours d'expérience permettant de poser une analyse fine des pratiques pédagogiques. À ce titre, la mise en place de moyens de valoriser les bonnes pratiques d'enseignement et les pratiques innovantes ou encore d'une importante offre de formation continuée à l'attention des enseignants constituent des mesures très favorables au déploiement de cette orientation. Il revient également aux établissements d'examiner les choix retenus dans le cas de positionnement de cette offre de formation au sein de plusieurs services (par exemple, service des ressources humaines, TICE, soutien pédagogie, etc.).

RECOMMANDATION 10

Professionaliser davantage la gestion des personnels académiques, par la mise en place d'une politique de développement des compétences tout au long de la carrière, assortie d'outils pour la détection des difficultés et de mesures d'accompagnement.

Au plan international, la connaissance approfondie de la langue anglaise serait de nature à mettre un terme à l'un des freins relatifs à la mobilité internationale des enseignants.

En vue de l'accroissement du lien formation/recherche, des programmes financés par la FWB pourraient compléter ceux déjà existants au sein, malheureusement, de trop peu d'établissements.

5.1.3 Gestion de l'information

a) Définition et périmètre

ESG 1.7. GESTION DE L'INFORMATION

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

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

- Indicateurs clés de performance;
- Profil de la population étudiante;
- Progression, taux de réussite et d'abandon des étudiants;
- Satisfaction des étudiants vis-à-vis de leurs programmes;
- Disponibilité de ressources d'apprentissage et d'un accompagnement aux étudiants;
- Parcours professionnel des diplômés.

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

Cette ESG définit des modalités de pilotage dont l'application concerne à la fois la gouvernance des établissements en vue d'établir une stratégie globale d'évolution de leurs orientations et à la fois le suivi de l'offre de formations par la mobilisation d'outils permettant d'apporter les inflexions estimées nécessaires aux programmes d'études. C'est pourquoi il a été retenu de l'intégrer concomitamment à la thématique " Pilotage des programmes".

b) État de situation

La totalité des établissements participant à la phase pilote d'évaluation institutionnelle, conscients de la nécessité d'un pilotage au travers de tableaux de bord avec des indicateurs, ont mis en place des systèmes de recueil de données, parfois centralisés.

Des tableaux de bord d'analyse des données recueillies sont parfois réalisés, mais il est globalement constaté une difficulté à démontrer comment les données collectées soutiennent la prise de décision en vue d'opérer un pilotage efficace. De façon beaucoup plus rare, l'établissement assure la sécurité et la confidentialité des données par une personne dédiée ou par un logiciel spécifique (cyber sécurité).

Le constat fait par les experts est qu'il y a dans la plupart des établissements un manque de coordination et de priorisation dans les enquêtes menées entre les différentes composantes (facultés et départements). Les données recueillies sont souvent abondantes, mais leur exploitation et leur diffusion, qu'elles soient brutes ou analysées, sont très irrégulières. Les enquêtes réalisées, parfois de manière récurrente, concernent peu ou pas le suivi des diplômés des établissements.

c) Regard prospectif

Sur la base de ces constats, les experts suggèrent de poursuivre les actions engagées pour le recueil de données, mais avec une attention particulière à donner au choix d'indicateurs pertinents et priorisés en fonction des objectifs stratégiques. Les tableaux de bord qui rassemblent ses indicateurs permettront alors aux autorités académiques d'appuyer leurs décisions sur des données valides et fiables; en s'assurant que les parties prenantes concernées s'impliquent en vue d'en garantir la lisibilité et donc l'usage. Le pilotage de l'établissement s'en trouvera ainsi facilité.

Tout en assurant la confidentialité des données à chaque fois que cela est nécessaire, il est important de veiller à la diffusion des analyses permises par la mise en œuvre des tableaux de bord auprès de l'ensemble des parties prenantes concernées.

Parmi les enquêtes réalisées par les établissements, une attention particulière sera portée aux suivis du devenir des diplômés. La mobilisation de réseaux d'*alumni*, qui restent parfois à créer, constituera un atout certain dans ce cadre.

Suggestion 4

Afin d'alimenter et de mettre en perspective le volet prospectif de la stratégie globale, les établissements gagneraient à disposer de compétences suffisantes en analyse de données.

5.1.3 Processus périodiques d'assurance qualité externe

a) Définition et périmètre

ESG 1.10 PROCESSUS PÉRIODIQUE d'ASSURANCE QUALITÉ EXTERNE

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

Lignes directrices: L'assurance qualité externe, sous ses différentes formes, permet d'apprécier l'efficacité de l'assurance qualité interne de l'institution, de stimuler son amélioration et de lui

offrir de nouvelles perspectives. Elle fournit également des informations permettant de garantir à l'institution et au public la qualité de ses activités.

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

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

b) État de situation

La valorisation des évaluations programmatiques AEQES, par la mise en œuvre des recommandations au travers d'un plan d'action approprié aux objectifs poursuivis et aux ressources de l'établissement, permet, de manière évidente, d'organiser solidement ce que doivent structurer les processus d'évaluation externes.

La volonté des établissements pilotes de se confronter au regard externe des experts, en particulier par le recours à la procédure d'avis global, est à souligner.

À contrario, le dispositif d'évaluation programmatique proposé par l'AEQES, doté d'un fort accompagnement des établissements, ne les incite pas vraiment à solliciter d'autres expertises externes. Dans le cadre de l'autoévaluation, certains établissements n'ont que peu recours à des regards externes, voire pas du tout, tels que ceux des professionnels des secteurs concernés et/ou des pairs. Le PO (pouvoir organisateur) pourrait jouer un rôle plus proactif dans la mobilisation d'une expertise externe, tout en veillant à ne pas multiplier les évaluations, processus relativement chronophages pour les établissements.

Une précision est à faire pour l'enseignement de promotion sociale qui est d'ores et déjà soumis à des inspections à l'initiative de la FWB. Il importe de bien comprendre que ces dernières ne peuvent se substituer à une expertise externe indépendante puisque diligentées par une « institution d'État » exerçant une tutelle sur les établissements concernés.

Joseph Pirson²³, dans son rapport intitulé *L'Enseignement de promotion sociale au croisement des chemins* (Les Cahiers de recherche du Girsef – janvier 2021) prend soin d'expliquer que « *la reconnaissance et l'admission aux subventions dépend de l'inspection et que l'évaluation de la qualité dans le contexte de l'AEQES s'inscrit, quant à elle, dans les obligations européennes* ». Il précise que « *les deux services ont des fonctions bien distinctes, ne font pas appel aux mêmes méthodologies et n'ont pas les mêmes missions. Le Décret du 8 mars 2017 [...] prévoit une collaboration entre l'AEQES et le service d'inspection, mais pas une substitution de l'une à l'autre, confirmant ainsi l'existence de deux missions distinctes* ».

RECOMMANDATION 11 – au Gouvernement de la FWB

Pour l'enseignement de promotion sociale, analyser et optimiser l'articulation entre inspection (institutionnelle) et évaluation institutionnelle de l'AEQES de manière à éviter la présence d'un double contrôle exercé au niveau du supérieur (Inspection et Agence qualité).

Nombre d'établissements ont encore un chemin à parcourir pour relever le défi d'inscrire la réalisation d'un plan d'action dans le quotidien d'un programme. Cela passe par une publication systématique, et de manière aisément accessible, des rapports d'évaluation programmatique produits par l'AEQES et des plans d'action subséquents. Dans le cadre de la demande d'avis global notamment, cela passe aussi par

²³ https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-girsef/cahier_123.pdf

une anticipation des modalités de mise en œuvre d'actions au sein de l'offre de formation qui viendraient suppléer les évaluations menées par l'AEQES.

Enfin, le rôle imparti à une évaluation externe est à clairement préciser : il ne peut s'agir d'apporter des réponses/solutions aux questionnements des établissements et de leurs équipes, mais bien de poser un regard extérieur sur la manière dont l'établissement assure la mise en œuvre de ses mécanismes d'assurance qualité.

c) Regard prospectif

Durant cette phase pilote, de nombreux comités ont mentionné leur incapacité à évaluer l'ESG 1.10 ou de formuler des recommandations, souvent aux motifs de la jeunesse du processus externe en vigueur et du manque de recul et d'appropriation de cet élément par les institutions.

La participation des institutions à cette phase pilote est un signe positif, mais la question reste entière sur le développement d'une culture collective de l'évaluation externe et de la compréhension par les institutions des logiques associées.

5.2 LA FORMATION DES ÉTUDIANTS (ESG 1.3 – 1.4 – 1.6)

Thématiques traitées dans cette partie :

Les institutions garantissent que les programmes sont dispensés d'une manière qui encourage les étudiants à jouer un rôle actif dans le processus d'apprentissage.

Les institutions appliquent de manière cohérente et constante des règles prédéfinies et publiées couvrant toutes les phases du cycle d'études.

Les institutions disposent de financements appropriés pour les activités d'apprentissage et d'enseignement et garantissent la mise à disposition de ressources pour l'apprentissage.

5.2.1 Apprentissage, enseignement et évaluation centrés sur l'étudiant

a) Définition et périmètre

ESG 1.3. APPRENTISSAGE, ENSEIGNEMENT et ÉVALUATION CENTRÉS sur l'ÉTUDIANT

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

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

La mise en œuvre d'un apprentissage et d'un enseignement centrés sur l'étudiant doit : respecter et prendre en compte la diversité des étudiants et leurs besoins en offrant des parcours d'apprentissage flexibles, envisager et utiliser différentes modalités d'enseignement, utiliser une variété de méthodes pédagogiques, évaluer et ajuster régulièrement les modalités d'enseignement et les méthodes pédagogiques, encourager le sens de l'autonomie de l'étudiant tout en garantissant un accompagnement adéquat de la part de l'enseignant, promouvoir le respect mutuel dans la relation étudiant-enseignant et, enfin, comporter des procédures appropriées pour traiter les plaintes des étudiants.

Quant à eux, les processus d'AQ pour l'évaluation doivent assurer que : les évaluateurs soient au fait des méthodes d'évaluation existantes et soutenus dans le développement de leurs propres compétences dans ce domaine, les méthodes d'évaluation ainsi que les critères de notation sont publiés à l'avance, l'évaluation permette aux étudiants de démontrer dans quelle mesure les acquis d'apprentissage visés ont été atteints, les étudiants bénéficient d'un retour en temps opportun, si possible, l'évaluation est réalisée par plusieurs examinateurs, les règles de

l'évaluation tiennent compte d'éventuelles circonstances atténuantes, l'évaluation est cohérente, appliquée de manière équitable à tous les étudiants et réalisée conformément aux procédures établies et communiquées et, enfin, les étudiants disposent au besoin d'une procédure de recours officielle.

b) État de situation

L'évaluation institutionnelle a permis de constater que le bien-être des étudiants est souvent érigé en valeur fondamentale dans les établissements d'enseignement supérieur en FWB. L'instauration d'une proximité entre enseignants et étudiants se fait dans le respect des normes élevées d'éthique et de professionnalisme.

L'organisation de parcours de formation flexibles et personnalisés (horaires, options de langues ...) permettant de s'adapter à la diversité des profils de manière à toucher un public en reprise d'études, respecte adéquatement l'obligation de prendre en compte la diversité des étudiants et de leurs besoins. L'affichage clair des prérequis et des acquis visés ainsi que les méthodes d'enseignement et d'évaluation peuvent aussi être considérées comme étant des pratiques bien ancrées.

Par ailleurs, les experts ont pu observer la participation trop occasionnelle des étudiants dans les instances décisionnelles institutionnelles qui les concerne.

Enfin, la co-évaluation (enseignants/étudiants) des stages et portfolio numérique pour témoigner du développement des compétences a aussi retenu positivement l'attention des experts au moment d'évaluer les pratiques d'évaluation basées sur les étudiants.

Malgré ces bonnes pratiques, un certain nombre de points restent à travailler. En effet, bien que tous les établissements appliquent le décret Paysage, il a été possible d'observer à plusieurs endroits certaines difficultés organisationnelles et réticences individuelles. De plus, comme il est possible de le lire dans le rapport Trajectoires de l'AEQES publié en 2016, les établissements peuvent encore progresser si l'on veut respecter pleinement le souhait de mettre le rôle actif de l'étudiant au centre des préoccupations. Encore aujourd'hui, le concept d'apprentissage centré sur l'étudiant reste souvent méconnu ou il y a confusion avec un rapport personnel avec les étudiants.

De plus, il n'y a aussi encore que peu de transformations pédagogiques au niveau institutionnel pour placer l'étudiant au centre de son apprentissage. Les pédagogies actives ne sont pas généralisées et de telles initiatives sont trop souvent laissées au bon vouloir des enseignants. Le même commentaire vaut pour l'adaptation des enseignements à un public hétérogène. D'une manière générale, la réflexion sur la transformation des pratiques d'évaluation reste le parent pauvre au profit d'une centration sur les pratiques d'enseignement au sens strict du terme.

Dans un autre ordre d'idées, si l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) s'avère pratiquée, elle n'est pas toujours suivie systématiquement par une forme de retour vers les étudiants et les enseignants et par une exploitation adéquate.

Par ailleurs, la rédaction des fiches du Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) est vécue par les enseignants comme une charge trop importante.

c) Regard prospectif

Selon les informations générées jusqu'à maintenant au sujet de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation centrés sur l'étudiant, les experts suggèrent aux établissements de concevoir et de mettre en œuvre une politique institutionnelle de développement pédagogique s'appuyant sur une analyse des besoins des enseignants. Cette politique aurait pour but : d'améliorer la formation des enseignants, de déployer les actions des services d'accompagnement pédagogique pour tous les enseignements de même que de favoriser la collaboration et le partage de bonnes pratiques;

notamment celles concernant de nouvelles formes d'enseigner, les difficultés d'apprentissage, l'évaluation des savoirs ou de motivation chez les étudiants.

RECOMMANDATION 12

Améliorer la prise en compte des avis des étudiants, en veillant à rendre leur participation possible au sein de différentes instances et en intégrant dans la démarche qualité les EEE ou toute autre forme de dialogue.

5.2.2 Admission, progression, reconnaissance et certification

a) Définition et périmètre

ESG 1.4. ADMISSION, PROGRESSION, RECONNAISSANCE et CERTIFICATION

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

Lignes directrices: Il est dans l'intérêt des étudiants, des programmes, des institutions et des systèmes d'enseignement supérieur de proposer un environnement et un accompagnement nécessaires aux étudiants afin qu'ils puissent progresser dans leur parcours académique.

La mise en œuvre de ces mécanismes d'AQ exige que les établissements disposent de procédures d'admission, de reconnaissance et de certification adaptées à leurs objectifs. Il est particulièrement important que les politiques d'accès, les processus et les critères d'admission soient appliqués de manière rigoureuse, cohérente et transparente. De plus, les institutions doivent mettre en place des processus et des outils pour collecter des informations et déterminer les indicateurs de performance permettant de suivre la progression et la réussite des étudiants. Une juste reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur, des périodes d'études et d'apprentissage préalables sont indispensables pour garantir la progression des étudiants dans leurs études, tout en encourageant la mobilité. De bonnes procédures de reconnaissance se basent sur deux (2) prémices : une pratique des institutions en matière de reconnaissance qui soit conforme aux principes de la Convention de reconnaissance de Lisbonne et la collaboration avec d'autres institutions, les agences d'assurance qualité et le centre ENIC/NARIC national afin de garantir une reconnaissance cohérente dans tout le pays.

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

b) État de situation

L'analyse comparative des rapports d'évaluation institutionnelle a permis de relever un certain nombre de bonnes pratiques en matière d'admission, de progression, de reconnaissance et de certification. Dans une perspective d'amélioration continue, de nombreux établissements se sont lancés dans la digitalisation de leurs procédures.

D'une manière générale, les règles couvrant les phases du cycle d'études sont définies dans le règlement de l'établissement. Les différentes procédures administratives sont publiées sur le site internet et l'intranet des institutions. De nombreuses institutions sont passées au numérique pour les procédures d'admission facilitant ainsi la mise en place de mécanismes appliqués de manière rigoureuse et transparente. Enfin, les procédures de valorisation des acquis (VA) entre établissements ou basés sur l'expérience (VAE) sont très développées dans certaines institutions.

Cependant, l'analyse produite a aussi permis de constater certains enjeux. À l'heure actuelle, il existe peu de suivi de l'efficacité et de la pertinence des procédures d'admission, de progression et de reconnaissance des acquis. Ainsi, la présence de processus et d'outils pour collecter des informations

en continu et déterminer les indicateurs de performance permettant de suivre la progression et la réussite des étudiants représente plus souvent une exception plutôt que la règle.

Pourtant le rapport Trajectoires produit par l'AEQES en 2016 précisait déjà que : « *La mesure de la progression de l'étudiant dans le programme d'études doit s'appuyer sur la collecte et l'exploitation des données relevant davantage de l'initiative des établissements.* »

D'une manière générale, les VAE sont malheureusement peu connues et difficiles à mettre en œuvre. Il ressort des évaluations que ces difficultés sont souvent dues à une faible communication sur le sujet ainsi que la lourdeur de la procédure. Enfin, concernant la mobilité des étudiants, les établissements sont confrontés à différentes difficultés, dont les contraintes financières et la barrière de la langue, pour ne nommer que celles-là.

c) Regard prospectif

Les comités d'experts saluent favorablement les efforts déployés par les établissements pour passer à l'ère numérique afin de traiter l'admission, la progression, la reconnaissance et la certification.

Cependant, ils rappellent l'importance de savoir s'appuyer sur la collecte et l'exploitation des données pour en évaluer l'efficacité.

RECOMMANDATION 13

Poursuivre les efforts de digitalisation des procédures dans une perspective d'amélioration continue en matière d'admission, de progression, de reconnaissance et de certification, et mettre en place, en continu, des évaluations par les usagers de ces différentes procédures.

5.2.3 Ressources pour l'apprentissage et accompagnement des étudiants

a) Définition et périmètre

ESG 1.6. RESSOURCES pour l'APPRENTISSAGE et ACCOMPAGNEMENT des ÉTUDIANTS

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

Lignes directrices: Dans l'enseignement supérieur, les institutions mettent à disposition des étudiants diverses ressources afin de les soutenir dans l'apprentissage, et leur permettre de vivre une expérience de qualité. Celles-ci vont des ressources physiques telles que les bibliothèques, les lieux d'études et les infrastructures informatiques à l'accompagnement humain sous la forme de tutorats, de conseils et autres aides.

L'attribution, la planification et la mise à disposition des ressources d'apprentissage et de l'accompagnement des étudiants tiennent compte des besoins d'une population d'étudiants diversifiée (par exemple des étudiants plus âgés, à temps partiel, avec un emploi, internationaux, ainsi que les étudiants en situation de handicap), et de l'évolution vers un apprentissage centré sur l'étudiant et des modalités d'apprentissage et d'enseignement flexibles. Le rôle des services d'accompagnement revêt une importance particulière pour favoriser la mobilité des étudiants au sein et entre les systèmes d'enseignement supérieur. Les activités et structures d'accompagnement peuvent être organisées de diverses manières, selon le contexte de l'institution. Cependant, l'assurance qualité interne garantit que toutes les ressources sont appropriées, accessibles et que les étudiants sont informés des services mis à leur disposition. Le rôle du personnel administratif et d'accompagnement est essentiel dans les services d'accompagnement, c'est pourquoi celui-ci doit être qualifié et bénéficier d'opportunités pour développer ses compétences.

b) État de situation

Les résultats colligés lors de l'analyse des rapports d'évaluations institutionnelles permettent de constater que le bien-être des étudiants est au cœur des préoccupations des établissements. Ce constat s'est illustré encore plus dans le contexte de la pandémie. En effet, de nombreuses institutions ont su faire preuve d'ingéniosité et adapter leurs activités et dispositifs pour rester au plus près des étudiants (par exemple, entretiens téléphoniques, contacts mail, cellule psychologique, prêts d'ordinateurs, etc.). Dans ce contexte, l'éventail de ressources documentaires numériques et l'accès à de nombreuses plateformes et logiciels ont été mis à disposition gratuitement.

Comme le précisait déjà le rapport Trajectoires de 2016, les bonnes pratiques en matière de ressources et d'accompagnement des étudiants existent et mériteraient d'être diffusées et partagées notamment celles en matière d'aide à la réussite; d'autant plus que, une fois adoptée par le parlement²⁴, la réforme du décret Paysage encouragera les EES à le faire. En effet, ce dernier prévoit que les établissements devront : « (...) avant le début de chaque année académique, établir un plan stratégique d'aide à la réussite listant les activités de remédiation qu'ils mettent en place, notamment pour les étudiants qui éprouvent des difficultés à réussir les 60 premiers crédits de leur bachelier (...) ».

De plus, certaines initiatives intéressantes ont aussi vu le jour. On retient particulièrement le dispositif « étudiants entrepreneurs » ou de « cellule entrepreneuriat », dispositifs qui permettent aux étudiants de lancer leur entreprise tout en poursuivant leur cursus de formation.

Toutefois, il existe encore certains éléments qui mériteraient qu'on leur accorde plus d'attention. Par exemple, la faiblesse des réseaux *alumni* et la méconnaissance de la part des étudiants de l'ensemble des ressources proposées par les établissements interpellent les experts.

Par ailleurs, dans la logique de la doctrine « *Fit for purpose* », on retrouve encore peu de mécanismes assurant le suivi de l'utilisation et de l'efficacité des dispositifs d'accompagnement (ex. : aide à la réussite). Il est possible d'espérer qu'un suivi plus systématisé permettrait de répondre plus efficacement aux besoins et de s'assurer d'une meilleure adéquation des ressources.

Enfin, le manque de disponibilité des locaux et les horaires d'accès aux bibliothèques limités sont une réalité avec laquelle de nombreux établissements sont appelés à conjuguer quotidiennement.

RECOMMANDATION 14

Généraliser les outils de communication conviviaux à remettre aux étudiants dans les premiers jours de formation et accessibles tout au long de leur cursus d'études, décrivant précisément toutes les ressources (humaines, administratives, équipements, etc.) offertes par l'institution.

c) Regard prospectif

Pour être admis aux études supérieures en FWB, un étudiant doit être titulaire du certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) des filières enseignements général, technique ou artistique. Cet accès à l'enseignement supérieur à un plus grand nombre de candidats exige des moyens supérieurs (ressources humaines, matérielles et financières) à ceux qui seraient nécessaires dans un environnement pédagogique plus contraignant à l'entrée. Dans un tel contexte, il pourrait s'avérer utile d'étendre l'accompagnement spécialisé offert aux étudiants de première année à l'ensemble de la population étudiante de manière à améliorer les taux de réussite aux cours et aux programmes. À court terme, le plus important afin d'améliorer les mécanismes d'AQ des ressources pour l'apprentissage et l'accompagnement des étudiants consiste toutefois à revoir le processus de communication. En effet, les ressources et les dispositifs d'accompagnement disponibles aux étudiants semblent généralement

²⁴ Ces modifications du décret Paysage ont été adoptées le 1^{er} décembre 2021.

souffrir d'une méconnaissance, surtout dans les Hautes Écoles et les Établissements d'enseignement de promotion sociale.

RECOMMANDATION 15

Évaluer les mécanismes d'AQ relatifs aux ressources pour l'apprentissage et l'accompagnement des étudiants afin d'attester de leur efficacité et de leur pertinence.

Enfin, au moment du renouvellement des ressources matérielles (mobilier et équipements), il faudrait peut-être savoir privilégier, par exemple, l'acquisition de mobilier amovible et d'ordinateurs portables. Ces derniers pourraient s'avérer mieux adaptés pour répondre aux besoins en constante évolution des institutions.

5.3 LE PILOTAGE DE PROGRAMMES (ESG 1.2 - 1.7 – 1.9)

Thématiques traitées dans cette partie :

L'établissement dispose d'un processus d'élaboration et d'approbation de ses programmes de formation.

L'établissement s'assure de collecter, d'analyser et d'utiliser des informations pertinentes pour le pilotage efficace de ses programmes et de ses autres activités.

L'établissement suit et évalue périodiquement ses programmes afin de s'assurer qu'ils atteignent les objectifs qui leur sont assignés et qu'ils répondent aux besoins des étudiants et de la société.

5.3.1 Élaboration et approbation des programmes

a) Définition et périmètre

ESG 1.2. ÉLABORATION ET APPROBATION DES PROGRAMMES

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

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

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

b) État de situation

L'élaboration et l'approbation des programmes de formation sont des sujets importants et ils sont traités comme tels par les établissements d'enseignement supérieur concernés par la phase pilote. On constate cependant que des améliorations sont envisageables dans de nombreuses situations.

Ainsi, l'élaboration de programmes de formation fait parfois l'objet de collaborations avec d'autres établissements, d'autres disciplines, mais relève le plus souvent de l'initiative des facultés ou des départements. Ceci permet une dynamique de type *bottom-up* intéressante, car étayée par l'expertise thématique des acteurs impliqués, mais on peut constater que cela limite souvent les approches pluridisciplinaires et interdisciplinaires ainsi que les échanges de pratiques jugées intéressantes à promouvoir et donc à partager. Il découle de ce mode de fonctionnement en «silos» que certaines formations, au sein d'un même établissement, semblent «en superposition», en conséquence la spécificité de chacune (programme ou mode pédagogique différent) n'est pas toujours lisible. Il apparaît également que certains établissements manquent de balises ou de procédures institutionnelles pour développer de nouveaux programmes.

Certains établissements mobilisent l'ensemble des acteurs internes, en ce compris les étudiants, voire externes, dans l'élaboration des programmes.

Le plus souvent cependant les étudiants sont peu associés de manière active au processus d'élaboration et d'approbation des programmes. On retiendra également que pour les parties prenantes externes la sphère professionnelle et les *alumni* sont encore assez peu associés au processus d'élaboration et d'approbation des programmes, même dans le cadre de formations débouchant sur des métiers spécifiques identifiés.

Les fiches ECTS constituent des outils utilisés par les établissements pour donner une définition précise des apprentissages visés par le programme de formation ainsi que les démarches pédagogiques associées (de l'enseignement à l'évaluation des acquis).

On note cependant qu'un certain nombre d'enseignements ou de situations pédagogiques ne disposent pas de fiche ECTS ou que celles-ci sont lacunaires. Il en découle que les compétences à acquérir, et donc les acquis d'apprentissage visés, ne sont dans ces cas pas suffisamment précisées, ce qui ne permet pas de mettre en perspective programme et objectifs de formation. Un point d'attention pourra être mis sur les stages dont la politique manquant parfois de clarté ne se traduit pas toujours par l'attribution d'ECTS.

Déoulant des contenus attendus des fiches ECTS, les approches et modes pédagogiques développés dans chaque programme de formation ne font pas systématiquement l'objet d'une communication spécifique. Cette communication est d'autant plus importante qu'elle permet en principe un choix d'orientation éclairé entre différentes formations a priori similaires. Aujourd'hui, l'orientation des étudiants semble se faire sur la «réputation» des institutions plutôt que sur des communications solides sur les contenus de leurs programmes de formation.

c) Regard prospectif

Les bonnes pratiques existent et doivent être partagées au mieux. Ceci vaut pour l'ensemble des constats mis en avant. La mise en œuvre de programmes de formation faisant appel à plus de pluridisciplinarité ou interdisciplinarité gagnera à être recherchée. Une implication systématique des parties prenantes externes (représentants du monde professionnel et *alumni*) constituera sans nul doute un gage de réussite en ce sens.

La rédaction de fiches ECTS, ou tout équivalent jugé pertinent, pour tous les programmes de formation permettra à chaque apprenant de disposer des attendus de la formation et des moyens mis en œuvre pour les atteindre. Un accompagnement par l'établissement de la rédaction et de l'évolution de ces outils de description des différentes situations pédagogiques aboutirait à un gain qualitatif. Un travail collectif, permettant partage d'expériences fructueuses et harmonisation judicieuse, est à envisager dans ce cadre.

RECOMMANDATION 16

Profiter du partage des bonnes pratiques et de la rédaction des fiches ECTS pour harmoniser les procédures entre facultés, départements, voire établissements lorsque des actions communes sont menées.

5.3.2 Gestion de l'information

a) Définition et périmètre

ESG 1.7. GESTION de l'INFORMATION

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

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

- Indicateurs clés de performance;
- Profil de la population étudiante;
- Progression, taux de réussite et d'abandon des étudiants;
- Satisfaction des étudiants vis-à-vis de leurs programmes;
- Disponibilité de ressources d'apprentissage et d'un accompagnement aux étudiants;
- Parcours professionnel des diplômés.

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

Comme indiqué en 5.1.3, l'application de cet ESG concerne indistinctement la gouvernance des établissements et le pilotage de l'offre de formations et des programmes d'études.

b) État de situation

Ces éléments concernant à la fois l'ESG 1.1 et 1.7 ont déjà été abordés à la rubrique 5.1.3. Prière de s'y référer au besoin.

c) Regard prospectif

Les tableaux de bord qui rassemblent ses indicateurs permettent aux autorités académiques d'appuyer leurs décisions sur des données valides et fiables; en s'assurant que les parties prenantes concernées s'impliquent en vue d'en garantir la lisibilité et donc l'usage. Le pilotage de l'offre de formation s'en trouve ainsi facilité.

RECOMMANDATION 17

Poursuivre les actions en faveur de la collecte de données, mais avec une attention particulière à porter au choix d'indicateurs pertinents et priorisés en fonction des objectifs stratégiques.

Il paraît en outre important de veiller à la diffusion des analyses permises par la mise en œuvre des tableaux de bord auprès de l'ensemble des parties prenantes concernées, en particulier auprès des responsables de formation.

5.3.3 Suivi continu et évaluation périodique des programmes

a) Définition et périmètre

ESG 1.9. SUIVI CONTINU et ÉVALUATION PÉRIODIQUE des PROGRAMMES

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

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

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

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

b) État de situation

Considérée avec importance par les établissements notamment dans le cadre de cette phase pilote d'évaluation institutionnelle, la révision des programmes de formation est mise en œuvre selon des modalités et des rythmes qui varient. Ainsi, si certains établissements ont mis en place des dispositifs permettant d'envisager de se saisir pleinement de cette question, d'autres ne revoient principalement leurs programmes qu'en fonction des périodes d'évaluations externes de l'AEQES. Il faut ajouter à ce constat le fait qu'au sein d'un même établissement, les modalités et le rythme de révision des programmes peuvent varier d'une faculté ou d'un département à l'autre. Comme c'est le cas pour beaucoup de pratiques académiques, ceci peut être dû à des habitudes antérieures relevant d'établissements ayant fusionné ou à des dynamiques d'équipes pédagogiques variant d'une entité académique à l'autre.

Les organes internes d'amélioration continue des programmes semblent s'être mis en place ou renforcés dans les établissements ces dernières années.

Ces organes ne font fréquemment pas assez de place à des acteurs différents pour permettre un regard « à 360° ». Ainsi, la place des étudiants et de la sphère professionnelle, incluant les *alumni*, fait encore trop souvent défaut ou relève d'un aspect très informel.

L'évaluation des enseignements par les étudiants est une pratique très inégalement mise en œuvre malgré son caractère décrétal. Dans les faits, cette pratique relève encore fréquemment d'une dimension informelle, ce qui s'avère insuffisant dans le cadre d'une démarche qualité et ne permet pas un pilotage adéquat par les instances de gouvernance de l'établissement. Le nécessaire retour auprès des étudiants quant à la prise en compte par les équipes pédagogiques de leurs avis sur les séquences pédagogiques et le déroulement d'un programme de formation est souvent absent, ceci se traduit par une motivation parfois incertaine de leur part à participer à ces évaluations. De plus, il existe un décalage de temporalité entre la durée des études et le temps nécessaire à la remontée d'informations (évaluation), l'évolution proposée et la validation d'une maquette amendée et des pratiques

pédagogiques associées. La communication sur les évolutions est ainsi compliquée auprès des étudiants en cursus et s'adresse plus aux futurs apprenants. La participation étudiante en est donc complexifiée (pas ou peu de visibilité de l'utilité de l'exercice).

Pour l'enseignement de promotion sociale, les formations sont développées par le Conseil général de l'EPS et encadrées dans les dossiers pédagogiques. Le quota de 20 % d'autonomie prévu au cadre imposé par les dossiers pédagogiques permet aux établissements de trouver des moyens pour adapter leurs programmes dans le respect des limites légales permises. Le comité des experts est bien conscient que la révision et l'adaptation des programmes (dossiers pédagogiques) ne sont pas de la responsabilité des établissements. Cependant, la part d'autonomie permise pourrait, dans certains cas, être mieux utilisée pour leur permettre de mieux adapter leurs formations notamment aux besoins du marché de l'emploi.

Enfin, il est à noter que la mission liée au suivi et à l'évaluation des programmes de formation ne bénéficie pas toujours d'un poste dédié (ou suffisamment doté en temps) au sein des établissements, ce qui peut amener à une surcharge de travail ou à un report des évolutions à conduire.

c) Regard prospectif

La démarche d'amélioration continue des programmes de formation mise en avant par les établissements d'enseignement supérieur de cette phase pilote, qu'ils aient ou non sollicité un avis global, gagnera à s'affranchir rapidement du seul rythme des évaluations externes. La prise en compte de la charge de travail afférente par affectation des moyens utiles est nécessaire. Il sera ainsi possible d'arriver rapidement à une harmonisation des pratiques qui passera inévitablement par des échanges des meilleures pratiques en la matière.

La participation de toutes les parties intéressées est une nécessité dont il faut se saisir. Ainsi, la participation de représentants des activités professionnelles et des *alumni* aux instances pertinentes de l'établissement est un préalable indispensable à la révision efficiente des programmes de formation.

L'évaluation des enseignements par les étudiants prend pleinement sa place dans les démarches de révision des programmes de formation en vue de leur amélioration. La mise en œuvre de ces évaluations nécessite une co-construction avec les représentants des étudiants afin de pallier les possibles écueils liés par exemple aux décalages de phase entre évaluations et évolutions. La formalisation des évaluations est indispensable dans une démarche d'amélioration continue et il faut veiller à la bonne communication de leurs résultats et des évolutions qui en découlent.

RECOMMANDATION 18

En se basant sur les bonnes pratiques existantes, mais encore trop peu partagées, généraliser les procédures de suivi et d'évaluation périodique des programmes qui doivent impliquer l'ensemble des parties intéressées internes et externes aux établissements. De manière complémentaire, les évaluations des enseignements par les étudiants constituent un outil systématiquement mis en œuvre dans ce cadre.

5.4 LA COMMUNICATION

La communication tend à développer une stratégie, interne et externe, de transmission de données qualitatives et quantitatives, à l'attention d'une diversité de publics (enseignants, étudiants, diplômés, partenaires, institutionnels, etc.). L'ESG 1.8 «Information du public» recouvre l'ensemble de ces éléments.

5.4.1 Communication - Information du public

a) Définition et périmètre

ESG 1.8. INFORMATION de PUBLIC

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

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

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

b) État de situation

Les établissements ont généralement recours à leur site internet et leur intranet pour publier les informations nécessaires. De plus, certains établissements proposent des versions multilingues des sites internet, ce qui permet de capter un public anglophone. On observe également une présence significative des établissements sur les réseaux sociaux.

Concernant la communication sur la politique qualité, la création d'outils pour mieux informer les parties prenantes des différentes échéances paraît particulièrement judicieuse.

De manière générale, les cellules qualité communiquent principalement via les newsletters et les canaux d'information numérique (e-mails, panneaux d'affichage, etc.), toutefois en quantité limitée.

Un guide étudiant distribué en début d'année est parfois proposé aux primo-entrants. Certains établissements ont en outre mis en place, soit une cellule de contacts extérieurs soit des réseaux *alumni*.

Les modalités d'information du public révèlent des situations très disparates, liées au format de l'établissement : le «bouche à oreille» demeure traditionnellement pour les structures de petite taille, les structures plus importantes disposent d'un service de communication en propre. Dans tous les cas, il est difficile de cerner une stratégie affirmée en matière de communication. Cet écueil affecte l'intégration des établissements dans le paysage local professionnel. Certains établissements sont freinés dans leurs partenariats du fait d'un manque d'identification des orientations pédagogiques de leur offre de formation. D'autres semblent éprouver des difficultés à valoriser la singularité de leur image et de leur identité.

c) Regard prospectif

D'une manière générale, les stratégies de communication globale mériteraient d'être renforcées, avec le souci d'un accroissement de la communication autour du système d'assurance qualité, encore trop peu connu au sein des parties prenantes. Poursuivre le développement numérique revêt une importance particulière pour chaque établissement.

RECOMMANDATION 19

Poursuivre le développement numérique, notamment au travers du site internet et de l'intranet. Dans ce cadre, il est nécessaire de continuer à rédiger des versions multilingues des plateformes, en particulier lorsque l'établissement est ouvert aux étudiants étrangers.

Chaque établissement devrait *a minima* être en mesure de constituer un réseau *alumni* et d'entretenir des relations pérennes avec ses membres.

Enfin, il convient de veiller à identifier et communiquer l'identité singulière de l'établissement, dans tous les supports, qu'ils soient à destination de publics internes ou externes.

Partie II

La procédure d'avis global, constats et résultats, analyse des outils et du processus décisionnel

DESCRIPTION DE LA PROCÉDURE ET DE SES MODALITÉS [CF. BALISES MÉTHODOLOGIQUES]

Dans le cadre de l'évaluation institutionnelle pilote, une procédure facultative appelée «procédure d'avis global» a été proposée aux établissements pilotes. Huit établissements (cinq universités et trois hautes écoles) ont manifesté le souhait de se soumettre à cette procédure qui visait à évaluer la capacité de l'établissement à assurer la prise en charge, de manière autonome, de l'évaluation externe de ses programmes.

Un établissement pour lequel un avis global positif est prononcé verra ses programmes sortir de la planification des évaluations externes AEQES pour les six années suivant la décision.

Cette procédure s'organisait autour de quatre critères :

- | | |
|---|---|
| 1 | Politique, culture et système de management de la qualité |
| 2 | Information du public |
| 3 | Évaluation périodique et suivi continu des programmes |
| 4 | Processus périodiques d'assurance qualité externe |

Selon la démarche méthodologique rappelée dans chaque rapport, l'avis rendu par le comité d'experts et le CAM se structure en deux parties.

D'une part, un positionnement de l'établissement par rapport à chacun des quatre critères en qualifiant le niveau de développement institutionnel de la manière suivante :

<i>Absent ou embryonnaire</i>	absence de développement concret ou insuffisances significatives
<i>En développement</i>	stade initial de développement – des lacunes subsistent en termes de couverture ou complétude des procédures
<i>Avancé</i>	stade avancé de développement, avec mise en place d'un nombre significatif d'éléments qu'il reste à parachever
<i>Garanti</i>	le développement actuel permet de garantir de manière systématique le respect du critère

D'autre part, un avis de synthèse a été formulé de la manière suivante : avis global positif, avis global conditionnel (la preuve de développements supplémentaires doit être apportée) ou avis global négatif. Un avis global positif est accordé pour l'ensemble d'un établissement et de sa mission d'enseignement (il ne peut être limité à une partie de sa structure ou un sous-groupe de cursus). L'avis conditionnel nécessite une clarification ou une finalisation par l'établissement (condition). Un niveau de développement absent sur l'un des quatre critères conduit à un avis global négatif.

Dans le cadre de cette présente phase pilote, la décision finale, consécutive à l'avis émis par le comité d'experts, devait être prise collégialement par le comité des experts et le Conseil d'Appui Méthodologique (CAM).

MÉTHODOLOGIE DE LA PRÉSENTE ANALYSE

1 - analyse la manière dont les 8 établissements se sont emparés ou non de la question dans leur DAEI, en prenant en compte les implications du manque de précision de la procédure d'avis global ressenti par certains établissements au début du processus.

2 - analyse transversale de la partie 3 des rapports d'évaluation institutionnelle produits par les comités d'experts. Cette partie 3 est construite autour des 4 critères retenus pour cette phase pilote. Pour chacun d'eux, les rapports déclinent constats et analyses (repris en grande partie des constats sur lesquels reposent les ESG en lien avec la partie 2), un positionnement sur une échelle à 4 niveaux et un ensemble de recommandations pour atteindre le niveau maximum.

3 – examen des outils et du processus d'émission de l'avis global.

1. Les dossiers d'autoévaluation institutionnelle (DAEI) et la demande d'avis global

L'analyse des 8 dossiers d'autoévaluation institutionnelle des établissements montre que les établissements n'avaient pas tous intégré la spécificité des critères à satisfaire, en particulier la nécessité, précisée au fil du déroulement de la phase pilote par l'Agence, de documenter la manière dont l'établissement répondait aux 4 critères de la procédure d'avis global.

Ainsi, l'un des DAEI ne comporte-t-il aucune référence à la demande d'avis global alors qu'un autre y consacre un chapitre entier de 8 pages et un autre une annexe complète dédiée.

Temporellement, les 3 premiers établissements visités n'avaient pas intégré le sujet dans leur DAEI, centré sur les seules ESG. La coupure introduite par la crise sanitaire a permis de préciser la question auprès des cinq autres, qui ont alors tous produit un texte dédié à la motivation de la demande et à la réponse aux 4 critères.

Traduisant les questionnements issus de la démarche elle-même, plusieurs DAEI fournissent une analyse des arguments favorables et défavorables à la démarche d'autonomisation. Cette analyse est résumée ici :

POSITIF	NÉGATIF
- La maîtrise du calendrier des évaluations et des regroupements d'évaluations pour éviter la « sensation d'évaluation permanente » - L'évolution des méthodes d'évaluation au niveau des facultés et des programmes adaptées aux contextes locaux - La meilleure appropriation de la culture qualité par les personnels et l'intégration d'experts internes d'autres facultés pour diffuser les bonnes pratiques - L'évolution et le renforcement du système qualité interne pour plus de cohérence y compris avec les autres initiatives CTI, AEEEV, ISO...	- Le coût de la mise en œuvre autonome - La perte du <i>benchmarking</i> issus des analyses transversales programmatiques effectuées par l'AEQES - Le risque de non-indépendance des experts extérieurs.

TABLE 4. ARGUMENTS RÉVÉLÉS DANS LES DAEI DES ÉTABLISSEMENTS PILOTES

Si les 3 premiers critères reprennent en partie les ESG, le critère 4 doit décrire spécifiquement les actions minima que doit inclure une démarche d'assurance qualité externe autonome et un planning de mise en œuvre. Il nécessitait qu'au minimum le DAEI les précise.

Un seul dossier a adressé de manière complète cette question en précisant :

- les périmètres et regroupements de formations envisagés,
- le référentiel envisagé, le cycle des évaluations,
- le degré de publicité des rapports et plans d'action,
- la constitution des comités d'experts : composition, recrutement/sélection, formation, etc.
- l'organisation des visites
- la procédure d'évaluation (autoévaluation, visite, rapports, plan d'action, suivi, etc.)

Cette phase pilote a permis d'affiner le processus envisagé et a fait émerger des points d'attention qui nécessitent une réflexion prospective soit engagée au niveau de la FWB :

- l'évaluation du coût de la mise en œuvre de la procédure par l'établissement,
- le processus de recrutement d'experts externes et internationaux,
- la possibilité ou non de limiter la procédure à certains périmètres, d'autres restant dans le champ de l'AEQES contrairement aux décisions initiales de la phase pilote.

2. Les rapports d'évaluation (partie 3) et recommandations sur la demande d'avis global

Si les DAEI sont très hétérogènes quant au traitement de l'argumentaire supportant leur demande d'avis global, les rapports rédigés par les comités démontrent *a contrario* une certaine homogénéité entre les niveaux atteints par les établissements : aucun critère absent, mais aussi aucun critère garanti (cf. tableau infra : nombre d'EES par critère et par niveau).

Tous les établissements sont sur une trajectoire positive, entre « en développement » et « avancé », un seul cumulant quatre niveaux « avancé », ce qui constitue le minimum nécessaire conduisant à un avis global positif. Ce tableau montre aussi que les critères 1 et 4 sont les plus difficiles à satisfaire.

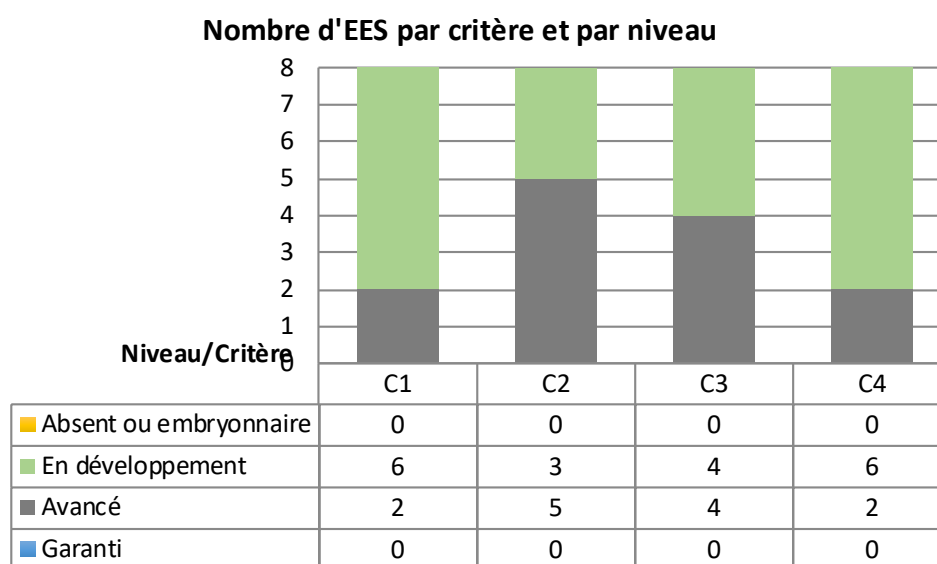


FIG 3. RÉSULTATS GLOBAUX : NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT PAR CRITÈRE ET PAR ÉTABLISSEMENT

La section qui suit propose, à partir d'une série des principaux constats relevés dans les rapports et de leur analyse, d'extraire les principaux points forts et points d'amélioration.

Elle prend en compte, en plus des conséquences du manque de précision de la procédure d'avis global ressenti par certains établissements au début du processus, l'introduction de la grille critériée (matrice des descripteurs – voir annexe 5) après la troisième visite.

CRITÈRE N° 1 : POLITIQUE, CULTURE ET SYSTÈME DE MANAGEMENT DE LA QUALITÉ

L'institution dispose d'une politique d'assurance qualité rendue publique et faisant partie intégrante de son pilotage stratégique.

Elle fait preuve du développement d'une culture qualité au service de l'amélioration continue et qui s'appuie tant sur l'engagement individuel et collectif de toutes les parties prenantes que sur des procédures et des outils identifiés. Notamment, elle s'assure de collecter, d'analyser et d'utiliser des informations pertinentes pour le pilotage efficace de ses activités d'enseignement.

Les attendus de ce critère ont été analysés dans la première partie de cette analyse transversale. Nous n'en rappellerons ici que les principaux constats.

Si tous les établissements démontrent des éléments d'une politique qualité présentés dans les documents, seuls deux d'entre eux présentent une démarche plus volontariste dans le domaine en plaçant la qualité au premier rang de sa stratégie.

Toutefois, aucun des établissements visités ne s'est doté d'une déclaration de politique 'qualité' ou d'un document global explicitant leurs objectifs en matière de qualité, ce qui *conduit l'ensemble des comités à une recommandation générale* allant dans ce sens.

Si tous les établissements identifient un membre de l'équipe de direction de l'établissement en charge de la politique qualité, le niveau de développement de la culture qualité au sein de chacune de leurs entités (facultés, départements) apparaît très contrasté.

Seule la pratique de l'évaluation des enseignements, sujet développé par ailleurs (cf. critère 3), est mise en œuvre au sein des établissements et devrait, lorsque les retours adéquats se font, contribuer à la sensibilisation des parties prenantes aux vertus de la recherche d'une amélioration continue des processus d'apprentissage. Cependant, les moyens de sa communication interne et de sa prise en compte, y compris à travers les retours vers les étudiants, apparaissent très variables d'une institution à l'autre, voire à l'intérieur même de certaines d'entre elles. Une action volontaire dans ce domaine largement partagé apporterait une contribution majeure à la diffusion de la culture qualité.

La gouvernance interne pour la gestion de la qualité existe partout et tente d'articuler nécessité d'un portage centralisé et mise en œuvre décentralisée. Un seul établissement dispose à ce jour d'un service central conséquent, se soumettant lui-même à une évaluation externe. Malgré la compétence générale des responsables opérationnels, la fragilité des organisations en termes de ressources humaines est souvent pointée.

La définition d'indicateurs pertinents et fiables, leur collecte et leur analyse, y compris tendancielle, permettant un meilleur pilotage constituent des éléments importants d'un système qualité. Là encore, un seul établissement dispose d'une organisation complète dans le domaine, quoique perfectible. Dans la plupart des autres cas, au-delà des systèmes d'information hétérogènes ou insuffisants, c'est aussi un manque de ressources financières et humaines compétentes qui est pointé.

Sur ce critère, tous les établissements démontrent un engagement réel au niveau de la gouvernance centrale, qui percole parfois lentement dans certaines de leurs entités. Les fusions récentes entre différents établissements ont eu des effets très contrastés en la matière, plutôt bénéfiques par l'arrivée de nouvelles entités « en avance » dans la démarche et servant « de locomotive » pour l'ensemble pour certains, ou plutôt frein pour d'autres dans le cas contraire.

Au-delà des contraintes administratives imposées par le décret Paysage et perçues comme une charge supplémentaire par les institutions, les comités ont fait le constat du manque — pour tous les établissements — d'un document officiel formalisant la politique et le système qualité souhaités et en font une recommandation. Un travail spécifique sur les indicateurs et le *reporting* apparaît lui aussi nécessaire pour tous, travail qui pourrait s'appuyer sur un réseau d'échange de bonnes pratiques au niveau FWB.

RECOMMANDATION 20

Se doter d'une déclaration formalisée de politique qualité ou d'un document global explicitant les objectifs en matière de qualité. Ce document doit expliciter notamment les valeurs et priorités, les composantes du système et les relations entre elles y compris avec le système d'information, l'organisation et les responsabilités ainsi que les modalités d'évolution du système qualité.

RECOMMANDATION 21

S'assurer d'une prise en compte et d'une exploitation des EEE et garantir la communication de leurs impacts sur les programmes auprès de l'ensemble des parties prenantes.

RECOMMANDATION 22

Se doter d'un service d'appui à la qualité en adéquation avec les objectifs poursuivis spécifiquement en termes de ressources humaines et de positionnement institutionnel.

RECOMMANDATION 23

Disposer d'indicateurs partagés et significatifs et d'un système de *reporting* performant.

RECOMMANDATION 24

Créer un réseau d'échange de bonnes pratiques au niveau FWB.

CRITÈRE N° 2 : INFORMATION DU PUBLIC

L'établissement publie des informations à propos de ses activités d'enseignement, dont ses programmes et les règles prédéfinies qui couvrent toutes les phases du cycle d'études (admission et progression des étudiants, reconnaissance et certification de leurs acquis), sous une forme claire, précise, objective, actualisée et facile d'accès. En particulier, il publie, le cas échéant planifié de publier, dans leur intégralité les rapports d'évaluation externe de ses programmes, produits en conformité méthodologique avec les ESG. Ces rapports sont clairs et accessibles à la communauté académique, aux partenaires externes et aux autres personnes intéressées.

Ce critère se décompose en deux parties, l'une dédiée à la communication sur l'offre de formation et la seconde sur la transparence quant aux évaluations externes.

La communication autour de l'offre de formation est encadrée par la législation. Ainsi l'article 95 du décret Paysage indique-t-il que « *lors de son inscription, l'étudiant reçoit toutes les informations utiles relatives à l'établissement et aux études visées, notamment le règlement des études ainsi que le programme d'études détaillé* ». Ainsi, la première partie de ce critère relève-t-elle du respect des dispositions légales.

Les comités ont toutefois relevé des disparités entre les établissements, certains publiant encore des fiches descriptives incomplètes ou non mises à jour. Ils ont aussi pointé les efforts faits pour adapter les informations et leurs canaux de communication aux médias utilisés par les nouvelles générations d'étudiants, aux étudiants en situation spécifique (Handicap, reprise d'études, etc.) et noté pour certains établissements la volonté d'internationalisation en publiant les informations en anglais.

La communication des rapports d'évaluations externes, comme des plans d'action associés, complémentaire de la communication de la politique qualité de l'établissement, n'est pas uniforme. Seuls deux établissements publient l'intégralité des rapports et des plans d'action associés, qu'ils soient réalisés par l'AEQES ou par d'autres agences spécifiques.

Les autres établissements ne semblent pas avoir de stratégie cohérente sur cet aspect, se reposant sur les publications assurées par les agences elles-mêmes, en particulier l'AEQES pour ce qui nous concerne. Les comités ont tous pointé la nécessité d'une transparence totale de la part des institutions en la matière, vis-à-vis des différentes parties prenantes internes et externes.

RECOMMANDATION 25

S'assurer d'utiliser des moyens de communication adaptés aux différents publics cibles

RECOMMANDATION 26

Mettre à disposition l'ensemble des rapports et plans de suivi d'évaluations externes afin d'assurer une transparence totale vis-à-vis des différentes parties prenantes internes et externes.

CRITÈRE N° 3 : ÉVALUATION PÉRIODIQUE ET SUIVI CONTINU DES PROGRAMMES

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

En dehors des périodes d'évaluations externes de programme, qui sont obligatoires, tous les établissements sauf un ont mis en place les procédures et les outils nécessaires à la révision périodique des programmes, mais seuls 4 la pilotent de manière centrale, les autres laissant l'initiative aux différentes entités concernées, voire aux responsables de programme eux-mêmes. Si les deux approches s'entendent, les comités recommandent d'une manière générale que soient explicitées et diffusées les conditions de déclenchement de ces révisions périodiques dans le cadre de l'amélioration continue et le *reporting* associé quant aux révisions apportées aux programmes.

Les équipes pédagogiques et leurs établissements disposent de plusieurs outils pour évaluer et améliorer leurs programmes : l'évaluation par les étudiants, la collecte d'indicateurs de résultats et l'avis de parties prenantes externes comme les professionnels du ou des secteurs concernés ou les *alumni*.

Un établissement a mis au point un outil d'évaluation des programmes qui sert à guider les équipes pédagogiques dans leur travail de réflexion et d'amélioration des programmes.

Il est construit autour de 14 critères répartis sur 3 domaines : le positionnement et pertinence et élaboration avec les parties prenantes; objectifs, contenus structure; résultats et impact. Cette grille d'analyse systématique devrait être partagée entre les établissements.

Globalement, les établissements mettent en œuvre l'Évaluation de l'Enseignement par les Étudiants (EEE), avec des taux de participation des étudiants très variables et des modalités de prise en compte et de suivi des résultats à géométrie variable.

Les plus performants impliquent les étudiants dans l'établissement des questions et/ou l'analyse des résultats et mettent en œuvre des actions correctives subséquentes, intégrées à la révision des programmes.

Cependant, comme indiqué pour le critère 1, la communication à l'interne de ses résultats et de leur impact sur les programmes y compris à travers les retours vers les étudiants, apparaît très variable d'une institution à l'autre, voir à l'intérieur même de certaines d'entre elles.

La collecte et l'analyse des indicateurs sont des sujets encore globalement peu maîtrisés au niveau établissement (cf. critère 1), même si ponctuellement, de réelles avancées ont été constatées.

Les établissements les plus avancés sur ce critère ont mis en place des conseils de perfectionnement (*Advisory board*) auxquels participent des représentants du monde professionnel et parfois des *alumni*, par programme ou groupe de programmes.

Ils se réunissent chaque année pour analyser tant les indicateurs de réussite et d'insertion professionnelle des étudiants que l'évolution des compétences attendues par le secteur concerné. Cette pratique apparaît comme une recommandation majeure.

Si les plans d'action issus des évaluations programmatiques obligatoires sont formalisés, seuls deux établissements ont prévu cette procédure pour les révisions internes, assurant la qualité du suivi des

actions. La constitution d'un vivier d'évaluateurs internes ou d'auditeurs apparaît comme une bonne pratique susceptible de démultiplier la capacité de suivi des plans d'actions, mais aussi de diffuser la culture qualité au sein des entités. La consultation d'experts externes n'est toutefois pas une pratique déjà systématisée, qui permettrait d'avoir une lecture plus complète des besoins du marché de l'emploi.

Enfin, la communication aux parties prenantes des améliorations apportées reste très souvent cantonnée à l'information via les conseils (de départements, de faculté, centraux). Les programmes révisés voient leur présentation sur le site internet modifiée, mais aucune pratique de communication plus générale n'a été relevée. Ce point fait l'objet d'une recommandation constante.

RECOMMANDATION 27

Expliciter et diffuser les conditions de déclenchement des révisions périodiques de programmes dans le cadre de l'amélioration continue.

RECOMMANDATION 28

Mettre en place des conseils de perfectionnement (*Advisory board*) auxquels participent des représentants du monde professionnel et des *alumni*, par programme ou groupe de programmes.

RECOMMANDATION 29

Constituer un vivier d'évaluateurs internes ou d'auditeurs afin de démultiplier la capacité de suivi des plans d'actions, mais aussi de diffuser la culture qualité au sein des entités.

RECOMMANDATION 30

Communiquer largement les révisions apportées aux programmes

CRITÈRE N° 4 : PROCESSUS PÉRIODIQUES D'ASSURANCE QUALITÉ EXTERNE

L'établissement engage — le cas échéant, planifie d'engager — de manière périodique et planifiée des processus d'assurance qualité externe méthodologiquement conformes aux ESG. Ces démarches d'assurance qualité externes sont fiables, utiles, prédéfinies, mises en œuvre de manière constante et cohérente.

Elles incluent :

- une autoévaluation ou démarche équivalente au regard d'un référentiel qui couvre les ESG, partie 1 ou du référentiel AEQES d'évaluation programmatique;
- une évaluation externe, menée par des groupes d'experts externes et indépendants incluant un ou plusieurs étudiant(s), et comprenant une visite sur site;
- un rapport résultant de l'évaluation externe, publié dans son intégralité;
- un suivi cohérent.

Si les 3 premiers critères s'appuient explicitement sur l'appréciation du suivi des ESG 1. 1 à 1. 9, ce dernier critère s'appuie lui sur un ESG 1.10 complété par les ESG 2.3, 2.4 et 2.6 que les DAEI et les visites des établissements de la première vague (au moins les 3 premiers visités) n'ont pas explicitement intégré. Les constats proposés par les rapports indiquent que tous les établissements concernés, au-delà de l'évaluation programmatique obligatoire portée par l'AEQES, sollicitent d'autres évaluations externes, qui en dehors de celles conduites par la Commission des titres d'ingénieur (CTI) et par l'AEDEV (médecine vétérinaire), ne sont pas conformes aux ESG. Un attendu explicite de ces mêmes établissements, motivant leur demande d'avis, concerne la maîtrise des calendriers d'évaluation ainsi que le périmètre de chacune d'elles. Dans certains établissements, les acteurs de terrain expriment le sentiment d'être en permanence dans un processus d'évaluation, au détriment de leur activité principale alors même que les directions valident ces mêmes calendriers.

Au moins à travers les évaluations programmatiques menées par l'AEQES, tous les établissements ont montré leur capacité à produire des autoévaluations en regard des ESG, à établir des plans d'action et à en suivre la mise en œuvre. Cette remarque doit être tempérée, car les périmètres disciplinaires concernés sont jusqu'à ce jour restreints. Le passage à l'échelle de l'établissement imposera aux établissements une évaluation précise des ressources humaines nécessaires et l'assurance de leur disponibilité.

La question de la publication systématique des rapports d'évaluation de l'AEQES et des plans d'action fournit un indicateur de la satisfaction d'un des items du critère. Comme indiqué ci-dessus dans le critère 2, le résultat est extrêmement variable, démontrant des visions contrastées de la notion de publication. Ainsi, pour certains, la publication des rapports et éléments de suivi par l'AEQES suffit, d'autres mettent en ligne les rapports uniquement, sur leur site Web public, d'autres sur leur intranet. Toutefois, aucune réticence n'a été relevée dans les entretiens.

La construction du projet et de sa planification, incluant les procédures de recrutement d'experts externes, l'organisation des visites, le pilotage du rapport et l'organisation du monitoring des plans d'action proposés, mais aussi la mobilisation d'un budget spécifique et des ressources humaines nécessaires doivent être explicitement envisagées par les établissements et apparaît dans toutes les recommandations. Dans ce contexte, seuls deux établissements ont produit des descriptions complètes et conformes aux ESG mentionnés portant sur l'organisation et le pilotage des évaluations externes qu'elles pourraient organiser en cas d'avis positif.

CONCLUSION

Tous les comités ont repris la structure de la référence de chaque critère, mais clairement les premières visites n'ont pas abordé explicitement la question de l'avis global, en particulier sous l'angle du critère 4. Les experts ont en conséquence travaillé sur la base des documents écrits, en particulier le DAEI et parfois des annexes dédiées.

Si les analyses produites pour les 3 premiers critères s'appuient sur la partie 2 du rapport, celles du critère 4 imposaient que les établissements consacrent dans leur DAEI au moins une section dédiée à cette procédure externe afin que les comités comme le CAM puissent apprécier l'existence ou le projet de création d'un dispositif spécifique capable de piloter de manière autonome des évaluations externes de programmes en respectant les critères éthiques et scientifiques de telles évaluations.

3. Analyse relative aux outils et au processus d'émission de l'avis global

Afin d'évaluer les outils utilisés et le processus au terme duquel l'avis global a été émis pour les huit établissements qui en ont fait la demande dans le cadre de la phase pilote institutionnelle, trois aspects peuvent être successivement abordés : la pertinence des quatre critères et leur articulation avec les ESG (1), celle de la matrice des descripteurs (2) et celle du processus (3) lui-même, notamment du partage des rôles et des responsabilités entre les différents acteurs. Cette analyse est basée sur la compilation des avis des experts des comités concernés et sur des entretiens ciblés menés *ex ante* auprès du CAM, des présidents de comité et de la cellule exécutive.

3.1. Sur la pertinence des quatre critères utilisés pour formuler l'avis global et leur articulation avec les ESG

CONSTATS ET ANALYSES

Le fait de disposer d'un référentiel organisé autour de quatre critères a été indéniablement utile. Il s'est agi d'un outil important pour objectiver la maturité de chaque établissement.

Analyse transversale de la phase pilote 2019-2021

Évaluation institutionnelle de 17 établissements pilotes de la FWB

Ces quatre critères recoupent néanmoins en partie les dix ESG, recouvrements qui ont été la source de redites importantes entre les parties 2 et 3 des rapports. Les quatre critères sont sinon d'importance inégale du moins de nature différente, le quatrième étant plus prospectif que les trois premiers. Globalement et s'agissant notamment du quatrième critère (processus d'assurance qualité externe), les comités ont déploré une faible projection par les établissements sur les implications et conséquences en cas d'avis global positif (v. *supra*). Probablement cela aurait-il dû être demandé aux établissements plus explicitement dès le départ. Cette lacune, perceptible dans le cadre des DAEI, n'a pas été complètement comblée lors des visites du fait de l'absence d'entretien(s) expressément consacré(s) à cette projection.

Plus fondamentalement, la relative complexité de la phase pilote pour les établissements trouve son origine dans le choix fait par le comité de gestion de l'AEQES de combiner évaluation formative (dominant l'évaluation institutionnelle) et évaluation certificative (qui débouche sur l'avis global).

L'articulation évaluation institutionnelle / évaluation programmatique reste un sujet délicat dans les évaluations, car de fortes interrogations ont parfois été émises sur l'éventuel écart entre la maturité du système qualité porté par les services centraux de l'établissement et la réalité de la qualité de l'ensemble des programmes.

RECOMMANDATION 31 – à l'AEQES

Développer un référentiel institutionnel adapté au cadre réglementaire de la FWB, considérer la possibilité de l'élargir au-delà des activités d'enseignement et d'apprentissage, et s'assurer de sa bonne appropriation pour les évaluations institutionnelles futures. Afin d'éviter, comme dans la phase pilote, un effet de redites entre les 10 ESG et les 4 critères utilisés pour l'avis global, ce nouveau référentiel fusionne l'ensemble de ces éléments, l'évaluation institutionnelle étant simplement prolongée par un avis sur la capacité de prise en charge, par les établissements, de l'évaluation externe de leurs programmes.

RECOMMANDATION 32 – à l'AEQES

Demander explicitement aux établissements une projection permettant de comprendre comment ils géreront le processus d'autonomisation de l'évaluation de leurs programmes.

RECOMMANDATION 33 – à l'AEQES

Consacrer une partie de la visite des experts à ce sujet, par exemple en prévoyant deux entretiens dédiés à la gestion des implications d'un avis global positif, l'un avec l'équipe rectorale, l'autre avec la cellule qualité.

RECOMMANDATION 34 – à l'AEQES

Veiller à ce que l'évaluation institutionnelle ne se limite pas à une évaluation du système central de la qualité, qu'elle reste connectée à l'évaluation de la qualité réelle des programmes.

3.2. Sur la pertinence de la matrice utilisée pour évaluer l'état de développement des établissements sur chacun des quatre critères

CONSTATS ET ANALYSES

La matrice est un instrument indispensable pour dépasser le stade d'une impression générale : elle permet d'objectiver les appréciations sur ce que les comités puis le CAM ont acté comme des éléments étant ou non présents.

La matrice a également pour vertu de favoriser une certaine homogénéité d'évaluation d'un comité à l'autre. Son système d'évaluation à quatre stades (absent ou embryonnaire / en développement / avancé / garanti) est pertinent en ce qu'il permet de bien distinguer différents niveaux de développement et surtout la trajectoire des établissements en la matière.

Ayant été élaborée après le début du processus (une fois trois visites réalisées) par les présidents de comités et avec l'aide du CAM, elle n'a pas pu être communiquée aux établissements, ni discutée avec leurs représentants, ce qui n'est pas conforme aux standards habituels de transparence de ce type de procédures et de documents.

RECOMMANDATION 35 – à l'AEQES

En s'inspirant de grilles comparables existant dans d'autres pays, élaborer et publier une matrice de descripteurs pour objectiver au mieux l'évaluation de la capacité des établissements à prendre en charge l'évaluation externe de leurs programmes.

RECOMMANDATION 36 – à l'AEQES

Associer les établissements à l'actualisation de cette matrice qui explicite, par les différents niveaux de développement décrits, la vision de la qualité défendue par l'Agence.

3.3. Sur le processus d'émission de l'avis global

CONSTATS ET ANALYSES

La règle adoptée par le comité de gestion de l'AEQES consistait à ce que la décision relative à l'avis global soit prise « conjointement » par le comité et le conseil d'appui méthodologique (CAM).²⁵ Cette formule a eu plusieurs conséquences, certaines positives, d'autres moins.

Au titre des conséquences positives peut être relevée la collaboration entre acteurs. Les échanges présidents de comités / membres du CAM ont été appréciés et ont permis, là encore, d'objectiver les appréciations d'un comité à l'autre. Ils ont parfois porté uniquement sur l'avis, parfois également sur les conditions accompagnant l'avis conditionnel.

Ce partage des rôles entre plusieurs acteurs a en revanche entraîné un allongement de la durée entre la visite et la transmission du rapport à l'établissement et conduit à des hésitations quant au moment auquel devait avoir lieu la navette pour que l'établissement exerce son droit de réponse (avant ou après envoi au CAM du rapport ?) : il en a résulté une évolution des pratiques et donc une variété de celles-ci, *a priori* regrettable, mais qui a été en réalité profitable, car elle a permis une amélioration au cours de ce processus en construction.

De même, une clarification de la répartition des rôles entre le comité des experts et le CAM d'une part, la cellule exécutive et le CAM d'autre part (pour le « *quality check* » du rapport) serait nécessaire. D'une manière générale, la procédure suivie pour la rédaction de la partie 3 et l'émission de l'avis global est apparue moins stabilisée, moins mature que celle suivie pour la partie 2.

²⁵ « Dans le cadre de la phase pilote, la décision finale, consécutive à l'avis émis par le comité d'évaluation, sera prise collégialement par le comité d'évaluation et le Conseil d'appui méthodologique »

Balises Méthodologiques pour l'évaluation institutionnelle <https://aeqes-coconstruction.be/wp-content/uploads/2019/07/20190625-Phase-pilote-AEQES-balises-methodologiques-v4-valide-CoPIL.pdf>, page 25

Analyse transversale de la phase pilote 2019-2021

Évaluation institutionnelle de 17 établissements pilotes de la FWB

RECOMMANDATION 37 – à l’AEQES

Clarifier la procédure de l’avis global et les rôles respectifs des parties intervenantes, à savoir le comité d’experts représenté par sa/son président(e), le CAM et la cellule exécutive pour chacune des tâches du processus (rédaction du rapport, proposition de positionnement et d’avis, validation de la qualité du rapport, prise de décision et, le cas échéant, formulation de conditions, suivi administratif du dossier, etc.).

RECOMMANDATION 38 – à l’AEQES

Veiller au caractère raisonnable du délai entre la visite et la transmission du rapport à l’établissement, le contexte de la crise sanitaire ayant œuvré contre cet objectif depuis deux ans, de même que le caractère expérimental du processus (les balises validées par le Comité de gestion prévoyaient une publication simultanée des rapports et des décisions des 17 EES alors que dans une mise en œuvre non expérimentale de la méthodologie, la concomitance de la publication n’a pas à être exigée).

CONCLUSION

Le caractère expérimental du processus d’avis global dans le cadre l’évaluation institutionnelle pilote 2019-2021 mérite d’être souligné : il explique à la fois le grand intérêt constaté et les imperfections relevées. Les ajustements en cours de processus ou encore la longueur des délais doivent ainsi beaucoup à ce caractère expérimental (et également au contexte sanitaire) : les recommandations formulées précédemment visent à rendre plus robuste ce processus afin qu’il atteigne la même maturité que les autres volets de l’évaluation (autour des ESG ou des évaluations externes de programme).

Partie III

Développement des systèmes qualité et de la culture qualité

OBJECTIFS DE L'ANALYSE

L'objectif de cette analyse est d'avoir une vision globale du niveau de développement des systèmes et de la culture qualité des établissements ayant participé à la phase pilote.

MÉTHODOLOGIE

Le groupe d'experts a choisi de réaliser l'analyse sur la base d'une grille de lecture (matrice des descripteurs²⁶) élaborée par les présidents des comités d'experts impliqués dans la phase pilote et validée par le CAM. Cette grille a été élaborée dans l'intention de favoriser la lecture la plus convergente possible des différents DAEIs, en particulier, dans la perspective de la préparation des avis globaux. Cette grille constitue une forme d'opérationnalisation des différents termes utilisés dans la formulation des standards. Le groupe de travail a choisi cette grille parce qu'elle propose des éléments d'observation caractéristiques de quatre niveaux de développement des systèmes qualité, permettant une analyse comparative des différents établissements d'enseignement supérieur. Par ailleurs, elle constitue une référence commune aux experts impliqués dans l'analyse.

Les principaux éléments de cette grille sont donc :

- Politique qualité
- Système qualité
- Relations entre stratégie et qualité
- Culture qualité

L'analyse porte également sur le système d'information et des aspects de communication. À ces dimensions ont été ajoutées deux questions générales sur les bonnes pratiques relevées dans les rapports et sur les freins au développement des systèmes d'assurance qualité observés par les comités de visite.

L'analyse s'est faite à partir des rapports des comités de visite disponibles, parfois complétée par une consultation des sites web des institutions pour clarification.

Chaque membre du groupe d'experts a analysé les rapports de deux institutions (si possible une université et un autre type d'établissement d'enseignement supérieur). Les établissements attribués n'avaient pas été visités par les experts sollicités.

Une synthèse des comptes rendus individuels a été réalisée sur la base de la structure définie dans la grille. Cette synthèse a ensuite fait l'objet d'une discussion approfondie par tous les membres du groupe de travail et amendée à la suite de cet échange.

Il paraît utile de noter que les comités de visite ont pu avoir des sensibilités différentes à chacun des aspects de la grille de lecture et, par conséquent, l'information disponible n'est pas toujours complètement équivalente. De même, les experts impliqués dans l'analyse ont pu avoir des compréhensions différentes des rapports. Dans la mesure où il s'agissait avant tout d'observer les tendances générales sur l'ensemble de l'échantillon des 17 institutions ces petites variations n'ont, en toutes hypothèses, pas d'impact critique.

RÉSULTATS

Une lecture globale des observations faites sur les rapports fait ressortir une forte convergence des résultats sur l'ensemble des rapports (et analyses). En d'autres termes, les aspects les mieux développés des systèmes d'assurance qualité sont globalement les mêmes pour toutes les institutions avec quelques nuances dans les niveaux de développement. Ainsi, quasiment toutes les institutions ont développé des structures en soutien à la qualité, mais le niveau de développement de ces structures, par exemple, le nombre de postes dédiés, l'organisation interne et les cahiers des charges, peuvent

²⁶ Voir annexe 5

naturellement varier d'une institution à l'autre. Corollairement, les dimensions les moins développées sont pratiquement identiques pour la très grande majorité des institutions.

Les paragraphes suivants présentent les résultats des analyses en fonction des principales rubriques de la grille.

1 POLITIQUE QUALITÉ

La notion de politique qualité est diversement interprétée, toutefois la littérature et les pratiques sur ces questions mettent en évidence différents éléments constitutifs d'une politique qualité et notamment (et au minimum) :

- les objectifs de la qualité;
- l'approche ou définition de la qualité choisie par l'établissement;
- les valeurs et priorités sous-jacentes à l'AQI;
- les liens avec la mission et la stratégie de l'établissement.

Notre analyse s'est fondée sur cette approche. Cette politique s'appuie naturellement sur une volonté politique d'améliorer les activités et en particulier l'enseignement. Cette volonté transparaît clairement des rapports des experts dans la quasi-totalité des institutions. Les rapports évoquent aussi bien les impulsions des directions que la disposition des équipes à s'engager dans ces démarches. Toutefois, l'analyse des rapports invite à distinguer le souci de la qualité et l'adhésion aux démarches qualité. En effet, plusieurs rapports mentionnent une certaine réticence de certains membres de la communauté à s'engager dans les mécanismes d'assurance qualité perçus comme trop formels, bureaucratiques alors que les mêmes personnes expriment leur volonté d'améliorer la qualité de l'enseignement et s'impliquent dans des projets dans cette perspective. Il apparaît toutefois que dans certains cas le souci de la qualité peut être associé à une réticence, parfois marquée aux mécanismes d'assurance qualité.

La volonté politique de l'institution s'exprime régulièrement par la désignation d'une personne en charge de la qualité au niveau politique et de l'équipe de direction, mais ne fait pas nécessairement l'objet d'une communication explicite. En effet, l'analyse des rapports montre que s'il y a dans la plupart des établissements une politique qualité implicite, celle-ci est rarement explicitée et elle l'est parfois de façon limitée, par exemple par le biais d'une charte qualité qui n'englobe que certains aspects d'une politique qualité ou qui n'existe que pour certaines composantes de l'institution (une faculté ou un département). Quand elle a été formulée, cette politique n'est pas systématiquement diffusée ou accessible (par exemple sur le site internet de l'établissement) et partant n'est connue que par une partie des membres de l'institution.

Parallèlement et en lien avec la communication, on constate à la lecture des rapports des comités qu'il n'existe qu'extrêmement rarement de document global intégrant la politique qualité, mais aussi la description du système, des modalités et « règles du jeu », etc. (un document de type manuel qualité).

2 SYSTÈME QUALITÉ

De façon classique, la notion de système recouvre à la fois la notion de composantes du système et d'interactions entre les composantes.

En règle générale, on considère que les éléments de base d'un système qualité sont :

- les objectifs en matière de qualité;
- les différentes démarches (ou processus) mises en place pour atteindre les objectifs;
- les interactions entre ces processus;

- les relations avec la stratégie;
- les responsabilités;
- le système d'information;
- les modalités de développement du système²⁷.

Les objectifs de la qualité et donc du système ne sont qu'exceptionnellement explicités.

La vision systémique n'est pratiquement jamais décrite par les établissements et les interactions entre les processus (par exemple, entre EEE et évaluation des programmes n'apparaissent que dans quelques rapports et pas de façon totalement aboutie).

Toutes les institutions ont développé des structures en soutien à la qualité, qu'il s'agisse de commissions, de services dédiés, de postes de coordination ou de relais dans les composantes de l'établissement. Naturellement, le nombre et la taille varient en fonction des institutions, mais le constat global est qu'elles sont sous-dimensionnées en regard de la tâche à accomplir selon les commentaires et recommandations contenus dans les rapports des comités.

Des responsabilités sont définies dans toutes les institutions que ce soit au niveau politique/gouvernance ou au niveau opérationnel. Toutefois, la vision globale de l'ensemble des responsabilités aux différents niveaux du management de la qualité, de la mise en œuvre, de l'analyse des résultats et des actions en découlant, etc. reste dans la grande majorité des cas très lacunaire. La communication sur l'ensemble de ces différentes responsabilités est par conséquent très rare.

En termes de processus, l'EEE et les évaluations de programmes sont les démarches qualité que l'on retrouve dans toutes les institutions même si cela est à des degrés variables de développement notamment en termes de systématisme ou d'exploitation des résultats.

L'essentiel des évaluations de programme est lié aux évaluations menées par l'AEQES. Certains rapports de comité font état de procédures propres en particulier liées à l'obtention d'un label (labels européens, CTI, ISO, etc.).

Les rapports évoquent quasi exclusivement des démarches qualité en relation avec l'enseignement, dans quelques cas des procédures touchent les services administratifs. La volonté d'inclure la formation continue ou la formation doctorale dans les démarches qualité est très variable.

Dans certains cas, des processus existent et sont parfois plus systématiques pour la formation continue que pour les programmes de bacheliers ou master, mais ce n'est pas le cas dans tous les établissements. De même, la formation doctorale est parfois incluse comme une autre activité d'enseignement, parfois exclue. Toutefois, cela peut être simplement un biais découlant du focus de cette phase pilote sur les ESG et également dû au fait que l'évaluation institutionnelle devrait à terme permettre aux établissements d'être autonomes dans l'évaluation de leurs programmes (au lieu de s'inscrire dans les clusters de l'AEQES).

Si l'on se réfère aux rapports des comités, l'élaboration de modalités d'évaluation et d'évolution des systèmes qualité sont encore en devenir.

Il existe une forme de système d'information dans toutes les institutions, mais leur niveau de développement est très variable de même que leur contribution au système qualité. Les rapports des comités suggèrent que, globalement, ils sont plutôt insuffisants ou font l'objet de développements récents. Les rapports décrivent diverses difficultés telles qu'une adéquation limitée du matériel ou du réseau, un manque de connexion entre certaines données, une exploitation insuffisante des données,

²⁷ Dans la mesure où il s'agit d'une phase pilote portant sur une évaluation institutionnelle se distinguant très clairement des évaluations externes de programmes réalisées jusqu'ici dans l'enseignement supérieur en Belgique francophone, il n'est pas attendu que toutes institutions se soient approprié ces dimensions, mais cela reste un point d'analyse intéressant dans la perspective d'une évaluation autonome des programmes.

parfois un renseignement pas assez systématique des bases. Les comités d'experts soulignent en général que les établissements sont conscients des lacunes et y travaillent.

3 RELATIONS STRATÉGIE ET QUALITÉ

Dans la quasi-totalité des établissements, le plan stratégique de l'institution comprend des objectifs en relation avec la qualité et en particulier la qualité de l'enseignement. La qualité ou des objectifs en lien avec la qualité constituent régulièrement un des axes stratégiques du plan de développement de l'institution.

En revanche, les rapports ne mettent pas en évidence de stratégie explicite de développement de la qualité.

En règle générale, la notion d'un système qualité au service de la stratégie (à la fois pour sa mise en œuvre et pour l'élaboration de la suivante) reste à approfondir pour la quasi-totalité des établissements.

4 CULTURE QUALITÉ

La volonté de développer une culture qualité est régulièrement exprimée par les directions des établissements et perceptible dans le discours des différentes parties prenantes, si l'on se réfère aux narrations des rapports des comités.

Dans quasiment toutes les institutions, il y a une volonté affirmée de développer une culture participative et cela touche aussi les activités en lien avec la qualité.

L'implication du corps étudiant s'inscrit naturellement dans le cadre légal. Néanmoins, on observe que l'implication des étudiants, au-delà de ces obligations et en particulier davantage dans les aspects plus conceptuels de la qualité (par exemple, élaboration de modalités ou d'outils, analyse de résultats, etc.) reste exceptionnelle. Le corps étudiant peut intervenir dans des décisions relatives à la qualité par le truchement de leurs représentantes et représentants dans les différents organes. Plusieurs établissements ont intégré des membres du corps étudiant dans le groupe d'autoévaluation. Les rapports des comités de visite mentionnent parfois la difficulté d'impliquer le corps étudiant dans les activités qualité.

Par ailleurs, la culture du *feedback*, en particulier sur les résultats d'évaluation est très peu développée et répandue. Au mieux, dans la plupart des cas elle se limite à l'information de représentants.

Enfin, la lecture des rapports suggère que les activités de partage de bonnes pratiques, que ce soit en matière de qualité ou d'enseignement existent plus ou moins partout, mais sont souvent limitées et ce potentiel est apparemment quasi systématiquement sous-utilisé.

BONNES PRATIQUES RELEVÉES

Les rapports relèvent un certain nombre de bonnes pratiques dans les établissements, comme la création de commissions transversales ou de groupes de travail spécifiques, de coordinations efficaces et de relais dans toutes les composantes.

Il peut également s'agir de documents partagés et élaborés de façon collaborative, de missions claires pour les organes qualité, de l'intégration des valeurs institutionnelles dans le système qualité.

De nombreux établissements ont pris des initiatives pour l'amélioration de l'enseignement grâce notamment à la formation et au conseil, au soutien de projets d'innovation à des rencontres d'enseignantes et d'enseignants. Dans certains cas, il peut s'agir d'une grande ouverture au monde professionnel. Des établissements ont développé des outils qui soutiennent efficacement les démarches qualité (par exemple outils de suivi des plans d'action).

FREINS AU DÉVELOPPEMENT DES SYSTÈMES D'AQ

Un constat qui est fait dans de nombreux rapports touche à l'hétérogénéité des pratiques au sein des établissements et au manque de formalisme des processus.

Cela est très probablement à mettre en relation avec une notion très présente dans les rapports et qui touche à la tension centralisation- décentralisation; autonomie/subsidiarité-pouvoir central.

La difficulté à trouver un bon « réglage » pour cette tension apparaît centrale dans le développement des systèmes qualité et semble créer des cloisonnements entre composantes et entre composantes et directions.

En règle générale, les systèmes d'information sont inadaptés et plus globalement le manque de ressources attribuées à la qualité constitue un frein réel.

De nombreux rapports suggèrent que les institutions ont développé leurs activités autour de la qualité en réaction à des demandes externes sans qu'il y ait toujours une réelle appropriation des démarches.

ANALYSE GLOBALE

- La majorité des institutions exprime une volonté politique claire de développer la qualité de l'enseignement et elle se concrétise le plus souvent par la responsabilisation de personnes en charge de la qualité dans l'institution (au niveau politique et/ou opérationnel).
- La grande majorité des établissements ont inclus des objectifs en relation avec le développement de la qualité, en particulier de l'enseignement, dans leurs plans stratégiques. Des plans stratégiques spécifiques au développement de la qualité dans l'institution restent à élaborer dans la quasi-totalité des établissements.
- La vision systémique de la qualité est rarement décrite par les établissements. Dès lors, la vision globale de l'ensemble des différents niveaux du management de la qualité ne peut également être complète et, en règle générale, la notion d'un système qualité au service de la stratégie reste à approfondir pour la quasi-totalité des établissements.
- La culture qualité est diversement vécue par les établissements. Communication, accessibilité, culture du feedback, appropriation des démarches qualité par les parties prenantes et gouvernance mériteraient souvent plus d'attention de la part des établissements.
- L'intégration des étudiants se limite encore trop souvent à leur participation aux instances participatives prévues par le cadre légal. Les acteurs du monde socio-économique sont en règle générale peu sollicités.
- Les structures de soutien à la qualité sont souvent sous-dimensionnées.
- Des pratiques d'évaluation existent dans tous les établissements, toutefois, les résultats des EEE et des évaluations de programmes sont souvent peu exploités dans une démarche d'amélioration continue pour l'établissement.
- Les institutions ont mis en place des systèmes d'information et continuent à les renforcer. Néanmoins, ils ont des degrés de niveaux de développement variables quant à leur contribution au système qualité.

- Dans plusieurs établissements, il existe des activités de partage de bonnes pratiques, mais la diffusion de bonnes pratiques à l'ensemble de l'établissement (ou inter-établissements) est encore largement voire quasi systématiquement sous-utilisée et largement perfectible.

RECOMMANDATION 39

Mieux intégrer et systématiser la gouvernance de la qualité dans la gouvernance stratégique

RECOMMANDATION 40

Porter une attention particulière aux éléments de communication (de la charte qualité à la diffusion de bonnes pratiques en passant par le manuel qualité) à toutes les parties prenantes.

RECOMMANDATION 41

Développer la culture du feedback systématique et du partage de bilan qualité aux parties prenantes.

RECOMMANDATION 42

Intensifier l'intégration des étudiants dans les démarches qualité au-delà de leur participation formelle dans les instances participatives.

RECOMMANDATION 43

Développer des tableaux de bord de pilotage qualité intégrés avec leur système d'information

RECOMMANDATION 44

Exploiter les résultats des démarches d'évaluation de programmes et d'EEE de manière plus régulière et en disséminer les bonnes pratiques au sein des établissements.

Suggestions

- 5 Mettre en place des démarches institutionnelles permettant la diffusion de bonnes pratiques qualité. Elles permettraient ainsi de renforcer l'homogénéisation des pratiques.
 - 6 Intensifier les structures de soutien à la qualité notamment avec des délégués qualité intégrés aux structures internes (par exemple départements) des établissements.
-

En guise de conclusion

Au terme de cette phase pilote dont les objectifs visaient à « *renforcer la capacité des établissements à se doter d'un système de management interne de la qualité (SMQ) robuste, à développer une « culture qualité » et à accroître leur autonomie et leur responsabilisation* », les experts tiennent à souligner le remarquable investissement des 17 établissements ayant participé à ce processus tant dans leur propre démarche d'autoévaluation que d'appropriation et développement de leur propre culture qualité. Les institutions ont, par ailleurs, développé leurs activités qualité en s'adaptant à un contexte dominé par des contraintes externes.

Cette phase pilote a introduit un changement majeur de contexte en mettant l'accent sur la responsabilité des institutions dans le développement de leur système et de leur culture qualité. Il en a découlé une nécessité d'appropriation des démarches qualité.

Face aux défis que représente ce changement fondamental de logique, les établissements ont déjà réalisé des développements sur lesquels ils peuvent s'appuyer et qui sont autant d'atouts. Il s'agit notamment de la volonté d'amélioration régulièrement exprimée et concrétisée, de procédures parfois bien établies, de structures en cours de développement.

Ceci étant, certains développements sont encore nécessaires pour enraciner les cultures qualité et consolider les systèmes.

Il s'agit en particulier de développer des visions plus « systémiques » de la qualité, la communication sur ces questions, les liens avec les stratégies et des stratégies propres de développement de la qualité. Cela suppose d'augmenter les ressources et améliorer les systèmes d'information. De plus, il conviendra de trouver les moyens d'accroître le niveau d'homogénéisation des pratiques tout en préservant une marge pour la diversité.

Le développement d'une culture qualité passe par l'implication large des diverses parties prenantes. Les lois et règlements en vigueur assurent un minimum de participation. Toutefois, une implication plus marquée des différents groupes d'acteurs, en particulier au niveau du management de la qualité, est un élément clé du renforcement d'une culture qualité. Comme toute culture, la culture qualité repose sur des valeurs et leur concrétisation au quotidien. L'adhésion des membres de la communauté constitue donc un enjeu majeur du développement de la culture qualité. Pour renforcer cette adhésion, la communication dans tous ses aspects joue un rôle critique.

Pour les établissements qui ont choisi la procédure d'avis global, cette responsabilisation a été d'autant plus forte en raison de l'exigence de pouvoir notamment démontrer leur capacité à prendre en charge, de manière autonome, l'évaluation externe de leurs programmes.

Cette étape a nécessité de dépasser la conformité à des standards et d'aller vers une implication plus marquée. Naturellement, dans un environnement où la notion de liberté académique constitue une valeur fondamentale, des approches institutionnelles et globales peuvent susciter des réticences. Les experts comprennent ces mécanismes, mais estiment qu'il est possible de créer des dispositifs cohérents à l'échelle de l'institution tout en préservant une marge de manœuvre aux unités afin de pouvoir prendre en compte des spécificités locales. Dans la même manière qu'une approche d'évaluation institutionnelle s'inscrit dans une logique de subsidiarité, une approche globale au niveau d'un établissement peut également prévoir un degré de subsidiarité pour les composantes de l'institution.

La superposition des critères de l'évaluation de base et celle aboutissant à l'avis global n'ont pas facilité le processus. Dès lors, il s'agira dans la future procédure d'évaluation institutionnelle de mieux clarifier l'articulation des référentiels d'analyse avec les critères d'avis global. Les experts préconisent de

fusionner l'ensemble de ces éléments, l'évaluation institutionnelle étant simplement prolongée par un avis sur la capacité de l'établissement à gérer les évaluations programmatiques de façon autonome.

En prenant appui sur les *European Standards and Guidelines* (ESG), l'évaluation institutionnelle pilote s'est centrée sur l'assurance qualité relative à l'apprentissage et à l'enseignement. En revanche, cette phase pilote n'a pas englobé les politiques et démarches nécessaires pour assurer la qualité des autres missions des institutions.

Dans la mesure où l'établissement devient responsable de la qualité de ses programmes, il doit, pour assumer cette responsabilité de façon pertinente et efficace, mettre en place un système et une culture qualité. Cela suppose, ainsi que cela a été évoqué, l'élaboration d'une politique qualité et la mise en place d'un système soutenant ces activités.

La qualité des programmes ne se résume naturellement pas à des évaluations périodiques, mais englobe toutes les démarches et outils permettant l'amélioration ainsi que la prise d'information.

Les liens avec la stratégie institutionnelle sont également déterminants, car la politique de formation ne peut en être déconnectée. Compte tenu de cette dimension globale et systémique, il paraît extrêmement difficile de cantonner la qualité aux seules activités d'enseignement.

Ceci conduit donc à envisager une évaluation portant davantage sur le système qualité institutionnel et sur les façons avec lesquelles il se concrétise dans les différentes activités de l'établissement. Cela correspond à la pratique de nombreux pays européens et extra-européens et est cohérent avec une forme de responsabilisation et d'autonomisation des établissements d'enseignement supérieur. Ainsi que cela a été souligné, l'évaluation efficace et pertinente des programmes suppose que ces activités s'inscrivent dans une approche institutionnelle globale.

Les experts recommandent dès lors de faire évoluer l'évaluation institutionnelle sur un périmètre englobant l'ensemble des missions, y compris la recherche (notamment sa gouvernance, son organisation et l'interrelation enseignement-recherche, compte tenu des autres modalités existantes (ex. FNRS).

Elle devrait donc porter sur :

- un périmètre de l'évaluation qui couvre, en tout ou en partie, les activités de l'établissement;
- une analyse des modes d'élaboration de la stratégie de l'établissement et de sa mise en œuvre opérationnelle;
- une analyse des mécanismes de gouvernance de l'établissement et de sa capacité à maîtriser le pilotage de ses activités, en lien avec sa stratégie et en appui sur une politique d'assurance de la qualité;
- une analyse de la capacité de l'établissement d'autonomisation et à respecter ses mécanismes dans ses différentes activités et à en déduire ses forces et faiblesses au cours d'une période de référence.

Avec de telles dimensions, l'évaluation institutionnelle prendra encore plus de sens et complètera de manière harmonieuse les dispositifs internes ou externes d'évaluation de programmes.

Par ailleurs, dans la perspective d'une généralisation de la procédure après cette phase pilote, il serait important que l'AEQES et ses parties prenantes initient un travail de réflexion afin de préciser le périmètre et les critères d'évaluation.

Il conviendrait d'aborder des sujets tels que :

- dans quelle mesure le périmètre d'évaluation (apprentissage et programmes) proposé a-t-il limité l'utilité de l'autoévaluation?
- le système d'information institutionnel permet-il de recueillir des données pertinentes et suffisantes pour soutenir la prise de décision afin d'assurer l'amélioration continue de la qualité?
- dans quelle mesure les interactions entre les mécanismes d'assurance qualité favorisent-elles une gestion dynamique et intégrée de la qualité au sein de l'établissement?
- de quelle façon le système d'assurance qualité est-il pris en charge dans la gouvernance et la gestion institutionnelle?

- dans quelle mesure la culture qualité est-elle intégrée à la gestion institutionnelle en vue d'atteindre collectivement la qualité et d'en témoigner ?
- quels moyens sont mis en œuvre par l'établissement pour assurer la pérennité des mécanismes d'assurance qualité notamment dans un contexte de mobilité de personnel ?
- dans quelle mesure les résultats de l'évaluation institutionnelle de type formative peuvent-ils servir de levier (être utiles pour forcer l'action) en vue d'améliorer de façon continue les mécanismes ?

Finalement, il semble important de souligner que le chemin parcouru par les institutions d'enseignement supérieur en Belgique francophone est très proche de ce que l'on peut observer dans d'autres pays au même stade d'évolution des approches de la qualité. Il s'agit d'un processus habituel et largement observé d'évolution des systèmes qualité nationaux et il convient d'encourager encore et encore les établissements à poursuivre leur route sur les bases déjà créées et consolidées. Le comité des experts est convaincu que les évolutions de la future démarche d'évaluation institutionnelle permettront aux établissements de poursuivre dans cette voie.

ANNEXES

Annexe 1 : le comité des expertes et experts

Annexe 2 : le récapitulatif des recommandations (par destinataires)

Annexe 3 : quelques exemples de mécanismes d'assurance qualité

Annexe 4 : les référentiels utilisés pendant la phase pilote

Annexe 5 : la matrice des descripteurs (procédure d'avis global)

Annexe 6 : quelques données factuelles sur la phase pilote

Annexe 1 Le comité des expertes et experts

NOM, prénom, type d'expertise	EES évalués	Curriculum vitae succinct
BERNARD Sébastien Président Expert pair Gouvernance	EPHEC UNamur USL-B ULiège	Docteur en droit public (2000), Sébastien Bernard est agrégé des facultés de droit et professeur des universités depuis 2002 à Grenoble où il a notamment été directeur d'un laboratoire (le Centre de Recherches Juridiques) de 2003 à 2008 puis Doyen de la Faculté de Droit entre 2008 et 2012. Il a ensuite présidé l'Université de sciences sociales et humaines Pierre-Mendès-France de Grenoble (19 000 étudiants) de 2012 à 2015, période durant laquelle il a représenté la Conférence des Présidents d'Universités au sein du Conseil National du Droit. Il a ensuite été conseiller scientifique pour le Haut Conseil français de l'Évaluation de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (Hcéres) et chargé de coprésider en 2017-2018 l'évaluation du cursus Droit pour le compte de l'Agence belge francophone d'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES). En matière d'évaluation, il participe aussi régulièrement à l'évaluation de différentes structures universitaires françaises (centres de recherches et établissements). Ses recherches portent principalement sur le droit public économique, champ dans lequel s'inscrivent également ses directions de thèses ; il est l'auteur de publications relatives au droit du secteur public (national ou local), au droit public de la concurrence et de la régulation ainsi qu'au droit de l'enseignement supérieur. Il dirige actuellement un master bidisciplinaire droit / gestion, en droit public des affaires et management public.
BLIN Victoria Experte étudiante	EPHEC HEH HELHa HLF IfoSup-Wavre USL-B	Diplômée en juin 2021 d'un Master 2 Droit et contentieux de l'Union européenne à l'Université Paris 2 Panthéon Assas, Victoria Blin travaille actuellement au Ministère français de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de Sport. Elle occupe le poste de gestionnaire budgétaire pour la Présidence française du Conseil de l'Union européenne. Au-delà de ses études et son parcours professionnel, elle s'est engagée dans des associations étudiantes. Dans un premier temps, au sein d'une association locale d'animation de la vie étudiante, Jurisnantes, au poste de Chargée de la communication. Puis dans une association nationale de représentation étudiante, l'UNEDESEP, en tant que Vice-présidente en charge de la communication. Au cours de son expérience associative, elle a pu participer à des travaux de recherche sur les effets de la sélection en Master 1, sur le fonctionnement de la plateforme Parcoursup et sur la réforme de l'arrêté Licence. Elle a également assuré la communication de la liste <i>Le Choix Indépendant</i>, lors de l'élection des représentants étudiants au Conseil national de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (CNESER) en juin 2019. Il s'agit de sa première expérience avec l'AEQES.
COSNEFROY Laurent Expert pédagogie	HEH HELMo USL-B	Docteur en psychologie sociale, Laurent Cosnefroy a pratiqué la psychologie dans le cadre de l'orientation scolaire et de consultations de psychopédagogie. Il est devenu ensuite formateur d'adultes en formant des enseignants spécialisés. Sa carrière d'enseignant-chercheur débute comme maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'académie de Rouen (2002 – 2011) et se poursuit comme professeur sur un poste profilé « Pédagogie dans l'enseignement supérieur » à l'Institut français d'éducation/École normale supérieure de Lyon (2011-2018). Ses recherches portent sur la motivation et les stratégies d'apprentissage des étudiants et, d'une manière générale, sur ce qui favorise l'autonomie des étudiants dans les apprentissages. Il a mené des travaux sur l'impact des pédagogies de groupe et sur la formation à la pédagogie des enseignants du supérieur.

		Laurent Cosnefroy a été responsable de l'appel à projets IDEFI (Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes) de 2011 à 2012 à l'Agence Nationale de la Recherche (ANR). Cet appel à projets visait à soutenir l'innovation en matière de formation dans l'enseignement supérieur. Pour le compte du Ministère français de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, il a rédigé un rapport sur « l'état des lieux des pratiques de formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur (novembre 2015). Il s'agit de sa première expérience avec l'AEQES.
CÔTÉ Guy Président Expert pair Gouvernance Qualité	HLF (ex-PSMB) IfoSup-Wavre	Guy Côté, est détenteur d'un baccalauréat et d'une maîtrise en administration des affaires de l'Université de Sherbrooke et membre de l'Ordre des comptables professionnels agréés (CPA) depuis 1996, il cumule plus de 30 ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement supérieur principalement au sein du Collège CDI Administration. Technologie. Santé. D'abord enseignant au programme de gestion financière, il a ensuite occupé différentes fonctions de coordination de programmes avant de devenir directeur des études de 2006 à 2013. Il a par la suite été promu au poste de directeur régional pédagogie, conformité et affaires réglementaires. Depuis le 1er juillet 2018, il a accepté de relever le défi de la direction générale de son établissement pour les installations situées au Québec. Depuis septembre 2010, monsieur Côté a assumé régulièrement le rôle d'expert pour la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) notamment dans le cadre de l'opération portant sur les systèmes d'assurance qualité des collèges. Impliqué dans son milieu, il agit également à titre de vice-président de l'Association des collèges privés non subventionnés depuis le 1er septembre 2016. Il s'agit de sa première expérience avec l'AEQES.
COUCK Dylan Expert étudiant	HE Condorcet HE Vinci UMONS	Diplômé d'un master en droit à l'université de Gand en 2019, Dylan Couck poursuit maintenant ses études en sciences de l'éducation à l'université d'Anvers. Simultanément, il prépare son doctorat en droit à l'université de Gand sur l'autonomie et la liberté d'organisation des universités et hautes écoles en Belgique. Depuis 2018, Dylan Couck est le vice-président de l'Association flamande des étudiants (VVS). Depuis cette date, il est aussi vice-président du Conseil de l'enseignement supérieur, qui fait partie du conseil stratégique sur l'enseignement de la Communauté flamande. Dans ces fonctions et comme membre de divers organes consultatifs, il est impliqué de près dans la politique éducative flamande. Auparavant, il a participé à diverses procédures d'évaluation organisées par le VLUHR et le QANU, tant en Belgique qu'à l'étranger. Il s'agit de sa première expérience avec l'AEQES.
CROZIER Fiona Experte qualité	HENALLUX UMONS	Fiona Crozier a plus de 25 ans d'expérience dans le champ de l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur. Entre 1998 et 2018, elle a travaillé pour QAA (l'agence l'assurance de la qualité du Royaume-Uni), entre 2015 et 2019 comme directrice des Affaires Internationales; elle a été Directrice de la Qualité au <i>University College Cork</i> (Irlande) et Vice-Présidente et membre du <i>Board</i> d'ENQA (l'Association européenne pour l'assurance qualité de l'enseignement supérieur). À ces titres, elle a été responsable du développement du système qualité interne de son université et de la préparation des évaluations externes; elle a également eu la responsabilité de l'évaluation de QAA par ENQA en 2018. Elle est impliquée dans les questions de qualité au niveau national et international et a réalisé de nombreuses évaluations au niveau d'universités, de facultés ou départements universitaires et d'agences de qualité, à la fois comme experte et comme présidente de comité. Elle fait aussi partie des équipes de formation pour les évaluateurs au Royaume-Uni, en Europe et Asie. Elle participe à la mise en place d'un espace asiatique de l'enseignement supérieur sur le modèle de celui de Bologne. Fiona Crozier a fait ses études (BA (<i>Honours</i>) Français et Espagnol) à l'Université de Sheffield. La phase pilote institutionnelle constitue sa première expérience avec l'AEQES.

DEBANDE Olivier Expert pro	HEFF HELHa UNamur USL-B	Docteur en Sciences économiques, Olivier Debande est actuellement Conseiller de Direction à la Banque Européenne d'Investissement. Il a également assuré des postes de chercheur et d'assistant dans différentes universités belges. Ses différentes fonctions l'ont confronté à la question de l'évaluation de la qualité des programmes d'enseignement ainsi qu'aux différents débouchés pour les diplômés. Pour l'AEQES, il a participé à l'évaluation initiale en 2013-2014 ainsi que l'évaluation de suivi en 2018-2019 des cursus en Sciences économiques et de gestion.
De BRAEKELEER Catherine Experte pro	ESA St Luc	Catherine de Braekeleer est née en 1954. Elle est licenciée en Histoire de l'Art et Archéologie en 1978 (UCL) et ancienne élève du Centre d'Études des Monuments Historiques et du Patrimoine en 1983 (École de Chaillot -Paris- France). Elle commence sa carrière en 1979 comme responsable des fouilles archéologiques au Palais du Dey à la Citadelle d'Alger, dans le cadre d'une campagne de restauration patronnée par l'Unesco et travaille ensuite durant 5 ans à Paris pour différents architectes des monuments historiques ainsi que pour une fédération internationale de quartiers anciens (1981-1985). Elle devient ensuite collaboratrice scientifique à l'ULB dans le cadre des fouilles de l'Abbaye de Valduc, remaniée au XVIII ^e siècle par Laurent-Benoît Dewez (1986-1987). Après un périple familial en voilier durant 18 mois, elle est nommée responsable des expositions au Centre culturel Le Botanique à Bruxelles en 1989. Elle quittera ce poste en 1995 pour prendre la direction du Centre de la Gravure et de l'Image Imprimée à La Louvière. Durant plus de 25 années, de 1995 à juillet 2020, elle s'attacha à faire de ce lieu une référence au niveau international dans le domaine de l'image imprimée et de l'art contemporain. En 2011, Catherine de Braekeleer est nommée Femme d'exception pour son parcours en faveur de l'égalité des chances entre les femmes et les hommes, décerné lors de la cérémonie d'hommage au Sénat. En 2014, elle est invitée à 2 reprises à Guanlan et Shenghen (Chine) comme experte dans le cadre de la création d'un musée national de l'Estampe dans ce pays. En 2017, elle est élue leader culturel de l'année, à l'occasion du Lobby Awards 2017. En 2018, elle est invitée à donner une conférence et animer des tables rondes à l'Université de Tsinghua (Pékin). Elle est membre du Comité de Gestion du Fonds Prince Philippe et présidente de la Maison Lismonde asbl à Linkebeek. Conférencière et commissaire d'expositions internationales dans le champ de l'estampe et de l'art imprimé (Chili, France, Pologne, Tchéquie, Suisse, Brésil, Canada, Chine, Roumanie...), Catherine de Braekeleer est également auteur de nombreux textes de catalogues dans le domaine de l'estampe ainsi que d'une monographie sur l'architecte Laurent-Benoît Dewez. Pour l'AEQES, Catherine de BRAEKELEER a participé comme experte de la profession à l'évaluation du cluster Arts plastiques, visuels et de l'espace (2012-2013).
DECHAMP- GUILLAUME Grégory Président Expert pair Gouvernance	HEH HELMo HE VINCI	Grégory Dechamp-Guillaume est enseignant-chercheur (Professeur des Universités - spécialités : agronomie, protection des cultures), titulaire d'un doctorat et de l'habilitation à diriger des recherches. Il est directeur de Toulouse INP-ENSAT (Institut National Polytechnique - École Nationale Supérieure Agronomique de Toulouse) de 2011 à 2020. Depuis 2021, il dirige l'organisme de formation en alternance MidiSup (80 formations de grandes écoles et université en Occitanie). Au cours de sa carrière, Grégory Dechamp-Guillaume a eu de nombreuses responsabilités collectives et administratives au sein d'instances régionales et nationales françaises. Il a entre autres été directeur du département biosciences végétales de Toulouse INP-ENSAT (2002-2008), vice-président du Conseil des études et de la vie universitaire de Toulouse INP (2008-2011). Il a présidé la Conférence Régionale des Directeurs de Grandes Écoles (17 établissements d'enseignement supérieur et de recherche d'Occitanie). Il est membre depuis 2016 de la commission permanente de la Conférence des Directeurs d'Écoles Françaises d'Ingénieurs. Entre autres activités d'expertise, Grégory Dechamp-Guillaume a été expert-pair et président du Comité d'experts en Sciences agronomiques pour les Universités, les

		Hautes Écoles et l'Enseignement de promotion sociale (2015-2016) Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) de la Communauté française de Belgique.
D'HÉNIN Simon Expert pair et pro	ESA St Luc	Simon d'Hénin a fait ses études en design à Paris et Milan. Il est diplômé en 2004 de l'École Nationale Supérieure de Création Industrielle - Les Ateliers (ENSCI). Il mène depuis une carrière triple, conjuguant les projets de studio, l'enseignement supérieur et l'évaluation. Il collabore pendant 10 ans avec Jean-Marie Massaud, sur des projets mobiliers et luminaires, mais aussi sur les projets spéciaux du laboratoire interne (hôtel ballon dirigeable, Concept, Car Toyota, piano Pleyel, etc.). Il dirige depuis 2016 le studio Materia ID, emmenant le design et ses méthodologies au sein de grandes entreprises (AXA, BNP Paribas, Valeo, etc.) et de collectivités territoriales. En tant qu'enseignant, il fonde le premier FabLab parisien au sein de l'ENSCI, puis devient directeur de l'atelier de projet Fabrications Flexibles qui explore l'influence des outils numériques sur la chaîne de conception/fabrication/distribution/vie de l'objet. Il co-construit également avec Guillian Graves, le premier Master of Science en design Bio Inspiré en France, Nature Inspired Design. Il est membre du Centre de Recherche en Design, équipe conjointe de recherche ENS (École normale supérieure) Paris Saclay/ENSCI Les Ateliers. Dans le cadre de Hesam Université, il participe au montage et à l'enseignement au sein du Centre Michel Serres, centre d'innovation pluridisciplinaire fondé sur la pratique du projet en partenariat, avec des acteurs privés, publics ou associatifs. Il participe à l'évaluation de projets recherche au sein d'universités, ainsi qu'à l'évaluation de formations au sein du HCERES. Il s'agit de sa première expérience avec l'AEQES.
FILLOQUE Jean-Marie Président Expert pair Gouvernance	HENALLUX ULB ULiège UNamur	Jean-Marie Filloque est ingénieur en construction électronique et docteur en informatique. Actuellement en retraite, il a été maître de conférences en informatique à l'Université de Bretagne Occidentale à Brest de 1993 à 2016 après avoir été formateur d'adultes en électronique de 1979 à 1992. Il a été Vice-Président « formation tout au long de la vie » de cette université de septembre 2008 à avril 2016 et en charge des formations et de la vie universitaire à partir de 2012. Il a été président du réseau national français de formation continue universitaire (FCU) entre 2005 et 2012. Il a été membre du conseil d'administration de l'association européenne EUCEN pour 3 mandats depuis 2005 et membre Conseil National Économie et Éducation (CNEE) entre 2014 à 2019. Il est membre du Comité Éthique et Scientifique de Parcoursup (CESP) placé auprès du Ministère français de l'enseignement supérieur depuis 2019 après avoir été membre du comité de suivi de la loi « orientation et réussite des étudiants ». Il est expert auprès du haut conseil pour l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur Français (AERES, puis Hcéres) depuis 2009 pour la section de l'évaluation des établissements. Il a été expert pour la formation pour 7 établissements et président du comité d'évaluation de 3 établissements. La phase pilote institutionnelle constitue sa première expérience avec l'AEQES.
HASENKNOPF Bernold Expert pair pédagogie	HE Condorcet HELHa UCLouvain UMONS UNamur	Bernold Hasenknopf a fait des études de chimie à Cologne, Londres et Strasbourg, avec une thèse sous la direction de Jean-Marie Lehn. Il a commencé en tant que Maître de conférences à l'Université Pierre et Marie Curie (maintenant Sorbonne Université) en 1997, où il a été promu Professeur en 2009. Ses recherches portent sur la chimie supramoléculaire des assemblages multimétalliques et ses projets actuels concernent les cyclodextrine-polyrotaxanes pour l'imagerie bimodale et les pinces magnétiques commutables. En tant qu'enseignant, il s'est toujours engagé pour un enseignement novateur. Il a pris des responsabilités en tant que coordinateur de la chimie inorganique, puis de la branche chimie moléculaire du Master, vice-directeur du Master de chimie, président du Conseil des enseignements du département de chimie et maintenant directeur du Master de chimie (environ 500 étudiants). Il a été membre du Directoire auprès du vice-président formation de son université, et membre de l'équipe pilote pour l'innovation pédagogique de son université.

		Il est régulièrement nommé aux comités nationaux d'évaluation académique pour la recherche et pour l'enseignement. Actuellement, il est membre de la Commission de Formation et Vie Universitaire de Sorbonne Université, et membre du comité de pilotage du centre d'accompagnement pédagogique Capsule, où il est responsable de la coordination du programme de formation pour le développement académique. Il assure aussi des ateliers de formation pédagogique dans son université et à l'extérieur. Il s'agit de sa première expérience avec l'AEQES.
HÉNARD Fabrice Expert qualité et gouvernance	HELHa EPHEC HLF (ex-PSMB) IfoSup-Wavre	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 18 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) et participe 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 Éducation et Culture de Commission européenne, secrétaire général du Comité d'accréditation du Luxembourg depuis 2013 et nommé membre permanent de l'<i>Accreditation Board</i> de l'Albanie depuis 2017. 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 coprésidé le comité des experts pour l'évaluation externe du bachelier en Comptabilité et pour l'évaluation des cursus en Droit.
HOF Patrice Expert qualité et pro gouvernance	HE Condorcet HEH HELMo EPHEC	Patrice Hof a étudié les sciences politiques à l'Université de Lausanne (Suisse) et la sociologie des sciences et des techniques à l'École polytechnique fédérale de Lausanne. Pendant plus de vingt ans, Patrice Hof a occupé différents postes dans le management de l'enseignement supérieur, aussi bien dans des universités qu'auprès des autorités politiques locales. En tant que chef d'un service central de la Haute École spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), il a assumé la conduite d'un vaste projet de changement organisationnel, puis la responsabilité de la planification stratégique de la haute école, ainsi que de l'assurance et du développement de la qualité des missions académiques. À ce titre, il a piloté en 2017-2018 le processus d'accréditation institutionnelle de la HES-SO avec succès. En octobre 2018, Patrice Hof quitte l'enseignement supérieur et devient secrétaire général de l'Association CARA, chargé de développer la santé numérique. En particulier, il conduit la mise en place du dossier électronique du patient dans les cantons de Suisse occidentale. Pour l'AEQES, Patrice Hof a été président du Comité d'experts en Assurances pour les Hautes Écoles et l'Enseignement de promotion sociale (2016-2017) et expert de l'éducation et en gestion de la qualité pour l'évaluation de suivi Instituteur primaire (2018-2019-2020).
JACQUOT Sylvain-Loup Expert étudiant	HELMo UCLouvain ULiège	Sylvain-Loup Jacquot est licencié en Géographie et aménagement du territoire, il étudie aujourd'hui en master le Management Public à l'IAE Gustave Eiffel à Créteil. Engagé et investi dans le monde universitaire en tant qu'étudiant, Sylvain-Loup Jacquot s'est adonné à améliorer les conditions de vie et d'étude des étudiants au travers de nombreuses associations puis en intégrant le bureau national de la FAGE, première organisation étudiante de France. Il siège au conseil de la vie universitaire de l'Université de Lorraine et au conseil économique social et environnemental de la Région Grand Est. Pour l'AEQES, Sylvain-Loup Jacquot a participé comme expert étudiant à l'évaluation des bacheliers et masters en Architecture et Urbanisme.

KOTLER Éliane Experte paire Qualité	ULB ULiège	Professeur émérite de langue et littérature française du XVI^e siècle à l'Université Côte d'Azur, Éliane Kotler a été vice-présidente de l'Université Nice-Sophia Antipolis, en charge de la formation initiale et de la formation continue de 2005 à 2012. Experte pour l'AERES, elle a participé à plus de dix évaluations institutionnelles avant d'être nommée membre du Collège du Hcéres (2015-2019) et, dans ce cadre, a participé en particulier aux travaux du Comité d'accréditation des programmes à l'étranger. Elle a été récemment impliquée dans le projet Twinning « <i>Support Higher Education in Azerbaijan</i> » piloté par le CIEP et a participé à deux composantes du programme, « <i>transforming educational standards to be competence based</i> » et « <i>developing the Quality Assurance system of study programmes based on ESG</i> ». En tant qu'experte de Bologne (2011-2013) elle a été impliquée dans la révision du Guide ECTS (2015). Ces trois années, à la demande du Ministère de l'Enseignement Supérieur, elle a été membre de plusieurs groupes de travail préparatoire à la Conférence ministérielle du processus de Bologne (Paris 2018). Elle est aujourd'hui experte pour l'agence Erasmus+ (agence nationale et agence européenne). Le développement de la culture de la Qualité à travers de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur en lien avec les principes de Bologne est l'un de ses centres d'intérêt majeurs. La phase pilote institutionnelle constitue sa première expérience avec l'AEQES.
LANARÈS Jacques Président Expert pair gouvernance qualité	HEFF HENALLUX UCLouvain UMONS	Jacques Lanarès a été Vice-Recteur de l'Université de Lausanne de 2006 à 2016, en charge notamment de la qualité et du développement de l'enseignement. Il est actif au niveau national et international en matière de qualité. Il est notamment membre du Conseil Suisse d'Accréditation et de l'<i>European Quality Assurance Register (EQAR) Committee</i>. Il est également expert pour différents organismes tels que l'Association européenne des Universités (EUA), la Banque Mondiale, l'ENQA, plusieurs agences nationales d'accréditation, ce qui lui a donné l'occasion d'évaluer des EES dans 25 pays. Il est régulièrement impliqué dans des programmes de formation sur la qualité interne et externe. Pour l'AEQES, Jacques Lanarès a participé comme expert pair et expert en gestion de la qualité à l'évaluation du <i>cluster</i> Psychologie et sciences de l'éducation.
LAPLACE Claire Experte étudiante	ESA St Luc	Claire Laplace est étudiante en master de pédagogie au Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse (CNSMD) de Lyon, visant à l'obtention du Certificat d'Aptitude de professeur de musique en piano et culture musicale. Pianiste, elle s'est formée à la Haute École de Musique de Genève (Bachelor), puis au CNSMD de Lyon au niveau master. Dans le cadre de ses études, elle s'est ouverte aux pratiques des pianos historiques. Elle est lauréate en 2018 du Prix du Musée du piano historique (Ala, Italie), ainsi que du prix du public. Ses projets se tournent également vers la recherche (Doctorat Recherche-Pratique). Elle s'est produite en concert en France et en Italie. Musicienne complète, elle a en parallèle suivi le master de Culture Musicale du CNSMD de Lyon, dans lequel elle a effectué un mémoire de recherche portant sur l'interdisciplinarité, et a également acquis des compétences dans les pratiques de médiation (présentations de concerts, conférences, rédactions de texte, émissions de radio, interviews). Elle enseigne la culture musicale (histoire de la musique et analyse) au Conservatoire à rayonnement régional de Grenoble depuis 2019. Pour l'AEQES, Claire Laplace a participé comme experte étudiante à l'évaluation continue du <i>cluster</i> Musique (2019-2020).
LIZIN Pascal Expert pro	HLF (ex-PSMB) ULB ULiège	Pascal Lizin cumule plus de 20 ans d'expérience en Ressources Humaines dans différents secteurs publics et privés tels que le transport, l'industrie agroalimentaire ou la biopharmacie. Il a également été en charge des Affaires Publiques dans le secteur de la santé, agissant en qualité d'interface entre l'entreprise et les différents <i>stakeholders</i> économiques, académiques, diplomatiques ainsi que les principaux acteurs au niveau international, fédéral, régional et local. Ses activités dans les fédérations professionnelles de différents secteurs ainsi que dans des fonds d'investissements publics lui ont permis notamment d'appréhender

		l'importance des synergies entre le monde académique et le développement des compétences dans les entreprises afin de garantir l'employabilité du personnel et la réponse aux besoins de développement des organisations et de leurs collaborateurs. Il s'agit de sa première expérience avec l'AEQES.
MAILHOT Claude Experte paire qualité gouvernance	HENALLUX USL-B	Docteure en pharmacie (1985), Claude Mailhot est professeure titulaire à la Faculté de Pharmacie de l'Université de Montréal et elle préside la Commission d'évaluation de la CIDPHARMEF (Conférence internationale des doyens des facultés de pharmacie d'expression française) , un réseau de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Elle a occupé les fonctions de Vice-Rectrice adjointe à la promotion de la qualité à l'Université de Montréal où elle a mis en place une démarche systématique d'évaluation des programmes et créé le Bureau de la promotion de la qualité. À titre de vice-doyenne aux études, elle a participé à l'élaboration, à la révision ou à la mise en œuvre de plusieurs programmes d'études dans le domaine de la pharmacie et des sciences pharmaceutiques. Ses recherches portent notamment sur la pharmacocinétique des médicaments. Elle s'intéresse également aux méthodes et à l'impact de l'évaluation de la qualité des programmes d'études. L'Université de Picardie Jules Verne lui a décerné un Doctorat <i>honoris causa</i> en 2004.
MELEY- OTHONIEL Geneviève Présidente Experte paire qualité gouvernance	ESA St Luc	Geneviève Meley-Othoniel, née en 1955, chevalier des arts et des lettres, était jusqu'en septembre 2020 conseillère scientifique au Haut-conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Hcéres). Elle était chargée de la coordination de l'évaluation des formations et diplômes dans le domaine des arts et de la culture, dispensés au sein des universités et en particulier au sein des écoles supérieures d'enseignement artistique (architecture, arts plastiques, design, arts visuels, musique, danse, théâtre, patrimoine, etc.). Elle est actuellement chargée de mission scientifique. Elle est également attachée à la direction du Conservatoire national supérieur de musique de danse de Paris. Dans ce cadre, elle assure notamment le suivi des questions liées à la stratégie de l'établissement et l'accompagnement de la formation supérieure en danse. Titulaire du certificat d'aptitude aux fonctions de professeur de danse, elle a enseigné au sein de conservatoires territoriaux. Elle a été responsable de formation à destination des artistes chorégraphiques dans les domaines de la pédagogie et de l'éducation artistique. Elle a été inspectrice de la création et des enseignements artistiques au ministère de la Culture, et jusqu'en 2012, chef du bureau des enseignements et de la formation professionnelle du spectacle vivant. Il s'agit de sa première expérience avec l'AEQES.
NAPOLI Basilio Expert pro	EPHEC HEH HE VINCI IfoSUP- Wavre UCLouvain	Basilio Napoli est licencié en sciences économiques appliquées et titulaire d'un diplôme spécial en administration des affaires publiques. Directeur général Emploi au sein du FOREM de 2001 à 2015, il assure depuis 2016 la fonction de Directeur général Stratégie en charge des questions stratégiques, des relations extérieures, des stratégies d'action avec les tiers, de la connaissance du marché de l'emploi et des aides publiques et des incitants financiers. Dans ce cadre, il participe activement à la conception et à l'opérationnalisation de partenariats avec le monde de l'enseignement. Dans le courant des années 90, il a exercé les fonctions de conseiller auprès de deux ministres régionaux de l'emploi. Il assume également les fonctions de président du Conseil d'Administration de l'asbl « Technocité » (Hornu – Mons), centre de compétence actif dans le domaine des TIC et orienté industries créatives et culturelles et de vice-président de l'asbl Technocampus (Charleroi - Strépy - Mons), centre de compétence opérant dans le domaine de l'industrie. Passionné par les questions relatives à la conception, l'élaboration et la mise en œuvre de politiques publiques et à l'innovation sociale, il en débat régulièrement au

		sein du Collège Régional de Prospective de Wallonie dont il est membre. Il s'agit de sa première expérience avec l'AEQES.
POULIQUEN Isabelle Experte paire qualité	HEFF	Docteur en Sciences (spécialité Chimie analytique), Isabelle Pouliquen est professeur, responsable d'un master en management Qualité Hygiène Sécurité Environnement et d'une licence professionnelle en Management Qualité de l'Université d'Aix Marseille. Elle est également chargée de mission sur les systèmes d'information auprès de la sous-directrice du service statistique ministériel "Systèmes d'information et études statistiques" du ministère français de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'innovation (MESRI), et référente qualité pour ce service. Elle est auditrice pour le référentiel ISO 9001 (2008) (certification IRCA en 2007) et pratique depuis la mise en place et le suivi de systèmes de management de la qualité, en particulier de formations et de cursus. Elle a également été entre 2000 et 2011 experte auprès de la sous-direction de la technologie (MESR) pour l'évaluation des projets d'établissement d'enseignement supérieur français en matière de systèmes d'information et de technologies de l'information et de la communication. Pour l'AEQES, Isabelle Pouliquen a participé comme experte en gestion de la qualité et en éducation à l'évaluation initiale des <i>clusters</i> Sciences économiques et de gestion; Sciences chimiques, physiques, géographiques et géologiques; Philosophie, Éthique, Sciences des religions et Théologie, ainsi qu'aux évaluations continues des <i>clusters</i> Soins infirmiers et sage-femme; Management de la logistique.
PURSER Lewis Expert pair qualité	UCLouvain ULB	Diplômé en lettres classiques de <i>Trinity College Dublin</i> (1989) et en études du développement de l'Université de Genève (1996), Lewis Purser est Directeur aux Affaires Académiques de l'Association des Universités Irlandaises depuis 2005. Évaluateur depuis 1998 à travers treize pays avec le Programme d'Évaluation Institutionnelle (IEP) de l'Association Européenne de l'Université (EUA), Lewis a aussi fait partie de comités d'évaluation pour d'autres agences en Allemagne, en Hongrie, en Irlande, en Lettonie, en Roumanie et en Suisse. Il s'agit de sa première expérience avec l'AEQES.
REY Yves Président Expert pair Gouvernance Qualité	HE Condorcet HELHa	Titulaire d'un master en Sciences commerciales et industrielles, Yves Rey enseigne les systèmes d'information à la HES-SO depuis 1998. Depuis 2001, il a occupé plusieurs postes de direction au sein de la HES-SO (de directeur de la Haute École de gestion de Sierre au poste actuel de Vice-Recteur Enseignement qu'il occupe de 2014 à 2020). Dans ce contexte, il a participé à la création des cursus de master, en dirigeant notamment le programme MSc en <i>Business Administration</i> et en coordonnant les programmes de master au sein de HES-SO Master, en particulier par la mise en place de la structure administrative, logistique et financière ainsi que la coordination qualité et l'accompagnement du processus d'accréditation des filières. Il a également dirigé la mise en place du dispositif interne d'évaluation des programmes de <i>bachelor</i> et <i>master</i> de la HES-SO. Dès 2015, il est membre de la délégation Enseignement de <i>swissuniversities</i> et préside depuis 2017 la commission Enseignement de la chambre des HES de <i>swissuniversities</i> . Depuis, juillet 2020, il a pris la direction du service des Hautes Écoles pour le Canton du Valais. Il s'agit de sa première expérience avec l'AEQES.
SAHRAOUI Hichem Expert étudiant	HEFF HENALLUX ULB	Hichem Sahraoui est élève ingénieur en Bac+5 (M2) Informatique et Réseaux à l'Institut National des Sciences Appliquées de Toulouse (INSA), <i>alumni</i> de l' <i>University of South Carolina</i> et ancien étudiant du département d'ingénierie informatique de l' <i>University of Glasgow</i> . Il est, en parallèle de ces études, administrateur étudiant de l'Université Fédérale de Toulouse et du Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires de Toulouse Occitanie, élu étudiant au Conseil des Études de l'INSA Toulouse et conseiller citoyen.

	UNamur	Il a travaillé comme administrateur technique en charge du déploiement d'un nouveau système d'information (SI) et Coordinateur de Projets pour un groupe européen, mais aussi comme <i>Data Scientist</i> pour une PME. Passionné par la natation et la course à pieds, il est également expert élève ingénieur auprès de la Commission des Titres d'Ingénieur (CTI) depuis 3 ans. Pour l'AEQES, Hichem SAHRAOUI a participé comme expert étudiant à l'évaluation continue du cluster Ingénieur civil et bioingénieur (mené conjointement avec la CTI).
SIX Philippe Expert pro Qualité Gouvernance	HELMo UMONS HENALLUX HE Condorcet	Philippe Six est licencié en droit et formé en sciences du travail. Son expérience s'est développée dans le monde financier, dans celui des professions libérales et celui des organisations professionnelles. Pendant les 5 premières années de sa carrière, Philippe Six a été avocat, puis actif pendant 16 ans dans le secteur bancaire (comme juriste puis manager). Les 20 années suivantes, il a été CEO de la Fédération royale du notariat belge. Il y a développé ses savoirs et compétences en matière de gouvernance d'entreprise, planification stratégique, politique financière, de communication, lobbying, relations publiques, gestion du changement et de la qualité, gestion des ressources humaines et mise au point de contrats commerciaux complexes. Depuis 6 ans, il exerce des mandats d'administrateur dans différents organismes publics et des ASBL à vocation de formation ou de défense des indépendants. Il intervient comme consultant en gestion des organisations et des entreprises. Il est motivé à transmettre son expérience pour les accompagner dans la mise en place du changement et de leur transformation. Il leur conseille de mettre l'accent sur la recherche de complémentarités au sein des équipes et la mise en place de l'assurance qualité. Il s'agit de sa première expérience avec l'AEQES.

Annexe 2 : récapitulatif des recommandations et leurs destinataires

N°	p.	RECOMMANDATION	EES	AEQES	FWB
1	20	Faire évoluer le référentiel proposé en l'adaptant au cadre réglementaire en FWB tout en restant aligné avec les attendus des ESG, et s'assurer de sa bonne appropriation par les EES pour les évaluations institutionnelles futures.			
2	21	Même si l'évaluation institutionnelle reste centrée sur « <i>la manière dont les politiques et démarches qualité (ou encore les stratégies institutionnelles) développées et mises en œuvre par l'établissement lui permettent d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés en matière d'apprentissage et d'enseignement</i> », la mission recherche (incluant sa gouvernance, son organisation et l'interrelation enseignement-recherche) ainsi que la mission de services à la collectivité devraient faire partie de l'évaluation institutionnelle, en complément des activités d'enseignement, ces trois missions étant interconnectées. Cette approche systémique aurait pour but d'optimiser les ressources et d'offrir aux établissements un regard externe «à 360°» et une aide au pilotage institutionnel global.			
3	21	Aborder explicitement dans le DAEI les domaines d'activité institutionnelle qui relèvent de l'AQ, conformément aux dispositions de l'article 9 du décret Paysage qui précise que « <i>la gestion de la qualité recouvre toutes les activités des établissements</i> ». Ainsi les dimensions de gouvernance, de ressources financière et administrative et de stratégie en matière de recherche devraient s'ajouter aux domaines liés à l'enseignement et à l'apprentissage.			
4	23	Traiter en détail les mécanismes de liaison avec les diplômés et les employeurs.			
5	23	Développer un tableau de bord des formations qui dispose d'indicateurs pertinents, objectifs et mesurables et soit alimenté en continu.			
6	25	Composer avec soin les sous-groupes à rencontrer de manière à garantir leur indépendance et s'assurer qu'ils soient en mesure d'attester individuellement des pratiques d'AQ de l'entité et de donner leur opinion à ce sujet.			
7	29	Renforcer de manière prioritaire, au niveau de la FWB, la culture d'appropriation des données quantitatives et qualitatives. La communication de données statistiques fiables et centralisées à l'échelle de la fédération permettra vraisemblablement aux établissements de mieux comprendre leur environnement, de fixer des objectifs stratégiques plus pertinents et de mieux collaborer entre eux, notamment sur les bonnes pratiques observées.			
8	30	Améliorer la reconnaissance et la valorisation de l'engagement des étudiants (dont leur participation aux instances de gouvernance), par exemple par l'octroi de crédits supplémentaires			
9	31	Concevoir des modalités de retours d'expérience permettant de poser une analyse fine des pratiques pédagogiques. À ce titre, la mise en place de moyens de valoriser les bonnes pratiques d'enseignement et les pratiques innovantes ou encore d'une importante offre de formation continuée à l'attention des enseignants constituent des mesures très favorables au déploiement de cette orientation. Il revient également aux établissements d'examiner les choix retenus dans le cas de positionnement de cette offre de formation au sein de plusieurs services (par exemple service RH, TICE, soutien pédagogie, etc.).			

10	31	Professionnaliser davantage la gestion des personnels académiques, par la mise en place d'une politique de développement des compétences tout au long de la carrière, assortie d'outils pour la détection des difficultés et de mesures d'accompagnement.			
11	33	Pour l'enseignement de promotion sociale, analyser et optimiser l'articulation entre inspection (institutionnelle) et évaluation institutionnelle de l'AEQES de manière à éviter la présence d'un double contrôle exercé au niveau du supérieur (Inspection et Agence qualité).			
12	36	Améliorer la prise en compte des avis des étudiants, en veillant à rendre leur participation possible au sein de différentes instances et en intégrant dans la démarche qualité les EEE ou toute autre forme de dialogue.			
13	37	Poursuivre les efforts de digitalisation des procédures dans une perspective d'amélioration continue en matière d'admission, de progression, de reconnaissance et de certification, et mettre en place, en continu, des évaluations par les usagers de ces différentes procédures.			
14	38	Généraliser les outils de communication conviviaux à remettre aux étudiants dans les premiers jours de formation, et accessibles tout au long de leur cursus d'études, décrivant précisément toutes les ressources (humaines, administratives, équipements, etc.) offertes par l'institution.			
15	39	Évaluer les mécanismes d'AQ relatifs aux ressources pour l'apprentissage et l'accompagnement des étudiants afin d'attester de leur efficacité et de leur pertinence.			
16	40	Profiter du partage des bonnes pratiques et de la rédaction des fiches ECTS pour harmoniser les procédures entre facultés, départements, voire établissements lorsque des actions communes sont menées.			
17	41	Poursuivre les actions en faveur de la collecte de données, mais avec une attention particulière à porter au choix d'indicateurs pertinents et priorités en fonction des objectifs stratégiques.			
18	43	En se basant sur les bonnes pratiques existantes, mais encore trop peu partagées, généraliser les procédures de suivi et d'évaluation périodique des programmes qui doivent impliquer l'ensemble des parties intéressées internes et externes aux établissements. De manière complémentaire, les évaluations des enseignements par les étudiants constituent un outil systématiquement mis en œuvre dans ce cadre.			
19	44	Poursuivre le développement numérique, notamment au travers du site internet et de l'intranet. Dans ce cadre, il est nécessaire de continuer à rédiger des versions multilingues des plateformes, en particulier lorsque l'établissement est ouvert aux étudiants étrangers.			
20	49	Se doter d'une déclaration formalisée de politique qualité ou d'un document global explicitant les objectifs en matière de qualité. Ce document doit expliciter notamment les valeurs et priorités, les composantes du système et les relations entre elles y compris avec le système d'information, l'organisation et les responsabilités ainsi que les modalités d'évolution du système qualité.			
21	50	S'assurer d'une prise en compte et d'une exploitation des EEE et garantir la communication de leurs impacts sur les programmes auprès de l'ensemble des parties prenantes.			
22	50	Se doter d'un service d'appui à la qualité en adéquation avec les objectifs poursuivis spécifiquement en termes de RH et de positionnement institutionnel.			

23	50	Disposer d'indicateurs partagés et significatifs et d'un système de reporting performant.			
24	50	Créer un réseau d'échange de bonnes pratiques au niveau FWB.			
25	50	S'assurer d'utiliser des moyens de communication adaptés aux différents publics cibles.			
26	51	Mettre à disposition l'ensemble des rapports et plans de suivi d'évaluations externes afin d'assurer une transparence totale vis-à-vis des différentes parties prenantes internes et externes.			
27	52	Expliciter et diffuser les conditions de déclenchement des révisions périodiques de programmes dans le cadre de l'amélioration continue.			
28	52	Mettre en place des conseils de perfectionnement (<i>Advisory board</i>) auxquels participent des représentants du monde professionnel et des <i>alumni</i> , par programme ou groupe de programmes.			
29	52	Constituer un vivier d'évaluateurs internes ou d'auditeurs afin de démultiplier la capacité de suivi des plans d'actions, mais aussi de diffuser la culture qualité au sein des entités.			
30	52	Communiquer largement les révisions apportées aux programmes.			
31	54	Développer un référentiel institutionnel adapté au cadre réglementaire de la FWB, considérer la possibilité de l'élargir au-delà des activités d'enseignement et d'apprentissage, et s'assurer de sa bonne appropriation pour les évaluations institutionnelles futures. Afin d'éviter, comme dans la phase pilote, un effet de redites entre les 10 ESG et les 4 critères utilisés pour l'avis global, ce nouveau référentiel fusionne l'ensemble de ces éléments, l'évaluation institutionnelle étant simplement prolongée par un avis sur la capacité de prise en charge, par les établissements, de l'évaluation externe de leurs programmes.			
32	54	Demander explicitement aux établissements une projection permettant de comprendre comment ils géreront le processus d'autonomisation de l'évaluation externe de leurs programmes.			
33	54	Consacrer une partie de la visite des experts à ce sujet, par exemple en prévoyant deux entretiens dédiés à la gestion des implications d'un avis global positif, l'un avec l'équipe rectorale, l'autre avec la cellule qualité.			
34	54	Veiller à ce que l'évaluation institutionnelle ne se limite pas à une évaluation du système central de la qualité, qu'elle reste connectée à l'évaluation de la qualité réelle des programmes.			
35	55	En s'inspirant de grilles comparables existant dans d'autres pays, élaborer et publier une matrice de descripteurs pour objectiver au mieux l'évaluation de la capacité des établissements à prendre en charge l'évaluation externe de leurs programmes.			
36	55	Associer les établissements à l'actualisation de cette matrice qui explicite, par les différents niveaux de développement décrits, la vision de la qualité défendue par l'Agence.			
37	56	Clarifier la procédure de l'avis global et les rôles respectifs des parties intervenantes, à savoir le comité d'experts représenté par sa/son président(e), le CAM et la cellule exécutive pour chacune des tâches du processus (rédaction du rapport, proposition de positionnement et d'avis, validation de la qualité du rapport, prise de décision et, le cas			

		échéant, formulation de conditions, suivi administratif du dossier, etc.).			
38	56	Veiller au caractère raisonnable du délai entre la visite et la transmission du rapport à l'établissement, le contexte de la crise sanitaire ayant œuvré contre cet objectif depuis deux ans, de même que le caractère expérimental du processus (les balises validées par le Comité de gestion prévoyaient une publication simultanée des rapports et des décisions des 17 EES alors que dans une mise en œuvre non expérimentale de la méthodologie, la concomitance de la publication n'a pas à être exigée).			
39	63	Mieux intégrer et systématiser la gouvernance de la qualité dans la gouvernance stratégique.			
40	63	Porter une attention particulière aux éléments de communication (de la charte qualité à la diffusion de bonnes pratiques en passant par le manuel qualité) à toutes les parties prenantes.			
41	63	Développer la culture du feedback systématique et du partage de bilan qualité aux parties prenantes.			
42	63	Intensifier l'intégration des étudiants dans les démarches qualité au-delà de leur participation formelle dans les instances participatives.			
43	63	Développer des tableaux de bord de pilotage qualité intégrés avec leur système d'information.			
44	63	Exploiter les résultats des démarches d'évaluation de programmes et d'EEE de manière plus régulière et en disséminer les bonnes pratiques au sein des établissements.			

Annexe 3 : exemples de mécanismes d'assurance qualité

Les pratiques présentées ci-dessous proviennent de celles observées à l'international dans le domaine de l'enseignement supérieur. Elles sont reprises directement ou sont inspirées de celles que l'on retrouve notamment dans des documents d'orientation produits par l'International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) et la *Quality Assurance in US Higher Education*. Il ne s'agit pas d'un inventaire exhaustif ni de mécanismes que les établissements doivent obligatoirement traiter pour respecter les exigences de l'évaluation institutionnelle de l'AEQES. Ces exemples ne visent essentiellement qu'à faciliter l'appropriation par les institutions des mécanismes assurant la qualité dont celles-ci pourraient témoigner pour soutenir leur démonstration dans le rapport d'autoévaluation institutionnelle (DAEI).

La gouvernance (ESG 1.1 – 1.5 – 1.10)

Exemples de mécanismes assurant la qualité de la politique AQ

- Processus d'élaboration de la politique AQ;
- Processus interne d'adoption de la politique AQ;
- Processus externe d'adoption de la politique AQ notamment par le Pouvoir organisateur;
- Processus de révision de la politique AQ;
- Processus de diffusion de la politique AQ;
- Mécanismes de liaison avec les parties prenantes (Analyse de l'information obtenue par la tenue de rencontres (comités établissements, tables de concertation, etc.);
- Analyse des données obtenues par le biais de sondages, bilan de programmes ou autres;
- Analyse documentaire : portraits du secteur ou analyse des besoins d'amélioration continue institutionnelle, projet éducatif de l'établissement, autres documents pertinents;
- etc.

*Exemples de mécanismes assurant la **mise en œuvre** de la planification stratégique :*

- Processus d'élaboration, d'adoption et de révision des priorités institutionnelles annuelles;
- Plans de mise en œuvre du plan stratégique;
- Processus d'élaboration, d'adoption et de suivi des plans de travail et bilans annuels des directions, services et départements;
- Plans de travail institutionnels, des directions, des départements, des programmes (gabarits de plans de travail, etc.);
- Processus d'élaboration, d'adoption et de révision d'un tableau de bord de gestion,
- etc.

Exemples de mécanismes assurant le suivi des résultats de la planification stratégique :

- Processus de suivi des indicateurs et de la progression vers l'atteinte des résultats (ex. : utilisation de tableaux de bord);
- Processus de révision annuelle des résultats attendus et d'actualisation, le cas échéant;
- Processus de diffusion des résultats obtenus;
- Bilan de mi-parcours du plan stratégique;
- Mécanismes d'évaluation de l'efficacité du plan stratégique;
- etc.

Exemples de mécanismes assurant la qualité du personnel enseignant

- Processus de recrutement et d'intégration des enseignants;
- Processus d'évaluation des enseignants et des enseignements par les étudiants;
- Processus d'évaluation des enseignants et des enseignements par les pairs;
- Processus d'évaluation de rendement annuel;

- Organisation et offre d'activités de développement professionnel (formation continue);
- Organisation de journées pédagogiques ou d'activités de formation portant sur les méthodes pédagogiques;
- Analyse des méthodes pédagogiques dans le cadre de l'évaluation des enseignants et de l'enseignement;
- Analyse des données sur les méthodes pédagogiques obtenues par des questionnaires soumis aux étudiants (en cours de formation, finissants);
- Rencontres des comités de programme portant sur le recensement des méthodes pédagogiques;
- Recensement des méthodes pédagogiques notamment celles faisant appel aux nouvelles technologies;
- etc.

La formation des étudiants (ESG 1.3 – 1.4 – 1.6)

Exemples de mécanismes assurant la justice de l'évaluation des apprentissages :

- Processus d'élaboration, d'adoption et de révision des règles ou politiques départementales d'évaluation des apprentissages;
- Processus de diffusion de la politique d'évaluation des apprentissages;
- Procédure de communication des règles d'évaluation (plan de cours, agenda, intranet, etc.);
- Processus d'élaboration, d'approbation et de suivi des plans-cadres de cours;
- Processus d'élaboration, d'approbation et de suivi des plans de cours;
- Processus de révision de notes;
- Politique de gestion des litiges;
- Politique de reconnaissance des acquis et des compétences (valorisation);
- etc.

Exemples de mécanismes assurant l'équité de l'évaluation des apprentissages :

- Mécanismes d'approbation des plans de cours, des évaluations finales de cours et des épreuves synthèses de programme (épreuves intégrées);
- Processus d'élaboration, d'adoption et de révision des règles ou politiques départementales d'évaluation des apprentissages;
- Processus d'élaboration, d'approbation et de suivi des plans-cadres de cours;
- Processus d'élaboration, d'approbation et de suivi des plans de cours;
- Processus d'élaboration, d'adoption et de révision des instruments d'évaluation des apprentissages (évaluations finales de cours, épreuves synthèses de programme);
- Politique de reconnaissance des acquis et des compétences (valorisation);
- Tables de substitution et grilles d'équivalence;
- Procédure d'analyse des dossiers des étudiants;
- Mécanisme de concertation entre les professeurs (comités, rencontres, etc.);
- Processus de diffusion d'outils tels : cadre de référence pour l'élaboration d'épreuves synthèses de programme, cadre de référence pour l'élaboration d'épreuves finales de cours, grilles d'analyse d'épreuves synthèses de programme, grilles d'analyse d'épreuves finales de cours, grilles d'analyse de plans de cours, etc.;
- etc.

Autres exemples de mécanismes assurant la qualité de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation centrés sur l'étudiant

- Analyse des méthodes pédagogiques dans le cadre de l'évaluation des enseignants et de l'enseignement;

- Analyse des données sur les méthodes pédagogiques obtenues par des questionnaires soumis aux étudiants (en cours de formation, finissants);
- Rencontres des comités de programme portant sur le recensement des méthodes pédagogiques;
- Recensement des méthodes pédagogiques;
- etc.

Exemples de mécanismes assurant l'efficacité des programmes d'études :

- Processus de recrutement, d'admission et d'intégration des étudiants;
- Règlement d'admission des étudiants;
- Politique de reconnaissance des acquis et des compétences (valorisation);
- Processus d'adoption, de suivi et de révision du règlement sur la réussite;
- Processus d'élaboration, d'approbation et de suivi des plans-cadres de cours;
- Processus d'élaboration, d'approbation et de suivi des plans de cours;
- Processus d'élaboration, d'adoption et de révision des instruments d'évaluation des apprentissages (évaluations finales de cours, épreuves synthèses de programme);
- Processus d'analyse des bilans annuels dans le cadre de l'évaluation continue des programmes;
- Utilisation du système de suivi des indicateurs de réussite;
- Processus de suivi des causes d'abandon;
- etc.

Exemples de mécanismes assurant la mise en œuvre de la planification liée à la réussite

- Processus d'analyse de la situation relative à la réussite et de détermination des priorités d'action;
- Plans de mise en œuvre du plan de réussite;
- Processus d'élaboration, d'adoption et de suivi de la mise en œuvre du plan de réussite;
- Plans de travail institutionnels, plans de travail des directions, des départements, des programmes ou des responsables des mesures (ex. : gabarits de plans de travail);
- Processus d'élaboration, d'adoption et de révision d'un tableau de bord de gestion;
- etc.

Exemples de mécanismes assurant le suivi des résultats de la planification liée à la réussite

- Processus de suivi des indicateurs et de la progression vers l'atteinte des résultats (ex. : utilisation de tableaux de bord);
- Mécanismes de révision annuelle et, le cas échéant, d'actualisation;
- Bilan de mi-parcours du plan de réussite;
- Mécanismes d'évaluation de l'efficacité du plan de réussite;
- etc.

Exemples de mécanismes assurant la valeur des méthodes pédagogiques et de l'encadrement des étudiants :

- Processus d'évaluation de l'enseignement;
- Processus d'évaluation des professeurs;
- Processus de référence et de suivi des étudiants utilisant les services de conseil et de soutien;
- Évaluation des mesures de dépistage, de soutien et de suivi des étudiants en difficulté;
- Évaluation des mesures d'encadrement des étudiants;
- Processus d'adoption, de suivi et de révision du règlement sur la réussite;
- Processus d'acquisition des ressources matérielles;
- Processus d'élaboration budgétaire départemental;

- etc.

Exemples de mécanismes assurant l'adéquation des ressources humaines, matérielles et financières aux besoins de formation :

- Politique de gestion des ressources humaines;
- Mesures d'insertion professionnelle à l'intention des nouveaux professeurs;
- Processus d'évaluation et de perfectionnement des professeurs et des autres catégories de personnel;
- Processus d'évaluation de l'enseignement;
- Plans de formation continue des professeurs et des autres catégories de personnel;
- Politique de perfectionnement;
- Processus d'identification, d'adoption et de suivi des besoins et des activités de perfectionnement;
- Politique de valorisation de la qualité de l'enseignement;
- Processus d'élaboration, d'adoption et de suivi des budgets alloués aux programmes d'études;
- Processus d'élaboration, d'adoption et de suivi du plan d'acquisition et de renouvellement de matériel spécialisé;
- Processus d'élaboration, d'adoption et de suivi du plan directeur de développement (matériel informatique, infrastructures, locaux, etc.);
- etc.

Le pilotage de programmes (ESG 1.2 - 1.7 – 1.9)

Exemples de mécanismes assurant la pertinence des programmes d'études

- Mécanismes de liaison avec les employeurs / Analyse de l'information obtenue par la tenue de rencontres avec les employeurs (comités établissements-industries, tables régionales de concertation des employeurs, etc.);
- Analyse des données obtenues par le biais de stages en milieu de travail;
- Relance des diplômés (sondage, analyse des résultats et plan d'action);
- Analyse des données obtenues par des questionnaires utilisés auprès des étudiants finissants (sondage, analyse des résultats et plan d'action);
- Utilisation des données portant sur la situation de l'emploi des finissants : personnes en emploi, à la recherche d'un emploi, aux études, etc.;
- Utilisation d'un système d'information institutionnel de suivi d'indicateurs de pertinence consignnant des données comme le taux de placement en rapport avec la formation reçue;
- Analyse documentaire : portraits de secteurs ou analyse des besoins de formation, projet éducatif de l'établissement, portraits sectoriels de main-d'œuvre, autres documents relatifs à des besoins de formation régionaux;
- Processus d'élaboration, d'adoption et de révision des programmes d'études.
- Processus de diffusion des documents utilisés pour l'élaboration, l'actualisation et l'implantation de programmes d'études (cadre de référence, balises pour les modifications des plans-cadres, etc.).
- Pour la promotion sociale : Gestion de la part d'autonomie
- etc.

Exemples de mécanismes assurant la cohérence des programmes d'études :

- Processus d'élaboration, d'adoption et de révision des logigrammes de compétences et des matrices de cours;
- Processus de modification des grilles de cours;
- Politique des plans-cadres de cours;

- Politique des plans de cours;
- Processus d'élaboration, d'adoption et de révision des programmes d'études;
- Processus d'élaboration, d'approbation et de suivi des plans-cadres de cours;
- Processus d'élaboration, d'approbation et de suivi des plans de cours;
- Mécanisme d'approbation des plans de cours;
- Système d'information sur les programmes d'études (taux de réussite par cours, taux de diplomation, etc.);
- Processus de suivi des programmes (tableaux de bord, bilans annuels de la mise en œuvre des programmes, etc.);
- Processus de diffusion des documents liés à la cohérence des programmes d'études (profils de sortie, logigramme, plans-cadres incluant les balises au sujet des épreuves terminales, plans de cours, etc.).
- etc.

Exemples de mécanismes assurant la qualité de la gestion de l'information

- Relance des diplômés (sondage, analyse des résultats et plan d'action);
- Analyse des données obtenues par des questionnaires utilisés auprès des étudiants finissants (sondage, analyse des résultats et plan d'action);
- Processus de suivi des indicateurs et de la progression vers l'atteinte des résultats (ex. : utilisation de tableaux de bord);
- Processus de révision annuelle des résultats attendus et d'actualisation, le cas échéant;
- Processus de diffusion des résultats obtenus;
- Bilan de mi-parcours;
- Mécanismes d'évaluation de l'efficacité du plan;
- Mécanismes de suivi de la progression, des taux de réussite et d'abandon des étudiants;
- Mécanismes de mesure de la satisfaction des étudiants vis-à-vis de leurs programmes;
- etc.

Exemples de mécanismes assurant la qualité du suivi continu et de l'évaluation périodique des programmes

- Processus d'élaboration, d'approbation et de révision des règles de fonctionnement des comités de programme et des règles régissant les communications entre les professeurs ainsi qu'entre ceux-ci et la direction;
- Processus de planification, d'organisation, d'évaluation des programmes d'études et de suivi des plans d'action;
- Mécanismes de suivi et de révision des programmes en continu;
- Mécanismes de suivi et de révision des programmes (évaluations programmatiques);
- Processus d'élaboration, d'adoption et de suivi des plans de travail et des bilans annuels des départements et des programmes;
- Utilisation du ou des systèmes d'information institutionnels;
- Processus d'élaboration, d'adoption et de diffusion de tableaux de bord des programmes;
- Processus de diffusion des descriptions des programmes (aux étudiants et aux professeurs);
- Mécanisme de révision de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages;
- Mécanisme d'autoévaluation de l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages;
- Processus d'élaboration, d'adoption et de révision des règles ou politiques départementales d'évaluation des apprentissages.
- etc.

La communication (ESG 1.8)

Exemples de mécanismes assurant la qualité de l'information du public

- Relance des diplômés (sondage, analyse des résultats et plan d'action);
- Analyse des données obtenues par des questionnaires utilisés auprès des étudiants finissants (sondage, analyse des résultats et plan d'action);
- Diffusion des politiques et des procédures institutionnelles;
- Diffusion des cahiers de programmes (description, préalables exigés à l'inscription, profil de carrière, etc.);
- etc.

Annexe 4 - Référentiels utilisés pendant la phase pilote

1. ESG, partie 1

1.1 POLITIQUE D'ASSURANCE QUALITÉ

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

1.2 ÉLABORATION ET APPROBATION DES PROGRAMMES

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

1.3 APPRENTISSAGE, ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION CENTRÉS SUR L'ÉTUDIANT

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

1.4 ADMISSION, PROGRESSION, RECONNAISSANCE ET CERTIFICATION

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

1.5 PERSONNEL ENSEIGNANT

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

1.6 RESSOURCES POUR L'APPRENTISSAGE ET ACCOMPAGNEMENT DES ÉTUDIANTS

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

1.7 GESTION DE L'INFORMATION

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

1.8 INFORMATION DU PUBLIC

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

1.9 SUIVI CONTINU ET ÉVALUATION PÉRIODIQUE DES PROGRAMMES

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

1.10 PROCESSUS D'ASSURANCE QUALITÉ EXTERNE PÉRIODIQUES

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

2. Le référentiel de la procédure d'avis global

CRITÈRE 1. POLITIQUE, CULTURE ET SYSTÈME DE MANAGEMENT DE LA QUALITÉ

L'institution dispose d'une politique d'assurance qualité rendue publique et faisant partie intégrante de son pilotage stratégique. Elle fait preuve du développement d'une culture qualité au service de l'amélioration continue et qui s'appuie tant sur l'engagement individuel et collectif de toutes les parties prenantes que sur des procédures et outils identifiés. Notamment, elle s'assure de collecter, d'analyser et d'utiliser des informations pertinentes pour le pilotage efficace de ses activités d'enseignement.

CRITÈRE 2. INFORMATION DU PUBLIC

L'institution publie des informations à propos de ses activités d'enseignement, dont ses programmes et les règles prédéfinies qui couvrent toutes les phases du cycle d'études (admission et progression des étudiants, reconnaissance et certification de leurs acquis), sous forme claire, précise, objective, actualisée et facile d'accès. En particulier, elle publie, le cas échéant planifie de publier, dans leur intégralité les rapports d'évaluation externe de ses programmes, produits en conformité méthodologique avec les ESG. Ces rapports sont clairs et accessibles à la communauté académique, aux partenaires externes et aux autres personnes intéressées.

CRITÈRE 3. ÉVALUATION PÉRIODIQUE ET SUIVI CONTINU DES PROGRAMMES

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

CRITÈRE 4. PROCESSUS PÉRIODIQUES D'ASSURANCE QUALITÉ EXTERNE

L'institution engage — le cas échéant, planifie d'engager — de manière périodique et planifiée des processus d'assurance qualité externe méthodologiquement conformes aux ESG. Ces démarches d'assurance qualité externe sont fiables, utiles, prédéfinies, mises en œuvre de manière constante et cohérente. Elles incluent : une autoévaluation ou démarche équivalente au regard d'un référentiel qui couvre les ESG/partie 1 ou du référentiel AEQES d'évaluation programmatique; une évaluation externe menée par des groupes d'experts externes et indépendants incluant un ou plusieurs étudiant(s) et comprenant une visite sur site; un rapport résultant de l'évaluation externe, publié dans son intégralité; un suivi cohérent.

Annexe 5 – matrice de descripteurs pour la procédure d’avis global

CONTEXTE

Huit établissements pilotes ont explicitement sollicité la procédure d’avis global portant sur leur capacité à prendre en charge, de manière autonome, l’évaluation externe de leurs programmes. Cette procédure a utilisé 4 critères caractérisant les conditions minimales à remplir par un établissement, au niveau institutionnel. Les experts et le CAM ont positionné chaque établissement demandeur par rapport à ces 4 critères et pris une décision d’avis selon les trois possibilités offertes, à savoir : avis global positif, avis global négatif, avis global conditionnel.

OBJECTIF

La matrice de descripteurs a été élaborée pour soutenir les experts dans l’analyse des situations singulières de chaque EES (écriture des rapports d’évaluation) et guider le CAM et les présidents dans le processus de prise de décision. Elle a été rédigée dans une recherche de constance et d’équité de traitement entre tous les EES.

Pour chacun des 4 critères de la procédure d’avis, cette matrice identifie et décrit **quatre niveaux de développement** :

ABSENT OU EMBRYONNAIRE	EN DÉVELOPPEMENT	AVANCÉ	GARANTI
les experts constatent l’absence de développement concret par rapport à ce critère ou des insuffisances significatives	les experts constatent que, pour ce critère, l’établissement est dans un stade initial de développement – des lacunes subsistent, en termes de couverture ou complétude des procédures	les experts constatent que, pour ce critère, l’établissement est dans un stade avancé de développement, il a déjà mis en place un nombre significatif d’éléments, qui restent à parachever	les experts constatent que le développement actuel permet de garantir de manière systématique le respect du critère

Méthodologie d’élaboration de la matrice :

- 1 Identification d’éléments discriminants pouvant justifier une « logique de progression » d’un stade de développement à un autre, et ceci, de manière générique à tous les critères. Les 5 paramètres suivants ont été considérés : **systematicité**; **complétude**; **réflexivité**; **appropriation & adhésion**; **institutionnalisation**.
- 2 Ensuite, pour chaque critère, rédaction de la 4^e colonne, c’est-à-dire une explicitation du critère en termes de « ce que l’on peut s’attendre à observer dans l’idéal » [niveau garanti]. La 1^{re} colonne a été complétée, et enfin, les colonnes 2 et 3 dans le respect d’un **naratif de progression** s’appuyant sur les 5 paramètres repris ci-dessus.

Utilisation de la matrice pour le positionnement

Cette matrice se lit de gauche à droite. **Lorsqu’un item apparaît dans une colonne, il est automatiquement présent dans la colonne suivante (mais en grisé).** Les éléments neufs qui apparaissent dans la colonne sont marqués par un « + » en début de phrase ou par des caractères rouge gras.

Élaborée en cours de phase pilote, cette matrice a été utilisée comme outil de travail interne **confidentiel**. Après la phase pilote, un bilan sera tiré de l’expérience pour consolider la matrice. Il est envisagé d’illustrer, à ce moment-là, chaque niveau de développement de chaque critère par un ou plusieurs exemples.

Utilisation de la matrice pour la prise de décision

Principe de démarche holistique — non de logique mathématique — dans le processus de décision.

Avis positif: les critères 1, 2, 3 et 4 sont au stade « avancé » au minimum.

Avis négatif: absent ou embryonnaire sur l’un des 4 critères

Avis conditionnel: tous les autres cas.

CRITÈRE N° 1 : POLITIQUE, CULTURE ET SYSTÈME DE MANAGEMENT DE LA QUALITÉ

L'institution dispose d'une politique d'assurance qualité rendue publique et faisant partie intégrante de son pilotage stratégique.

Elle fait preuve du développement d'une culture qualité au service de l'amélioration continue et qui s'appuie tant sur l'engagement individuel et collectif de toutes les parties prenantes que sur des procédures et des outils identifiés. Notamment, elle s'assure de collecter, d'analyser et d'utiliser des informations pertinentes pour le pilotage efficace de ses activités d'enseignement.

[Ce critère est formulé en référence à l'ESG 1.1, au critère C de l'évaluation programmatique continue qui lie culture qualité à l'engagement et au SMQ ainsi qu'à l'ESG 1.7, ciblé sur les activités d'enseignement ce qui correspond au périmètre de l'EI.]

N. B. : ce critère se déploie en 4 volets : (A) l'existence d'une politique qualité (B) son arrimage au pilotage stratégique (C) la collecte de données et (D) l'impact de la politique qualité sur l'amélioration continue.

absent ou embryonnaire	en développement	avancé	garanti
La politique d'assurance qualité n'est pas explicitée ou pas rendue publique.	La politique d'assurance qualité est explicitée et rendue publique . Elle est élaborée de façon participative .	La politique d'assurance qualité est explicitée et rendue publique . Elle est élaborée de façon participative . + Elle englobe l'ensemble des activités d'enseignement de l'institution et a déjà produit des résultats .	La politique d'assurance qualité est explicitée et rendue publique . Elle est élaborée de façon participative et fait l'objet de discussions dans les instances représentatives . Elle englobe l'ensemble des activités d'enseignement de l'institution et a déjà produit des résultats . + Il existe une compréhension commune et partagée de la politique qualité par les différents acteurs et différents niveaux (facultés, départements...) de l'établissement (son périmètre, sa philosophie, etc.).

La politique d'assurance qualité ne fait pas partie du pilotage stratégique.	Il existe une articulation entre la stratégie et la politique qualité (i.e. les aspects qualité font partie de la stratégie / le plan stratégique contient des objectifs 'qualité' (portant sur le système qualité et sur la qualité de l'enseignement)). Un membre de l'équipe de direction est en charge explicitement de la politique qualité et de son articulation avec la stratégie.	Il existe une articulation entre la stratégie et la politique qualité (i.e. les aspects qualité font partie de la stratégie / le plan stratégique contient des objectifs 'qualité' (portant sur le système qualité et sur la qualité de l'enseignement)). + Cette politique précise les objectifs des démarches et les valeurs prioritaires associées; elle décrit les activités et processus d'AQ, qui constituent un système cohérent, doté d'une stratégie de développement propre, permettant d'atteindre les objectifs de la politique qualité. Un membre de l'équipe de direction est en charge explicitement de la politique qualité et de son articulation avec la stratégie.	Il existe une articulation entre la stratégie et la politique qualité (i.e. les aspects qualité font partie de la stratégie / le plan stratégique contient des objectifs 'qualité' (portant sur le système qualité et sur la qualité de l'enseignement)). + Cette politique précise les objectifs des démarches et les valeurs prioritaires associées; elle décrit les activités et processus d'AQ, qui constituent un système cohérent, doté d'une stratégie de développement propre, permettant d'atteindre les objectifs de la politique qualité. Un membre de l'équipe de direction est en charge explicitement de la politique qualité et de son articulation avec la stratégie. + Les données de reporting issues du système qualité alimentent la réflexion stratégique. Les décisions qui sont prises à tous les niveaux prennent en compte les résultats de la démarche qualité.
L'établissement ne collecte pas d'informations pertinentes pour le pilotage efficace de ses activités d'enseignement; ou des données partielles / ponctuelles; ou des données sont collectées, mais ne sont pas exploitées pour le pilotage.	L'établissement a mis en place les bases d'un système de collecte d'informations pertinentes pour le pilotage de ses activités d'enseignement.	L'établissement a mis en place un système de gestion de l'information pour le pilotage efficace de ses activités d'enseignement. La collecte d'information est systématique.	L'établissement collecte, analyse et utilise des informations pertinentes et fiables pour le pilotage efficace de ses activités d'enseignement. Il évalue et fait évoluer son système d'information.

L'établissement n'a pas développé de culture qualité au service de l'amélioration continue.	La culture qualité (en construction) est au service de l'amélioration continue et s'appuie sur : ○ l'implication individuelle et/ou collective d'une fraction des parties prenantes²⁸ dans la mise en œuvre / l'implémentation des processus de feedback ○ une organisation (éventuellement décentralisée) dédiée à la gestion de la qualité des procédures et des outils pour la collecte, l'analyse et l'utilisation des informations pertinentes	La culture qualité est au service de l'amélioration continue et s'appuie sur : ○ l'implication individuelle et collective de presque toutes les parties prenantes dans l'élaboration, des procédures, dans l'analyse des processus et des résultats, participation aux processus de feedback ○ une organisation (éventuellement décentralisée) dédiée à la gestion de la qualité des procédures complètes et des outils actualisés pour la collecte, l'analyse et l'utilisation des informations pertinentes	La culture qualité est au service de l'amélioration continue et s'appuie sur : ○ l'appropriation ainsi que l'implication individuelle et collective de toutes les parties prenantes dans l'élaboration, des procédures, dans l'analyse des processus et des résultats, participation aux processus de feedback et dans la mise en œuvre des démarches qualité ○ une organisation complète et robuste (éventuellement décentralisée) dédiée à la gestion de la qualité ○ des procédures complètes et des outils actualisés et bien identifiés pour la collecte, l'analyse et l'utilisation des informations pertinentes ○ un signal politique clair de l'importance de la qualité pour l'institution l'établissement s'assure de l'évolution / amélioration des procédures
--	---	---	--

²⁸ PP internes : enseignants, administratif et technique, étudiants; PP externes : env. socio-économique, *alumni*, tutelles et financeurs.

CRITÈRE N° 2 : INFORMATION DU PUBLIC

L'établissement publie des informations à propos de ses activités d'enseignement, dont ses programmes et les règles prédéfinies qui couvrent toutes les phases du cycle d'études (admission et progression des étudiants, reconnaissance et certification de leurs acquis), sous une forme claire, précise, objective, actualisée et facile d'accès. En particulier, il publie, le cas échéant planifié de publier, dans leur intégralité les rapports d'évaluation externe de ses programmes, produits en conformité méthodologique avec les ESG. Ces rapports sont clairs et accessibles à la communauté académique, aux partenaires externes et aux autres personnes intéressées.

[Ce critère est formulé en référence aux ESG 1.4 et 1.8, mais ciblé sur les activités d'enseignement, ainsi que sur l'ESG 2.6.]

N. B. : ce critère se déploie en 2 volets : (A) la publication des informations (B) plus spécifiquement, la publication des rapports d'évaluation de programmes.

absent ou embryonnaire	en développement	avancé	garanti
L'EES publie des informations à propos de ses activités d'enseignement, dont ses programmes et les règles prédéfinies qui couvrent toutes les phases du cycle d'études, pour chaque parcours de formation. Ces informations concernent l'admission, la progression, l'évaluation et le mode de certification des acquis ²⁹ .	L'EES publie des informations à propos de ses activités d'enseignement, dont ses programmes et les règles prédéfinies qui couvrent toutes les phases du cycle d'études, sous une forme claire, précise, objective, actualisée et facile d'accès pour chaque parcours de formation. Ces informations concernent l'admission, la progression, l'évaluation et le mode de certification des acquis. + Il publie le détail des programmes et les fiches UE.	L'EES publie des informations à propos de ses activités d'enseignement, dont ses programmes et les règles prédéfinies qui couvrent toutes les phases du cycle d'études, sous une forme claire, précise, objective, actualisée et facile d'accès pour chaque parcours de formation. Ces informations concernent l'admission, la progression, l'évaluation et le mode de certification des acquis. Il publie le détail des programmes et les fiches UE. + Les informations publiées sont à jour et proposées (au moins en partie) dans plusieurs langues si l'institution vise un public plus large qu'un recrutement local.	L'EES publie des informations à propos de ses activités d'enseignement, dont ses programmes et les règles prédéfinies qui couvrent toutes les phases du cycle d'études, sous une forme claire, précise, objective, actualisée et facile d'accès pour chaque parcours de formation. Ces informations concernent l'admission, la progression, l'évaluation et le mode de certification des acquis. Il publie le détail des programmes et les fiches UE. Les informations publiées sont à jour et proposées (au moins en partie) dans plusieurs langues si l'institution vise un public plus large qu'un recrutement local. + L'établissement s'assure que les canaux de communication utilisés n'induisent pas de discrimination d'accès. L'EES mène une réflexion sur la manière d'améliorer sa communication à destination du public et

			fait évoluer sa communication en conséquence.
Les rapports d'évaluation de programmes ne sont pas disponibles depuis le site internet de l'établissement.	Certains rapports d'évaluation de programmes sont disponibles depuis le site internet de l'établissement.	Tous les rapports d'évaluation de programmes sont clairs et disponibles depuis le site internet de l'établissement et facilement accessibles .	Tous les rapports d'évaluation de programmes sont clairs et disponibles depuis le site internet de l'établissement et facilement accessibles, y compris pour les programmes évalués par d'autres agences que l'AEQES .

Rappel légal : Art. 95 du décret Paysage « lors de son inscription, l'étudiant reçoit toutes les informations utiles relatives à l'établissement et aux études visées, notamment le règlement des études ainsi que le programme d'études détaillé » + Art. 111 pour « baliser les passerelles ». Donc, la première partie du critère 2 relève du respect des dispositions légales... Voir aussi www.aeqes.be/documents/20160523Trajectoires.pdf (p. 22-23 et 39-40).

CRITÈRE N° 3 : ÉVALUATION PÉRIODIQUE ET SUIVI CONTINU DES PROGRAMMES

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

[Ce critère est formulé en référence à l'ESG 1.9.]

N. B. : ce critère se déploie en 2 volets : (A) les dispositifs d'évaluation et (B) les actions de suivi et d'amélioration continue.

absent ou embryonnaire	en développement	avancé	garanti
L'établissement se limite à l'obligation légale de l'évaluation externe par l'AEQES.	L'établissement se soumet à l'obligation légale de l'évaluation externe par l'AEQES. + Indépendamment des évaluations AEQES (même si éventuellement synchronisé en termes de calendrier), l'EES / certains départements a mis en place des dispositifs pour vérifier que les programmes atteignent les objectifs qui leur sont assignés et qu'ils répondent aux besoins des étudiants et de la société. + L'établissement a mis en place un système d'évaluation de l'enseignement par les étudiants (volets pédagogique et organisationnel).	L'établissement se soumet à l'obligation légale de l'évaluation externe par l'AEQES. In dépendamment des évaluations AEQES (même si éventuellement synchronisé en termes de calendrier), l'EES a mis en place des dispositifs pour vérifier que tous les programmes atteignent les objectifs qui leur sont assignés et qu'ils répondent aux besoins des étudiants et de la société. + Cette vérification s'opère de manière systématique et structurée (éventuellement à l'initiative des programmes) et s'appuie sur différentes sources d'information (EEE, enquête auprès des diplômés...). Une articulation existe entre le niveau central et les entités décentralisées. L'établissement a mis en place un système d'évaluation de l'enseignement par les étudiants (volets pédagogique et organisationnel).	L'établissement se soumet à l'obligation légale de l'évaluation externe par l'AEQES. In dépendamment des évaluations AEQES (même si éventuellement synchronisé en termes de calendrier), l'EES a mis en place des dispositifs pour vérifier que les programmes atteignent les objectifs qui leur sont assignés et qu'ils répondent aux besoins des étudiants et de la société. Cette vérification s'opère de manière systématique et structurée (éventuellement à l'initiative des programmes) et s'appuie sur différentes sources d'information (EEE, enquête auprès des diplômés...). Une articulation existe entre le niveau central et les entités décentralisées et fonctionne bien. L'établissement a mis en place un système d'évaluation de l'enseignement par les étudiants (volets pédagogique et organisationnel).

			+ L'EES a défini : ○ les objectifs des évaluations de programmes ○ des critères d'évaluation en lien avec la stratégie institutionnelle et élaborés de façon participative ○ des modalités pour s'assurer de l'adéquation des objectifs aux besoins ○ des modalités pour s'assurer de l'atteinte des objectifs par les étudiants³⁰
L'établissement planifie des actions de suivi et rend public son plan d'action sur son site web.	L'établissement planifie des actions de suivi qui débouchent sur des améliorations . L'établissement a élaboré une procédure de suivi.	L'établissement planifie des actions de suivi qui débouchent sur des améliorations. L'établissement a élaboré une procédure de suivi à tous les niveaux de l'organisation (départements, etc.). + L'EES a mis en place un suivi des plans d'action au niveau institutionnel. + Les plans d'action sont régulièrement 'monitorés'. + L'EES communiqué vers les parties prenantes concernées au sujet des améliorations apportées.	L'établissement suit et évalue périodiquement ses programmes. Ces évaluations débouchent sur des améliorations. L'établissement a élaboré une procédure de suivi et vérifie l'application effective du suivi et du cycle PDCA à tous les niveaux de l'organisation (départements, etc.). L'EES a mis en place un suivi des plans d'action au niveau institutionnel. Les plans d'action sont régulièrement 'monitorés'. + L'EES a défini les modalités de rétroaction de l'évaluation sur la conception du programme et s'assure du suivi de la mise en œuvre, dans un délai défini, des mesures prévues. L'EES communiqué de manière adaptée aux besoins des parties prenantes concernées au sujet des améliorations apportées.

³⁰ Remarque : différentes sources d'information pour vérifier cette atteinte existent > combinaison réponses, attentes et atteinte objectifs

CRITÈRE N° 4 : PROCESSUS PÉRIODIQUES D'ASSURANCE QUALITÉ EXTERNE

L'établissement engage — le cas échéant, planifie d'engager — de manière périodique et planifiée des processus d'assurance qualité externe méthodologiquement conformes aux ESG. Ces démarches d'assurance qualité externes sont fiables, utiles, prédéfinies, mises en œuvre de manière constante et cohérente. Elles incluent :

- une autoévaluation ou démarche équivalente au regard d'un référentiel qui couvre les ESG, partie 1 ou du référentiel AEQES d'évaluation programmatique;
- une évaluation externe, menée par des groupes d'experts externes et indépendants incluant un ou plusieurs étudiant(s), et comprenant une visite sur site;
- un rapport résultant de l'évaluation externe, publié dans son intégralité;
- un suivi cohérent.

[Ce critère est formulé en référence aux **ESG 1.10, 2.3, 2.4 et 2.6**. En mentionnant le recours au référentiel de l'AEQES ou à un référentiel couvrant les ESG partie 1, il assure la prise en compte, lors des évaluations externes de programme, de l'ensemble de ESG de la partie 1.]

N. B. : la présente description est pertinente pour la durée de la phase pilote (temporalité qui explique que les EES ne se sont pas encore engagés dans des processus d'EQA autres que ceux assurés par l'AEQES). À la fin de la phase pilote, la description du stade « garanti » devra être revue. Reste à clarifier : des niveaux de précision dans la planification (est-ce qu'un calendrier sans budget = « en développement » ? etc.)

absent ou embryonnaire	en développement	avancé	garanti
L'établissement se limite à l'obligation légale d'évaluation externe périodique par l'AEQES des programmes relevant du champ de celle-ci (BES, BA et MA de formation initiale).	L'établissement a défini des modalités (y compris une procédure de recrutement d'experts extérieurs) et des outils pour assurer l'évaluation externe régulière de plusieurs de ses programmes (au-delà de l'obligation légale d'évaluation par l'AEQES), suivant une méthodologie conforme aux ESG.	L'établissement a défini des modalités (y compris une procédure de recrutement d'experts extérieurs), des outils, un calendrier, un budget et une organisation administrative pour assurer l'évaluation régulière externe régulière de plusieurs de ses programmes (au-delà de l'obligation légale d'évaluation par l'AEQES), suivant une méthodologie conforme aux ESG.	L'établissement a défini et expérimenté des modalités (y compris une procédure de recrutement d'experts extérieurs), des outils, un calendrier, un budget et une organisation administrative pour assurer l'évaluation externe régulière de tous ses programmes, suivant une méthodologie conforme aux ESG. + L'EES a organisé à son initiative ³¹ des évaluations externes de certaines de ses activités par des organismes appliquant une méthodologie conforme aux ESG qui incluent autoévaluation, visite d'experts externes, rapport rendu public et suivi du plan d'action. L'EES a déjà évalué l'adéquation des premières procédures

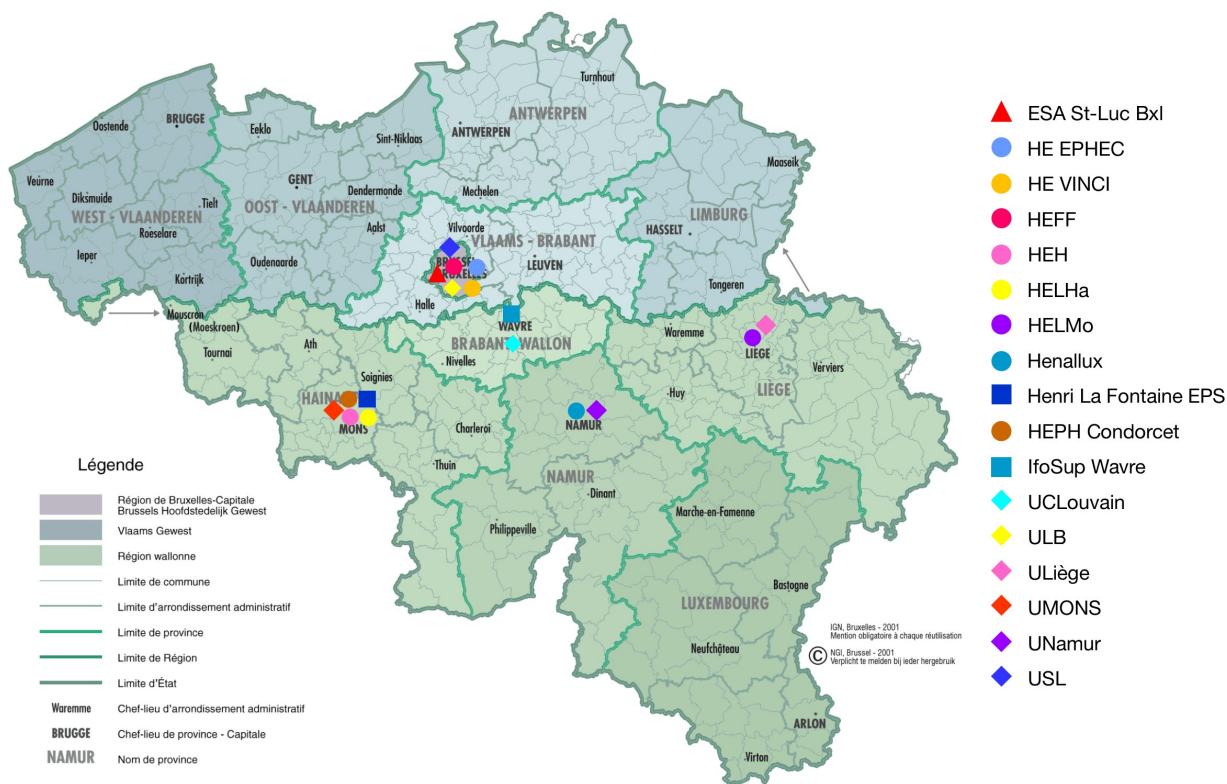
³¹ Durant la phase pilote : ou « planifie d'organiser ».

			et, le cas échéant, a procédé à des évolutions des processus.
--	--	--	---

Rappel légal : tous les programmes BES, BA et MA de formation initiale sont obligatoirement évalués par l'AEQES – ou après approbation par cette dernière et sur demande de l'établissement – par un autre organisme (procédure de reconnaissance d'un processus d'évaluation/d' accréditation mené par un autre organisme). Les démarches volontaires pour le moment relèvent de l' accréditation des programmes d'économie et de gestion (accréditation EQUIS/EPAS/AACBS), de médecine vétérinaire (AEEEV) et d'ingénieur (CTI). Les premiers ne sont pas conformes aux ESG (absence d'étudiants dans les panels, pas de publication de rapports) et l'AEQES a exigé la publication desdits rapports pour dispenser d'une évaluation AEQES. Quant aux programmes ingénieurs, cela a commencé avec les missions conjointes AEQES-CTI. L'évaluation institutionnelle pilote est réalisée sur une base volontaire — idem la demande de procédure d'avis — et les EES pilotes ont reçu une dispense d'évaluation continue de leurs programmes pendant la durée de la phase pilote (2019-2023).

Annexe 6 - quelques données factuelles sur la phase pilote

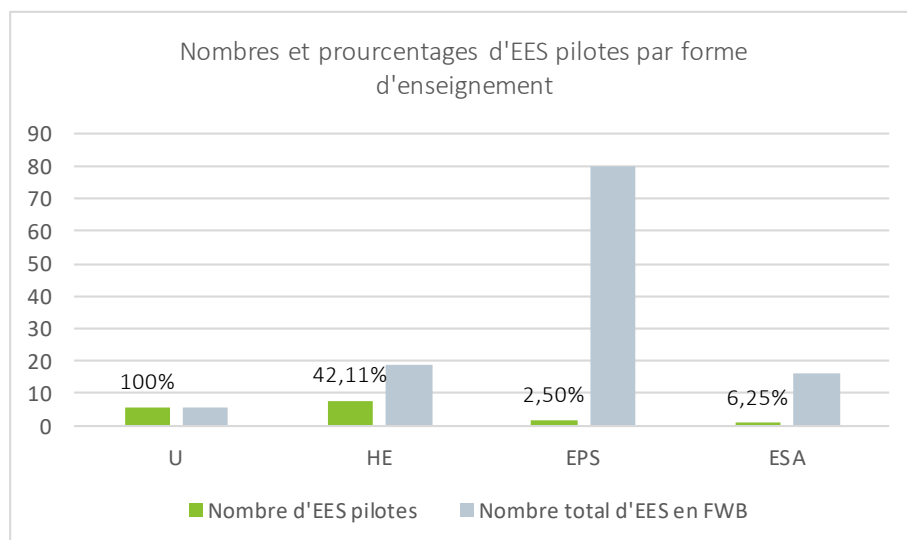
1 Les 17 établissements pilotes



Sur cette carte, seul le siège central de l'établissement a été représenté.

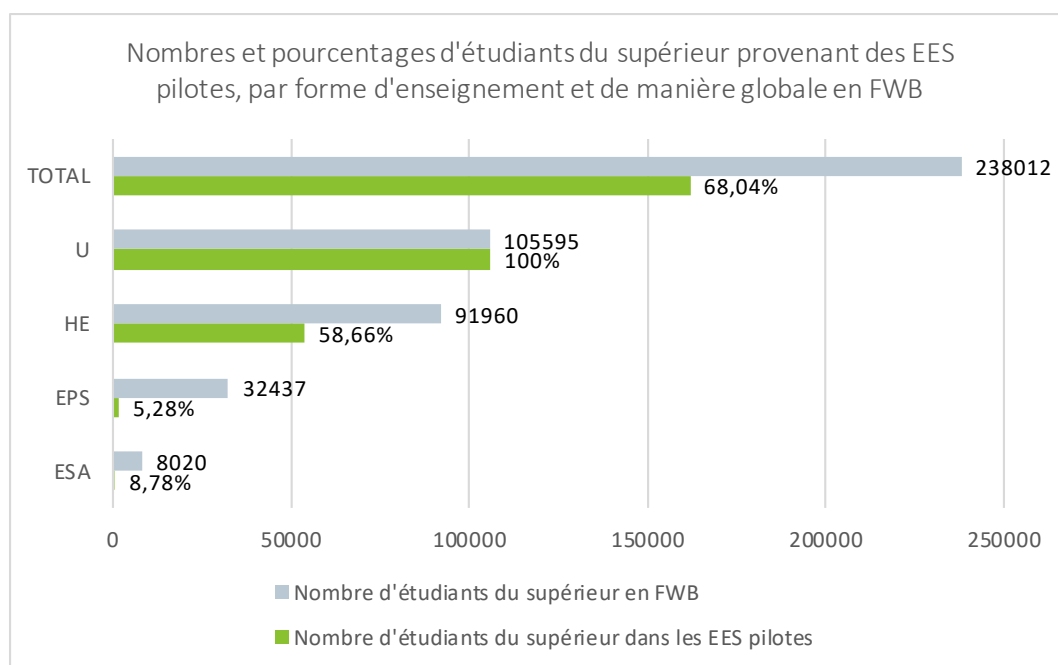
Représentativité des établissements pilotes

■ par rapport au nombre d'établissements en FWB



Au total, les 17 EES pilotes (8 HE, 6 U, 2 EPS et 1 ESA) « représentent » 14,05 % du nombre total d'EES en FWB.

- par rapport au nombre d'étudiants en FWB (source ARES et EPS, année 2019-2020)



Parmi les établissements EPS de la phase pilote, l'un propose une offre de formation relevant exclusivement de l'enseignement supérieur, l'autre une offre de formation relevant de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire. Dans le tableau ci-dessus, seuls les étudiants inscrits dans les formations du supérieur sont repris (environ 23 % des étudiants du second établissement). Il est à noter que cet établissement développe un système qualité qui couvre la totalité de ses activités.

Si en termes de nombre d'établissements, les 17 EES pilotes représentent 14 % de l'ensemble, en termes de nombre d'étudiants inscrits dans ces établissements, le pourcentage s'élève à 68 %.

2 Les dossiers d'autoévaluation institutionnelle (DAEI)

Les Balises méthodologiques approuvées par le Comité de gestion de l'AEQES³² proposaient une trame pour la rédaction des DAEI. Cependant, elles précisait également que les établissements pilotes étaient libres d'expérimenter d'autres formats pour autant que l'analyse en regard des ESG constitue le cœur du dossier d'autoévaluation et mentionnaient à cet égard la phrase suivante : « *Plus la diversité des formats expérimentés sera grande, plus le bilan de la phase pilote sera riche et pourra prendre appui sur une diversité d'expériences et de bonnes pratiques* ».

Parmi les 17 DAEI reçus, seuls 3 ont opté pour une organisation différente des ESG. Parmi ceux-ci, nous avons pu observer une organisation :

- par thématiques;
- selon un référentiel composé de critères propres à l'établissement;
- par objectifs de l'établissement.

Les balises ne spécifiaient pas de nombre de pages souhaité et ne limitaient pas le nombre d'annexes possible. Les dossiers d'autoévaluation étant confidentiels, seules quelques données agrégées seront présentées ici à ce sujet (1) pour l'ensemble des établissements, (2) pour les établissements ayant fait la demande d'avis global, ainsi que (3) pour les trois formes d'enseignement comprenant plus d'un établissement dans la phase pilote.

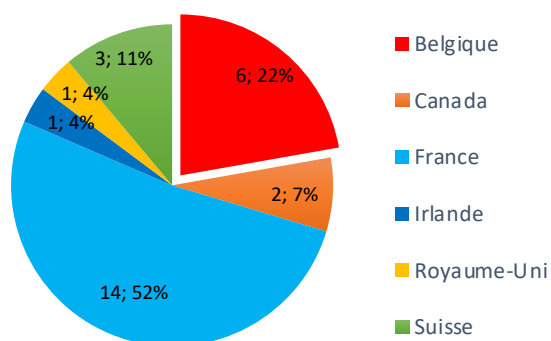
³² Disponibles via le lien suivant : <https://aeges-coconstruction.be/wp-content/uploads/2019/07/20190625-Phase-pilote-AEQES-balises-methodologiques-v4-valide-CoPIL.pdf>

		Nombre de pages du DAEI	Nombre d'annexes du DAEI
Sur les 17 EES	<i>Minimum</i>	57	0
	<i>Maximum</i>	261	352
	Moyenne	153,94	79,59
	Médiane	145,0	38,0
Sur les 8 EES ayant fait la demande d'avis global	Moyenne	177,25	71,63
	Médiane	184,0	74,5
Sur les 6 universités	Moyenne	173,83	184,00
	Médiane	107,0	74,5
Sur les 8 Hautes Écoles	Moyenne	149,25	85,88
	Médiane	144,5	48,5
Sur les 2 EPS	Moyenne et médiane	135,50	10,00

Il est à noter que les données relatives aux annexes sont exprimées en nombre de fichiers annexés et non en nombre de pages.

3 Le comité des expertes et experts

Les 27 expert·e·s et président·e·s résident dans 6 pays différents. Parmi eux/elles, 6 (22 %) résident en Belgique.



PAYS DE RESIDENCE DES 27 EXPERT·E·S ET PRÉSIDENT·E·S PARTICIPANT AUX ÉVALUATIONS INSTITUTIONNELLES DE L'AEQES DURANT LA PHASE PILOTE

Comme présenté à la page 11 de l'avant-propos, l'expertise suivante a été identifiée pour mener les évaluations institutionnelles pilotes : gouvernance et pilotage stratégique, gestion de la qualité et de ses outils dans l'enseignement, pédagogie de l'enseignement supérieur, expérience étudiante et expérience — hors de l'enseignement supérieur — en lien avec l'articulation entre enseignement, recherche et les besoins du monde professionnel.

L'annexe 1 (pages 68-76) renseigne les axes de compétences, le CV succinct des 27 expertes et experts ainsi que les établissements qu'ils ont visités.

Lors de chaque visite, la composition du comité (validée par le CAM) a assuré la couverture de l'ensemble des expertises requises.

À l'exception du comité constitué spécifiquement pour la visite de l'ESA-St Luc – Bruxelles (une seule évaluation de l'enseignement supérieur artistique), tous les experts ont assuré entre 2 et 6 visites. C'est l'experte étudiante Victoria Blin qui en a assuré le plus : 3 HE, 2 EPS et une U. La moyenne du nombre de visites par expert a été de 2.96. Une attention particulière a été portée, dans la mesure du possible, à attribuer aux experts des EES relevant de forme d'enseignement différente, et ceci afin de contribuer au caractère transversal de la présente analyse.

Malgré la volonté affirmée de l'AEQES et les recherches de candidates effectuées en vue de viser une diversité de genre, seuls 30 % des expert·e·s et président·e·s sont des femmes.

4 Les visites

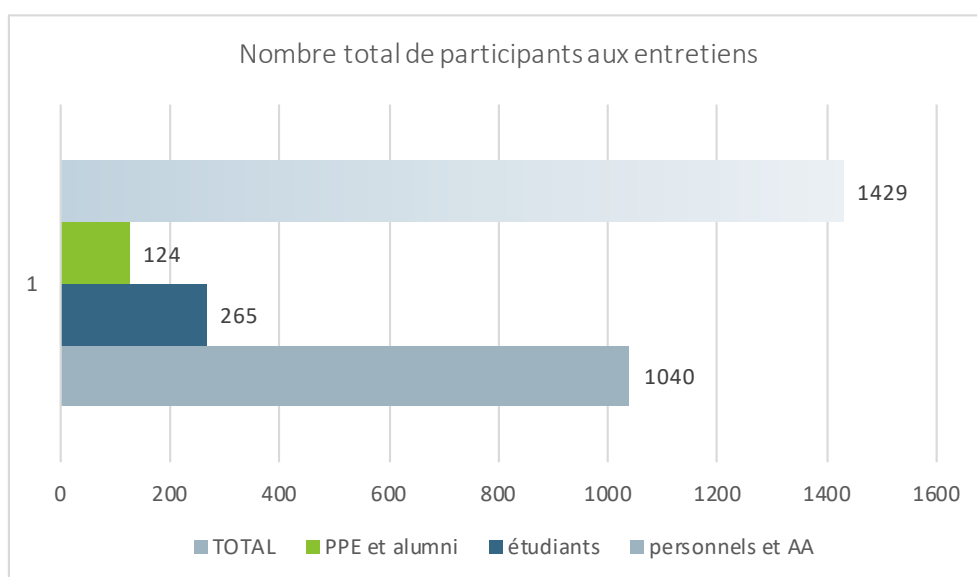
Pour rappel, les EES étaient invités à proposer des plannings de visite. Parfois, lors de l'entretien préalable, ceux-ci étaient ajustés par le président ou la présidente du comité. Les modifications sont restées assez marginales. Le programme détaillé de la visite figure en annexe 1 de chaque rapport d'évaluation institutionnelle.

Au début de la phase pilote, il avait été prévu d'organiser les visites en trois jours complets (et deux jours pour les établissements de moins de 3000 étudiants). Le mode distancié adopté en raison de la pandémie a conduit les comités et les EES à moduler la visite en ligne, parfois jusqu'à cinq demi-jours. La présence de deux experts canadiens agissant à distance a également décalé les horaires des visites afin d'absorber le décalage horaire.

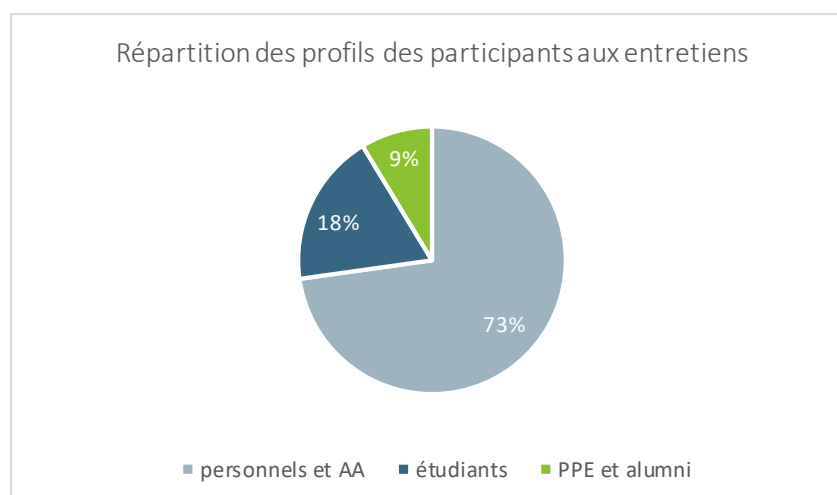
		Nombre d'entretiens réalisés lors des visites
Sur les 17 EES	minimum	10
	maximum	21
	moyenne	16.76
	médiane	18

NOMBRE D'ENTRETIENS ORGANISÉS DANS LES VISITES DE LA PHASE PILOTE

S'agissant des participants aux divers entretiens des 17 visites institutionnelles, la phase pilote a permis aux expertes et experts de s'entretenir avec un total de 1429 personnes (285 entretiens différents) au cours de 12 mois étalés de novembre 2019 à avril 2021.



Le profil des participants s'est réparti de la manière suivante :



		Nombre total	Personnels et autorités académiques (AA)	Étudiantes et étudiants	Parties prenantes externes (PPE) et <i>alumni</i>
Sur les 17 EES	minimum	36	20	11	2
	maximum	119	91	21	25
	moyenne	84.05	61.2	15.6	7.3
	médiane	89	67	14	7

NOMBRE DE PARTICIPANTS RENCONTRÉS DANS LES ENTRETIENS, SELON LEUR PROFIL.

Quelques exemples de propositions dans les plannings de visite :

Entretiens déterminés en fonction du profil des participants (enseignants, étudiants, responsables qualité, PO, etc.)

Entretiens basés sur la vision, les enjeux ou les axes stratégiques de l'établissement, sur les enjeux sociétaux (processus/bénéficiaires), ou encore sur les thèmes choisis librement par l'établissement (recherche, formation continue, formation en alternance, horaire décalé, internationalisation, gestion de la communication,...)

Entretiens déterminés par la composition des organes décisionnels et d'avis de l'EES, des services spécifiques (aide à la réussite, affaires académiques, GRH et finances, service informatique, etc.) ou autres commissions transversales, ...

5 Les rapports d'évaluation institutionnelle

L'ensemble des 17 rapports d'évaluation institutionnelle ont été publiés le 24 novembre 2021 sur le [site de l'AEQES](#).

Vous trouverez ci-dessous une table des matières type de ces rapports d'évaluation institutionnelle. Ici aussi, les experts étaient libres d'organiser leur rapport selon les ESG ou en suivant l'organisation proposée par l'établissement.

Parmi les 3 rapports d'évaluation issus des établissements ayant proposé un autre mode d'organisation que les ESG, seul un a été écrit en miroir de l'organisation proposée par l'établissement.

Table des matières type des rapports d'évaluation institutionnelle

- **En synthèse** (contexte, composition du comité, messages- clés « atouts et bonnes pratiques, points de vigilance et recommandations principales)
- **Introduction** (écrite par la Cellule exécutive)
- **Rapport d'évaluation** (écrit par le comité)
 - partie 1 – présentation de l'établissement
 - partie 2 – analyse des ESG 1.1 à 1.10
 - partie 3 – analyse des 4 critères de l'avis global (sans positionnement)*
- **Droit de réponse** (écrit par l'établissement)
- **Avis de synthèse** (décision collégiale prise par le CAM et les experts)
- **Annexe** – planning de la visite

Remarque : Les sections reprises sur fond grisé ne s'appliquent qu'aux rapports des établissements ayant introduit la demande d'avis global.

		Nombre de pages des rapports d'évaluation institutionnelle
Sur les 17 EES	<i>Minimum</i>	<i>36</i>
	<i>Maximum</i>	<i>70</i>
	Moyenne	49,47
	Médiane	46
Sur les 8 EES ayant fait la demande d'avis global	Moyenne	60,13
	Médiane	59

NOMBRE DE PAGES DES RAPPORTS D'ÉVALUATION INSTITUTIONNEL

La longueur des rapports est directement liée à la présence ou à l'absence de la demande d'avis global. En effet, les rapports des établissements ayant introduit une demande d'avis global possèdent tous plus de 50 pages, tandis que ceux des établissements n'ayant pas fait cette demande comptent tous moins de 50 pages.

Au niveau des annexes, tous les rapports possèdent une annexe reprenant le planning de la visite.

Un seul rapport comprend une seconde annexe, à savoir le référentiel utilisé par l'établissement pour la rédaction de son DAEI.