

Évaluation du Bachelier en « Comptabilité »

ANALYSE TRANSVERSALE

Structure du document

L'analyse transversale se structure de la manière suivante :

- INTRODUCTION : rédigée par la Cellule exécutive de l'AEQES et reprenant les informations factuelles de cette évaluation ;
- PARTIE 1 : résumé et commentaires de l'Agence, rédigés par le Comité de gestion de l'AEQES afin de souligner les messages-clés de l'état des lieux et de donner le point de vue de l'Agence sur les conclusions de l'évaluation ;
- PARTIE 2 : état des lieux rédigé par le comité des experts et repris intégralement ;
- PARTIE 3 : documentation et annexes.

Avis au lecteur

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

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

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

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

Les recommandations formulées par les experts se retrouvent, en contexte, dans l'ensemble des chapitres de l'état des lieux. Elles sont également

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

reprises sous la forme d'un tableau récapitulatif à la fin de ce rapport, dans lequel les destinataires des recommandations ont été pointés.

Ce document applique les règles de la nouvelle orthographe.

Table des matières

Table des matières	2
Table des illustrations	6
Liste des abréviations.....	7
Avant-propos	Erreur ! Signet non défini.
Introduction	9
Chapitre 1 : Une profession qui continue à offrir des perspectives à des travailleurs hautement qualifiés	17
1.1. La comptabilité hier, aujourd'hui et demain.....	17
1.1.1. Du livre comptable au logiciel comptable : comptabilité et révolution numérique.....	17
1.2. Secteurs qui engagent et compétences demandées.....	19
1.2.1. Le statut du comptable	19
1.2.2. Les offres d'emploi.....	23
Chapitre 2 : Quelques données sur la formation en Comptabilité	25
2.1. L'offre de formation	25
2.1.1. Les formes d'enseignement.....	25
2.1.2. Le choix des options.....	26
2.1.3. La répartition géographique	27
2.2. Quelques données sur la population étudiante.....	28
Chapitre 3 : la pédagogie et l'enseignement	31
3.1. Modalités pédagogiques.....	31
3.2. Organisation de l'enseignement.....	33
3.3. Les méthodes d'évaluation des apprentissages.....	34
3.4. La formation des enseignants.....	35
3.5. Les stages.....	36
3.5.1. L'organisation des stages	36
3.5.2. Les temps de professionnalisation : préparation, réalisation, retour réflexif sur l'expérience.....	37
3.6. Le travail de fin d'études (en HE) et l'épreuve intégrée (en EPS).....	40
3.6.1. Présentation de l'épreuve intégrée et du travail de fin d'études, planification et processus de validation.....	40
3.6.2. Le choix du sujet de l'épreuve et du promoteur.....	41

3.6.3.	Le travail de documentation, de recherche et d'élaboration	42
3.6.4.	La défense orale et notation	43
Chapitre 4 : Le niveau des études		44
Chapitre 5 : La politique qualité et la gouvernance		48
5.1. L'organisation et les relations de l'établissement avec les parties prenantes		48
5.1.1.	Les relations extérieures de l'établissement	48
5.1.2.	L'organisation interne de l'établissement	50
5.1.2.1.	Culture managériale.....	50
5.2. La politique d'assurance qualité		54
5.2.1.	La politique et culture de la qualité	54
5.2.2.	La coordination qualité	56
5.2.3.	L'implication des parties prenantes dans la politique qualité	57
5.3. La politique de communication		61
5.3.1.	La communication interne	61
5.3.2.	La communication externe	62
Analyse SWOT		63

Table des illustrations

Liste des abréviations

AEQES	Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur
ATC	Collège technique des Aumôniers du Travail
ARES	Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur
CAPAES	Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur
DP	Dossier pédagogique
CGHE	Conseil Général des Hautes Écoles
ECTS	<i>European Credits Transfer System</i>
EPFC	Enseignement de Promotion et de Formation Continue de Bruxelles
EPHEC	École Pratique des Hautes Études Commerciales
EPS	Enseignement de promotion sociale, établissement d'enseignement de promotion sociale
ETP	Équivalent temps plein
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
HE	haute école
IEC	Institut des experts-comptables et des conseils fiscaux
IEPS	Institut d'enseignement de promotion sociale
IEPSCF	Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française

IFAPME	Institut wallon de formation en alternance et des indépendants et petites et moyennes entreprises
IFOSUP	Institut de formation supérieure
IPCF	Institut professionnel des comptables et des fiscalistes agréés
IPEPS	Institut provincial d'enseignement de promotion sociale
IPFC	Institut provincial d'enseignement de promotion sociale et de formation continuée
ITA	Institut technique agricole
PO	Pouvoir organisateur
SWOT	<i>Strengths, weaknesses, opportunities, threats</i> (en français : Forces, faiblesses, opportunités et menaces)
TFE	Travail de fin d'études (épreuve intégrée en EPS, abrégée « EI »)
UE	Unité d'enseignement
VAE	Valorisation des acquis de l'expérience

Introduction

Cadre légal	L'exercice d'évaluation de la qualité du cursus Comptabilité en Fédération Wallonie-Bruxelles a été organisé par l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) et mené conformément aux termes du décret du 22 février 2008.	
Offre de formation évaluée	Hautes Écoles	Etablissements d'enseignement de promotion sociale
	Haute Ecole provincial du Hainaut (HEPH Condorcet) 535 inscrits	Enseignement de Promotion sociale et de Formation continuée (EPFC) 850 inscrits
	Haute Ecole Albert Jacquard (HEAJ) 203 inscrits	Institut supérieur de formation continuée d'Etterbeek (ISFCE) 219 inscrits
	Haute Ecole Francisco Ferrer (HEFF) 261 inscrits	Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) Uccle 269 inscrits
	Haute Ecole de la ville de Liège (HEL) 105 inscrits	Institut Provincial de Promotion sociale et de Formation continuée Nivelles 63 inscrits
	Haute Ecole Lucia de Brouckère (HELdB) 158 inscrits	Institut de formation supérieure de la ville de Wavre (IFOSUP) 103 inscrits
	Haute Ecole Louvain en Hainaut (HELHa) 267 inscrits	Institut d'Enseignement Technique Commercial de Promotion Sociale (IETCPS) Charleroi 135 inscrits
	Haute Ecole libre mosane (HELMo) 566 inscrits	Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) Dour 56 inscrits
	Haute Ecole Namur Liège Luxembourg (HENALLUX) 603 inscrits	Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) Jemappes 56 inscrits
	Haute Ecole de la Province de Liège (HEPL)	Institut Reine Astrid Mons, Promotion sociale (IRAM PS)

	223 inscrits	68 inscrits
	Haute Ecole Robert Schuman (HERS) 102 inscrits	Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) Mouscron 33 inscrits
		Institut Provincial des Arts et Métiers du Centre (IPAM) 77 inscrits
		Institut Technique et Agricole du Hainaut : 33 inscrits
		Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) Morlanwelz 55 inscrits
		Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) Peruwelz 35 inscrits
		Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) Tournai 55 inscrits
		Institut Provincial d'enseignement de promotion sociale (IPEPS) Hainaut occidental 29 inscrits
		Institut Provincial d'enseignement de promotion sociale (IPEPS) Herstal 120 inscrits
		Institut Provincial d'enseignement de promotion sociale (IPEPS) Seraing 74 inscrits
		Institut Provincial d'enseignement de promotion sociale (IPEPS) Verviers 120 inscrits
		Institut d'enseignement de promotion sociale de la

		Communauté française (IEPSCF) Waremmes 23 inscrits
		Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) Arlon 100 inscrits
		Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) Marche-en-Famenne 92 inscrits
		Ecole Supérieure des Affaires, Namur 162 inscrits
		Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) Namur 84 inscrits
		Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) Ath 54 inscrits
		Ecole pratique des hautes études commerciales (EPHEC EPS) 427 inscrits
		Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) Fléron 223 inscrits
	Total HE : 3023	Total EPS : 3615
Autoévaluation / préparation de l'évaluation	<p>Sur la base de l'année de référence 2014-2015, les 41 établissements offrant ce programme d'études ont rédigé leur dossier d'autoévaluation au regard du référentiel d'évaluation AEQES². Deux séances d'information ont été organisées par l'Agence afin de soutenir les coordonnateurs dans leur travail de préparation.</p> <p>Les établissements ont transmis leur dossier d'autoévaluation à l'Agence en juin 2016. Ils ont ensuite rencontré les présidents du</p>	

² Le référentiel AEQES et son guide d'accompagnement sont téléchargeables au lien suivant : http://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=246 (consulté le 1 septembre 2017).

	comité des experts chargé de leur évaluation externe au cours d'un entretien préalable les 4, 5 6 7 et 12 octobre 2016 afin de préparer la visite du comité.
Composition du comité des experts	<p>Un groupe de travail mandaté par le Comité de gestion de l'AEQES a analysé et validé les candidatures d'experts selon la jurisprudence³ établie. Il a également décidé de proposer la présidence du comité des experts à Madame Micheline Claes, Monsieur Alain Donadio, Monsieur Dominique Helbois, Monsieur Fabrice Hénard et Monsieur Bart Jourquin. Les présidents ont ensuite composé le comité sur la base de la liste des candidatures validées, en collaboration avec la Cellule exécutive.</p> <p>Une présentation de chaque membre du comité des experts est disponible en pages XX du présent document.</p> <p>Il importe de préciser que les experts sont issus de terrains professionnels différents et n'ont pas de conflits d'intérêts avec les établissements qu'ils ont visités. Chaque expert a signé un contrat d'expertise avec l'AEQES pour la durée de la mission ainsi qu'un code de déontologie⁴. Outre les dossiers d'autoévaluation des établissements qu'il était amené à visiter, chaque expert a reçu une documentation comprenant le <i>Guide à destination des membres des comités d'experts</i>⁵ ainsi que divers décrets et textes légaux relatifs aux matières visées par l'exercice d'évaluation.</p> <p>Les 28, 29 et 30 septembre 2016, la Cellule exécutive de l'AEQES a organisé un séminaire de formation à l'intention des experts des différentes évaluations menées par l'Agence en 2016-2017 afin de les préparer à la mission d'évaluation. Dans ce cadre, ont été abordés le contexte général de l'exercice, le cadre légal, la méthodologie et les objectifs visés.</p>
Lieux et dates des visites	<p>Les visites dans les établissements concernés se sont déroulées selon le calendrier suivant :</p> <p>Institut de formation supérieure de la Ville de Wavre (IFOSUP Wavre) Wavre, les 17 et 18 octobre 2016</p>

³ Disponible sur <http://www.aeqes.be/documents/20170110ExpertAEQESrecrutementsselectionetcomposition.pdf> (consulté le 1 septembre 2017)

⁴ Téléchargeable sur http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=131 (consulté le 18 août 2017).

⁵ AEQES, *Guide à destination des membres des comités d'experts*, Bruxelles, AEQES, 2017, 40 pages. Téléchargeable sur : <http://aeqes.be/documents/20170616GuideExpertsV31.pdf> (consulté le 1 septembre 2017).

	<p>École supérieure des affaires (ESA) Namur, les 20 et 21 octobre 2016</p> <p>Haute École Robert Schuman (HERS) Libramont, les 27 et 28 octobre 2016</p> <p>Haute École de la Province de Liège (HEPL) Liège, les 7 et 8 novembre 2016</p> <p>Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) de Jemappes Jemappes, les 9 et 10 novembre 2016</p> <p>Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) de Dour Dour, les 14 et 15 novembre 2016</p> <p>École de commerce et d'informatique (ECI) Liège, les 17 et 18 novembre 2016</p> <p>Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) de Tournai Tournai, les 21 et 22 novembre 2016</p> <p>Haute École Lucia de Brouckère (HELdB) Bruxelles, les 24 et 25 novembre 2016</p> <p>École pratique des hautes études commerciales – Enseignement de promotion sociale (EPHEC EPS) Bruxelles, les 28 et 29 novembre 2016</p> <p>Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) Namur-Cadets Namur, les 1 et 2 décembre 2016</p> <p>Haute École Louvain en Hainaut (HELHa) Mons, les 1 et 2 décembre 2016</p> <p>Haute École Francisco Ferrer (HEFF) Bruxelles, les 5 et 6 décembre 2016</p> <p>Institut provincial d'enseignement de promotion sociale (IPEPS) Wallonie picarde Tournai, les 8 et 9 décembre 2016</p>
--	---

	<p>Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) d'Arlon Arlon, les 8 et 9 décembre 2016</p> <p>Haute École Namur-Liège-Luxembourg (HENALLUX) Namur, les 12 et 13 décembre 2016</p> <p>Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) à Morlanwelz Morlanwelz, les 14 et 15 décembre 2016</p> <p>Prom Soc Mons-Borinage Mons, les 15 et 16 décembre 2016</p> <p>Institut provincial d'enseignement de promotion sociale (IPEPS) de Seraing Seraing, les 19 et 20 décembre 2016</p> <p>Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) de Peruwelz Peruwelz, les 16 et 17 janvier 2017</p> <p>Institut Reine Astrid de Mons (IRAM) Mons, les 19 et 20 janvier 2017</p> <p>Institut provincial des arts et métiers (IPAM) La Louvière, les 23 et 24 janvier 2017</p> <p>Haute École Libre Mosane (HELMo) Liège les 26 et 27 janvier 2017</p> <p>Institut technique agricole (ITA) Soignies, les 30 et 31 janvier 2017</p> <p>Institut des carrières commerciales (ICC) Bruxelles, les 30 et 31 janvier 2017</p> <p>Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) de Marche-en-Famenne Marche-en-Famenne, les 1 et 2 février 2017</p> <p>Haute École de la Province de Liège (HEPL) Liège, les 9 et 10 février 2017</p>
--	--

	<p>Institut supérieur de formation continue d’Etterbeek (ISFCE) Bruxelles, les 13 et 14 février 2017</p> <p>Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) de Fléron-Chenée Fléron, les 15 et 16 février 2017</p> <p>Institut provincial d'enseignement de promotion sociale de Herstal Herstal, les 22 et 23 février 2017</p> <p>Aumôniers du travail de Charleroi (ATC) et Institut d’enseignement technique et commercial (IETC) Charleroi, les 6 et 7 mars 2017</p> <p>Haute École Albert Jacquard (HEAJ) Tamines, les 8 et 9 mars 2017</p> <p>Haute École de la Province de Hainaut – Condorcet (HEPHC) Mons, les 9 et 10 mars 2017</p> <p>Institut d’enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) de Mouscron Mouscron, les 9 et 10 mars 2017</p> <p>Institut d’enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) de Verviers Verviers, les 13 et 14 mars 2017</p> <p>École pratique des hautes études commerciales (EPHEC HE) Bruxelles, les 16 et 17 mars 2017</p> <p>Institut d’enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) d’Uccle Bruxelles, les 20 et 21 mars 2017</p> <p>Enseignement de promotion sociale et de formation continue (EPFC) Bruxelles, les 23 et 24 mars 2017</p> <p>Institut d’enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) d’Ath Ath, les 18 et 19 avril 2017</p>
--	---

	<p>Dans un souci d'équité de traitement, quelle que soit l'entité visitée, chaque groupe de personnes (professeurs, étudiants, etc.) a eu, avec les experts, un temps d'entretien de durée équivalente, au <i>pro rata</i> du nombre de programmes proposés par chaque établissement.</p>
<p>Transmission des rapports préliminaires, droit de réponse des établissements et publication des rapports d'évaluation</p>	<p>Chaque visite a donné lieu à la rédaction d'un rapport préliminaire par le comité des experts. L'objectif de ce rapport était de faire, sur la base du dossier d'autoévaluation et à l'issue des observations relevées lors des visites et des entretiens, des constats, analyses et recommandations en regard de chacun des cinq critères du référentiel AEQES.</p> <p>En date des 22 et 31 mai 2017, les rapports préliminaires ont été transmis aux autorités académiques/directions et au(x) responsable(s) qualité de chaque établissement. Les établissements ont disposé d'un délai de trois semaines calendrier de faire parvenir aux experts leurs observations éventuelles via la Cellule exécutive de l'Agence. S'il y a avait des erreurs factuelles, des corrections ont été apportées. Les observations de fond ont été ajoutées au rapport des experts pour constituer le rapport d'évaluation mis en ligne sur le site internet de l'AEQES le 27 juin 2017.</p>
<p>Plans d'action et suivi de l'évaluation</p>	<p>Dans les six mois qui ont suivi la publication des rapports d'évaluation sur le site internet de l'Agence, chaque établissement concerné a publié un plan d'action sur son site internet et l'a transmis à l'Agence. Une évaluation de suivi est prévue à mi-parcours du cycle d'évaluation, dont l'objectif est de mesurer l'atteinte des résultats visés dans le plan d'action, la progression de la culture qualité dans l'entité et la pertinence d'un nouveau plan d'action, actualisé.</p>

Chapitre 1 : Une profession qui continue à offrir des perspectives à des travailleurs hautement qualifiés

L'objectif de ce premier chapitre est de faire le point sur les principales et récentes évolutions du métier de comptable aujourd'hui et les principaux défis auxquels il est et sera soumis. Ces défis ont et auront en effet un impact important, à court et à moyen termes, sur la définition et l'organisation du bachelier en Comptabilité, notamment dans sa dimension professionnalisante.

1.1. La comptabilité hier, aujourd'hui et demain

1.1.1. Du livre comptable au logiciel comptable : comptabilité et révolution numérique

Depuis plusieurs années, le métier de comptable a été – comme tant d'autres – profondément bouleversé ces dernières années par la révolution numérique. Traditionnellement « profession du chiffre » par excellence, le métier de comptable était largement perçu comme une activité de transcription de chiffres et des comptes dans de grands livres.

Depuis de nombreuses années déjà, le métier de comptable ne se cantonne pourtant plus à la simple transcription chiffrée des transactions. Les *reportings* vers les autorités fiscales, les échanges avec les banques et la plupart des publications officielles, comme la publication des comptes annuels auprès de la Banque nationale de Belgique, sont actuellement réalisés via des applications informatiques. Libéré de ce travail, le comptable peut orienter son expertise vers des tâches à plus forte valeur ajoutée comme le conseil, la formation, l'analyse.

Qu'en sera-t-il demain ? La modernisation des programmes informatiques continuera demain à modifier en profondeur le métier du comptable. Grandes et petites fiduciaires commencent à utiliser des logiciels de reconnaissance qui devraient bientôt rendre l'encodage superflu, à l'exception de certaines opérations (opérations diverses, factures plus complexes avec plusieurs taux de TVA...). Le comptable se limitera alors à un contrôle des données encodées (souvent en partie par le client lui-même, comme c'est déjà le cas dans certaines fiduciaires) et développera davantage un service de conseil.

À ce jour toutefois, lors des contrôles fiscaux, les services du SPF finances requièrent toujours de voir les pièces originales et non pas digitalisées. Il existe donc un fossé entre les pratiques du métier et celles des pouvoirs publics. Une étude réalisée en 2016 par l'IPCF⁶ a montré que 59% des comptables-fiscalistes travaillent de manière digitale et 17 % l'envisagent fortement. En 2016, seulement 26% des comptables-fiscalistes ont des clients « *paperless* ». Ces chiffres seront amenés inévitablement à croître. Autre donnée intéressante fournie par cette enquête : 67% des sondés⁷ considèrent le numérique comme une opportunité. Il semble donc que, contrairement aux idées reçues, cette révolution numérique recueille l'assentiment de la majorité de la profession.

6 Enquête IPCF sur la transformation digitale du 7 novembre 2016 <http://www.ipcf.be/Index.asp?Idx=1767>

7 1.153 comptables-fiscalistes ont participé au sondage, soit plus d'un sixième des membres de l'IPCF.

1.1.1.1. Vers un métier de conseil

Si traditionnellement, le rôle premier du métier du comptable qui consiste à ouvrir, tenir, centraliser, clôturer des écritures comptables et à établir des comptes annuels, va perdurer, son avenir se situe indubitablement au niveau de la qualité du conseil prodigué. L'aspect relationnel du métier de conseil devient donc une dimension essentielle, en sus des compétences techniques qu'il faut maîtriser. Ce conseil pourra prendre plusieurs formes.

i. Le conseil en gestion

Le premier axe se situe au niveau de la gestion, concept qui englobe l'ensemble des disciplines, nécessaires à la maîtrise des performances (stratégie, finance, comptabilité, contrôle ...) qui constituent une aide précieuse à la maîtrise des ressources des entreprises et des autres organisations. Une étude réalisée par l'IPCF en 2015⁸ montre que 70% des comptables-fiscalistes agréés estiment que les entrepreneurs ont des connaissances insuffisantes en gestion et que la faillite est souvent la conséquence de ces mauvaises connaissances en gestion. A titre d'exemple, 57% des comptables-fiscalistes estimaient que leurs clients ne maîtrisaient pas suffisamment le mécanisme de base de la TVA. On peut d'ailleurs imaginer sans crainte de se tromper que les manquements sont identiques dans d'autres matières fiscales, comme l'impôt des sociétés ou l'impôt des personnes physiques.

Les missions de conseil portent principalement sur l'aide à l'installation d'un indépendant, la création d'une société, l'élaboration d'un plan financier, l'évaluation d'une entreprise et de ses parts/actions, le droit des sociétés en général, les matières sociales, les matières de gestion et d'assistance aux entreprises en difficulté, les matières environnementales, l'obtention de primes, subsides et subventions, la rentabilité d'une entreprise, ou encore la mise en place de *reportings* périodiques visant à dégager des indicateurs permettant aux dirigeants d'ajuster leur gestion quotidienne... La liste n'est pas exhaustive.

ii. Le conseil en fiscalité

Autre axe de conseil, la fiscalité. Le conseil fiscal est essentiel pour de nombreux clients de comptables indépendants et de fiduciaires, dont l'objectif est d'optimiser les charges fiscales, d'impôt possible. Mais ce conseil va bien au-delà de la diminution de la base taxable. Il est de plus en plus attendu d'un comptable des conseils en matière fiscale dans des opérations complexes de type fusion-acquisition, succession, opérations complexes de TVA, optimalisation de la rémunération du dirigeant... Ici non plus, la liste n'est pas exhaustive.

1.1.1.1. La formation continuée

Les compétences et connaissances que doit acquérir le comptable sont en perpétuelle évolution : la fiscalité, le droit des sociétés, les normes comptables belges ou internationales (normes IFRS). Pour pratiquer un métier de conseil qui n'autorise pas la moindre méconnaissance de nouvelles évolutions législatives et normatives, le comptable est contraint de consacrer une importante part de son travail à sa

⁸ Enquête IPCF du 12 mai 2015 : Les comptables-fiscalistes sonnent l'alerte : Les connaissances en gestion des entrepreneurs sont insuffisantes ! <http://www.ipcf.be/Index.asp?Idx=1767>

propre formation. Cette formation théorique n'est toutefois pas suffisante sans une pratique régulière acquise auprès des professionnels soit lors de stages pratiques ou de remises à niveau ou de découverte des nouveaux outils de comptabilité lors de rencontres professionnelles.

1.1.2.1. Les défis

Le comptable dans son activité de conseil s'insère dans un marché particulièrement concurrentiel, il aura face à lui des conseillers issus du monde universitaire, tels que des ingénieurs commerciaux ou des avocats spécialisés en structuration fiscale.

Une autre évolution liée au numérique qui va inévitablement modifier le métier de comptable est l'émergence de plateformes Internet permettant la production et le renseignement de documents standards (par exemple le statut des sociétés) et l'automatisation des interactions comptables-clients comme la reconnaissance vocale. Le secteur du conseil en placement via le secteur bancaire ou celui des sociétés de bourse est déjà totalement bouleversé par les technologies récentes. Le conseil en matière comptable, fiscale ou de gestion le sera également dans un futur proche. En effet, les conseils simples non personnalisés seront donnés à l'avenir par des robots, comme dans le secteur du conseil en placements.

Le comptable va devoir également se montrer très proactif en matière de stratégie, de marketing et de communication. Le comptable performant quant à ses connaissances techniques, mais qui ne saura pas vendre ses services est amené à disparaître dans ce marché très concurrentiel.

Recommandations

- Adapter rapidement le programme de cours pour amener les étudiants à acquérir les compétences nécessaires en matière de digitalisation du métier.
- Adapter le programme de cours pour y intégrer une préparation à l'évolution du métier vers plus de conseil.

1.2. Secteurs qui engagent et compétences demandées

1.2.1. Le statut du comptable

Quelles sont les voies offertes actuellement au comptable pour exercer sa profession ? A ce stade, on peut distinguer deux grandes catégories de comptable : le comptable indépendant et le comptable sous contrat d'emploi.

1.2.1.1. Le statut d'indépendant

Le comptable qui a la volonté de travailler en tant qu'indépendant dispose de deux possibilités pour exercer un métier lié à la comptabilité : devenir soit comptable-fiscaliste, membre de l'Institut Professionnel des Comptables et Fiscalistes agréés (IPCF), soit expert-comptable ou conseil fiscal, membre de l'Institut des Experts-comptables et des Conseils fiscaux (IEC). Ces deux instituts exercent donc un

monopole de fait pour tout ce qui concerne la formation post-bachelier (et même post-master) dans le domaine de la comptabilité et de la fiscalité.

i. L'indépendant comptable ou comptable-fiscaliste agréé, membre de l'IPCF

Pour exercer son activité en tant que comptable indépendant, le comptable doit, depuis 1999, disposer d'un agrément délivré par l'Institut Professionnel des Comptables et Fiscalistes agréés (IPCF). Cet agrément lui permettra de porter le titre de comptable (ou de comptable-fiscaliste) agréé. Il peut également être agréé via une société de comptabilité, qui doit elle-même être préalablement agréée par l'IPCF.

Depuis le 1^{er} juillet 2013, un comptable salarié peut lui aussi devenir, sur une base volontaire, membre de l'IPCF. En effet, les membres de l'IPCF peuvent depuis lors exercer leur activité sous un lien de subordination en tant que comptable dit « interne ». Dans ce cas, le comptable agréé ne peut toutefois cumuler son activité d'employé avec une activité de comptable indépendant.

La loi du 22 avril 1999 relative aux professions comptables et fiscales (article 49) réserve quatre activités comptables et fiscales aux comptables agréés :

1. l'organisation des services comptables et le conseil en ces matières;
2. l'ouverture, la tenue, la centralisation et la clôture des écritures comptables propres à l'établissement des comptes;
3. la détermination des résultats et la rédaction des comptes annuels dans la forme requise par les dispositions légales en la matière;
4. la fourniture d'avis se rapportant à toutes matières fiscales; assister les contribuables dans l'accomplissement de leurs obligations fiscales; représenter les contribuables.

Les trois premières activités ne peuvent être exercées que par des membres de l'IPCF, des réviseurs d'entreprises (membres de l'IRE) et des experts-comptables (membres de l'IEC). La quatrième activité est commune aux comptables-fiscalistes (membres de l'IPCF) et aux conseils fiscaux (membres de l'IEC).

La loi autorise également le comptable (ou comptable-fiscaliste) agréé à exercer d'autres missions, comme celle de syndic d'immeuble, liquidateur de société, administrateur provisoire ou juge consulaire. L'autorisation d'exercer ces activités est spécifique aux professions comptables et fiscales, puisqu'elle est conditionnée par l'exercice d'un stage, pour lequel il n'y pas d'examen d'entrée. Le stagiaire est tenu de suivre durant son stage une série de séminaires dédiés. Son stage doit comporter au moins 200 jours de pratique professionnelle avant de pouvoir passer l'épreuve écrite pratique d'aptitude.

La formation permanente est non seulement une obligation réglementaire afin de pouvoir conserver le titre, mais également une nécessité afin de ne pas connaître une obsolescence certaine. L'accès au titre est incompatible avec l'exercice d'autres activités commerciales.

ii. L'expert-comptable ou le conseil fiscal agréé par l'Institut des Experts-comptables et Conseils fiscaux (IEC)

Contrairement au comptable (-fiscaliste) agréé par l'IPCF, le candidat expert-comptable ou le candidat conseil fiscal est tenu de réussir un examen d'entrée portant sur ses connaissances techniques. La réussite de cette épreuve conditionne l'accès à un stage qui dure en principe trois ans. L'inscription au tableau des Experts-comptables et Conseil fiscaux devient effective après la réussite d'un [examen d'aptitude](#) professionnelle présenté à l'issue du stage.

La loi du 22 avril 1999 relative aux professions comptables et fiscales (article 34)⁹ réserve six activités aux experts-comptables agréés :

1. la vérification et le redressement de tous documents comptables;
2. l'expertise, tant privée que judiciaire, dans le domaine de l'organisation comptable des entreprises ainsi que l'analyse par les procédés de la technique comptable de la situation et du fonctionnement des entreprises au point de vue de leur crédit, de leur rendement et de leurs risques;
3. l'organisation des services comptables et administratifs des entreprises et les activités de conseil en matière d'organisation comptable et administrative des entreprises;
4. les activités d'organisation et de tenue de la comptabilité de tiers;
5. les activités visées à l'article 38 (c'est-à-dire les activités des conseils fiscaux agréés);
6. les autres missions dont l'accomplissement lui est réservé par la loi ou en vertu de la loi.

La loi du 22 avril 1999 relative aux professions comptables et fiscales (article 38) réserve trois activités aux conseils fiscaux agréés :

1. donner des avis se rapportant à toutes matières fiscales;
2. assister les contribuables dans l'accomplissement de leurs obligations fiscales;
3. représenter les contribuables.

Ces activités peuvent également être exercées par les comptables-fiscalistes agréés par l'IPCF. Les autres activités connexes à l'activité d'expert-comptable ou de conseil fiscal sont listées sur le site de l'IEC. A noter que le code des sociétés réserve certaines missions spécifiques à l'expert-comptable. Tous comme les comptables (-fiscalistes) inscrits auprès de l'IPCF, les experts-comptables et les conseils fiscaux peuvent exercer leurs activités en interne sous contrat d'emploi.

A remarquer que la profession de réviseurs d'entreprises (membres de l'Institut des Réviseurs d'entreprises - IRE) n'est plus accessible aux titulaires d'un bachelier, mais est réservé aux titulaires d'un master.

1.2.1.2. Le statut d'employé

Sont distinguées ici les employés comptables en fonction du secteur d'activités qui les emploie.

i. La fiduciaire – le bureau comptable fiscal

⁹ http://economie.fgov.be/fr/modules/regulation/loi/19990422_l_relative_aux_professions_comptables_et_fiscales.jsp

Dans une fiduciaire, un bureau comptable, un bureau d'expertise-comptable ou un bureau d'audit, les tâches allouées au comptable sous contrat d'emploi ne sont pas fondamentalement différentes du travail exercé par un comptable (-fiscaliste) indépendant. Seule sa responsabilité sera différente. Ses clients principaux sont les entreprises, petites et grandes, les indépendants et professions libérales et les ASBL.

Toutefois, en pratique, l'activité de l'employé comptable sera fort différente en fonction de la taille et de la notoriété du bureau pour lequel il travaille.

ii. Le travail en entreprise

Le travail réalisé en entreprise est différent selon la taille de cette dernière. Dans les petites et moyennes entreprises, le comptable est avant tout un généraliste. Ses connaissances vont dépasser la connaissance simple de la comptabilité pour toucher aux matières telles que la fiscalité (TVA, impôt des sociétés, impôt des personnes physiques), le droit des sociétés, l'analyse financière, la gestion de la trésorerie, mais également d'autres domaines du droit, comme la législation sociale, le droit des contrats, les fusions et acquisitions, etc. Ses connaissances devront être presque aussi étendues que celles du comptable indépendant. On assiste d'ailleurs souvent à un transfert des comptables de fiduciaires vers des entreprises, entre autres pour des raisons salariales. Les fiduciaires sont reconnues pour offrir des formations de qualité mais avec de basses conditions salariales.

Pour les comptables travaillant dans des entreprises de plus grande taille, le domaine de l'expertise sera beaucoup plus pointu. Le comptable devra en effet se spécialiser dans un domaine bien précis, tel que dans un département achats, ventes, *front-*, *middle-* ou *back-office*, dans un département TVA ou fusions-acquisitions, dans un département financier, etc.

iii. Le secteur public

Le travail réalisé par les comptables dans le secteur public est très différent des tâches allouées au comptable de fiduciaires ou d'entreprises. Il est ici impossible de lister les différentes tâches effectuées par les comptables dans les différents services publics. Le travail variera fortement selon que le comptable travaillera en tant qu'inspecteur pour un SPF finances, comptable dans un SPF pension, employé dans un palais de justice ou comptable dans une commune. Il sera toutefois engagé sur la base de sa maîtrise des chiffres, de programmes informatiques comme de la suite MS Office, ou de connaissances plus spécifiques.

Le bachelier en Comptabilité ne prépare pas au domaine public qui a sa propre façon de comptabiliser avec une vision de crédit d'engagement¹⁰, de crédit de liquidation¹¹ et de droits constatés¹²...

¹⁰ Crédits à concurrence desquels des sommes peuvent être engagées du chef d'obligations nées ou contractées au cours de l'année budgétaire et, pour les obligations récurrentes dont les effets s'étendent sur plusieurs années, les sommes qui seront exigibles au cours de l'année budgétaire. Les crédits d'engagement sont fixés et autorisés par programme.

¹¹ Crédits à concurrence desquels des sommes peuvent être liquidées au cours de l'année budgétaire, du chef des droits acquis en vue d'apurer des obligations préalablement engagées. Les crédits de liquidation peuvent être non-limitatifs pour les dépenses fixées dans le budget.

¹² Droit réunissant les conditions suivantes : 1) son montant est déterminé de manière exacte 2) l'identité du débiteur ou du créancier est déterminable 3) l'obligation de payer existe 4) une pièce justificative est en possession de l'entité.

De plus, le public doit tenir de front une comptabilité économique (générale) et une comptabilité budgétaire (de trésorerie suivant le SEC 2010) afin de pouvoir rendre des comptes à l'Etat et à l'Europe. Deux visions complètement différentes pour une même activité. C'est pourquoi certains établissements scolaires ont mis en place des formations afin d'approfondir les connaissances en comptabilité publique des bacheliers en comptabilité.

Le secteur financier (banques et assurances) a longtemps été un grand pourvoyeur d'emplois pour les bacheliers en comptabilité. Le recrutement s'y focalise actuellement massivement sur les titulaires d'un master et les plans de départ anticipés pour les moins qualifiés y sont devenus légion.

1.2.2. Les offres d'emploi

Les offres d'emploi pour les bacheliers en Comptabilité reflètent très bien cette diversité de la profession de comptable. Le contenu de la fonction varie énormément selon le secteur, la taille de l'entreprise (TPE, PME, GE), le poste à pourvoir, voire même la localisation de l'entreprise.

Quelles sont les principales qualités attendues du comptable par le monde professionnel ? De manière générale, on exige du comptable la rigueur, le sens des responsabilités, la déontologie, l'autonomie, la précision, l'esprit d'équipe, la proactivité, l'anticipation des problèmes, la confidentialité et l'adaptabilité. Mais, vu l'évolution du métier de comptable vers le conseil (voir plus haut), le développement de l'esprit critique et du relationnel apparaissent également comme de plus en plus essentiels, et permettront au comptable d'offrir un service qui dépasse la tenue des livres comptables.

Au niveau informatique, si la pleine connaissance des applications MS Office courantes est requise à peu près dans tous les secteurs, la maîtrise d'Excel est devenue la norme. Il est également souvent demandé aux comptables la connaissance approfondie d'un ou de plusieurs programmes comptables de type Winbooks, BOB ou Venice, voire des programmes de type SAP/ERP¹³.

Quant aux exigences linguistiques, elles varient fortement d'une région à l'autre. Si, pour la région de Bruxelles-Capitale, la connaissance utilitaire du néerlandais, voire de l'anglais, est une nécessité presque absolue, les exigences diffèrent à mesure que l'on s'éloigne de la région bruxelloise. Ainsi, certaines entreprises ou fiduciaires situées en région wallonne ne requièrent pas la connaissance approfondie d'une (ou plusieurs) langue(s) étrangère(s). Pour toutes les entreprises qui utilisent les normes internationales IFRS, l'utilisation de l'anglais est néanmoins essentielle.

Conclusions

Dans de nombreuses entreprises, la fonction comptable est aujourd'hui sous-estimée car elle représente un coût plutôt qu'une plus-value. Nombreux sont les entrepreneurs espérant que le coût de l'encodage disparaissent avec la digitalisation, pour y substituer un appui de nature plus stratégique et analytique.

¹³ Systems, Applications and Products for data processing. Enterprise Resource Planning. Un ERP de gestion est un logiciel destiné aux entreprises et ayant pour but de prendre en charge une partie ou la totalité de la gestion back office de ces structures.

Le rôle du comptable évolue en effet vers une fonction de conseil dans le domaine de la gestion et de la fiscalité. Il doit se former tout au long de sa carrière dans des domaines complexes et dans un environnement particulièrement concurrentiel. Ses qualités devront aller au-delà du domaine de la comptabilité et de la fiscalité. Il devra ainsi pouvoir s'adapter à un environnement informatique complexe, parfois dans une langue qui n'est pas la sienne. Pour vendre ses services, il devra développer une stratégie adaptée à cet environnement.

Les possibilités pour exercer le métier de comptable ou de fiscaliste sont nombreuses. Le comptable pourra le faire sous la casquette d'une profession libérale protégée en tant que comptable-fiscaliste, expert-comptable ou conseil fiscal agréé, ou sous statut d'employé, agréé ou non. Les principaux employeurs sont les fiduciaires, les entreprises et le service public. Si le métier de comptable n'est plus aujourd'hui un métier en pénurie, tous les secteurs sont encore en recherche de personnel hautement qualifié. C'est dans ce contexte que la formation de base du bachelier en Comptabilité doit évoluer, tout en proposant une qualité sans compromis au regard du cadre des certifications européens. Les évolutions constatées en FWB se rencontrent en effet dans l'ensemble des pays européens. L'Europe disposant d'un cadre de certification propre, c'est à ce niveau qu'il conviendrait de travailler et d'harmoniser le cadre de la FWB pour le domaine de la comptabilité.

Dans un tel contexte, il est important que les formations proposées préparent les futurs comptables à la réalité de la profession. Pour ce faire, il est impératif de permettre aux établissements de faire évoluer l'offre de formation de manière souple et efficace, en concertation directe avec les professionnels.

Chapitre 2 : Quelques données sur la formation en Comptabilité

2.1. L'offre de formation

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), l'enseignement de la Comptabilité trouve sa place à l'université, en haute école et dans l'enseignement de promotion sociale.

Il convient de préciser que les universités ne proposent aucun programme spécifique à la comptabilité : celle-ci est intégrée dans les programmes de Sciences économiques et de gestion. Ces programmes ont fait l'objet d'une évaluation séparée par l'agence AEQES. Le lecteur intéressé est invité à lire l'analyse transversale dédiée aux Sciences économiques et de gestion (2014)¹⁴. A noter également que dans certains cas, en fonction des unités d'enseignement (UE) choisies par l'étudiant, le master en Sciences de gestion permet d'obtenir des dispenses pour tout ou partie des épreuves d'admission pour les instituts cités plus haut.

2.1.1. Les formes d'enseignement

Le bachelier en Comptabilité est organisé dans quarante-et-un établissements de la FWB, dont trente établissements d'enseignement de promotion sociale (EPS) et onze hautes écoles (HE). Parmi ceux-ci, vingt-deux établissements - onze HE et onze EPS - offrent exclusivement des formations relevant de l'enseignement supérieur, tandis que dix-huit EPS organisent des formations qui relèvent du niveau secondaire et des formations qui relèvent du niveau supérieur. Parmi ces dix-huit établissements, trois ne proposent que le bachelier en Comptabilité comme formation relevant de l'enseignement supérieur. En outre, parmi ces quarante-et-un établissements, quatre EPS ont signé pour ce bachelier une convention de co-diplomation avec un autre établissement.

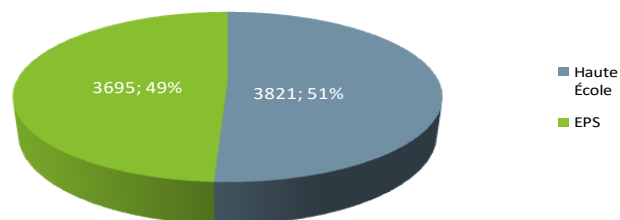
Au niveau des horaires¹⁵, 13 formations sont organisées en soirée, 6 en journée et 3 en horaires décalés. Quelle que soit la forme d'enseignement (HE ou EPS), les établissements délivrent un diplôme de bachelier en Comptabilité qui correspond au niveau 6 du cadre de certification européen. Le niveau de la formation, tel qu'il a été effectivement observé par le comité des experts, sera discuté plus en détail dans le chapitre 4. Ci-dessous un graphique permettant de visualiser la répartition des effectifs étudiants en HE et en EPS¹⁶ :

¹⁴ http://www.aeges.be/rapports_details.cfm?documents_id=387 (consulté le 13 juillet 2107)

¹⁵ Seules les organisations horaires de 22 établissements ont été indiquées dans les DAE.

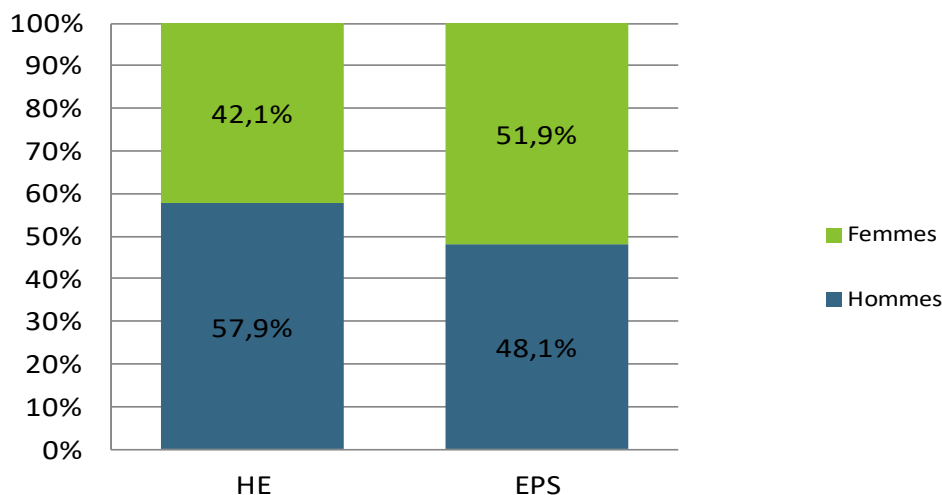
¹⁶ Sources : SATURN (HE) et collecte AEQES (EPS).

**Répartition des étudiants en HE et en EPS
(Bac Comptabilité, 2014-2015)**



Le graphique ci-dessous, quant à lui, permet de visualiser la répartition par genre dans le cursus évalué selon les formes d'enseignement concernées¹⁷ :

**Répartition hommes/femmes
(Bac Comptabilité, 2014-2015)**



2.1.2. Le choix des options

Le bachelier en comptabilité offre trois options : banque et finance, gestion et fiscalité. Il a été observé (par le comité des experts) que les établissements n'offrent le plus souvent qu'une seule option, par choix stratégique ou par manque d'effectifs étudiants. Ainsi, l'option gestion est à ce jour en tête de liste, avec 24 établissements qui la proposent. Organisée dans 18 établissements, l'option fiscalité figure en seconde position, tandis que l'option banque et finance n'est organisée, pour sa part, que dans 5 établissements.

Si les diplômes délivrés par les hautes écoles et par les établissements d'enseignement de promotion sociale sont équivalents, selon le décret Paysage, les programmes auxquels sont confrontés les étudiants durant leur formation peuvent varier sensiblement. En effet, les hautes écoles peuvent facilement et rapidement, si tel est leur souhait, modifier le programme des unités d'enseignement (UE), pour autant

¹⁷ Sources : SATURN (HE) et collecte AEQES (EPS).

qu'elles respectent les prescriptions des grilles horaires minimales et des référentiels de compétences. En revanche, le programme des UE en EPS est établi par le Conseil Général et traduit dans des dossiers pédagogiques. S'ils existent des filières « gestion », « fiscalité » et « banque et finance », en dehors d'une autonomie de 20% laissée à l'enseignant dans chaque UE, ces dossiers laissent peu de place aux initiatives locales pour proposer des cours nouveaux. Les dossiers pédagogiques offrent l'avantage de garantir une formation uniformisée entre les établissements, ce qui facilite la mobilité des étudiants durant leur formation. Toutefois, le processus qui mène à leur rédaction est lourd et long, ce qui ne permet pas toujours de proposer un contenu en phase avec les dernières évolutions du métier qui est, comme expliqué plus haut, en pleine mutation.

2.1.3. La répartition géographique

Comme l'illustre la figure ci-dessous (figure 1 : localisation des établissements), la répartition des établissements sur l'ensemble du territoire de la FWB est assez inégale.



Ainsi, la région bruxelloise est particulièrement bien desservie, avec trois hautes écoles et cinq établissements d'enseignement de promotion sociale.

La province du Hainaut compte, à côté de deux hautes écoles, pas moins de 14 EPS, répartis sur l'ensemble du territoire à l'exception de la botte du Hainaut. Si l'EPS joue là indéniablement son rôle d'enseignement de proximité, on constate toutefois que beaucoup d'établissements n'attirent qu'un nombre réduit

d'étudiants et que la majorité de ceux-là ne diplôment pas suffisamment d'étudiants au regard des prescrits décrets¹⁸. De par leur taille, ces établissements ne disposent que de ressources limitées, ce qui induit des stratégies « d'optimisation », telles que l'organisation de certains cours une année sur deux seulement. On peut donc légitimement se poser la question de la nécessité de maintenir autant d'établissements, parfois séparés seulement par quelques kilomètres. Cette question peut évidemment se poser pour l'ensemble du territoire, mais elle est particulièrement prégnante dans le Hainaut.

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

Recommandation

- Mettre en place une réflexion d'ordre politique sur l'adéquation des ressources disponibles et la répartition géographique des EPS. Il s'agit de trouver le juste équilibre entre le nombre d'implantations dans chaque sous-région, le nombre de diplômés et les besoins professionnels des territoires.

2.2. Quelques données sur la population étudiante

Les effectifs du bachelier¹⁹ couvrent des cohortes de 14 à 1429 étudiants, avec 4 établissements en dessous de 100 étudiants, 4 entre 100 et 1000 et 1 à plus de 1000 étudiants. Cette amplitude d'effectifs et la diversité d'organisation de la formation ont des impacts forts en termes de gouvernance et de pilotage de la qualité. Bien que les établissements soient soumis aux mêmes règles de gouvernance selon leur catégorie (HE ou EPS), les contraintes ne sont pas identiques en fonction du nombre d'étudiants reçus, du type d'accueil et de l'organisation de la formation pour des étudiants en emploi ou non. Seul l'enseignement de promotion sociale permet à ce jour un enseignement totalement modulaire, permettant de suivre un cursus au sein de plusieurs établissements simultanément.

Part du cursus par rapport à la forme d'enseignement et par rapport à l'enseignement supérieur en général en 2013-2014 :

	EPS	HE	Univ	ESA	TOTAL
Bachelier en Comptabilité	3.695*	3.790			7.485
Étudiants inscrits (total)	33.937	86.731	88.783	7.530	216.981
Part	10,9%	4,4%			3,4%²⁰

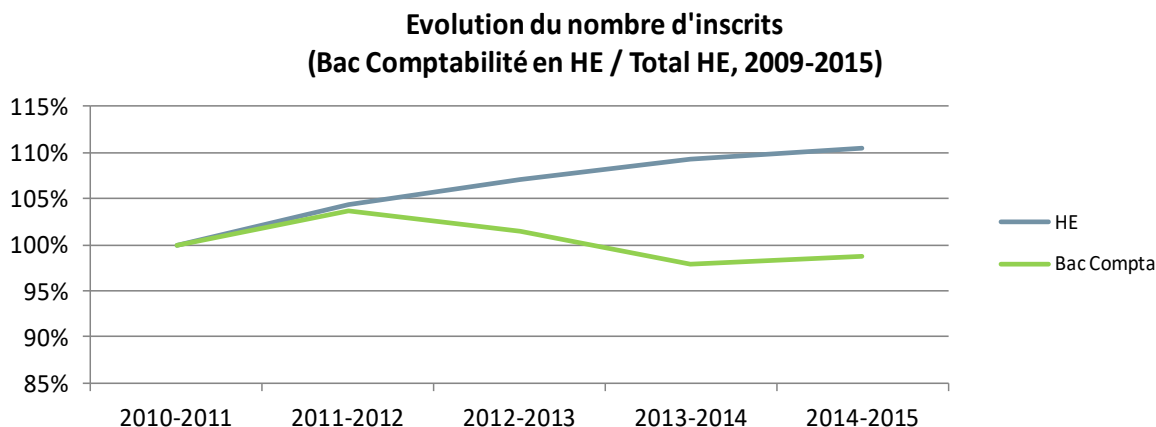
¹⁸ Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (disponible en cliquant ici). Une brève description de ce décret est présentée dans : AEQES, « l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie Bruxelles », Bruxelles, 2016, page 14 (disponible ici). Y est mentionné une obligation de coorganisation, à l'horizon 2020, pour les filières qui n'atteindraient pas une moyenne, sur les cinq dernières années, de dix diplômés par an.

¹⁹ Seuls les nombres d'étudiants inscrits dans le bachelier en Comptabilité dans 9 établissements ont été indiqués dans les dossiers d'autoévaluation (DAE).

²⁰ Sources : SATURN (HE) et collecte AEQES (EPS). Les chiffres EPS correspondent à l'année 2014-2015 (année de la collecte de données)

Les effectifs du bachelier en comptabilité se répartissent équitablement entre l'EPS et les HE. Ils représentent près de 11% des effectifs des EPS et moins de 5% dans les HE. Le bachelier comptabilité attire donc une part proportionnellement plus forte en EPS qu'en HE.

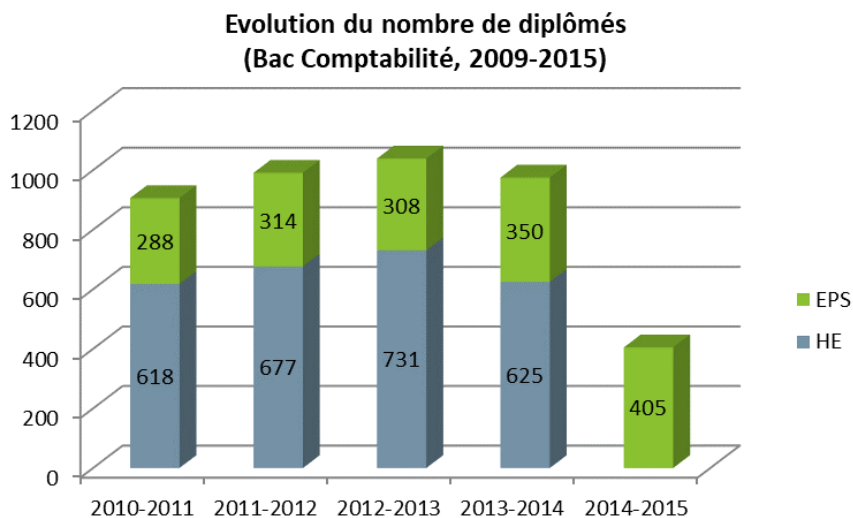
Évolution du nombre d'inscrits sur les cinq dernières années (HE uniquement) :



Source : SATURN ; 2010-2011 = 100 %

Le graphique souligne l'augmentation continue du nombre d'inscrits pour les HE depuis 2010 jusqu'à 2015, tandis que les effectifs du bachelier en comptabilité diminuent continuellement à partir de 2011/2012. Ce bachelier attire donc moins dans les HE.

Évolution du nombre de diplômés sur les cinq dernières années :



Sources : SATURN (HE) et administration (EPS)

Les diplômés du bachelier comptabilité sont proportionnellement plus élevés en HE qu'en EPS, soulignant la difficulté d'emmener les étudiants à la diplomation en EPS. Pour un effectif identique, les HE diplôment quasiment deux fois plus d'étudiants qu'en EPS. Il convient d'ajouter que les profils des

étudiants diffèrent franchement, puisque les étudiants en EPS sont souvent en reprise d'études ou ont eu une expérience dans le supérieur non concluante avant d'intégrer l'EPS vue comme la formation de la deuxième chance.

Chapitre 3 : la pédagogie et l'enseignement

Il existe deux formes d'enseignement pour le bachelier en comptabilité : un enseignement de plein exercice, organisé sur trois blocs annuels par 13 hautes écoles, et un enseignement en Promotion Sociale (EPS), proposé par 28 établissements. Ce dernier est, selon les établissements, tantôt organisé en soirée, tantôt en journée, voire aux deux moments.

3.1. Modalités pédagogiques

Les approches pédagogiques les plus utilisées sont assez classiques : cours théorique complété par des séances d'exercices pratiques. De nombreux enseignants pratiquent ou ont pratiqué une activité comptable, juridique ou fiscale. Dès lors de nombreux exercices et cas pratiques sont basés sur des données réelles provenant de situations rencontrées par les dits enseignants, experts dans leur pratique professionnelle. On retrouve ce type d'exercices intégratifs principalement dans les cours de comptabilité et de fiscalité. Cependant, il s'agit souvent d'initiatives personnelles et peu formalisées, qui ne garantissent en rien leur pérennisation.

De manière générale, la transversalité entre les cours dispensés par les enseignants est assez peu développée. Chacun travaille le plus souvent de manière autonome, sans nécessairement souligner le lien entre les contenus enseignés. Beaucoup d'enseignants échangent certes oralement entre eux, mais sans établir une pédagogie commune (par exemple qui serait interdisciplinaire). De même, les études de cas pratiques étudiés en cours font rarement l'objet d'analyses transversales. Ces études de cas visent à résoudre un problème dans sa globalité et permettent alors aux étudiants d'utiliser et d'intégrer les compétences acquises dans les diverses unités d'enseignement. Ce type d'exercice devrait permettre à l'apprenant de mieux se préparer à son stage, à son travail de fin d'études et à l'épreuve intégrée ainsi qu'à ce qui lui sera demandé à l'entrée de sa vie professionnelle.

La transversalité, lorsqu'elle n'est pas organisée, requiert un investissement en temps assez considérable de la part des enseignants. Elle prend forme lorsqu'il existe une fonction de coordination pédagogique de section. Actuellement, la plupart des établissements allouent trop peu de ressources à cette fonction. Les travaux de groupe, la rédaction de rapports individuels ou collectifs, les présentations orales sont aussi des outils peu utilisés au sein du cursus. Ce type d'exercice est pourtant indispensable dans le parcours académique et professionnel de l'étudiant, notamment pour la rédaction et la présentation de ses travaux de fin d'études. Ils mobilisent un temps significatif de préparation et de mise en pratique en classe, peu compatible avec la densité de la formation en comptabilité, tant pour l'enseignant que l'étudiant.

Certains établissements encouragent leurs enseignants et étudiants à participer à des compétitions dans l'entrepreneuriat et l'innovation, ce qui favorise l'émulation en interne, la transversalité, la culture de projet et valorise incidemment l'image de l'établissement. Ces initiatives ne peuvent toutefois être réservées que pour une partie d'étudiants qui disposent du temps d'investissement. Les étudiants en cours du soir sont moins disponibles que ceux de la journée car souvent salariés et/ou chargés de famille.

Dans le milieu de la comptabilité, de la fiscalité et de la gestion financière, de nombreux outils informatiques sont utilisés au quotidien au sein des entreprises et des fiduciaires. Or peu de ces logiciels sont introduits dans les cours. Les étudiants ne sont pas suffisamment sensibilisés à leur existence et à leur utilité durant leur cursus. A titre d'exemple, en fiscalité, l'utilisation d'outils de simulation de calcul

de l'impôt ou encore les plateformes d'enregistrement de données avec l'administration fiscale sont des logiciels encore méconnus de la plupart des étudiants en bachelier comptabilité.

Les plateformes informatiques, telles que MOODLE et CLAROLINE sont de plus en plus implantées dans les établissements – bien que MOODLE ne soit pas systématiquement utilisée, contrairement à CLAROLINE. Elles jouent actuellement un rôle essentiellement d'information, de communication et de stockage (exemple, mise à disposition des fiches UE, grilles d'évaluation et supports de cours en format électronique). Rares sont les établissements qui l'utilisent pour un enseignement à distance avec exercices interactifs, des forums de discussion, des évaluations formatives. Les fonctionnalités de ces plateformes ne sont pas forcément exploitées dans un objectif pédagogique.

Bonne pratiques :

- Plusieurs établissements ont mis en place une monographie comptable : exercice de synthèse élaboré à partir de documents comptables réels et dont l'objectif est la production de documents comptables et fiscaux similaires à ce qui serait produit dans la réalité. Il s'agit d'évaluer l'autonomie de l'étudiant ainsi que sa capacité d'investissement dans la durée puisque cet exercice est organisé sur trois jours consécutifs articulés autour d'un horaire flexible. Véritable activité interdisciplinaire qui allie connaissances théoriques et pratiques professionnelles.
- Des établissements proposent de renforcer le lien formation-monde économique à travers des sorties découvertes (parlement, siège de l'OMC, etc.), visites d'entreprises et journées professionnelles, l'invitation de conférenciers et d'anciens étudiants pour des colloques ou des témoignages professionnels.

Recommandations :

- Développer les pédagogies innovantes et stimulantes pour l'étudiant durant le cursus (par exemple sous forme de classes inversées, l'enseignement assisté par ordinateur, les projets interdisciplinaires,...)
- Développer l'usage de « Business Games » ou simulations d'entreprises, outils pédagogiques de transversalité par excellence, qui se prêtent à l'encadrement par plusieurs enseignants de disciplines différentes (comptable, juriste, fiscaliste mais aussi commercial, publiciste, financier ...) et qui, se jouant en présentiel ou à distance, peuvent joindre théorie et pratique. Pour ce faire, il convient de donner les possibilités de formation aux enseignants pour se maîtriser ces méthodes afin de les intégrer efficacement dans leur cours.
- Mettre à disposition des enseignants et étudiants les logiciels de bureautique (Word, Excel, Access,...) pour les unités d'enseignement spécifiques, pour en faciliter l'emploi en cours.
- Mettre à disposition des étudiants plusieurs logiciels de comptabilité générale à dans le cadre du cours et des travaux dirigés, dès lors que leur pertinence, qualité et facilité d'utilisation sont reconnues par les professionnels.
- Mettre à disposition des étudiants des logiciels dans d'autres matières également telles que la fiscalité, l'analyse financière, le contrôle de gestion.
- Veiller à la mise à niveau permanente et à la diversité des logiciels mis à disposition des étudiants.
- Renforcer le lien entre étudiants et monde économique,
 - Par un faisceau d'activités favorisant l'échange et l'ouverture sur le terrain (colloques, sorties), dès lors que ces activités soient correctement préparées en amont entre enseignants et professionnels et que les résultats attendus en termes pédagogiques aient été collectivement identifiés.

- Par un accompagnement de l'étudiant à la participation à des concours ou initiatives valorisant l'entrepreneuriat, organisées par le monde économique ou les pouvoirs publics ou association (exemple les projets YEP (Young Enterprise Project), ou des « Ecoles Entrepreneuriales » en partenariat avec l'AEI, la participation aux concours « Les Négociales », au projet « Ecoles Entrepreneuriales » en partenariat avec l'AEI²¹).

3.2. Organisation de l'enseignement

Le décret de 1991²² a posé les balises de la modularisation de l'enseignement de promotion sociale, notamment par le biais de la capitalisation d'unités d'enseignement. Cette flexibilité dans le parcours de l'étudiant a encore été renforcée par le décret Paysage qui en étend l'application aux Hautes Ecoles. Un des objectifs de la modularisation est d'augmenter la souplesse dans la formation et l'individualisation des parcours afin de rendre l'apprenant maître de son apprentissage.

Dans l'enseignement de promotion sociale, les étudiants peuvent effectuer leur cursus au sein de plusieurs établissements. Cette possibilité qui leur est offerte est motivée par des raisons diverses : contraintes horaires, vie privée, réputation d'un enseignant, niveau de difficulté perçu, etc. Même si cette pratique semble marginale en termes d'UE concernées (elle n'a pu être précisément quantifiée), elle rend la traçabilité du parcours des étudiants plus difficile ; chaque établissement connaît les UE auxquelles l'apprenant est inscrit chez lui ; en revanche, il n'a pas encore de vue d'ensemble car il n'existe pas à l'heure actuelle de base de données commune aux établissements de promotion sociale. La base de données e-Paysage est en cours de constitution.

La souplesse générée par le décret de 1991 et le système d'accumulation progressive de crédits (ECTS) du décret Paysage entraîne des difficultés organisationnelles, que ce soit dans les établissements de l'enseignement de promotion sociale ou dans les hautes écoles. Le défi est de parvenir à gérer, tant sur le plan pédagogique qu'administratif, des parcours individualisés. Le système ECTS prévoit que les crédits soient alloués selon les critères conjoints de la charge de travail et les acquis d'apprentissage. Dans l'EPS, les enseignants jouissent de 20% d'autonomie pédagogique, tandis que l'allocation des ECTS reste définie dans les dossiers pédagogiques. Ce système n'incite pas à l'innovation pédagogique. Si les ECTS facilitent la mobilité interinstitutionnelle – ce qui se passe entre établissements proposant ce bachelier et d'autres –, c'est au prix d'une autonomie pédagogique restreinte. La raison ne tient donc pas aux ECTS mais à la rigidité des dossiers pédagogiques sur les contenus. Il faut également souligner que certains enseignants n'activent pas cette autonomie pédagogique – ou ne sont pas incités à le faire, alors que 20% de leur temps n'est pas négligeable et autoriserait davantage d'innovation pédagogique.

Bonne pratique :

- Schémas de progression dans les UE mettant clairement en évidence les prérequis et les corequis nécessaires à l'obtention des crédits.

Par souci d'optimisation des ressources humaines, plusieurs établissements de promotion sociale sont contraints d'organiser certains cours une année sur deux. Comme mentionné précédemment, cette bis-annualisation contribue à la dispersion des étudiants sur plusieurs établissements (généralement proches géographiquement).

²¹ Académie de l'Entrepreneuriat et de l'Innovation

²² http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/16184_007.pdf

Par ailleurs, la progression individualisée de chaque étudiant entraîne inévitablement des difficultés en termes de conception des horaires de cours et d'examens qui n'étaient pas de mise – ou très peu - dans un système classique de découpage par année. Il n'est pas toujours possible d'éviter des chevauchements d'horaires empêchant certains étudiants d'assister à la totalité de leurs cours en présentiel.

Bonne pratique :

En organisant de manière optimale la grille horaire, certaines hautes écoles parviennent à proposer à leurs étudiants la possibilité de suivre deux options simultanément. Les étudiants enrichissent ainsi leurs connaissances en fonction de leur projet professionnel, et se trouvent mieux à même de répondre aux compétences exigées par les entreprises.

Recommandations :

- Mettre en œuvre des schémas de progressions dans les UE, en incluant les prérequis, et les mettre à disposition du site Internet de l'établissement à destination des futurs étudiants et à ceux en cours de formation.
- Porter une réflexion au niveau du pôle sur la gestion des UE et accompagner les établissements sur l'organisation possible de l'offre proposée en comptabilité.

3.3. Les méthodes d'évaluation des apprentissages

Au niveau formel, les étudiants ont accès aux modalités d'évaluation. Les critères d'évaluation et leur lien avec les acquis d'apprentissage développés tout au long de la formation ne sont cependant pas systématiquement explicités aux étudiants. Ces critères servent davantage d'outil aux enseignants.

La diversification des modalités d'évaluation dans cette formation (par exemple : évaluation à mi-parcours, évaluation par les autres étudiants avec validation de l'enseignant ou même la réalisation d'une auto évaluation tout au long de l'UE) a eu un effet positif par rapport à la responsabilisation des étudiants dans leur parcours de formation et favorise leur engagement et leur autonomie au sein de ce parcours. Ces atouts sont réinvestis lors de leur stage, de l'épreuve intégrée et en général pour transférer leur acquis dans le milieu professionnel.

Pour autant, l'évaluation formative des étudiants est rarement pratiquée dans le bachelier en comptabilité. Bien que des contrôles continus soient mis en œuvre, l'évaluation reste encore trop souvent certificative et réalisée à la fin du quadrimestre. De telles pratiques ne permettent généralement pas aux étudiants d'être conscients de leur niveau d'avancement par rapport aux acquis d'apprentissage. Ne percevant pas leurs difficultés, ils ne peuvent réagir en termes d'efforts et/ou de méthodologie de travail, ils ne sollicitent pas les services de soutien ou de tutorat, ou le font tardivement.

Le nombre réduit d'étudiants dans certains établissements facilite une relation de tutorat ou mentorat avec les enseignants et permet un retour fréquent sur leur niveau d'apprentissage et sur les compétences qu'ils devraient maîtriser afin de s'améliorer. L'évaluation des compétences en est simplifiée, ainsi que l'évaluation des compétences transversales comme l'aptitude à la communication. Dans le cas des établissements de l'enseignement de promotion sociale, l'accompagnement de proximité des étudiants est généralement soigné, leur permettant de mieux individualiser leur parcours.

Les plateformes d'apprentissage (op cit.) en ligne sont sous-utilisées en matière d'évaluation des étudiants. La plupart des établissements. Pourtant certains enseignants (la plupart s'étant auto-formés)

les utilisent avec une visée pédagogique, par exemple, pour rendre les étudiants plus actifs ou pour permettre des feedbacks constructifs (évaluation formative).

Recommandations :

- Sensibiliser les enseignants et les établissements à l'importance de développer et d'inciter d'autres pratiques en matière d'évaluation des étudiants afin de leur permettre de s'auto évaluer, d'avoir des retours systématiques tout au long de chaque UE en lien avec les différentes activités pédagogiques proposées et ainsi de pouvoir répondre à la question « qu'est-ce que je suis en train d'apprendre ? », « l'ai-je appris ? » « l'ai-je compris ? » ; « suis-je capable de le mettre en œuvre ? »
- Organiser des évaluations intermédiaires sur l'ensemble des matières afin que les étudiants intègrent ce lien entre les critères et leurs acquis d'apprentissage. Pour les disciplines permettant le travail en mode projet ou en groupe, l'autoévaluation des étudiants semble adéquate.
- Engager une réflexion collégiale entre les enseignants des établissements afin de partager les bonnes pratiques en matière d'évaluation des apprentissages.
- Proposer l'évaluation formative comme thème de formation continue.

3.4. La formation des enseignants

Les enseignants se disent intéressés par des périodes de formation mais dans les faits, très peu ont eu la possibilité d'en suivre. Ce constat relève d'un problème structurel.

Les enseignants prennent l'initiative de leur formation. Ils ne disposent pas des conditions institutionnelles voire statutaires optimales pour mener à bien leurs éventuels projets de formation de court ou de plus long terme. Ils peuvent rarement bénéficier d'aménagements de leur emploi du temps, de déchargements de service et leur remplacement n'est pas assuré en cas d'absence pour formation. En outre, les moyens financiers font souvent défaut pour permettre aux enseignants de suivre des formations qui leur soient pertinentes et de niveau adéquat avec les besoins des étudiants, futurs praticiens d'un niveau bachelier.

Enfin, la formation continue n'est de manière générale pas considérée comme un axe prioritaire de la politique des établissements, ce qui n'incite pas les enseignants à se mobiliser. De même, la valorisation de l'excellence pédagogique des enseignants reste un chantier à mener dans l'ensemble des établissements. Ceux qui se forment et innovent le font d'abord pour eux-mêmes et par goût de leur enseignement, mais jamais dans un cadre institutionnel incitatif.

Cette situation est particulièrement dommageable dans les disciplines comptables et juridiques qui nécessitent une actualisation régulière, dans un secteur qui connaît de profondes mutations en lien avec la numérisation, la dématérialisation et le développement des activités de conseil par rapport aux opérations purement techniques. Sans formation continue, les enseignants risquent de transmettre des pratiques, techniques, connaissances et outils devenus obsolètes dans les pratiques professionnelles. De même, ils ne peuvent pleinement utiliser et diffuser les nouveaux outils pédagogiques : plateformes d'E-learning, outils interactifs à distance ou en directe...

Bonnes pratiques :

- Présence d'un coordinateur de section qui favorise la création d'une communauté de pratiques et le partage de pistes et de ressources entre enseignants.
- Formations en interne organisées par l'établissement lorsqu'il acquiert un nouvel outil ou un nouveau logiciel. Ce type de formation est avantageux car il est gratuit et mieux suivi par les

enseignants. Exemple : la formation « concevoir l'e-apprentissage » a été proposée aux enseignants dans le cadre du service d'aide à la réussite.

Recommandation :

- Concevoir un plan de formation continue des enseignants qui crée les conditions nécessaires à sa réalisation et qui permet à ces derniers d'actualiser leurs compétences, d'approfondir leur relation avec le milieu professionnel et y allouer les ressources nécessaires. Ce plan doit s'inscrire dans une politique plus globale d'amélioration de la qualité des enseignements et son contenu doit donc aller bien au-delà des formations proposées dans les « catalogues » des différents réseaux d'enseignement.

3.5. Les stages

3.5.1. L'organisation des stages

La plupart des établissements ont établi un poste de coordinateur de stage. Quand il existe, le coordinateur des stages est le maillon essentiel au lien entre le monde académique et le monde professionnel. Il transmet vers le coordinateur de section les demandes du monde professionnel, les besoins, et permet à l'équipe de faire un lien plus fort entre ce qu'elle fait (dans les cours etc.) et ce qui est attendu sur le terrain. Parfois, le coordinateur de stage intervient pour l'ensemble des sections de l'établissement, ce qui peut impliquer le suivi d'un nombre important d'étudiants et d'entreprises. Le manque de temps génère un suivi superficiel et empêche une individualisation du suivi, voire dans certains cas la méconnaissance des terrains de stages et de la qualité de l'encadrement de l'étudiant.

En haute école le stage intervient en fin de cursus lors du troisième bloc. Il constitue la première expérience professionnelle de l'étudiant en rapport avec sa spécialité. Cette période de découverte n'est jamais neutre dans la construction du parcours des étudiants qui peuvent découvrir une vocation ou au contraire constater que le métier ne correspond pas à leurs espérances.

Ce rapport tardif au métier apparaît dommageable car :

- il crée une rupture de situation lorsque l'étudiant passe d'une longue phase d'apprentissage conceptuelle (blocs 1 et 2 en haute école, deux premières années en EPS) à l'immersion dans le monde de l'entreprise, rupture qui peut créer un manque de confiance souvent observé par les acteurs de terrain ;
- il ne permet pas aux élèves de concrétiser leurs acquis au fur et à mesure de leurs apprentissages ;
- il ne permet pas des actions de réorientation précoce pour ceux qui se trouveraient finalement confrontés à un milieu professionnel qui ne correspond pas à leurs attentes, à leur projet.
- Il répond mal aux besoins des étudiants de se projeter dès le début de leur formation dans un métier, une fonction, une responsabilité professionnelle qui donnerait du sens à leurs études, et constituerait un facteur de motivation durable, une voie d'insertion sociale.

Dans l'enseignement de promotion sociale, le dossier pédagogique prévoit un stage d'insertion de 240 périodes et un stage d'intégration de 120 périodes. En haute école, les stages interviennent en fin de cursus (fin de 2^e ou 3^e année) et sont directement tournés vers le métier avec des objectifs affichés professionnalisant.

Le stage d'insertion, explicitement prévu dans le cursus, offre la possibilité de confronter rapidement les étudiants aux réalités de terrain. Le second stage dit d'intégration professionnelle vise l'acquisition par l'apprenant de savoir-faire et savoir-être qui répondent aux besoins des professionnels ainsi que la réalisation de tâches comptables, fiscales, de gestion et/ou financières.

Si le premier peut faire l'objet d'une dispense pour les étudiants ayant déjà une expérience professionnelle conséquente, le second s'inscrit dans une mission plus ambitieuse de mise en pratique des savoirs dispensés en cours. Paradoxalement, ce second stage est doté d'un nombre plus réduit de périodes : 120 contre 240 pour le premier dont les attendus sont pourtant moins ambitieux et que peu d'étudiants réalisent au final (AC). Pour les organismes accueillant les étudiants comme pour les stagiaires, cette durée est jugée beaucoup trop courte. Elle ne permet pas d'acquérir une expérience suffisante, de confier aux étudiants un travail significativement représentatif du métier. Elle rend de ce fait la recherche de stage difficile car nombre de professionnels privilégient les formations qui offrent des périodes plus longues.

Doté de 360 périodes, le stage renforce l'expérience que les étudiants peuvent en retirer et rend les missions plus attractives pour les organismes accueillants mais il reste en deçà des besoins exprimés par ces derniers. Les rapports de stage qui en découlent sont de ce fait relativement descriptifs et nettement moins analytiques que dans les hautes écoles ce qui n'est pas sans poser un problème d'équité tant au niveau de l'exigence de l'épreuve que de la qualité de l'insertion professionnelle pour des étudiants pourtant sanctionnés d'un diplôme de même niveau.

Bonne pratique :

- De nombreux établissements de l'enseignement de Promotion Sociale offrent la possibilité de fusionner les deux stages en un seul qui se déroule en dernière année de bachelier. Cette solution pose à nouveau le problème d'une découverte tardive du métier mais avec moins d'acuité qu'en Haute Ecole. La plupart des étudiants de Promotion Sociale ont en effet une expérience de terrain même si elle n'est pas toujours en lien avec les métiers du chiffre.

Recommandations :

- Fusionner les périodes des deux stages, notamment pour les étudiants qui peuvent valoriser une expérience professionnelle.
- Renforcer formellement la période de stage. Bien que rien ne s'oppose dans les textes à un allongement de la période de stage au-delà de la durée prévue par le dossier pédagogique, il serait souhaitable de renforcer formellement la durée du stage d'intégration.

3.5.2. Les temps de professionnalisation : préparation, réalisation, retour réflexif sur l'expérience

La préparation des stages correspond au travail sur les attentes de l'opérateur de formation vis-à-vis des étudiants.

La recherche des lieux de stage exclusivement par les étudiants est une pratique assez répandue. L'objectif affiché est de les mettre en autonomie, de les confronter à la réalité du terrain. Il se justifie pour les hautes écoles qui accueillent des étudiants récemment issus du cycle secondaire qui sauront tirer profit de cette confrontation. Or un nombre non négligeable de parties prenantes externes (les employeurs en première ligne) souligne l'inadaptation de cet apprentissage parce que jugé trop théorique et/ou parce qu'il

intervient trop tardivement : lorsque les intéressés ont déjà trouvé leur stage voire quand ils l'ont déjà entamé.

La recherche du stage en autonomie revêt un caractère davantage problématique en enseignement de Promotion Sociale car beaucoup plus ouverte à un public ayant déjà expérimenté la vie professionnelle avec plus ou moins de réussite et/ou qui se trouve en réorientation après avoir entamé un cursus qui ne s'est pas avéré totalement adapté. Ces expériences ont pu entamer leur assurance. Dans l'enseignement de Promotion Sociale, l'autonomie doit être comprise comme une compétence d'apprentissage nécessitant une démarche pédagogique qui vise la mise en confiance de ses savoirs et savoir-faire. Sans cela, la recherche de stage devient un exercice périlleux où les premiers refus affectent les espoirs retrouvés des candidats. Il en va de même pour les étudiants étrangers qui peuvent enchaîner les refus faute d'une parfaite maîtrise de la langue, des us et coutumes nationales ou régionales, de l'absence d'un réseau relationnel suffisamment développé.

De nombreux établissements ne recensent pas les lieux d'accueil de stage ni les missions confiées. Il existe souvent des réseaux internes informels que les enseignants activent au cas par cas mais en l'état ils ne peuvent faire l'objet d'une communication institutionnalisée et d'une utilisation équitable. La non-formalisation des contacts entrainera en outre une perte du réseau lors du départ de l'intervenant. La sollicitation des anciens diplômés pour nourrir la base est également peu développée.

La définition du contenu du stage est encadrée par les textes réglementaires propres aux établissements. La qualité du stage revêt un enjeu fondamental tant pour l'expérience qui en résultera que pour la teneur du rapport dont il fera l'objet et qui conditionne la réussite au diplôme. Selon les établissements, les étudiants ne bénéficient pas d'un soutien et d'un suivi toujours satisfaisants pour optimiser la qualité de leur stage et en récolter l'expérience la plus enrichissante possible. Cette hétérogénéité existe parfois au sein d'un même bachelier ce qui n'est pas sans poser un sérieux problème d'équité.

Le suivi administratif (convention, gestion des absences, ...) est en revanche assuré avec un bon niveau de satisfaction exprimé par les parties prenantes : étudiant, maître de stage, Haute Ecole ou Instituts.

Bonnes pratiques :

- Création d'une base de données, parfois appelé « contacts », regroupant les établissements ayant déjà accueillis des stagiaires avec les missions qui y ont été suivies. Elle a pour objectif d'aider l'étudiant dans sa recherche, mais est très utile pour l'envoi d'informations ciblées (conférences, journées portes ouvertes, jury TFE...), pour construire des liens pérennes avec les professionnels et les anciens étudiants.
- Mise à disposition d'un « petit guide pratique » encore appelé *vade-mecum* qui recense les principales attentes au niveau du contenu du stage et surtout de l'élaboration du rapport, avec ses modalités d'évaluation.

Recommandations :

- Renforcer l'encadrement des stages. Des stages découvertes ou d'observation de quelques jours sont de nature à éclairer les étudiants, à condition d'être dans leur contenu encadré et dynamisé par des tuteurs professionnels soucieux de transmettre leur expérience et ce qui fait l'intérêt et la richesse de leurs missions. Cette recommandation est à situer dans une perspective plus large de sensibilisation au métier du chiffre devant intervenir aussi tôt que possible dans le cursus.

- Renforcer l'assurance-qualité des stages, notamment sur la formalisation des terrains de stages en termes de compétences à acquérir et sur le lien pédagogique entre les deux lieux de stage (insertion/intégration)
- Renforcer la préparation et lorsque nécessaire, le soutien des étudiants activement dans leur recherche de stage.
- Constituer une base de données sur les stages, formalisée et institutionnalisée : répertoriant les lieux de stage, les activités qui y sont exercées, l'appréciation de l'étudiant qui y a évolué ; assurant le suivi des diplômés ; récoltant toute information utile pour l'analyse et le pilotage de l'établissement. L'ensemble des parties prenantes peut, par des procédures formalisées adaptées (fiches papiers ou numériques à remplir, enquêtes téléphoniques plus approfondies, entretiens plus ou moins formalisés...) être mobilisé à cet effet, pour les stages mais aussi pour les offres d'emploi.

Que ce soit en hautes écoles ou en EPS, l'évaluation des stages est le plus souvent basée sur le rapport de stage. En fonction du temps disponible, l'enseignant cherche à évaluer le degré d'insertion de l'étudiant dans le monde professionnel et ses aptitudes techniques à savoir répondre aux missions qui lui ont été confiées. Le professionnel de son côté, apprécie la capacité de l'étudiants à prendre en charge des tâches, à progresser pendant toute la durée du stage, à s'adapter aux exigences, à s'autonomiser par des prises d'initiatives appropriées.

Dans la réalité, les pratiques sont diverses. Parfois le coordinateur de stage –lorsque la fonction existe - tente d'harmoniser les pratiques d'évaluation, mais avec difficulté. D'une part, la vérification des acquis en situation de compétences n'est pas toujours assurée. Les visites de stage ne sont pas systématiques et ce indépendamment de la taille des promotions. Le suivi est alors distancié et effectué de manière informelle au sein de l'établissement de formation via les contacts réguliers entre enseignants et étudiants stagiaires. D'autre part, par manque de temps, les évaluations de l'enseignant, du professionnel et de l'étudiant (via son rapport de stage) sont rarement croisées.

De même, l'articulation de l'évaluation du stage (sur des critères essentiellement qualitatifs) avec la notation finale apparaît souvent peu précise voire inexistante.

Les explications destinées aux professionnels sur l'évaluation des stages sont souvent lacunaires. La communication en temps utile aux stagiaires n'est pas assurée dans tous les établissements. Les encadrants comme les enseignants ne disposent pas non plus d'outils communs d'appréciation de la qualité du stage effectué par l'étudiant. Enfin, le rapport de stage, qui constitue une forme d'auto-évaluation par l'étudiant de son propre travail sur le terrain, reste pour l'essentiel cantonné à la phase descriptive. La partie réflexive est insuffisamment développée pour faire du rapport de stage un outil de professionnalisation.

L'hétérogénéité des pratiques d'évaluation engendre chez les étudiants un sentiment d'arbitraire de traitement entre établissements.

Recommandations :

- Formaliser une grille d'évaluation du stage reflétant la progression des résultats attendus pédagogiques et professionnels et incluant des items opérationnels.
- Expliciter cette grille auprès des maîtres de stage, de l'ensemble des enseignants impliqués dans les stages et des étudiants.

- Porter la réflexion sur un croisement des évaluations étudiants/enseignants/professionnels.
- Renforcer la compétence analytique des étudiants par des formations et un appui méthodologique particuliers.

3.6. Le travail de fin d'études (en HE) et l'épreuve intégrée (en EPS)

3.6.1. Présentation de l'épreuve intégrée et du travail de fin d'études, planification et processus de validation

Les principales caractéristiques communes au TFE et à l'EI :

- Il s'agit d'une épreuve de fin de cursus dont le but est de vérifier le niveau de maîtrise des capacités terminales des unités d'enseignement déterminantes ;
- C'est un exercice de synthèse, transversal, réflexif, alliant théories et pratiques ;
- Les étudiants sont les seuls auteurs et responsables de la rédaction du mémoire écrit et de la défense orale ;
- Elle constitue un outil de certification qui permet à l'équipe pédagogique, aux professionnels membres du jury, de mesurer la capacité de l'étudiant à répondre aux attentes du métier auquel il se destine ;
- Les étudiants bénéficient en principe d'un encadrement dans la préparation et le suivi de ce travail sur une période de temps conséquente allant de 6 mois à plus d'un an.

Sans être totalement négligée, la planification de l'épreuve n'est pas toujours construite avec la rigueur requise. Les faiblesses les plus fréquemment rencontrées sont les suivantes :

- Une validation tardive des sujets (à 6 mois voire moins de la soutenance orale) qui pénalise le déroulé du travail : elle met une pression temporelle difficile à assumer pour l'étudiant. Celui-ci entre alors dans une période d'intensification des efforts qui sera d'autant plus dense qu'il doit également assurer le stage, la rédaction du rapport et le suivi des UE disciplinaires non encore acquises,
- Des dates limites de remise des travaux qui ne sont pas toujours précisées par les établissements ni respectées par les étudiants.

Bonne pratique :

- Rédaction d'un « carnet du TFE » en seconde année ou période, détaillant les attentes de l'établissement et du jury, les modalités de rédaction (référencement, rédaction ...), les critères d'évaluation.

Recommandations :

- Préciser le planning du déroulement de l'épreuve et le séquençage des étapes de l'épreuve.
- Sensibiliser les étudiants à l'épreuve dès la première année, afin de laisser murir le sujet au fur et à mesure de la découverte des matières, d'intégrer les enjeux qui seront intégrés progressivement.
- Renforcer l'accompagnement de l'étudiant dès la deuxième année ou période (carnet de route, vade-mecum, à l'instar de ce qui fait pour le stage), puis durant la troisième année en insistant sur la préparation à l'oral (par exemple avec des entraînements possibles assurés par des enseignants et /ou des camarades de promotion et des anciens de l'établissement). Les 20% d'autonomie pourraient être consacrés à l'accompagnement.
- Délivrer avec discernement les autorisations de report d'UE sur la dernière année qui doit en réalité être pour l'essentiel consacrée, au moins dans sa seconde moitié, au stage et aux travaux

de fin d'études et épreuve intégrée . Cela suppose de sensibiliser les étudiants au nécessaire équilibre de leur cursus dans le temps, aux exigences des travaux de fin d'études et épreuve intégrée et du stage en termes d'investissement personnel.

- Décliner les critères de la grille d'évaluation en des termes plus opérationnels (et en lien avec les acquis d'apprentissage)

3.6.2. Le choix du sujet de l'épreuve et du promoteur

Deux voies ont été observées lors des visites, sans qu'il soit possible de le quantifier précisément :

En haute école, les travaux de fin d'études sont généralement liés au stage et à une expérience d'analyse ;

En EPS, on observe, d'une part, que l'épreuve intégrée est moins fréquemment liée au stage et, d'autre part, que lorsqu'elle est connectée au stage, elle n'approfondit pas nécessairement l'analyse réalisée lors du stage.

La sélection du sujet constitue une étape capitale et conditionne de façon substantielle la bonne marche des étapes suivantes. L'éventail des sujets proposés et validés apparaît très hétérogène dans la pratique. La qualité de l'encadrement de l'épreuve reste fortement corrélée à la compétence disciplinaire du promoteur. Les étudiants ne sont pas toujours accompagnés par un spécialiste de la comptabilité. Ils doivent contacter leurs enseignants pour valider leurs choix ou les appuyer dans leurs travaux. La plupart des établissements mettent à disposition, en version papier ou numérique, des guides méthodologiques souvent bien pensés tant sur les exigences de fond que de formes, et que les étudiants utilisent.

Les ressources documentaires utiles pour la préparation de l'épreuve sont de qualité variable selon la présence ou non d'une bibliothèque et d'un personnel spécialisé pour en assurer la gestion, richesse du fond en lien avec la spécialité du bachelier mis à disposition, accès aisé, possibilité de connexion Internet... Les hautes écoles sont mieux dotées que les EPS dont le fond documentaire est souvent peu fourni et obsolète. Cette inégalité de dotation pose le problème de l'équité de traitement des étudiants préparant un diplôme identique sur un format d'épreuve intégrée extrêmement proche.

Recommandations :

- Inclure dans les séances préparatoires un module de recherche documentaire et d'analyse critique. (AC)
- Porter la réflexion au niveau du pôle, sur l'accès physique et en ligne, des ressources nécessaires pour suivre et réussir la formation en comptabilité, au moins sur les ouvrages de référence en comptabilité de niveau bachelier. Trop d'établissements de l'EPS ne disposent pas d'une bibliothèque, ce qui pénalise les étudiants. La réflexion sur l'accès aux ressources en ligne est essentielle, surtout dans un domaine évolutif, qui exige de compléter et d'actualiser le contenu des ouvrages de base.
- Mieux relier les aspects opérationnels et disciplinaires, centraliser les efforts sur un thème unique ce qui peut alléger la charge de travail de l'étudiant.
- Lorsque le TFE/EI est lié au stage, élargir le champ d'analyse et ne pas se cantonner aux pratiques expérimentées lors du stage dont l'approfondissement et l'originalité peuvent se trouver limités.

La phase de rédaction revient à structurer les idées, argumenter, analyser et conclure. Elle n'est pas la plus aisée pour les étudiants de bachelier comptable qui sont plus enclins à la technique du chiffre qu'à la rédaction. De nombreux établissements en ont pleinement conscience et proposent des aides, telles que

les guides « TFE » ou de rédaction, ainsi que des soutiens personnalisés. Ces aides sont cependant organisées de manière informelle et peu connues des étudiants.

Le suivi de l'élaboration du sujet est souvent bien assuré, par contre le suivi de la progression de la rédaction l'est nettement moins. C'est pourtant lors de cette phase que l'étudiant prend le risque de se laisser déborder par le temps. Le plagiat constitue aussi un risque non négligeable, la recherche sur Internet et les facilités du « copier-coller » ne sont pas étrangères à la recrudescence de cette pratique frauduleuse. Les guides TFE sensibilisent les étudiants à ce problème mais les évaluateurs ne disposent pas forcément de tous les moyens techniques de détection. De plus, les logiciels anti plagiat resteront peu efficaces tant que les TFE ne seront pas numérisés et archivés dans une base de données.

Bonne pratique :

- Epreuve intégrée intermédiaire, sorte d'évaluation bilan de l'état d'avancé des travaux. Elle vise à forcer les étudiants à un rendu de mi-parcours, à dédramatiser l'épreuve, à donner confiance aux étudiants en mettant en évidence les points positifs de leur travaux.

3.6.3. Le travail de documentation, de recherche et d'élaboration

Le travail de recherche documentaire est concomitant à la fois à l'élaboration du sujet et à son développement. Sa méthodologie doit donc être transmise bien en amont du déroulé de l'épreuve. Ici aussi, les pratiques sont disparates et fonction des ressources disponibles au sein de l'établissement : présence ou non d'une bibliothèque et d'un personnel spécialisé pour en assurer la gestion, richesse du fond en lien avec la spécialité du bachelier mis à disposition, accès aisé ou pas à un pôle académique, possibilité de connexion Internet, ...

Sur le plan des ressources, les expertises menées nous amène à constater que les hautes écoles sont mieux dotées que l'enseignement de promotion sociale dont le fond documentaire se résume parfois à une demi-armoire accessible sur des créneaux limités. Cette inégalité de dotation pose le problème de l'équité de traitement des étudiants préparant un diplôme.

Pour ce qui de l'élaboration du mémoire, nombre d'établissements ont mis à disposition en version papier ou numérique des guides méthodologiques souvent bien pensés tant sur les exigences de fond que des contraintes de formes.

Bonnes pratiques

- Des UE complémentaires d'expression écrite en lien avec les exigences du travail de fin d'études (mais aussi du stage) proposés en Haute Ecole. En enseignement de promotion sociale, les 20 % d'autonomie par rapport aux prescriptions du dossier pédagogiques, sont parfois utilisés pour le suivi et l'encadrement de l'EI.
- Des travaux de fin d'études archivés, numérisés et mis à la disposition des étudiants avec consultation sur place. Une sensibilisation aux risques encourus en cas de plagiat est effectuée.

Recommandation

- Conduire une réflexion collective, en enseignement de promotion sociale, sur l'utilisation des 20 % autonomie quant au déploiement des périodes d'enseignement. Augmenter le taux de réussite à l'épreuve intégrée conduit à améliorer mécaniquement le taux de réussite au diplôme. Pour ce faire, les parts d'autonomie devraient pouvoir être mutualisées au lieu d'être comptabilisées

comme actuellement par UE. Cette mutualisation permettrait de renforcer le suivi de l'épreuve intégrée : séance de brainstorming transversale à plusieurs UE avec plusieurs enseignants intervenant, séances de suivi en groupes (pour créer une émulation, un sentiment de « réussite collective »), séances de rédaction en présentiel... Cette approche permettrait de développer des compétences transversales, plus appropriées aux exigences de la profession.

- Renforcer la mobilisation de l'encadrement de l'EI (et des TFE), au-delà de la mobilisation de la part d'autonomie évoquée ci-dessus. Le parcours qui mène à la défense de l'épreuve finale est trop souvent parsemé d'échecs et soulève trop d'inquiétudes chez de nombreux étudiants, alors que son aboutissement doit être le fruit de plusieurs années d'études, d'acquisition de connaissances et de pratiques. Il s'agit donc de conserver ces épreuves, mais d'activer d'autres leviers que la part d'autonomie (que seuls les établissements de promotion sociale peuvent mobiliser) pour aider l'étudiant à les réussir. Affecter des moyens à une UE méthodologique dédiée à la préparation de ces épreuves est à envisager.

3.6.4. La défense orale et notation

Ultime étape de l'épreuve pour l'étudiant, la défense orale a pour objet de vérifier la maîtrise de son sujet d'étude par l'étudiant. Elle peut également mesurer le degré d'engagement personnel qui a été investi dans le rapport, notamment à l'occasion de la phase de questionnement. Enfin, elle sanctionne les qualités de communicant du candidat.

En matière d'évaluation, les jurys sont pluriels et composés d'enseignants et de représentants du monde professionnel. Cette mixité tend à réduire la distance entre opérateur de formation et milieu professionnel. Mais dans de nombreux cas, les jurys sont réduits à deux personnes, l'encadrant et un enseignant.

Enfin, certaines grilles d'évaluation des TFE/EI ne sont pas formalisées au sein de la même section selon les jurys, entraînant là encore le sentiment d'arbitraire chez les étudiants.

La défense orale est parfois craintes par les étudiants, certains refusent ou reportent la date de l'épreuve pour ces raisons. Les enseignants et le coordinateur de TFE (lorsqu'il existe) cherchent à dédramatiser l'épreuve et à entraîner les étudiants, mais sans toujours de résultats probants.

Bonne pratique :

- Organisation de pré défenses (communément dénommées « défenses à blanc ») permettant à l'étudiant de se corriger avant l'épreuve finale.

Recommandations :

- Formaliser et diffuser les grilles d'évaluation du TFE/EI.
- Identifier les étudiants particulièrement rétifs à la défense orale et offrir un accompagnement à la préparation de l'épreuve personnalisée.

Chapitre 4 : Le niveau des études

La formation couverte par la présente analyse a une finalité professionnalisante²³, qui est clairement revendiquée comme telle. Ainsi, les parties prenantes rencontrées dans les 41 établissements qui ont fait l'objet d'une visite d'évaluation externe AEQES mettent systématiquement et spontanément cette caractéristique en avant dans leurs discours.

L'ancrage dans la culture métier s'explique, du moins en grande partie, par la dimension technique et opérationnelle des matières enseignées et par le fait que, souvent, il est fait appel à des enseignants à temps partiel, dont l'activité principale est directement liée aux métiers du chiffre.

A ce stade, si la dimension « métier » est revendiquée, il existe un écart de plus en plus important entre les matières enseignées et les activités et pratiques des professionnels au sein des entreprises. Ainsi, par exemple, la grande majorité des établissements ne proposent pas une formation aux logiciels de gestion intégrés de type ERP ou à la numérisation automatique des documents comptables. De même, l'évolution du métier vers plus de conseil est actuellement largement ignorée.

Au-delà de ce constat, cette analyse transversale a conduit les experts à se questionner sur l'adéquation entre le niveau des études proposées et le niveau 6 du cadre de certification européen des certifications (CEC)²⁴. Avant de poursuivre l'analyse, on rappelle que le décret Paysage distingue les niveaux 5 et 6 de la manière suivante²⁵ :

« Le brevet de l'enseignement supérieur (BES – niveau 5) est décerné aux étudiants qui :

- *Ont acquis des connaissances théoriques et des compétences pratiques diversifiées dans un champ professionnel donné qui fait suite à et se fonde sur une formation de niveau d'enseignement secondaire supérieur. Ce champ professionnel est basé, entre autres, sur des publications scientifiques ou des productions artistiques ainsi que sur des savoirs issus de l'expérience ;*
- *Sont capables d'indépendance dans la gestion de projets qui demandent la résolution de problèmes incluant de nombreux facteurs dont certains interagissent et sont sources de changements imprévisibles et de développer un savoir-faire tel qu'ils peuvent produire des réponses stratégiques et créatives dans la recherche de solutions à des problèmes concrets et abstraits bien définis ;*
- *Sont capables de collecter, d'analyser et d'interpréter, de façon pertinente, des données – exclusivement dans leur domaine d'études – en vue de formuler des opinions, des jugements critiques ou des propositions artistiques qui intègrent une réflexion sur des questions techniques, artistiques ou éthiques ;*
- *Sont capables de transmettre des idées de façon structurée et cohérente en utilisant des informations qualitatives et quantitatives ;*

²³ La professionnalisation de l'enseignement supérieur peut être comprise comme l'ensemble des activités visant essentiellement à permettre d'acquérir les capacités pratiques, les connaissances et les aptitudes requises pour occuper un emploi relevant d'une profession ou d'un groupe de professions, dans une branche de l'activité économique, source CEDEFO, <http://www.centre-info.fr/refernet/IMG/pdf/09-thesaurus-Cedefop-FR.pdf>

²⁴ DG Éducation et culture, *Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-egf/files/leaflet_fr.pdf (consulté le 17 juillet 2017).

²⁵ Annexe I au Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études – Cadre des certifications de l'enseignement supérieur en Communauté française (niveaux 5, 6, 7 et 8 du Cadre des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

- *Sont capables d'identifier leurs besoins d'apprentissage nécessaires à la poursuite de leur parcours de formation ».*

« Le grade de bachelier (niveau 6) est décerné aux étudiants qui :

- *Ont acquis des connaissances approfondies et des compétences dans un domaine de travail ou d'études qui fait suite à et se fonde sur une formation de niveau d'enseignement secondaire supérieur. Ce domaine se situe à un haut niveau de formation basé, entre autres, sur des publications scientifiques ou des productions artistiques ainsi que sur des savoirs issus de la recherche et de l'expérience ;*
- *Sont capables d'appliquer, de mobiliser, d'articuler et de valoriser ces connaissances et ces compétences dans le cadre d'une activité socioprofessionnelle ou de la poursuite d'études et ont prouvé leur aptitude à élaborer et à développer dans leur domaine d'études des raisonnements, des argumentations et des solutions à des problématiques ;*
- *Sont capables de collecter, d'analyser et d'interpréter, de façon pertinente, des données – généralement, dans leur domaine d'études – en vue de formuler des opinions, des jugements critiques ou des propositions artistiques qui intègrent une réflexion sur des questions sociétales, scientifiques, techniques, artistiques ou éthiques ;*
- *Sont capables de communiquer, de façon claire et structurée, à des publics avertis ou non, des informations, des idées, des problèmes et des solutions, selon les standards de communication spécifiques au contexte ;*
- *Ont développé les stratégies d'apprentissage qui sont nécessaires pour poursuivre leur formation avec un fort degré d'autonomie ».*

Les critères importants sur lesquels repose la distinction entre le niveau 5 (Brevet d'enseignement supérieur) et le niveau 6 (Bachelier) de l'enseignement supérieur, sont donc :

- Le niveau d'approfondissement des connaissances métier,
- L'étendue du champ professionnel,
- Le développement par les étudiants de compétences transversales et, en particulier, des compétences en recherche (recueil et analyse d'informations, synthèse, abstraction, esprit critique, etc.) et en communication,
- Un fort degré d'autonomie.

Il n'existe actuellement aucune formation de niveau 5 en comptabilité. Certains établissements délivrent le certificat de qualification de Technicien en Comptabilité spécifique à l'enseignement secondaire supérieur de promotion sociale, classé au niveau 4 du cadre européen des certifications.

Toutefois, certains degrés d'exigence de qualité, indispensables à une formation de niveau 6, ne sont souvent pas atteints par ce bachelier, le rapprochant dès lors d'un niveau 5. Ce constat a été décrit, parfois de manière très explicite, dans les rapports d'évaluation disponibles sur le site internet de l'AEQES. Les éléments qui reviennent le plus souvent sont :

- L'absence de centre de documentation ou l'obsolescence des ouvrages qui y sont proposés et la sous-utilisation des ressources par les étudiants dans leurs travaux de fin d'étude (TFE, EI) ;
- Un manque d'intégration de plusieurs matières dans le choix des sujets qui, dans certains cas, se focalisent sur un seul cours. Ainsi, l'analyse des comptes d'une société, sujet fréquemment rencontré lors des visites, ne peut suffire pour faire l'objet d'un TFE.
- Le nombre important de sujets choisis pour l'épreuve intégrée apparaissant très descriptifs et trop peu analytiques

- La faible capacité des étudiants à utiliser des sources scientifiques et à conduire une analyse critique, telle que demandée dans les travaux de fins d'études. Or, la capacité à réaliser une analyse documentaire critique fait partie des critères définissant les formations classées au niveau 6 dans le cadre européen des certifications.
- La difficulté d'apprécier l'adéquation de l'évaluation formelle des étudiants par rapport au niveau 6 du cadre européen de certification. Il s'agit surtout de vérifier si les étudiants sont correctement évalués sur leur capacité de recul critique par rapport à une recherche (documentaire) et, de vérifier si le programme d'études qui leur est proposé leur offre suffisamment d'opportunités d'acquérir ce recul critique. »
- La faible articulation avec la recherche. Or le bachelier est situé au niveau 6 du cadre européen des certifications.
- Le manque d'activités d'apprentissage visant à développer des capacités d'argumentation à l'oral et à l'écrit. Or ces compétences en communication font également partie des compétences visées par le niveau 6.
- De manière générale, le manque de preuve de l'adéquation de la formation aux exigences requises par le niveau 6 du CEC, notamment dans l'analyse et la triangulation des sources documentaires et des résultats d'entretien avec les étudiants et les employeurs.

Cette analyse transversale retient donc les points suivants :

1. La question de l'adéquation entre la formation proposée et le niveau 6 du CCE s'est posée à de multiples reprises, parfois de manière indirecte, parfois de manière très explicite.
2. Dans certains cas, les parties prenantes elles-mêmes se posent cette question (employeurs publics et privés).
3. Le questionnement se pose essentiellement sur le critère de l'analyse critique et, dans une moindre mesure, sur les deux critères relatifs à la capacité de communication et le degré d'autonomie de l'étudiant.

La question du niveau 6 s'est posée au comité des experts presque exclusivement lors des évaluations des établissements qui proposent la formation de bachelier en comptabilité dans l'enseignement de promotion sociale. Il y manque en effet souvent un environnement d'apprentissage adéquat (accès aux ressources scientifiques notamment) et une pédagogie suffisamment exigeante en termes de compétences acquises, notamment analytiques, pour garantir une formation de niveau 6. Cette exigence mérite d'autant plus d'attention de la part des établissements accueillant des étudiants au passé éducatif parfois difficile et qui ne peuvent se mobiliser à temps plein sur leurs études.

Malgré ces faiblesses, il ne peut être conclu que le bachelier Comptabilité est de qualité différente selon les filières (hautes écoles et EPS) à l'aune du critère de l'employabilité. En effet, il n'existe pas de différence significative entre l'employabilité des étudiants diplômés des deux filières ou dans les carrières poursuivies. L'approche éducative est toutefois différente entre les deux filières, dans la mesure où les HE ont une visée essentiellement éducative alors que l'EPS y ajoute une dimension sociale importante qui peut biaiser l'appréciation des compétences acquises en fin de parcours. *In fine*, c'est la personnalité de l'étudiant diplômé qui fait la différence lors de l'embauche, et les étudiants motivés étudient indifféremment dans tous les établissements visités. Enfin, les parties prenantes rencontrées ont très rarement exprimé un avis négatif envers les bacheliers diplômés de l'EPS. Il n'en demeure pas moins que les experts se demandent si ces étudiants sont suffisamment armés pour s'adapter aux mutations des métiers de la comptabilité et de l'analyse financière à venir. Il est donc primordial de considérer l'adéquation au niveau 6 avec sérieux.

Recommandations :

Il s'agit de garantir que tous les établissements qui délivrent un diplôme de niveau 6 (EPS et hautes écoles) se conforment à toutes les exigences de ce niveau, ce qui nécessite un travail d'objectivation complet, qui dépasse le cadre de la mission qui a été confiée au comité par l'AEQES.

Rappelons ici que les réflexions en cours sur l'avenir des métiers du chiffre et l'évolution des fonctions comptables vers davantage de conseil stratégique conduiront indubitablement vers une demande pour plus de personnel hautement qualifié, de niveau 6, voire de niveau 7 (master). . Une réflexion stratégique est à mener avec les établissements, les autorités publiques et les experts des métiers du chiffre. Il s'agit d'un chantier national et européen à ouvrir, et qui concernera l'ensemble des formations à ces métiers. La question des passerelles entre les niveaux 4, (5), 6 et 7 devra également être traitée.

Chapitre 5 : La politique qualité et la gouvernance

5.1. L'organisation et les relations de l'établissement avec les parties prenantes

5.1.1. Les relations extérieures de l'établissement

5.1.1.1. Avec le Pouvoir Organisateur (PO)

Le niveau de coopération entre les établissements et leur PO est jugé constructif. Les deux parties cherchent à dépasser une relation purement gestionnaire pour essayer de piloter la formation en tenant compte de la situation spécifique de chaque établissement et des projets de développement de l'enseignement supérieur sous l'autorité du PO.

Le climat de confiance mutuel est établi entre les établissements et leur PO. Les interactions sont fréquentes et permettent aux directions d'établissement d'évoquer leurs difficultés mais aussi les dispositions à prendre pour améliorer la qualité des formations organisées et des services offerts.

En revanche, la stratégie du PO reste parfois floue pour les établissements, notamment sur l'avenir de la formation en comptabilité, dispersée entre les PO et les territoires qu'ils recouvrent. La stratégie de développement et d'organisation du bachelier en comptabilité n'apparaît pas suffisamment explicite pour les établissements qui le proposent. Certaines directions d'établissements sont actives dans leur relation avec le PO et participent aux commissions et aux réflexions organisées sur les formations supérieures, notamment sur la qualité. Elles peuvent ainsi influencer sur le développement et l'organisation du bachelier en comptabilité. Mais toutes les directions n'ont pas les moyens, ni le temps disponible et parfois le souhait de s'impliquer plus avant.

Par ailleurs, dans les établissements, les enseignants ne sont pas forcément impliqués dans les activités et les réflexions au niveau du PO. Leur temps de service ne leur permet pas, ou bien ils ne sont pas associés par le PO ou la direction de l'établissement. En conséquence, les enseignants n'ont qu'une vision partielle de la situation de la formation dans laquelle ils enseignent. Malgré les réunions pédagogiques et les réflexions sur la qualité du bachelier organisées par la coordination de section, les enseignants ont peu de moyens d'appréhender les forces et faiblesses de la formation en comptabilité dans laquelle ils interviennent, et encore moins à l'échelle du PO. Seuls ceux qui enseignent dans plusieurs établissements ou qui interviennent dans les co-diplomations ont une vision plus complète des forces et faiblesses relatives aux bacheliers en comptabilité, et des opportunités d'amélioration.

Même si la stratégie des PO reste parfois peu explicite, les directions d'établissement peuvent en stimuler l'appropriation par un effort de communication auprès des enseignants. Certains coordinateurs de section ou coordinateurs qualité ont choisi de consulter les enseignants sur les évolutions présentes et à venir envisagées par les PO en matière de formation en comptabilité. Sans consultation ni information régulière de la part de la direction, les enseignants tendent à ignorer la stratégie des PO ou bien en contestent l'approche qu'ils estiment trop verticale²⁶ ; ils ne se sentent pas concernés.

²⁶ Ceci est le cas notamment dans trois établissements évalués

Recommandations :

- Etablir des relations plus étroites entre la direction et le PO pour avoir un dialogue constructif avec celui-ci et, à l'intérieur de l'établissement,
- Impliquer les enseignants à travers les coordinateurs de section afin d'assurer l'appropriation des stratégies du PO pour les articuler avec les stratégies des établissements dans le domaine de la comptabilité et des formations aux métiers du chiffre.

5.1.1.2. Avec le pôle

Les pôles apparaissent comme un espace opportun pour penser la stratégie de la formation, mais qui reste relativement nouveau. Les établissements pensent majoritairement encore à l'échelle du PO. Cependant, en étant un membre actif du pôle, les établissements estiment qu'ils ont la capacité de créer des partenariats et d'échanger de bonnes pratiques. Ce cas de figure concerne environ 35%²⁷ des établissements proposant des bacheliers en comptabilité évalués. Les autres ont parfois du mal à se positionner sur une stratégie de développement et de positionnement au sein du pôle. Ils peinent à affirmer leur avantage concurrentiel par manque de consultation avec les autres établissements du pôle, qui sont par exemple proches géographiquement.

Très peu d'établissements sont capables d'affirmer leur différence et la spécificité de la formation en comptabilité, y compris ceux qui peinent à pérenniser leur bachelier en comptabilité par manque de diplômés. Il n'y a guère de travail d'ancrage local qui permettrait de mieux diagnostiquer les besoins des employeurs. Les connexions avec les autres établissements se limitent le plus souvent à une co-diplomation visant à maintenir les effectifs (la pérennité de ces bacheliers serait en danger de perte d'habilitation dans environ 30% des cas évalués selon les critères du décret Paysage)²⁸, et non pas à assurer une quelque valeur ajoutée à l'étudiant.

5.1.1.3. Avec l'établissement partenaire dans le cas d'une co-diplomation

La co-diplomation, qui permet à l'étudiant d'être diplômé de deux établissements, peut avoir plusieurs finalités. Le plus souvent la raison principale pour laquelle deux établissements se tournent vers la co-diplomation est de garder un nombre suffisant d'étudiants comme mentionné ci-dessus. Ceci peut faire sens dès lors qu'elle apporte des avantages à l'étudiant. La co-diplomation est également utilisée comme levier de rapprochement inter-établissements afin de partager les bonnes pratiques et de confronter des approches différentes de la qualité et de la gestion du bachelier. Cependant, il manque, dans 2/3 des cas de co-diplomation évalués, une coordination commune de la section comptabilité avec une gouvernance et une gestion communes ou coordonnées ainsi qu'une approche partagée sinon conjointe de la qualité. Ce défaut de coopération inter-établissements génère des difficultés de pilotage de la formation. Cela entraîne également une incompréhension des parties prenantes (étudiants et employeurs) sur l'intérêt du rapprochement.

²⁷ 14 établissements ont indiqué être des membres actifs de leur pôle sur 41 établissements évalués

²⁸ Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (disponible en cliquant ici). Une brève description de ce décret est présentée dans : AEQES, « l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles », Bruxelles, 2016, page 14 (disponible ici). Y est mentionné une obligation de co-organisation, à l'horizon 2020, pour les filières qui n'atteindraient pas une moyenne, sur les cinq dernières années, de dix diplômés par an.

Recommandation :

- Développer la coopération entre établissements proposant ce bachelier afin de développer des co-diplomations utiles aux étudiants et en cohérence avec les besoins de la sous-région et afin de coordonner les efforts pour offrir localement une offre de bacheliers en comptabilité la plus complète possible.
- Cette recommandation concerne tout particulièrement les établissements qui ont un risque de perdre leur habilitation par manque d'étudiants diplômés.
- Elle concerne aussi les établissements qui proposent des formations identiques au sein de la même sous-région. Ils pourraient gagner à coopérer en vue de partager les bonnes pratiques en matière de gestion du bachelier et de rationaliser leur gestion (par exemple avec une bibliothèque commune).

5.1.2. L'organisation interne de l'établissement

5.1.2.1. Culture managériale

L'organisation interne est, dans environ 20% seulement des cas évalués, correctement définie avec un organigramme clair et des rôles bien précis. Dans 4 établissements, l'organigramme n'est pas communiqué systématiquement en dehors de la direction, et les rôles sont mal définis ce qui entraîne une confusion parmi le personnel et les enseignants. Des confusions sont aussi soulignées au niveau de la répartition des tâches entre la direction et la sous-direction. Certaines directions ne délèguent pas suffisamment à la sous-direction, ce qui entraîne une gestion trop éloignée de la réalité du bachelier. Les aspects de management de l'équipe pédagogique et de communication interne sont dans certains établissements délégués à la sous-direction ou au coordinateur de section, car ces derniers – eux-mêmes enseignants dans la section - sont proches du terrain et dialoguent plus régulièrement avec les enseignants. La direction peut dans ce cas se concentrer davantage sur la vision stratégique et le relationnel institutionnel avec le PO et au sein du pôle. Cependant, un mode gouvernance décentralisé dans lequel le coordinateur de section prend en main le pilotage de la section avec une faible implication de la direction présente le risque d'un manque d'implication de la part des directions, comme cela a pu être constaté dans certains établissements. Le coordinateur de section, quelles que soient ses qualités professionnelles et relationnelles, ne peut se substituer à la direction dans le fonctionnement de la section.

L'organisation des bacheliers en comptabilité à faible effectif (de moins de 100 étudiants) tend à rester informelle en raison de la proximité entre administration, enseignants et étudiants. Cette situation est particulièrement notable en EPS. Une formalisation par des processus écrits est crainte par de nombreux établissements car elle risquerait de rigidifier les relations, et d'ajouter de la bureaucratie. Cette non formalisation présente toutefois un revers, puisqu'elle repose sur la qualité des relations entre les individus. Les relations personnelles s'avèrent inadéquates en cas de difficultés relationnelles (par exemple en cas de conflits entre un enseignant et un étudiant). Enfin, l'expansion des formations en co-diplomation, la diversification des publics étudiants, la diversité des profils enseignants ou l'accroissement des relations avec les parties prenantes externes complexifient l'organisation. Ces évolutions appellent à un minimum de formalisation.

Bonne pratique :

- Création d'un poste de direction (membre du comité de direction) dévolu au pilotage institutionnel au sein de l'institution afin d'assurer une meilleure coordination entre les logiques administratives et

pédagogiques et de régler les problèmes de communication interne notamment en ce qui concerne la répartition des rôles.

i. L'implication de la direction

Dans les établissements où la direction ne s'implique pas assez dans la gestion du bachelier, on observe souvent un manque de ligne directrice et de vision d'ensemble de la formation. Le bachelier s'imbrique moins bien dans la cohérence de l'offre de formation de l'établissement et cela affecte la viabilité de ce bachelier. En effet, dans les établissements (en particulier les EPS) pour lesquels le bachelier en comptabilité est la seule formation d'enseignement supérieur, celle-ci semble isolée, moins bien connue des parties prenantes et rarement soutenue par une stratégie de développement et d'amélioration continue de la qualité. Or la formation en comptabilité relève pleinement du champ de l'enseignement supérieur et des exigences européennes en termes de qualité. De plus, les étudiants inscrits dans les EPS font souvent face à des problèmes spécifiques (dus à des parcours éducatifs et personnels parfois complexes) pour lesquels les directions ont rarement mis en place des systèmes de soutien spécifiques.

ii. La coordination de section

Le coordinateur qualité est un poste clé dans un établissement. Il s'assure que la qualité soit sans cesse améliorée pour mieux insérer les étudiants dans le monde professionnel et pour continuer d'attirer un nombre suffisant de candidats dans la formation proposée.

La coordination de section en formation de comptabilité diffère selon les établissements. La fonction de coordination qualité est, dans plus de trois-quarts des établissements, assurée par une personne dédiée qui a suffisamment de périodes dégagées pour pouvoir s'engager pleinement dans les démarches d'assurance qualité. Les bacheliers à fort effectifs (entre 100 et 1 500 étudiants), ont ainsi adopté une organisation interne davantage structurée avec des coordinateurs de section participant à des réunions régulières avec la direction. Ils participent également aux organes de gouvernance que l'on retrouve dans les hautes écoles qui doivent être dotées d'un conseil de direction, un conseil d'administration, un conseil des étudiants, un conseil social, un conseil pédagogique, un conseil de catégorie, un conseil de département, etc.

A contrario, dans les petites structures notamment dans 5 établissements d'EPS, la fonction de coordination est assurée par un ou plusieurs enseignants (par exemple, l'enseignant en comptabilité générale qui assure de nombreuses heures de formation dans le bachelier) pour qui ce n'est pas l'activité principale, ce qui ne va pas sans poser question pour l'avenir de la démarche qualité pour ces bacheliers. En effet, avec un nombre de périodes allouées à la gestion de la qualité insuffisant, l'enseignant, aussi investi soit-il, ne peut pas développer une assurance qualité robuste et assurer seul la charge de proposer des améliorations. De plus, faisant partie de l'équipe pédagogique, il manque parfois de vision d'ensemble et d'objectivité afin de mener les corrections nécessaires, alors que ce poste joue un rôle essentiel dans la cohérence de la formation, les échanges de pratiques pédagogiques, la fluidité de l'information et surtout l'impulsion dans une communauté enseignante fragmentée (professionnels, enseignants couvrant jusqu'à 4 établissements). En outre, dans les petites structures d'enseignement de promotion sociale, la dépendance par rapport à une ou deux personnes clefs risque de déstabiliser l'organisation – souvent fragile en promotion sociale), en cas de départ en retraite ou de longs congés maladie.

iii. La participation à la gouvernance

Le degré de participation des parties prenantes à l'organisation de l'établissement et de la formation diffère d'établissement à établissement. Ces parties prenantes incluent les enseignants, les élèves, le monde professionnel et plus globalement toutes les personnes qui ont un ou des intérêts liés aux décisions de l'établissement. Les bacheliers de petite taille sont plus enclins à mobiliser l'intégralité des parties prenantes dans le processus décisionnel. La direction privilégie souvent un mode de gouvernance basé sur le dialogue et la forte responsabilisation des coordinateurs (quand leur poste existe) qui garantit le lien au sein de l'équipe pédagogique de la section. Cependant, cette approche *bottom-up* repose bien souvent sur des liens individuels peu institutionnalisés, ce qui fragilise le fonctionnement de la formation et son organisation. Les coordinateurs échangent quotidiennement avec les enseignants, sans chercher à organiser des réunions moins prisées chez des enseignants couvrant plusieurs établissements ou n'assurant que quelques heures de cours dans l'année. Pour autant, ces échanges ne suffisent pas pour porter une réflexion approfondie et collective. Par exemple l'organisation des TFE, l'évaluation des étudiants, l'implication des employeurs et autres thématiques récurrentes, ne peuvent être traitées lors de conversations si fréquentes soient elles.

La direction peut jouer un rôle fédérateur pour porter une vision globale de la formation, que les enseignants seuls ne peuvent avoir, surtout sans coordinateur de section. Dans plus de la moitié des bacheliers évalués, les directions ont opté pour une démarche consultative et inclusive. Cette démarche consiste par exemple à mettre en place des systèmes permettant de mobiliser les enseignants couvrant plusieurs établissements ou les professeurs venant du monde professionnel qui ne peuvent être présents sur l'établissement en dehors de leurs heures de cours à travers des enquêtes en ligne notamment. La gestion de la qualité repose, dans ces bacheliers, sur des enquêtes auprès des parties prenantes (enseignants et élèves notamment) et se veut exempte d'interférence de la direction. Toutefois, dans les établissements où la direction ne délègue pas beaucoup à la sous-direction, la relation est plus une relation d'autorité avec un management plus autoritaire ou *top-down* avec une direction qui impose plus souvent une ligne directrice et qui prend moins en compte l'avis des parties prenantes. Cette approche verticale empêche bien souvent l'appropriation de la stratégie par celles-ci et, donc, son application correcte. C'est le cas dans 11 bacheliers sur les 41 évalués.

Bonnes pratiques :

- Baromètres annuels par section aboutissants à des plans d'action pédagogiques qui alimente le pilotage de la formation ;
- Organisation de réunions « qualité » animées par les coordinateurs qualité avec une mise en retrait de la direction afin de favoriser le libre débat et d'aboutir à des résultats concrets telle que la révision de la grille d'évaluation en concertation avec les enseignants.

Recommandations :

- Formaliser un minimum de procédures afin d'assurer la pérennité de l'organisation interne même en cas de changement d'équipe dans les bacheliers fonctionnant sur une base informelle. Un poste de coordinateur de section est indispensable.
- Systématiser le poste de coordination de section.
- Poursuivre les efforts d'intégration des enseignants, étudiants et administratifs à la gouvernance de l'établissement, en imaginant de procédures de consultation et d'implication adaptées aux profils et aux disponibilités. Il existe d'autres moyens que la réunion présentielle, et l'apport des nouvelles technologies est à étudier.

5.1.2.2. Stratégie institutionnelle

Les stratégies institutionnelles des établissements jouent plusieurs fonctions. Une stratégie est d'abord jugée essentielle pour assurer la pérennité de ce bachelier qui est en péril dans les établissements (surtout en EPS) qui diplôment moins de 10 étudiants par an. La stratégie définit également la pertinence de conserver telle ou telle option. L'option gestion est la plus fréquente parmi les établissements évalués mais d'autres options sont (plus) pertinentes dans certains établissements et dans certaines zones géographiques. Une réflexion stratégique est également jugée nécessaire pour développer le bachelier en comptabilité et prouver sa valeur au sein de l'établissement, pour l'étudiant et les employeurs. Comme souligné dans le premier chapitre de cette analyse transversale, les métiers du chiffre sont amenés à évoluer considérablement dans les prochaines années (délocalisation des tâches de comptabilité, automatisation, demande de conseils par les clients...). Les établissements qui ont adopté une stratégie de développement de leur bachelier, en phase avec leur vision propre, savent mieux guider la réflexion de l'équipe enseignante et envisager les moyens d'adaptation de la formation aux besoins à venir.

La diversité est grande en termes de stratégie institutionnelle dans les établissements offrant le bachelier en comptabilité. Certains établissements affichent une **vision** claire de développement à long terme, et ont défini une **stratégie** qui décline la vision à moyen terme et qui est dotée d'axes spécifiques pour la mettre en œuvre (par exemple l'accompagnement des étudiants en difficultés ou plus généralement l'amélioration du pilotage du bachelier), dotés eux-mêmes d'un plan **d'action ou plan opérationnel** qui traduit ces axes en actions à court terme afin de leur donner corps. Néanmoins, la planification stratégique reste absente dans de nombreux établissements. Du fait de la contrainte AEQES, un plan d'action a en revanche souvent été établi au niveau de la section, avec plus ou moins de bonheur ou d'engagement. Une telle planification revêt toutefois une importance cruciale. Tout d'abord, elle donne son sens premier au mot « direction » : les équipes sont en attente d'une direction à donner à leur travail. Ensuite, les balises identifiées dans le plan stratégique sont d'indispensables soutiens au pilotage.

Les difficultés des établissements pour établir une planification stratégique sont nombreuses :

- Les directions d'établissements sont souvent plongées dans l'urgence, dans la gestion des affaires courantes et des contraintes qui sont les leurs. Les directions se mobilisent notamment durant la phase d'évaluation de l'AEQES, mais ne parviennent pas à maintenir le degré de mobilisation autour de la question stratégique et de son opérationnalisation, une fois l'évaluation achevée. C'est le cas de nombreux établissements, qui étaient engagés avec l'AEQES dans des évaluations d'autres bacheliers avant celui de comptabilité.
- Peu de directions ont bénéficié de modules de formation à la conduite de projet, au renforcement des capacités de leadership et capacités managériales.
- Près du tiers des établissements offrant un bachelier en comptabilité a connu une fusion ou un changement de direction et cette instabilité institutionnelle empêche de définir un plan de développement stratégique cohérent.
- Pour une partie des établissements, la vision stratégique s'apparente aux missions prescrites dans la loi. Ces établissements se considèrent d'abord comme opérateurs de formation répondant au cadre législatif, sous l'autorité du PO. Ils optent pour une approche legaliste, sans nécessairement chercher à identifier les spécificités qui pourraient distinguer leurs formations et activer les leviers de développement pertinent pour garantir la qualité. Trop souvent les établissements s'estiment affranchis d'affirmer leurs spécificités, partant du principe que la loi s'impose à eux de manière indifférenciée. La réalité montre le besoin de spécifier l'offre de formation et son organisation, à défaut de quoi elle risque de perdre de sa pertinence.

La charte des valeurs résume les valeurs fondamentales de l'établissement et reflète souvent son objectif principal (comme par exemple l'insertion professionnelle ou l'encadrement des étudiants en reprise

d'études). Cependant, un peu plus de la moitié des établissements évalués²⁹ ne mentionnent pas de charte de valeur. La charte des valeurs est pourtant un exemple de bonne compréhension de la vision de la direction sur les objectifs assignés aux formations offertes et sur la mission de l'établissement. La charte assure la cohésion de l'équipe pédagogique et administrative. Dans la plupart des établissements, notamment dans les EPS de petite taille, les valeurs sont connues de tous et partagées et se base sur l'ambiance « familiale » de ces bacheliers. Les HE développent plus souvent³⁰ une charte des valeurs reflétant des valeurs de réussite même si les EPS se basent aussi sur des valeurs d'insertion professionnelle et sociale. Cela reflète la différence fondamentale entre EPS et HE dans leur visée qui est uniquement éducative pour ces dernières et plus diverse pour les EPS qui se concentre sur le côté social (entre autres) en plus du côté strictement éducatif. Il est essentiel que la charte des valeurs soit portée par l'ensemble de la communauté (enseignants, étudiants, direction, personnel d'appui). Une charte des valeurs mal communiquée ou non connue de tous montre un manque de communication et indique souvent un défaut de vision et de stratégie de la part de la direction. C'est le cas particulièrement dans 4 établissements évalués.

Les établissements organisent avec plus ou moins d'intensité, une consultation avec les parties prenantes (enseignants, étudiants, administratifs, parfois employeurs et autorités publiques...). Elles ont intégré que la consultation est facteur de cohésion et d'appropriation de la stratégie, la stratégie devenant celle de l'établissement de son ensemble et non celle imposée par la direction. Toutefois, la stratégie développée au sein de l'établissement peine à remonter jusqu'aux autorités et notamment les PO. La stratégie de l'établissement – lorsqu'elle existe – leur reste souvent méconnue. Il en est de même au niveau du pôle.

Recommandations :

- Définir ou clarifier la stratégie d'établissement avec des objectifs spécifiques, une planification stratégique et des indicateurs d'atteinte des résultats. Il serait utile de préciser comment le bachelier en comptabilité décline opérationnellement la stratégie de l'établissement et se conforme à la vision institutionnelle.
- Renforcer les capacités de leadership et de management des équipes de direction lors de la formation des directeurs d'établissements et développer la formation continue sur le management.

5.2. La politique d'assurance qualité

5.2.1. La politique et culture de la qualité

Hormis quelques hautes écoles, peu d'établissements ont mis en place une politique qualité au sens encouragée par le processus de Bologne. Les établissements de taille réduite ou offrant peu de bacheliers (et donc moins routiniers avec les exigences de l'enseignement supérieur en termes d'assurance qualité), n'ont que peu de moyens de consacrer à l'assurance qualité et n'ont que rarement développé une culture de la qualité qui irriguerait l'ensemble de la communauté. L'assurance qualité est ainsi souvent vécu comme un exercice administratif contraignant, exigé par le cadre décretaal, et l'AEQES en particulier, et non comme un levier au service de l'établissement. Il y a également une incompréhension sur les attendus

²⁹ 23 établissements sur les 41 évalués ne font pas mention d'une charte de valeur.

³⁰ On retrouve des valeurs de réussite (notamment des valeurs de performance et d'insertion professionnelle) dans 7 établissements évalués

en termes de mécanismes ou dispositifs d'assurance qualité à mettre en place. Ainsi, les établissements sous-estiment leur marge de manœuvre en matière d'assurance qualité, alors qu'une bonne assurance qualité doit aider l'établissement à atteindre ses objectifs. Il s'agit donc de mettre en place un outil utile, et non pas simplement à chercher à se conformer mécaniquement aux références européennes.

Dans tous les établissements, à des degrés divers, il existe des mécanismes ou des dispositifs, essentiellement matérialisés sous forme d'enquêtes, d'évaluation des enseignements ou de commissions diverses. En revanche, il n'existe que trop peu de véritables politiques de la qualité, construite sur une stratégie claire et partagée par les parties prenantes. Ainsi, la culture qualité n'est pas suffisamment répandue, surtout en EPS.

Certes, l'assurance qualité progresse dans les établissements. Ainsi, les établissements qui ont déjà eu l'occasion de conduire plusieurs auto-évaluations pour l'AEQES sont aujourd'hui mieux équipés en termes d'assurance qualité. La communauté comprend de mieux en mieux l'objectif, et le coordinateur qualité gagne en général en légitimité après un premier exercice souvent fastidieux pour l'établissement. La qualité des rapports d'auto-évaluation (RAE) s'améliore, devenant plus précis et analytique que les premières moutures. Ainsi, la dynamique itérative de la roue de Deming se met en place.

Le management de la qualité est souvent réduit à l'intervention du coordinateur de section, pour autant qu'il existe. Le reste des aspects d'assurance qualité relève davantage de l'impulsion de l'établissement, comme par exemple la mise en place d'un coordinateur qualité qui couvre les différentes sections et appuie la démarche qualité de l'établissement.

Enfin, comme pour la gouvernance, certains établissements estiment qu'ils doivent répondre strictement au cadre législatif et réglementaire, et qu'ils n'ont pas conséquent que peu de marges de manœuvre pour développer une démarche qualité ambitieuse ou qui correspondrait mieux à leurs besoins. Ceci se reflète plus particulièrement en Promotion Sociale, où les dossiers pédagogiques sont vécus comme un carcan, alors que les 20 pourcent d'autonomie disponible pour chaque UE pourraient être utilisés pour donner une « couleur » particulière au programme proposé par chacun. Le comité a rencontré un nombre trop élevé d'établissements sans réelle vision ni stratégie, ou rétifs à exercer leur pouvoir d'autonomie, qui tiennent cette position. Pour eux, l'appui de l'AEQES et de la coordination qualité au niveau du PO semble encore insuffisant pour les impliquer davantage.

Dans de rares cas, et uniquement en Promotion Sociale, des établissements sont marqués d'un certain fatalisme, générateur de frictions importantes entre les personnes et les services, et qui inhibe toute nouvelle initiative.

Dans la majorité des cas, le fonctionnement de la section repose sur l'implication de quelques professeurs et non sur l'ensemble de la communauté enseignante intervenant dans le bachelier. Surtout en Promotion Sociale, de petites équipes pédagogiques sont animées par un seul enseignant, qui constitue le pilier de la formation. Cette manière de fonctionner présente un certain nombre de problèmes d'un point de vue de la qualité, qu'il s'agit de ne pas sous-estimer :

- Une absence de formalisation, qui présente un risque en cas de départ de cet enseignant qui n'aura pas pu transmettre ses bonnes pratiques, son expérience, ses réseaux, ses savoir-faire.
- Une absence de partage de bonnes pratiques au sein de l'établissement, et singulièrement entre coordinateurs qualité de différents programmes. Ceci est lié notamment au manque de formalisme dans les établissements qui ne peuvent identifier formellement les bonnes pratiques et les diffuser en interne.

- La désignation d'office du coordonnateur, qui ne maîtrise pas toujours les spécificités de la formation en comptabilité. En outre, même si des outils existent au sein des différents réseaux, les coordinateurs ne sont pas toujours formés de manière adéquate. Une clarification du rôle du coordinateur au niveau de la FWB serait également pertinente pour aider les établissements à recruter les profils adéquats.
- Une capitalisation réduite sur les expériences d'évaluations passées. Ainsi, l'évaluation AEQES reste encore souvent vécue comme une contrainte externe, alors que cela fait presque 10 ans que ce type d'exercice est mené. Presque tous les établissements qui ont été évalués lors de cette campagne avaient déjà fait l'objet d'au moins une autre évaluation par l'AEQES dans un autre programme.

Recommandations :

- Porter la réflexion au sein de chaque section sur la pérennité du poste de coordinateur de section et anticiper le départ du titulaire de la fonction ;
- Favoriser une dynamique de coopération entre les coordinateurs de section au sein de l'établissement et impliquer le ou les coordinateurs qualité. La réflexion sur la qualité doit impérativement concilier une approche pédagogique, managériale et stratégique exigeant des points de vue et des compétences différentes.

5.2.2. La coordination qualité

Le coordinateur qualité est un poste clé dans un établissement. Il assure que la qualité est sans cesse améliorée pour offrir un ensemble de cours et de services à même d'insérer au mieux les étudiants dans le monde professionnel. En amont, il s'agit également de continuer à attirer un nombre suffisant de candidats à la formation proposée.

La fonction de coordination qualité est, dans plus de trois-quarts des établissements, assurée par une personne dédiée qui dispose de de périodes dégagées pour pouvoir s'engager pleinement dans les démarches d'assurance qualité. Cependant, dans les petites structures, et notamment dans cinq établissements de l'enseignement de Promotion Sociale, ce poste clé est assuré par un ou plusieurs enseignants pour qui ce n'est pas l'activité principale, ce qui ne va pas sans poser question pour l'avenir de la démarche qualité pour ces bacheliers. En effet, avec un nombre de périodes dégagées insuffisant, l'enseignant, aussi investi soit-il, ne peut pas développer une assurance qualité robuste et transversale et assurer seul la charge de proposer des améliorations. De plus, faisant partie de l'équipe pédagogique, il manque parfois de vision d'ensemble, du recul indispensable pour mener les corrections et, parfois, de la nécessaire légitimité.

Cette dernière dimension est importante, et se rencontre même lorsque l'établissement a fait l'effort de dédier des ressources à un coordinateur qualité à temps plein. Il n'est pas rare de constater que la fonction ne figure pas dans l'organigramme ou bien est assurée « bénévolement » par un enseignant qui n'en porte pas le titre officiellement. Ce genre d'arrangement peut fonctionner les petites structures, mais cela nécessite un engagement continu de la direction qui soutient cet enseignant et lui dégage suffisamment de temps pour effectuer cette tâche essentielle.

Lorsque la fonction n'est pas reprise dans l'organigramme, elle n'est pas non plus utilisée par la direction comme levier dans le processus de pilotage, ce dernier étant lui-même absent ou embryonnaire. Concrètement, sept établissements considèrent la cellule qualité comme une entité auxiliaire ou ne

l'intègre pas directement dans son organigramme alors que l'assurance qualité devrait logiquement contribuer au développement stratégique de l'établissement, selon les orientations fixées par l'ensemble des PO.

Dans ce contexte, la démarche qualité est parfois interprétée de manière diverse par les différentes parties prenantes d'un même établissement. L'information à propos de cette démarche doit être mise à disposition des parties prenantes afin qu'elle soit transparente et comprise de la même manière par chacun. Ces mêmes parties prenantes doivent rester au fait des avancées engrangées.

Bonnes pratiques :

- Site internet de l'établissement incluant une page « qualité », qui est régulièrement actualisée comprenant la charte qualité, les formulaires d'évaluation des UE et des informations sur les démarches qualité de l'AEQES et dans l'EPS ;
- Application qualité, à laquelle tous les enseignants ont accès, permettant d'enregistrer toutes les informations utiles à la gestion de l'assurance qualité.

Recommandations :

- Structurer une politique d'assurance qualité, que la direction supervise et anime avec l'appui des coordinateurs qualité et en mobilisant la communauté enseignante et étudiante. Les parties prenantes externes (maîtres de stages, *alumni*...) devraient idéalement intervenir dans ce processus.
- Définir le rôle des coordinateurs qualité dans le souci de clarifier leur positionnement institutionnel et de renforcer leur légitimité au sein du corps enseignant.
- Mettre en place, en collaboration avec toutes les parties prenantes, un outil de pilotage de la qualité, de type « tableau de bord » permettant de mesurer de manière adéquate le niveau d'atteinte d'objectifs clairement identifiés et communiqués.

5.2.3. L'implication des parties prenantes dans la politique qualité

5.2.3.1. Les employeurs

Le lien avec le monde professionnel prend trois formes principales : l'organisation d'évènements avec les professionnels de la comptabilité, la participation de ces professionnels aux cours, et leur consultation par rapport aux évolutions du marché du travail de la comptabilité.

Cependant, les liens sont la plupart du temps issus de relations individuelles entre des enseignants et employeurs. Ils relèvent des réseaux propres à chaque enseignant, qui sont rarement partagés au sein de la section et encore plus rarement formalisés. Dès que l'enseignant change de poste dans un autre établissement, cette relation est fragilisée et peut disparaître. Cette fragilité empêche la construction de partenariats pertinents pour les stages, les TFE et la création d'un pool d'intervenants professionnels mobilisable pour la section et sur la durée de la formation.

Bonnes pratiques :

- Création d'un poste de délégué formateur issu et chargé du suivi des milieux socio-économiques locaux.
- Formation de tandems enseignant/expert pour les UE techniques.

- Définition précise des rôles entre un coordinateur TFE, un coordinateur VAE, un coordinateur des stages qui font le lien entre le monde professionnel et les étudiants afin que ces derniers soient informés des réalités du secteur.

Recommandations :

- Organiser des rencontres régulières dans l'année entre professionnels et étudiants afin de leur permettre une meilleure compréhension du métier.
- Favoriser le panachage entre professeurs de l'enseignement et intervenants professionnels dans le corps professoral du bachelier, afin de fertiliser les échanges entre pédagogues et praticiens de la comptabilité.

5.2.3.2. Les étudiants

La législation implique que les organes décisionnels de chaque établissement comportent 20% d'étudiants³¹. Dans la pratique, cela n'implique pas forcément que la section « Bachelier en comptabilité » soit représentée dans les organes, surtout dans les établissements de plus grande taille qui organise différentes formations.

Plus de la moitié des établissements offrant un bachelier en comptabilité estiment rencontrer des difficultés à mobiliser les étudiants et à les faire participer au processus décisionnel, essentiellement parmi les établissements de l'enseignement de Promotion Sociale. En effet, les cours sont organisés le plus souvent en soirée ou en horaires décalés, les étudiants peuvent avoir des charges familiales et/ou professionnelles à assurer et n'ont pas le temps pour s'investir en dehors de leur formation. Leur participation et consultation sont pourtant cruciales pour l'amélioration de la qualité de leur formation.

Dans les hautes écoles, la situation diffère peu de celles de l'EPS : les étudiants sont rarement assez mobilisés et leur *feedback* rarement pris en compte. Les établissements qui réussissent à les mobiliser ont mis en place des systèmes de délégués de classe ou de représentant des étudiants dans les organes décisionnels. Toutefois, ces mécanismes de sollicitation des étudiants ne garantissent pas une participation active. Les étudiants manquent de temps ou ne se sentent pas concernés, quand bien même ils sont sensibles à la qualité de leur formation. Les établissements n'ont pas encore trouvé le modèle adéquat de participation des étudiants.

La participation des étudiants, en tant qu'acteurs de leur propre formation, passe notamment par les évaluations des enseignements par les étudiants (EEE). Formellement, les EEE sont obligatoires dans les HE, mais pas en EPS.

Les mécanismes d'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) sont obligatoires en haute école mais pas en EPS. Cependant, certains EPS font l'effort de systématiser les EEE afin de développer la qualité des enseignements. Cette systématisation n'est pas toujours assurée et les pratiques relevant de celles-ci sont donc très diverses. Les questionnaires ne sont pas construits de la même manière et rendent l'exploitation des réponses difficiles dans certains établissements. Le but de ces questionnaires est également parfois mal compris par le corps enseignant. L'appui des différents coordinateurs (qualité et de section) n'est parfois pas assez exploité afin de mieux communiquer sur le but de ces questionnaires et sur le bénéfice pour l'amélioration de la qualité. Enfin, souvent, les résultats ne sont pas ou peu

³¹ Article 39 du Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études

exploités et ne mènent pas à une vraie réflexion au sein de la section alors même qu'ils pourraient servir de levier d'amélioration de la qualité par la direction. D'autre part, les systèmes d'EEE mis en place ne sont pas suffisamment animés et dépendent de la volonté de l'enseignant d'y participer ou non.

L'évaluation des enseignements par les étudiants est mise en œuvre de manière inégale dans les différents établissements. Elle est obligatoire en HE mais pas en EPS, où elle relève souvent de l'initiative des enseignants et n'est que rarement formalisée. Elle n'est pas pratiquée par ceux qui n'en ont pas une bonne perception ou compréhension.

Bonnes pratiques :

- Travaux des cellules d'innovation pédagogiques ou des cellules informatiques investies dans le projet pédagogique qui ont produit des ressources en ligne et des guides pédagogiques pour les enseignants, incluant l'évaluation de leurs enseignements.

Recommandations :

- Intégrer la question de l'évaluation des enseignements par les étudiants dans la politique de l'établissement comme levier d'évaluation de la qualité du programme. Elle doit être comprise et conçue comme un outil de réflexion sur l'enseignement, les pratiques pédagogiques et leur efficacité telle qu'elle est perçue par les étudiants, et non comme un instrument de jugement de l'enseignant. Elle doit également se concevoir comme un outil qui permet aux étudiants d'être acteurs de leur formation.
- Systématiser les évaluations des enseignements déjà réalisées et développer la communication des résultats aux étudiants. Si les étudiants ne comprennent pas l'utilité de participer à ces évaluations, le taux de réponse restera très faible et l'information récoltée ne fournira pas les pistes indispensables à l'amélioration du programme.
- Inciter à l'engagement des étudiants, en les guidant et en les formant, notamment par l'emploi de méthodes de participation à distance ou interactives pour qu'ils/elles assurent un rôle de relais auprès de l'ensemble des étudiants.
- Développer avec le coordinateur qualité des outils pratiques et informatisés d'évaluation des enseignements par les étudiants, pour l'ensemble de la section et de l'établissement.

5.2.3.3. Les réseaux alumni

Seuls deux établissements font mention d'une utilisation régulière du réseau *alumni* afin de connaître le type d'emploi que les anciens élèves ont réussi à obtenir après leur formation dans l'établissement. Pour plus d'1/5 des établissements, les liens avec le réseau *alumni* sont ténus ou inexistants. Un réseau d'*alumni* est pourtant un atout pour ces formations afin d'informer les étudiants en cours de formation des débouchés du bachelier dans le monde professionnel actuel. Il informe aussi sur les zones géographiques dans lesquelles les étudiants ayant obtenu ce diplôme ont réussi à trouver du travail ainsi que des informations utiles sur les types de postes, le niveau de salaire, etc.

Cette source d'information est pourtant souvent négligée par les établissements. Elle repose la volonté individuelle des enseignants de contacter ou réunir les diplômés. Les étudiants en cours de formation sont donc souvent mal informés sur les possibilités professionnelles qui vont s'offrir à eux en fin de formation, ce qui ne leur permet pas de se projeter dans le monde du travail et de choisir leurs stages en connaissance de cause. Les échanges qu'ils peuvent avoir avec les diplômés leur apparaissant comme de riches opportunités d'échanges mais qui se produisent trop rarement durant leur formation.

Recommandations :

- Susciter la création et appuyer l'animation d'un réseau d'*alumni* et organiser des événements à visée informative pour les étudiants actuels.

5.2.3.4. Les enseignants

Les enseignants sont, pour leur grande majorité, y compris lorsqu'ils interviennent peu durant la formation, fortement impliqués dans l'amélioration de la qualité de la formation en comptabilité. Malgré les contraintes imposées par les dossiers pédagogiques, ils cherchent à se former, à actualiser leur formation et à adopter une pédagogie appropriée. La formation en comptabilité peut en effet rebuter, et est très exigeante en termes de connaissances et de techniques.

Les initiatives pour améliorer la qualité sont toutefois entreprises par des enseignants de manière isolée et volontaire et ne relève pas d'une procédure institutionnalisée et d'une réflexion concertée. Le poste de coordinateur de section joue alors un rôle crucial dans l'animation pédagogique de la formation. Comme préalablement indiqué, ils sont notamment chargés de piloter la révision des programmes avec les enseignants et les employeurs. Dans les plus petites structures, une concertation avec les parties prenantes est parfois organisée, même sans coordinateur de section.

Il convient de rappeler que seuls 30% des établissements évalués ont un poste de coordinateur de section occupé. Les enseignants (particulièrement les professionnels et les enseignants qui ont plusieurs charges sur 3 ou 4 établissements différents) n'ont ni le temps ni l'opportunité de formation continue qui leur permettrait d'améliorer la qualité de façon continue, et pas seulement lors de la révision du programme. Ils se heurtent notamment au défi des nouvelles modalités d'apprentissage (e-learning), au besoin d'évaluer différemment les étudiants pour mieux tenir compte des compétences transversales demandées, et à une diversification croissante des profils étudiants (par exemple un rajeunissement.

5.2.3.5. Le suivi des diplômés

Les informations données aux étudiants sur les débouchés professionnels sont souvent manquantes ou non actualisées en raison d'un manque de connaissance de l'établissement sur la situation de ses diplômés. Peu d'établissements assurent leur suivi à 6 mois ou 1 an de la date de diplomation. Seulement 1/6 des établissements environ affirment suivre leurs diplômés en envoyant des questionnaires relatifs à leur insertion professionnelle et l'adéquation avec la formation qu'ils ont reçue au sein du bachelier. Ceci permettrait pourtant d'obtenir des informations cruciales sur le devenir des étudiants à la sortie de la formation et de les communiquer aux étudiants actuels. Ces étudiants manquent souvent aussi d'accompagnement dans leur insertion professionnelle et mériteraient d'être suivis lors et après la formation.

Bonne pratique :

- Poste d'agent d'accompagnement du parcours d'insertion

Recommandations :

- Systématiser la collecte et le traitement des informations qualitatives relatives aux anciens étudiants et les exploiter afin de mener des réflexions stratégiques sur le bachelier et le devenir de la profession. Cette tâche relève de la responsabilité du coordinateur qualité.

5.3. La politique de communication

5.3.1. La communication interne

La communication interne notamment dans les sections d'EPS à faibles effectifs, manque de formalisation. Si dans plus de la moitié des établissements évalués, on relève une plateforme centrale avec l'ensemble des informations utiles et documents de cours, elle reste toutefois souvent sous-utilisée par les parties prenantes. Dans les petites structures, les enseignants et la direction se reposent sur des liens informels pour communiquer avec les étudiants, au gré des demandes. Les courriels personnels sont utilisés et la communication se fait directement entre les étudiants et les enseignants. Certaines informations peuvent donc ne pas être connues des étudiants selon son interlocuteur.

Les établissements en outre confondent souvent l'information et la communication, en donnant primeur à l'information. L'information relève de l'établissement, qui porte un fait à la connaissance des enseignants et des étudiants. La communication implique l'échange, et nécessite donc des supports interactifs qui soient animés.

L'information est dispensée à travers les panneaux d'affichage – bien mises à jour - ainsi que sur le site internet de l'établissement. Ce dernier ne fournit pas forcément une information complète et actualisée- la maintenance du site internet dépend des moyens disponibles de l'établissement.

Les informations sont souvent traitées de manière verticale (de la direction aux enseignants et étudiants) mais rarement horizontale. Les étudiants et les enseignants disposent rarement de la possibilité de faire remonter des informations à la direction, sauf de manière informelle. Comme déjà indiqué, la culture familiale revendiquée par les établissements de petite taille et en EPS trouve ses limites si les circuits d'information ne sont pas suffisamment formalisés. Des informations de base (par exemple le plan des locaux) ne sont pas systématiquement disponibles.

Les plateformes de type CLAROLINE ou MOODLE sont des outils de communication utiles pour télécharger des contenus pédagogiques mais aussi comme plateforme d'échange entre les étudiants et les enseignants. Elles sont présentes dans une majorité des établissements. Cependant, ces plateformes sont utilisées de manière inégale par les professeurs et les étudiants. Elles sont souvent sous-utilisées en particulier par les enseignants qui préfèrent souvent les voies informelles notamment dans les structures à faible effectif. La direction n'effectue donc pas toujours le travail de popularisation de ces plateformes et d'explication de leur valeur ajoutée pour les parties prenantes. C'est le cas également pour l'intranet qui est souvent sous-utilisé du fait d'une mauvaise conception et donc d'une mauvaise compréhension par les parties prenantes de son mode d'utilisation.

Recommandations :

- Mettre en place une plateforme centrale (intersections) pour les contenus pédagogiques et autres informations clés visant toutes les parties prenantes (du type Moodle ou CLAROLINE).
- Uniformiser les plateformes entre établissements du secondaire et d'enseignement supérieur. La Fédération Wallonie Bruxelles investit des moyens importants dans la plate-forme MOODLE pour un enseignement à distance dans l'enseignement secondaire

5.3.2. La communication externe

La communication externe, surtout en EPS, est parfois peu présente, floue et disparate selon les formations et les établissements offrant un bachelier en comptabilité. La communication est rarement harmonisée au niveau central, et ne suscite donc pas l'adhésion des différentes sections. Parfois, les sections continuent à utiliser leurs propres logos et appellations, ce qui brouille le message institutionnel auprès des candidats potentiels à la formation.

Les établissements n'affichent pas toujours les atouts de la formation comme l'employabilité des diplômés, se privant d'un levier d'attraction de candidats.

Peu d'établissements organisent d'événements, hormis les portes ouvertes annuelles, sur les métiers du chiffre et les potentialités en termes d'emploi et de carrière professionnelle.

Analyse SWOT

<p>Forces</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implication des équipes pédagogiques, mais une culture trop centrée sur le « métier » et moins sur les compétences. • Présence d'une personne dédiée à la coordination qualité dans la plupart des établissements. • Dynamique de réflexion commune au sein des équipes pédagogiques, insufflée par une approche programme. • Organisation interne précisant les rôles des intervenants-coordonateurs (encadrement de la section, des stages, qualité, TFE/EI, langues...). • Coordinateurs de section présents dans la plupart des établissements. • Communication interne développée entre enseignants, administratifs, étudiants, management. • Utilisation de plateformes pour l'échange avec les étudiants mais manque de popularisation de leur utilisation. Les plateformes sont des outils d'information mais pas encore de communication. • Relations constructives avec le PO mais manque d'appropriation des stratégies du PO par les parties prenantes. • Proximité des acteurs (direction-équipe pédagogique) auprès des étudiants. • Mode de gouvernance bottom-up basé sur le dialogue et la responsabilisation des coordinateurs. Toutefois, ces relations restent informelles dans les petits établissements ou encore trop hiérarchique dans les grands établissements. • Démarche consultative et inclusive pour l'élaboration, l'actualisation, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes (avec questionnaires en ligne auprès des étudiants, parfois des employeurs). 	<p>Faiblesses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centration des rôles de coordination-impulsion sur une seule personne (le coordinateur). • Absence de formalisation des processus qui restent souvent informels. • Absence de partage de bonnes pratiques / capitalisation réduite entre établissements et parfois au sein des établissements entre sections. • Manque de formation du coordinateur et de la direction sur l'approche qualité. • Absence de planification stratégique dans beaucoup d'établissements, qui impacte le pilotage et les possibilités d'évolution du bachelier. • Rares collectes de données pour le pilotage et manque d'outils de pilotage (tableau de bord...). Sur la chaine Plan-Do-Check-Act, la plupart des établissements ciblent le « Do » et délaissent les autres aspects. • Recours aux parties prenantes non systématiques (anciens étudiants, employeurs, étudiants actuels) pour questionner la qualité du bachelier. • Manque d'adaptation des spécialités et des matières enseignées aux évolutions du métier du chiffre. Flou des options du bachelier (gestion, comptabilité, fiscalité). • Défaut de gestion et gouvernance communes de la section dans le cadre des co-diplomations. • Manque de différenciation des formations et communication externe trop faible pour attirer de nouveaux étudiants vers ces formations. • Manque de stratégie pour la politique qualité des établissements.
<p>Opportunités</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guide gestion de la qualité EPS (Conseil Général) largement utilisé, qui harmonise les pratiques et développe la culture qualité dans les établissements. • Ressources et expertises mises à disposition par les réseaux, notamment en appui à la qualité. • Evaluation AEQES, qui dynamise ou renforce la qualité interne. • Nouvelles Co diplomations en discussion, qui offrent une opportunité de repenser les objectifs du programme et la pédagogie, l'évaluation des étudiants et favoriser la mutualisation des ressources. • Digitalisation / numérique : possibilités d'innovations pédagogiques. 	<p>Menaces</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evolution des métiers du chiffre impliquant de multiples acteurs qui ne se parlent pas forcément : autorités publiques (PO, réseaux), enseignants et employeurs. • Evolution du métier de comptable vers le conseil : compétition avec les ingénieurs commerciaux • Formation en comptabilité concurrentielle : besoin d'acquérir de nouvelles compétences pour affirmer les spécificités de la formation ou de l'établissement. • Echéance de 2020 sur le nombre de diplômés, affecte la pérennité de certaines formations. • Contrainte du dossier pédagogique, perçus comme étant rigide et peu actualisé (2006).

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Participation accrue des directions d'établissements dans les réseaux/pôles/réflexion des PO. | |
|---|--|