



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

Évaluation continue Management du tourisme et des loisirs – Gestion
hôtelière
en Fédération Wallonie-Bruxelles

ANALYSE TRANSVERSALE

Bruxelles, novembre 2025

Pour citer cette publication :
AEQES, *Évaluation continue du cluster Management du tourisme et des loisirs – Gestion hôtelière : analyse transversale*, Bruxelles, 2025.

ISBN (version électronique) : 978-2-87018-053-2
Dépôt légal : 2025:D/2025/14.506/1

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 ;
- RÉSUMÉ rédigé par le comité d'évaluation ;
- CONTENU de l'ANALYSE TRANSVERSALE, rédigé par le comité d'évaluation ;

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

Ce document applique les règles de la nouvelle orthographe.

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

Introduction	6
Contenu de l'analyse transversale Management du tourisme et des loisirs – Gestion hôtelière	13
Éléments de contexte saillants depuis la précédente évaluation	17
Un contexte en pleine évolution	17
Des métiers en pénurie	18
L'offre de formation	19
Mauvaise compréhension du profil visé par le diplôme.....	22
D'un point de vue général.....	23
L'atteinte du niveau 6 du CFC	24
Les bacheliers MTL-GH et leurs enjeux	26
Soutenir la professionnalisation des bacheliers.....	26
Par une clarification de la visée « management »	26
Par le renforcement des activités professionnalisantes	30
Renforcer les dispositifs pédagogiques	32
Triple concordance et approche programme	32
Coordination, structuration des cursus et des approches pédagogiques diversifiées	34
L'émergence de l'intelligence artificielle (IA)	36
Soutenir l'amélioration continue par la gestion de la qualité et la collecte de données de pilotage	38
Structuration de la qualité : une dynamique impulsée par l'évaluation institutionnelle	38
Une culture qualité en construction : entre adhésion et pilotage vertical	38
Ressources humaines et synergies inter-établissements : des leviers à développer	39
Données de pilotage : un maillon encore faible dans la boucle d'amélioration continue	40
Place des étudiant·es et reconnaissance de leur rôle dans la démarche qualité	41
En guise de conclusion	42
En synthèse : analyse SWOT	43
Récapitulatif des recommandations	44

Liste des abréviations

AA	Acquis d'apprentissage
AEQES	Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur
ARES	Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur
CFC	Cadre francophone des certifications
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
EEE	Évaluation des Enseignements par les Étudiants
EES	Établissements d'enseignement supérieur
EI	Épreuve intégrée
EA	Enseignement pour adultes
ESA	École supérieure des affaires
ESG	<i>European Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area</i>
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
HE	Haute École
HECh	Haute École Charlemagne
HEH	Haute École en Hainaut
HEL	Haute École de la Ville de Liège
HELdB	Haute École Lucia de Brouckère
HELHa	Haute École Louvain en Hainaut
HEPHC	Haute École de la province du Hainaut-Condorcet
HEPN	Haute École de la Province de Namur
HERS	Haute École Robert Schuman
IETC	Institut d'enseignement technique et commercial
ILFoP	Institut Libre de Formation Permanente
IM	Institut Machtens
PO	Pouvoir organisateur
SWOT	(analyse) <i>Strengths, weaknesses, opportunities, threats</i>
TFE	Travail de fin d'études
UE	Unité(s) d'enseignement
ULB	Université libre de Bruxelles

Introduction

rédigée par la Cellule exécutive de l'Agence

Cadre légal et temporel

Cette évaluation continue du *cluster*² Management du tourisme et des loisirs – Gestion hôtelière en Fédération Wallonie-Bruxelles a été organisée par l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) et menée conformément aux termes du décret du 22 février 2008.

Elle correspond au deuxième cycle d'évaluation du *cluster* Management du tourisme et des loisirs – Gestion hôtelière, une première évaluation de ces programmes avait en effet eu lieu en 2018-2019.

Elle a été coordonnée par Romain PARMENTIER, coordinateur de projets et d'évaluations au sein de la Cellule exécutive de l'AEQES.

Objet et champ de l'évaluation

En 2024-2025, l'évaluation continue Management du tourisme et des loisirs – Gestion hôtelière a porté sur les trois programmes suivants :

- le bachelier en Management du tourisme et des loisirs (MTL) organisé en haute école et dans des établissements d'enseignement pour adultes,
- le bachelier en Gestion hôtelière, orientation management (GH) organisé en haute école,
- le master en Sciences et gestion du tourisme (SGT) organisé par l'Université libre de Bruxelles.

En 2022-2023, les bacheliers réunissent 1484 étudiants :

Établissements concernés : hautes écoles (HE) ³ et enseignement pour adultes (EA) ⁴	Population étudiante inscrite en :	
	Bac MTL	Bac GH
ESA-ILFoP	29	
HECh	259	35
HE EPHEC	392	
HEH	78	
HEL		59
HELdB	65	78
HELHa	111	17
HEPHC	70	30
HEPN		114

² Un *cluster* est un regroupement de programmes évalués ensemble par l'AEQES, conformément au plan sexennal des évaluations. En ligne : http://www.aeqes.be/calendrier_intro.cfm (consulté le 13 juin 2025).

³ Données de l'année de référence 2022-2023 pour les hautes écoles (source : base de données SATURN).

⁴ Données de l'année de référence 2022-2023 pour les établissements d'EPA (source : dossiers d'avancement des établissements).

HERS	49	
IETC	36	
Institut Machtens	62	
Total cluster⁵	1151	333

En 2021-2022, le master réunit pour sa part 109 étudiant·es.

En outre, il convient de préciser que la Haute École Charlemagne et l’Institut d’enseignement technique et commercial ont été dispensés de l’évaluation externe de leurs programmes dans le cadre de leur préparation à leur évaluation institutionnelle menée simultanément par l’AEQES. Les bacheliers de ces établissements avaient toutefois fait l’objet d’une évaluation par l’AEQES en 2018-2019.

S’agissant du bachelier MTL de la Haute École EPHEC, il a également été dispensé de cette évaluation externe suite à l’obtention par cette HE d’un avis global positif faisant suite à son évaluation institutionnelle. En vertu de cet avis positif, la HE EPHEC est désormais autonome dans l’évaluation de ses programmes et ne doit plus soumettre ceux-ci à l’évaluation externe de l’AEQES.

À titre d’information, le bachelier en Gestion hôtelière, orientation Arts culinaires n’a pas fait l’objet d’une évaluation en 2024-2025 étant donné que les établissements concernés ne disposaient pas encore de quatre cohortes de diplômé·es pour cette orientation du bachelier apparue en 2019 et donc d’un regard réflexif suffisant pour mener une autoévaluation.

Enfin, notons que la présente évaluation portait également sur l’évaluation initiale du master en Sciences et gestion du tourisme organisé par l’ULB. S’agissant d’un master offert par une seule institution, il ne sera pas abordé dans la présente analyse transversale.

Autoévaluation

En 2023-2024, les établissements concernés par cette évaluation externe ont rédigé leur dossier d’avancement au regard du référentiel d’évaluation continue AEQES⁶. Une réunion d’information a été organisée par la Cellule exécutive de l’Agence afin de soutenir les coordonnateurs et coordonnatrices en charge de l’autoévaluation dans leur travail de préparation. Les établissements ont transmis leur dossier d’avancement à l’Agence le 31 mai 2024.

Composition du comité d’évaluation

Le Cellule exécutive de l’Agence a composé un comité d’évaluation externe en respectant la jurisprudence établie⁷, en veillant notamment aux conditions d’indépendance et d’actualisation de l’expertise. Une présentation de chaque membre du comité d’évaluation est disponible ci-dessous.

Il importe de préciser que les expert·es sont issu·es de terrains professionnels différents et n’ont pas de conflits d’intérêts avec les établissements qu’ils ont visités. Chaque expert·e a signé un contrat d’expertise avec l’AEQES pour la

⁵ Il s’agit ici des données totalisant l’ensemble des établissements évalués, en ce compris ceux dispensés d’évaluation.

⁶ Ce référentiel prévoit l’application de deux critères : programme et qualité. Il est téléchargeable via lien suivant : https://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=742 (consulté le 13 juin 2025).

⁷ Disponible sur : https://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=251 (consulté le 13 juin 2025).

durée de sa mission ainsi qu'un code de déontologie⁸. Outre les dossiers d'avancement des établissements visités, chaque expert·e a reçu une documentation comprenant le *Guide à destination des membres des comités d'expert·es*⁹ ainsi qu'une présentation détaillée de l'enseignement supérieur, par forme d'enseignement, et divers textes légaux relatifs aux matières visées par l'exercice d'évaluation.

Les 26 septembre, 2 et 3 octobre 2024, la Cellule exécutive de l'AEQES a organisé un séminaire de formation à l'intention des expert·es des différentes évaluations menées par l'Agence en 2024-2025 afin de les préparer à leur mission d'évaluation externe. Dans ce cadre, le contexte général de l'exercice, le cadre légal, la méthodologie, les objectifs et les référentiels des évaluations ont été abordés.

Lieux et dates des visites

Les visites dans les établissements concernés se sont déroulées selon le calendrier suivant :

École supérieure des affaires (ESA) et Institut libre de formation permanente ILFoP)

Namur, le 8 novembre 2024

Haute École provinciale de Hainaut – Condorcet (HEPHC)

Saint-Ghislain, le 21 novembre 2024

Haute École Roberts Schuman (HERS)

Libramont, le 28 novembre 2024

Haute École de la Province de Namur (HEPN)

Namur, le 9 décembre 2024

Haute École Louvain en Hainaut (HELHa)

La Louvière, le 13 décembre 2024

Haute École Lucia de Brouckère (HELdB)

Bruxelles, le 13 février 2025

Haute École en Hainaut (HEH)

Tournai, le 27 février 2025

Haute École de la Ville de Liège (HEL)

Liège, le 28 février 2025

Université libre de Bruxelles (ULB)

Bruxelles, le 13 et 14 mars 2025

Institut Machtens

Bruxelles, le 18 mars 2025

⁸ Téléchargeable sur http://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=131 (consulté le 13 juin 2025).

⁹ AEQES, *Guide à destination des membres des comités d'experts*, Bruxelles, AEQES, 2024. Téléchargeable sur : https://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=820 (consulté le 13 juin 2025).

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

Chaque visite a donné lieu à la rédaction d'un rapport préliminaire par le comité d'évaluation. Pour alimenter ce rapport, le comité d'expert·es a eu recours au dossier d'avancement et aux informations collectées lors des visites. Se fondant sur ces éléments, les expert·es ont formulé des constats, analyses et recommandations en regard des différents critères du référentiel d'évaluation continue.

Le 15 mai 2025, les rapports préliminaires ont été transmis aux autorités académiques et au(x) responsable(s) qualité de chaque établissement. Les établissements ont disposé d'un délai de trois semaines pour faire valoir un droit de réponse. S'il y avait des erreurs factuelles, des corrections ont été apportées. Les observations de fond ont quant à elles été intégrées aux rapports d'évaluation qui ont été publiés sur le site internet de l'AEQES le 25 juin 2025.

Le rapport de chaque établissement est consultable sur https://aeqes.be/rapports_evaluation.cfm.

Six mois après 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.

Un point d'étape est prévu à mi-parcours entre deux évaluations programmatiques : celui-ci consiste, pour l'établissement, à actualiser son plan d'action et, facultativement, à transmettre à l'AEQES une note réflexive de contextualisation. Le dossier d'étape ainsi constitué est archivé par la Cellule exécutive de l'AEQES et transmis aux expert·es de l'évaluation externe suivante.

Analyse transversale

Le comité des expert·es a également été chargé de réaliser la présente analyse transversale en vue de dresser l'état des lieux des cursus, de la diversité des processus mis en place pour assurer leur qualité ainsi que des axes transversaux de développement de l'offre de formation en Management du tourisme et des loisirs – Gestion hôtelière au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette analyse consiste en une évaluation globale de la situation des cursus évalués en FWB, en regard du contexte européen et des défis auxquels sont confrontées ces formations à court et moyen termes. Elle comprend également des recommandations adressées par les expert·es aux diverses parties prenantes. Elles consistent en des propositions visant l'amélioration continue des programmes et de la qualité de l'enseignement supérieur en FWB. La rédaction de cette analyse a été confiée aux présidentes du comité des expert·es : Sarah DE RIDDER, Laurence DOCQUIR et Julie GYSEN.

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

Le 20 novembre 2025, l'analyse transversale a été présentée par le comité aux destinataires précédemment énoncés. Cette présentation a été suivie d'un temps de questions-réponses et d'échanges.

Cette analyse transversale est téléchargeable sur le site de l'AEQES depuis le 21 novembre 2025.

Résumé

rédigé par le comité d'évaluation continue

Depuis la précédente [analyse transversale de 2019](#), les formations en Management du tourisme et des loisirs (MTL) et en Gestion hôtelière, orientation management (GH) ont évolué dans un contexte sectoriel profondément transformé par la crise sanitaire, la digitalisation et l'émergence de nouvelles attentes sociétales.

Ces évolutions ont mis en évidence la nécessité de former des diplômé·es capables de conjuguer une compréhension fine des métiers de terrain avec des compétences stratégiques et transversales, en particulier en matière de pilotage, d'innovation et de durabilité.

L'introduction, déjà en 2017, de la visée explicite « management » dans les intitulés des diplômes a constitué une étape importante. Toutefois, sa traduction et sa mise en œuvre restent disparates : si certains établissements intègrent pleinement une approche globale de gestion (stratégie, gouvernance, ressources humaines, finances, pilotage de projets complexes), d'autres limitent cette dimension à des savoir-faire techniques ou opérationnels. Cette hétérogénéité fragilise la lisibilité et la reconnaissance des diplômes, tout en générant des profils de sortie contrastés.

La professionnalisation demeure un atout majeur, grâce aux stages longs, aux projets intégrés et aux travaux de fin d'études. Depuis 2019, plusieurs établissements ont diversifié les expériences de terrain et introduit une progressivité dans le parcours. Les meilleures pratiques associent les étudiant·es à des missions de coordination, de gestion budgétaire et de supervision d'équipes, renforçant l'acquisition des compétences de *middle management*. Cependant, la qualité et la pertinence des stages varient encore : dans certains cas, les missions confiées restent cantonnées à un niveau opérationnel, limitant la validation effective des acquis attendus.

Sur le plan pédagogique, des avancées sont observées dans l'alignement entre

référentiels de compétences, dispositifs d'apprentissage et modalités d'évaluation (triple concordance). Les approches par projets, l'intégration progressive des *soft skills* et l'utilisation d'outils numériques constituent des évolutions positives. Toutefois, la structuration des cursus, la cohérence inter-unités d'enseignement et l'intégration des dimensions transversales demeurent inégales. L'intelligence artificielle, déjà utilisée ponctuellement (notamment dans certains travaux de recherche appliquée ou modules spécifiques), constitue un levier prometteur encore insuffisamment exploité. Les expert·es ont relevé que son utilisation reste fragmentaire et souvent cantonnée à des initiatives isolées, alors même que le secteur touristique et hôtelier connaît une digitalisation accélérée, intégrant de plus en plus l'IA dans ses pratiques professionnelles. Pour que les diplômé·es puissent répondre aux nouvelles exigences du marché, il est donc essentiel que les établissements développent une approche proactive et systématique.

La gestion de la qualité a connu un développement, en particulier dans les établissements ayant vécu une évaluation institutionnelle AEQES, qui a favorisé la structuration des processus. Néanmoins, cette dynamique reste inégalement appropriée par les équipes pédagogiques : dans plusieurs cas, elle demeure perçue comme centralisée ou descendante. L'exploitation des données de pilotage – taux de réussite, insertion des diplômé·es, retours de stages – reste à ce jour le maillon faible de la boucle d'amélioration continue.

Enfin, l'implication des parties prenantes, à la fois des étudiant·es et des acteurs·rices externes progresse, mais doit encore être consolidée pour nourrir la pertinence et la cohérence des programmes. Quelques établissements ont innové en instaurant des comités de pilotage ou des focus groups avec les milieux professionnels, contribuant à une meilleure adéquation des compétences visées avec les attentes du secteur.

Contenu de l'analyse transversale Management du tourisme et des loisirs – Gestion hôtelière

rédigé par le comité d'évaluation

Le comité d'expert·es chargé de l'évaluation externe du *cluster* Management du tourisme et de loisirs – Gestion hôtelière était composé des personnes suivantes :

Mme Sarah DE RIDDER, experte paire (présidente du comité)

Sarah De Ridder est professeur en Gestion financière et responsable de l'équipe pédagogique et de la qualité de la section Gestion hôtelière à la Haute École Érasme à Bruxelles (Erasmushogeschool Brussel, EhB). Elle a enseigné différents cours aux étudiant·es inscrits en Gestion hôtelière (Gestion Financière, Rooms Division, F&B Management, Opera, Strategic Hotelmanagement, etc.) et a développé une expérience dans plusieurs domaines de l'hôtellerie.

Après plusieurs années de recherche, elle a un bon aperçu du secteur hôtelier et de son réseau. Elle est l'auteur de divers ouvrages et a participé à de nombreux séminaires et conférences ayant trait à la formation des réseaux et de coalitions en théorie des jeux, avec de nombreuses applications en hôtellerie et tourisme.

Mme Laurence DOCQUIR, experte paire et de la profession (présidente du comité)

Directrice Associée du cabinet-conseil Un Tour d'Avance, Laurence Docquir a plus de 30 ans d'expérience dans le développement touristique et territoriale. Salarié (Bureau Économique de la Province de Namur, Cabinet Traces TPI) et ensuite, consultante indépendante, son expérience lui permet d'avoir une connaissance fine de l'écosystème touristique wallon, de ses attentes et besoins.

Elle est une des spécialistes de la qualité touristique wallonne. Elle a notamment accompagné le Commissariat général au Tourisme dans la mise en place du programme wallon « Wallonie Destination Qualité ».

Ses références en matière d'études de développement stratégique, d'études de faisabilité, etc. sont nombreuses en Wallonie, France et Québec.

Elle est également Administratrice des Francophonies de l'innovation touristique. Cette association a pour objet de réfléchir,

vulgariser et échanger sur le thème de l'innovation touristique à l'échelle de la francophonie. Son périmètre d'action est celui de l'Organisation Internationale de la Francophonie. La réalisation de cet objet passe par l'organisation de colloques, manifestations, éditions, interventions, publications, études, professionnalisation ou tout autre.

Mme Julie GYSEN, experte en gestion de la qualité (présidente de comité)

Julie Gysen est logopède de formation initiale, également détentrice d'un master en santé publique obtenu à l'Université Catholique de Louvain et d'un certificat en Data Management obtenu à l'ICHEC Brussels Management School.

Elle a travaillé dans de nombreux secteurs d'activités où elle a assumé des postes à responsabilité : chercheur à l'Institut de Recherche Santé et Société, assistante d'enseignement du master en politiques et programmes de santé communautaire à l'Université catholique de Louvain, responsable qualité et responsable du Service de développement institutionnel à la Haute École Libre Mosane. Ces fonctions l'ont conduite à prendre part à de nombreuses évaluations menées par l'AEQES en tant que partie prenante évaluée ainsi qu'à plusieurs colloques et voyages d'études relatifs à la qualité, tant en Belgique qu'à l'étranger.

Depuis 2023, elle est experte gestionnaire de projets et de plans au sein de la Cellule des Stratégies Transversales du SPW Secrétariat Général. Elle participe à la gestion de projets transversaux et organise le suivi des projets relatifs à la formation et l'insertion professionnelle ainsi qu'à la santé et la sortie de la précarité des plans de relance, plan de reprise et de résilience financé par l'Europe et plan de sortie de la pauvreté wallon.

Mme Anne PIRET, experte de l'éducation (présidente du comité)

Docteure en Sociologie, Anne Piret est responsable de l'administration facultaire et conseillère académique de la Faculté des Sciences de l'éducation et de la formation de l'UNamur. Elle a travaillé de nombreuses années comme chercheuse et comme coordinatrice administrative et pédagogique de programmes à l'UNamur, ainsi que comme

conseillère pédagogique et maître-assistante à la Haute École de la Province de Namur.

Elle a notamment participé, pour l'AEQES, à l'évaluation initiale des cursus en Électricité et Mécanique (2018-2019), en Sociologie et GRH (209-2020) ainsi qu'à l'évaluation de suivi des cursus Informatique.

M. Adil BEN KHAYAT, expert-étudiant

Titulaire d'un bachelier en Sciences économiques, Adil Ben Khayat est actuellement étudiant à la Solvay Brussels School of Economics & Management. En parallèle de son parcours académique, il a effectué un stage dans le processus de développement d'une franchise, renforçant ainsi ses compétences en gestion et en entrepreneuriat. De plus, il exerce en tant que tuteur pour plusieurs cours d'économie, ce qui lui permet de transmettre ses connaissances aux autres étudiants.

Très engagé dans la vie étudiante, Adil Ben Khayat est président du bureau étudiant de Solvay et représente les étudiants depuis sa première année de bachelier. Il siège également en tant qu'étudiant administrateur de l'Université libre de Bruxelles (ULB) et représente la Fédération des Étudiants Francophones (FEF) dans trois commissions, démontrant ainsi son implication active dans les instances décisionnelles et consultatives au sein du milieu académique.

M. Nicolas DE FELICE, expert étudiant

Diplômé en juin 2023 de sa formation initiale d'instituteur primaire à la HEPH Condorcet, Nicolas De Felice poursuit ses études dans un master en Sciences de l'Éducation à l'UMons. En tant que vice-président du Conseil Étudiant de la HEPH Condorcet pendant l'année académique 2022-2023, il a exercé divers mandats dans les instances de cet établissement, notamment dans les conseils pédagogique, social, de gestion et de département sciences de l'enseignement. Il a également été membre de la Fédération des étudiant-e-s francophones (FEF). Son engagement s'est traduit par des contributions concrètes à l'amélioration des conditions d'études, telles que le renforcement de services de soutien psychologique et l'amélioration de l'encadrement des stagiaires futurs enseignants.

Dans le cadre d'une activité d'apprentissage de son master en Sciences de l'Éducation, il réalise un audit en vue d'identifier les conditions d'efficacité et de pertinence de séances de remédiation au sein d'une école secondaire. Il a également rejoint un groupe de travail sur la Qualité Institutionnelle à l'UMons.

M. Jean-Christophe GAY, expert pair

Docteur (Aix-Marseille-II, 1992) et Habilité à diriger des recherches (Paris-VII, 1999) en géographie, Jean-Christophe Gay est professeur des universités à l'Université Côte d'Azur et directeur scientifique de l'Institut du tourisme Côte d'Azur.

Il a participé à plusieurs missions d'expertise scientifique auprès de l'IRD et de l'ANR pour l'évaluation des programmes de recherche, auprès de l'AERES pour l'évaluation des laboratoires de recherche, auprès de la Délégation à l'outre-mer du Conseil économique, sociale et environnemental (CESE) et du Comité d'orientation stratégique (COS) du RFI Angers TourismLab. Il est également appréciateur auprès du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada.

Ses domaines de spécialisation sont principalement la géohistoire du tourisme, le rôle des transports dans la mise en tourisme et la mise en tourisme des littoraux méditerranéens et tropicaux insulaires, avec spécialement l'influence de la colonisation.

M. Élias HABIB, expert-étudiant

Titulaire d'une Licence de Science politique (Université Paris Nanterre) et d'un Master Administration des institutions de recherche (École normale supérieure de Lyon), Élias Habib est actuellement doctorant au Centre de sociologie des organisations de SciencesPo Paris. Sa thèse porte sur la manière dont les universités françaises construisent, organisent et légitiment des territoires universitaires. Elle est financée par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche français, au sein duquel Élias Habib est chargé d'études.

Durant ses études, Elias Habib a pu expérimenter le fonctionnement d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche grâce à la réalisation de différents stages à différents niveaux de l'écosystème de l'enseignement supérieur et de la recherche (unités de recherche, services administratifs

universitaires et département ministériel). Plus récemment, il a été chargé d'enseignement en sociologie à l'université Paris Nanterre et à SciencesPo Paris.

Expert auprès du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur français, Elias Habib a participé à plusieurs comités d'évaluation d'universités en France et en Afrique.

Mme. Audrey MILTON, experte en gestion de la qualité

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

Elle est actuellement responsable d'accréditations internationales et le développement de la recherche à l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE), Université Clermont Auvergne en France. Audrey Milton dispose en outre d'une grande expérience dans l'évaluation de la qualité de l'enseignement et de la recherche au niveau international. Pour l'AEQES, elle avait notamment présidé le comité d'évaluation du cluster Management du tourisme et des loisirs – Gestion hôtelière en 2018-2019.

Mme Marie SPAEY, experte de la profession

Marie Spaey a une formation d'anthropologue et d'écoconseillère. Elle a une expérience de plus de 20 ans dans le domaine du tourisme durable, en tant que consultante, chargée de projets et chargée de recherche.

Elle a géré pendant plusieurs années un projet d'écolabellisation de structures touristiques en Wallonie et à Bruxelles et est autrice de nombreuses publications.

Elle coordonne actuellement la mise en œuvre d'une politique climatique au niveau local, pour la commune de Rixensart.

Éléments de contexte saillants depuis la précédente évaluation

Un contexte en pleine évolution

Depuis la précédente évaluation en 2018-2019, le secteur du tourisme, des loisirs et de l'HoReCa a traversé des bouleversements majeurs, au premier rang desquels la crise sanitaire liée à la Covid-19. Les confinements, fermetures prolongées, restrictions de déplacement et incertitudes successives ont entraîné une chute brutale de la fréquentation et du chiffre d'affaires¹⁰. De nombreux acteurs et actrices du secteur ont dû suspendre leurs activités, réduire leurs effectifs ou recourir massivement au chômage temporaire.

Si cette période a fragilisé économiquement une partie du secteur, elle a également été l'occasion de repenser les offres, de développer des solutions de proximité et de mettre en place de nouvelles pratiques (digitalisation des services, diversification des activités, renforcement des liens avec la clientèle locale).

La crise a modifié en profondeur les habitudes de consommation touristique. On observe ainsi une plus grande attention portée à la flexibilité des réservations, au caractère durable de l'offre et à la qualité de l'accueil. Durant cette

période, la clientèle a développé un intérêt renforcé pour le tourisme de proximité, les modes de transport et d'hébergements plus durables, les activités de plein air, les hébergements à taille humaine et les expériences personnalisées¹¹. Le télétravail a aussi favorisé l'émergence de séjours hybrides, combinant travail à distance et loisirs. Toutefois, cette évolution s'accompagne d'attentes accrues en matière de rapport qualité-prix et d'exigence sur l'expérience globale, dans un contexte marqué par la hausse du coût de la vie et par une concurrence accrue entre destinations.

Depuis, l'offre touristique en Wallonie et à Bruxelles ne s'est pas seulement reconstruite : elle s'est réinventée. D'un côté, on assiste à une consolidation du tourisme de proximité, qui reste un pilier majeur, notamment en Wallonie, où les clientèles locales et transfrontalières représentent encore une large part des nuitées. Cette dynamique s'accompagne d'un intérêt renforcé pour les activités de plein air, le patrimoine naturel, les expériences immersives et les hébergements à taille humaine. De l'autre, le retour du tourisme international redessine progressivement la fréquentation, en particulier à Bruxelles, qui retrouve son rôle de capitale européenne et culturelle¹². Les grands événements (comme les festivals, expositions majeures ou congrès) jouent un rôle central dans cette reprise, tout comme les campagnes de promotion ciblant des marchés étrangers à fort potentiel.

Parallèlement, l'écosystème touristique a vu émerger ou se renforcer de nouveaux leviers de développement. Les plateformes de réservation en ligne et les outils de guidage et d'information – désormais souvent enrichis par l'intelligence artificielle (chatbots, check-in digital) – offrent aux visiteurs des expériences plus fluides, personnalisées et interactives¹³.

¹⁰ Les arrivées internationales ont chuté de 72 % en 2020 selon l'Organisation mondiale du Tourisme, marquant la plus grave crise jamais connue par le secteur. ORGANISATION MONDIALE DU TOURISME, *International Tourism and COVID-19*, Madrid, 2021.

¹¹ OBSERVATOIRE WALLON DU TOURISME, *Tendances touristiques 2024*, Namur, 2024.

¹² Depuis 2022, la relance est manifeste : en 2023, le volume des arrivées mondiales représentait déjà 88 % des niveaux de 2019 et l'Europe avait presque retrouvé ses performances d'avant-crise. Les flux internationaux se sont redéployés rapidement, confirmant la résilience du secteur, mais aussi son exposition aux crises globales. ORGANISATION MONDIALE DU TOURISME, *Tourism Statistics Highlights 2023*, Madrid, 2024. Les statistiques de

l'Observatoire wallon du Tourisme confirment la vitalité retrouvée du secteur. En 2023, environ 9,5 millions de nuitées touristiques ont été enregistrées, dépassant les résultats de 2019, avec près de 40 % de touristes étrangers. OBSERVATOIRE WALLON DU TOURISME, *Données touristiques 2023*, Namur, 2023.

¹³ EUROSTAT, *Tourism industries - employment and structural business statistics*. Bruxelles, 2023. En 2023, plus d'un tiers des voyageurs européens déclaraient avoir eu recours à une plateforme d'IA dans le cadre de la planification de leurs vacances, et environ 6 % l'avaient utilisée pour élaborer concrètement leur séjour. OBSERVATOIRE WALLON DU TOURISME, *Tendances*

De même, l'émergence d'hôtels autonomes et de concepts alternatifs (hébergements insolites, offres hybrides associant culture, bien-être ou sport) traduit une volonté d'innover pour répondre à des attentes plus segmentées¹⁴. Ces solutions facilitent la préparation du séjour, optimisent les itinéraires et permettent un accès instantané aux contenus culturels et pratiques, mais aussi d'évaluer la qualité des services. Chaque catégorie de clientèle peut désormais trouver une offre adaptée à ses attentes : du luxe international aux hébergements de proximité axés sur l'authenticité et la durabilité.

De nouveaux acteurs structurants, tels que les Parcs nationaux en Wallonie¹⁵, viennent compléter et diversifier l'offre, en valorisant les paysages, la biodiversité et les activités de plein air. Ils contribuent à positionner la région sur le marché du tourisme nature et du tourisme durable, en lien avec les attentes post-Covid-19 d'un public en quête d'authenticité et de ressourcement.

Enfin sur le plan législatif, l'entrée en vigueur du nouveau Code wallon du Tourisme le 1er juillet 2025¹⁶ constitue un autre jalon important. Le texte transforme le Commissariat général au Tourisme en « Tourisme Wallonie » et clarifie le cadre réglementaire des hébergements touristiques, notamment dans l'optique de se conformer au règlement européen sur les locations de courte durée.

Ces transformations de l'offre touristique et de l'hôtellerie en Wallonie et à Bruxelles, qu'il s'agisse de la digitalisation des services, de l'intégration de l'intelligence artificielle, de la montée en puissance de nouveaux acteurs et actrices, créent de nouvelles exigences professionnelles. Elles appellent à des compétences transversales : compréhension

touristiques 2024, Namur, 2024. Cette évolution traduit un basculement vers un tourisme de plus en plus numérique, où la maîtrise des outils digitaux devient une compétence centrale pour les professionnel·les.

¹⁴ Au niveau des structures hôtelières cette segmentation accrue du marché se traduit par une diversité de l'offre : hôtels de 1 à 5 étoiles, résidences de tourisme et appart'hôtels, locations de courtes durées (Airbnb, plateformes similaires), auberges de jeunesse, campings et structures de plein air, hébergements insolites (bulles transparentes, cabanes, écologiques, tiny houses), hôtels autonomes reposant sur la digitalisation intégrale des services.

¹⁵ Voir à ce sujet : <https://www.wallonie.be/fr/actualites/les-deux-parcs-nationaux-wallons-sont->

fine des attentes clients, maîtrise des outils numériques, compréhension des enjeux environnementaux et sociaux, gestion de projets durables, conception d'expériences, médiation culturelle, développement de partenariats et sens aigu de l'expérience client.

Ainsi, ces mutations du secteur ne sont pas seulement des défis : elles sont aussi des opportunités pour valoriser et mettre en application les savoir-faire et savoir-être développés au sein des deux programmes évalués dans ce document, en préparant des diplômé·es aptes à piloter l'avenir du tourisme et de l'hôtellerie de manière créative, responsable et performante.

Si les établissements ont vu leurs méthodes pédagogiques (cours à distance, accompagnement des étudiant·es, etc.) et leurs outils (plateforme) évoluer dans ce contexte Covid-19 et post-Covid-19, les chapitres suivants de cette analyse transversale montreront que les programmes évalués restent encore trop souvent en décalage avec les évolutions sectorielles évoquées ci-dessus (ce constat était d'ailleurs déjà évoqué dans l'analyse transversale de 2019).

Des métiers en pénurie

En Wallonie et à Bruxelles, les métiers liés au tourisme et à l'HoReCa connaissent depuis plusieurs années une tension importante sur le marché de l'emploi, tension qui s'est accentuée depuis la crise sanitaire de la Covid-19¹⁷. Selon les données récentes du Forem (Office wallon de la formation professionnelle et de l'emploi), certaines professions sont classées en pénurie, comme celles de chef·fe de cuisine ou de chef·fe de partie, tandis que d'autres sont considérées comme fonctions

[connus#:~:text=dans%20le%20cadre%20de%20l,vall%20c3%a9%20de%20la%20semois](#) (consulté le 15 septembre 2025).

¹⁶ TOURISME WALLONIE, *Nouveau Code wallon du Tourisme*, 2025.

Voir <https://www.tourismewallonie.be/nouveau-code-wallon-du-tourisme-le-1er-juillet-2025/> (consulté le 29 août 2025).

¹⁷ Le secteur touristique et hôtelier reste marqué par une prédominance de petites structures. En Europe, plus de 85 % des établissements comptent moins de 10 salariés. Cette fragmentation accentue la vulnérabilité des entreprises face aux crises et limite parfois leurs capacités d'investissement dans l'innovation ou la formation. EUROSTAT, *Tourism industries – employment and structural business statistics*. Bruxelles, 2023.

critiques, à l'image des commis·ses de cuisine, cuisinier·ères, réceptionnistes en hôtellerie, serveurs·ses en salle ou en brasserie, ainsi que les valets et femmes de chambre¹⁸.

Cette pénurie trouve ses causes dans plusieurs facteurs combinés. Les conditions de travail souvent exigeantes — horaires coupés, travail en soirée, les week-ends et jours fériés — pèsent sur l'attractivité du secteur. La crise sanitaire a aussi provoqué un départ massif de travailleurs et de travailleuses vers d'autres domaines offrant davantage de stabilité ou de flexibilité. À cela s'ajoute la structure du secteur, composée majoritairement de petites entreprises de moins de dix personnes, qui disposent de moyens limités pour investir dans la formation continue, la fidélisation du personnel ou l'amélioration des conditions de travail.

Face à ce constat, différents leviers sont mobilisés pour tenter d'atténuer la pénurie. Le Forem a mis en place des « formations coups de poing pénurie », combinant apprentissages théoriques et stages en entreprise, afin de permettre une insertion rapide sur le marché du travail¹⁹. Le recours aux statuts flexibles, comme les flexi-jobs, reste également une solution largement utilisée pour répondre aux besoins saisonniers. Par ailleurs, plusieurs initiatives visent à revaloriser l'image des métiers de l'HoReCa et du tourisme, en mettant en avant les opportunités de carrière, la diversité des parcours professionnels et la richesse des contacts humains qu'ils offrent. À titre d'exemple, on peut citer « Choose HoReCa », une campagne destinée à valoriser les métiers dans la Région Bruxelloise²⁰.

L'offre de formation

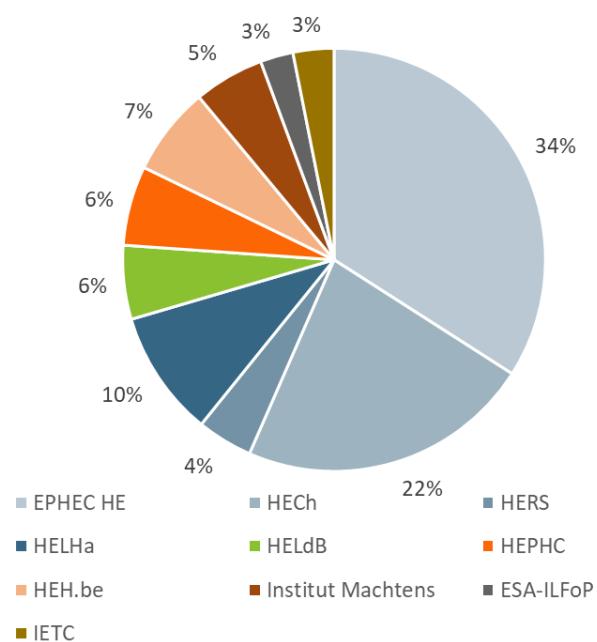
Depuis 2018-2019, le comité constate que l'offre de formation en enseignement supérieur dans le cluster Management du tourisme et des loisirs – Gestion hôtelière a également évolué.

En Management du tourisme et des loisirs (MTL), l'offre de formation a connu une réduction depuis 2019, principalement dans l'enseignement pour Adultes (EA). Trois

établissements ont en effet décidé d'arrêter de dispenser le bachelier : l'Institut provincial Henri La Fontaine, l'AMEPS Erquelinnes et l'EAFC Uccle. À ce jour, seuls l'Institut Machtens, l'IETC Charleroi et l'ILFoP en codiplomation avec l'ESA Namur dispensent encore le bachelier MTL en EA. Ces arrêts semblent traduire un recentrage de l'offre en EA, possiblement lié à des effectifs insuffisants, à des difficultés de recrutement d'enseignant·es spécialisé·es ou à une volonté de rationalisation au sein des PO.

En dehors de ces fermetures en EA, l'offre en plein exercice (sept hautes écoles : EPHEC HE, HECh, HELHa, HEH.be, HELdB, HERs et HEPHC) reste stable, sans ouverture de nouvelles filières ni disparition majeure, confirmant que les évolutions constatées depuis 2019 relèvent davantage de réajustements internes aux programmes que d'un changement structurel de la carte de formation.

Figure 1 : Répartition des inscrit·es dans le cursus Management du tourisme et des loisirs selon l'établissement en 2022-2023 (N=1151)



Le nombre d'inscriptions dans le bachelier a toutefois connu une baisse d'environ 20 % au cours des dernières ; baisse accentuée par la

¹⁸ S'agissant de la liste des métiers en pénurie ou en fonction critique, voir :

<https://www.leforem.be/citoyens/metiers-penurie.html> (consulté le 29 août 2025). Voir aussi STATBEL, *Horeca, tourisme et hôtellerie – statistiques sectorielles*, Bruxelles, 2024.

¹⁹Voir sur le site du Forem :

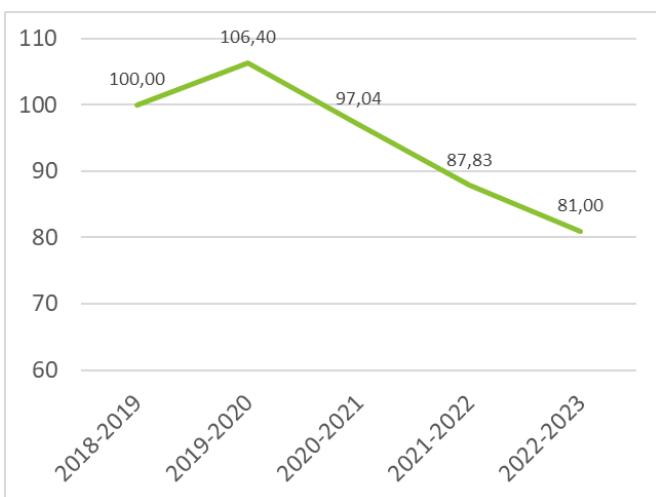
<https://www.leforem.be/citoyens/formations-sur-mesure-en-entreprise.html> (consulté le 29 août 2025).

²⁰ Voir sur le site : <https://choosehoreca.brussels/fr> (consulté le 18 septembre 2025).

période de crise sanitaire et l'évolution de la perception des conditions de travail dans le secteur touristique comme évoqué plus haut²¹. Le nombre de diplômé·es a de même suivi cette tendance à la baisse avec une chute de 18 % entre 2018-2019 et 2022-2023²².

Il ressort toutefois des visites d'évaluation que la situation était en train de se stabiliser en 2024-2025, voire de s'améliorer dans certains établissements. Nous ne disposons toutefois pas encore de données consolidées au niveau de la FWB permettant d'attester cette évolution positive.

Figure 2 : Évolution du nombre d'inscrit·es en Bac MTL entre l'année académique 2018-2019 et 2022-2023 (base indice 100)



Outre l'offre de formation en bachelier, le comité constate depuis la précédente évaluation : d'une part la disparition du brevet d'enseignement supérieur en Guide touristique

²¹ Source : base de données SATURNE, année de référence 2022-2023 et dossier d'avancement des établissements évalués.

²² *Idem*.

²³ Sur le Cadre francophone des certifications et ces différents niveaux, voir notamment <https://cfc.cfwb.be/> (consulté le 15 août 2025).

²⁴ Un master est dit « orphelin » lorsqu'il n'est pas la continuation directe d'un cycle de bachelier (ou licence) dans le même domaine.

²⁵ À titre d'information pour le lecteur, le master en Sciences et gestion du tourisme bien que contribuant à la réflexion de cette analyse, n'entre pas dans le champ de cette analyse transversal s'agissant d'un master unique en FWB. Il est toutefois possible de consulter le rapport d'évaluation de ce master sur le site de l'AEQES : https://www.aeqes.be/rapports_evaluation_details.cfm?documents_id=1179 (consulté le 29 août 2025)

²⁶ Au sein du Vlaamse Kwalificatiestructuur, un lien important réside entre qualifications professionnelles (QP) et qualification d'enseignement (QE). La QP correspond à un cahier des charges d'un métier, défini par les

– guide régional mettant fin à une offre de formation de niveau 5 du CFC²³ en enseignement supérieur et d'autre part la création en 2017-2018 d'un master orphelin²⁴ en Sciences et gestion du tourisme (niveau 7 du CFC) organisé par l'Université libre de Bruxelles²⁵.

Perspective internationale :

Cette situation contraste avec la dynamique observée en Flandre, où des formations de niveau 5 sont activement développées, illustrant l'importance des cadres de certifications pour structurer l'offre éducative. À titre d'exemple, la Flandre a développé au niveau 5 du *Vlaamse Kwalificatiestructuur*²⁶ (équivalent du CFC) la formation de Graduat en *Logies, Restaurant en Catering management*²⁷, qui prépare au métier de *Front Office Manager*. Cette formation est basée sur la qualification professionnelle de *Manager hotel-onthaal*²⁸ (niveau 5). Le programme d'études couvrira donc toutes les compétences métiers définies dans la qualification professionnelle (gérer une réception, diriger une équipe, optimiser le taux d'occupation). Mais le diplôme (qualification d'enseignement) y ajoutera des compétences managériales plus larges, comme la gestion financière, le marketing, les ressources humaines et les *soft skills*, visant ainsi à former un professionnel polyvalent, apte à évoluer vers des postes de niveau 6. Ce système facilite une prise en compte directe des attentes des employeurs au travers des compétences enseignées.

partenaires sociaux (employeurs et syndicats). Elle décrit l'ensemble des compétences nécessaires pour exercer une profession spécifique. La QE correspond au diplôme délivré par un établissement. Ce diplôme est toujours construit sur la base d'une ou plusieurs qualifications professionnelles. Le programme d'études intègre donc toutes les compétences exigées par le marché du travail, mais y ajoute des objectifs de formation plus larges (cours généraux, développement personnel, préparation à des études ultérieures). Pour plus d'information, voir : <https://vlaamsekwalificatiestructuur.be/> (consulté le 30 août 2025)

²⁷ Voir à ce sujet :

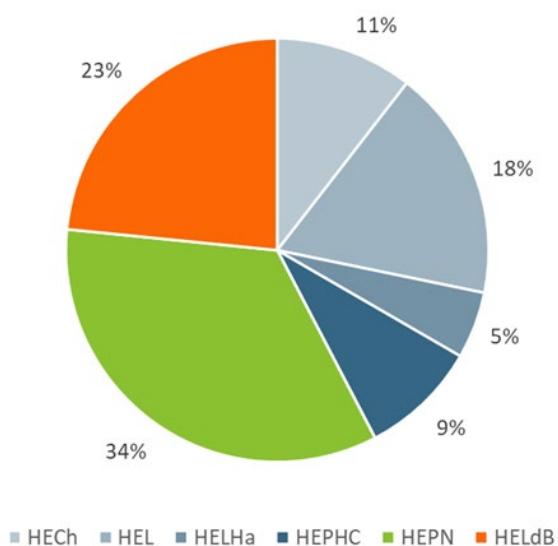
https://app.akov.be/pls/pakov/f?p=p=VLAAMSE_KWALIFICATIESTRUCTUUR:ONDERWIJSKWALIFICATIE:::1030:P1030_OK_DOSSIER_ID:721 (consulté le 30 août 2025)

²⁸ Voir à ce sujet :

https://app.akov.be/pls/pakov/f?p=p=VLAAMSE_KWALIFICATIESTRUCTUUR:BEROEPSKWALIFICATIE:::1020:P1020_BK_DOSSIER_ID,P1020_HEEFT_DEELKWALIFICATIES:3169,NEE (consulté le 30 août 2025).

En Gestion hôtelière (GH), l'offre de formation reste exclusivement offerte en hautes écoles (HECh, HEL, HELHa, HEPHC, HEPN et HELdB).

Figure 3 : Répartition des inscrit·es dans le cursus Gestion hôtelière, orientation management selon la HE en 2022-2023 (N=333)



L'évolution la plus marquante depuis l'évaluation précédente est la création en 2019 de l'orientation *Arts culinaires* dispensée dans deux HE (HEPN et HELHa)²⁹, qui se dissocie désormais clairement de l'orientation *Management*. Cette évolution a un double impact :

- Sur la finalité des orientations, en clarifiant les débouchés et les compétences ciblées par chaque parcours. L'orientation *Management* reste centrée sur la conception et la gestion d'une offre complète de services hôteliers, tant au niveau national qu'international, tandis que l'orientation *Arts culinaires* met l'accent sur la conception (design créatif, paramètres nutritionnels, réponse à une demande socio-culturelle) et la production (transformation, présentation/packaging, conservation) d'une offre de restauration.
- Sur la diversification de l'offre, en permettant aux étudiant·es de choisir dès l'inscription un parcours plus spécialisé en fonction de leurs aspirations

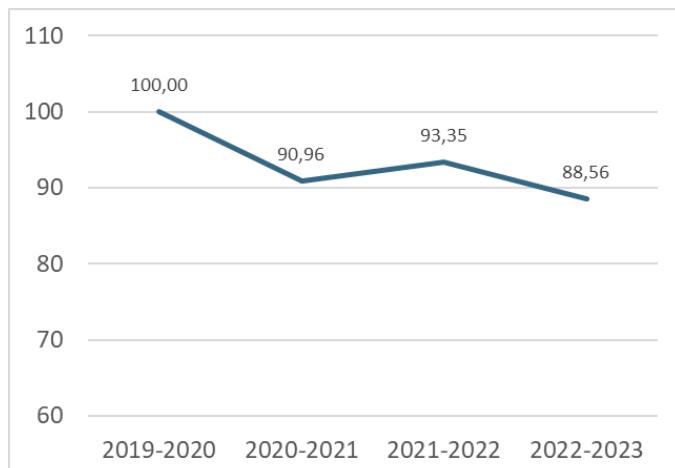
²⁹ À titre d'information, le bachelier en Gestion hôtelière, orientation Arts culinaires n'a pas fait l'objet d'une évaluation en 2024-2025 étant donné que les établissements concernés ne disposaient pas encore de quatre cohortes de diplômé·es et donc d'un regard réflexif suffisant pour mener une auto-évaluation.

professionnelles, ce qui répond à la fois à des besoins différenciés du marché et à une volonté d'enrichir la carte de formation.

Cette évolution, formalisée dans le référentiel de compétences³⁰, traduit un ajustement de l'offre à la réalité des métiers et renforce la lisibilité des profils formés.

S'agissant de l'évolution du nombre d'inscriptions, au même titre que le bachelier MTL, le bachelier en GH, orientation Management a connu une baisse de 12 % entre 2019-2020 et 2022-2023³¹. Si les causes avancées pour le bachelier MTL semblent valoir également ici, l'introduction de la nouvelle orientation en Arts culinaires explique sans doute également la baisse des effectifs dans l'orientation Management. Le comité constate toutefois dans l'orientation Management une chute importante du nombre de diplômé·es (baisse de 47 %) entre 2019-2020 et 2022-2023 justifiée en grande partie par les établissements concernés par l'impact de la crise sanitaire sur le bon déroulement des cours³².

Figure 4 : Évolution du nombre d'inscrit·es en Bac GH entre l'année académique 2019-2020 et 2022-2023 (base indice 100)



³⁰ [Référentiel de compétences en Gestion hôtelière, orientation management](#), 2018 (consulté le 15 août 2025).

³¹ Source : base de données SATURNE, année de référence 2022-2023.

³² *Idem*.

Mauvaise compréhension du profil visé par le diplôme

Au regard de l'offre de formation en enseignement supérieur, un constat récurrent réalisé par le comité dans plusieurs hautes écoles et établissement d'EA est le décalage entre la représentation initiale que se font les étudiant·es des métiers visés par les bacheliers MTL ou GH, et la réalité des fonctions auxquelles préparent effectivement ces études.

De nombreux étudiant·es arrivent ainsi en bloc 1 avec une vision que le comité décrirait comme très opérationnelle ou expérientielle du secteur, associée à un imaginaire de voyage, d'animation, d'accueil de visiteurs ou d'accompagnement de groupes. Cette perception, souvent idéalisée, ne reflète toutefois pas le profil de sortie attendu, centré sur des responsabilités de coordination, de conseil, d'encadrement, de gestion et de stratégie tel que décrit dans les référentiels de compétences et les profils professionnels défini par l'ARES³³.

Les primo-arrivée·es ne semblent donc pas percevoir que les études envisagées visent prioritairement des postes de *middle management* ou de gestion transversale dans des structures touristiques et hôtelières, impliquant un pilotage d'équipes, une vision globale de l'organisation et une capacité à prendre des décisions dans des environnements complexes.

Ce décalage est fréquemment renforcé par la communication externe de certains établissements, qui met en avant, sans toujours les contextualiser, des débouchés correspondant davantage à des fonctions opérationnelles de niveau 4 ou 5 du CFC, telles que guide touristique, accompagnateur·rice de voyages, animateur·rice touristique, chargé·e d'accueil ou organisateur·rice d'événements ponctuels. Ces métiers, bien qu'ils puissent constituer des étapes intéressantes dans un

³³ARES, [Référentiel de compétences en Management du tourisme et des loisirs](#), 2018 et ARES, [Référentiel de compétences en Gestion hôtelière, orientation management](#), 2018 (consulté le 15 août 2025). Pour rappel : Dans le référentiel de compétences, et plus spécifiquement dans le point relatif au profil professionnel, l'ARES précise pour le MTL que « le bachelier en tourisme occupe un poste à responsabilité dans toute structure touristique ou liée aux activités touristiques et de loisirs. Il exerce une fonction de

parcours professionnel, ne mobilisent pas, en eux-mêmes, l'ensemble des compétences de gestion et managériales associées aux bacheliers évalués.

De plus, il convient de préciser qu'il n'appartient pas aux établissements de combler la disparition mentionnée ci-dessus du brevet d'enseignement supérieur en Guide touristique – Guide régional (niveau 5 du CFC) d'autant que les centres de formation ou d'insertion professionnelle développent des formations spécifiques sur l'accueil, le guidage et l'animation³⁴.

Par ailleurs, l'imaginaire du grand public autour du tourisme, souvent relayé par les médias et les réseaux sociaux, tend à valoriser les dimensions visibles, ludiques et relationnelles du métier au détriment des enjeux de gestion, de développement managérial ou de pilotage d'activités.

Dans un contexte où les débouchés réels requièrent des compétences transversales, managériales et de gestion, ce décalage souligne l'importance pour les HE et les établissements d'EA de mieux aligner leur communication externe avec le référentiel de compétences de l'ARES et avec les attentes exprimées par le monde professionnel, afin que les étudiant·es puissent s'engager en connaissance de cause dans ces études.

Recommandation :

Développer une communication externe qui :

- met en avant les compétences transversales, managériales et de gestion réellement développées dans le cursus ;
- associe les milieux professionnels et les alumni à l'élaboration des messages pour garantir leur pertinence et leur crédibilité ;
- assure une information claire et transparente aux futur·es étudiant·es, afin qu'ils/elles puissent choisir leur formation en connaissance de cause et avec une vision réaliste des débouchés.

coordination, de conseil et d'encadrement en relation directe avec les managers ». Pour la GH, orientation management, l'ARES mentionne que « le bachelier en GH exerce les fonctions d'encadrement et de directions dans les secteurs et la restauration dans leurs formes les plus diverses ».

³⁴ Voir notamment le programme 2025-2026 du Centre de Compétence Tourisme <https://www.formation-tourisme.be/formations?page=1> (consulté le 18 septembre 2025).

Focus sur le suivi réservé aux recommandations de 2019

D'un point de vue général

L'analyse transversale réalisée en 2019³⁵ formulait 14 recommandations générales, déclinées en 47 sous-points. Celles-ci portaient principalement sur :

- La clarification et l'harmonisation de la notion de *management* et du niveau de responsabilités attendues à la sortie des bacheliers, en lien avec les profils professionnels définis par l'ARES.
- Le renforcement de la vision transversale de l'économie touristique et de la compréhension globale de la gestion d'une entreprise touristique, au-delà des approches sectorielles spécialisées.
- L'amélioration de la concordance avec le niveau 6 du CFC, notamment sur les dimensions d'autonomie, de pensée critique et de gestion complexe.
- Le déploiement de la professionnalisation tout au long du parcours, via des stages plus diversifiés, des projets intégrés, et une meilleure articulation entre enseignements théoriques et situations professionnelles réelles.
- Le suivi structuré et l'évaluation différenciée des stages, en distinguant clairement les missions managériales des tâches purement opérationnelles.
- L'intégration régulière du monde professionnel dans la formation (enseignant·es issu·es du secteur, conférences, visites de terrain, implication des alumni, etc.).

Ces recommandations de 2019 s'adressaient à plusieurs catégories d'acteur·rices :

- Aux établissements d'enseignement supérieur (direction, autorités académiques, équipes pédagogiques) : pour clarifier et harmoniser les objectifs de

formation, renforcer la place du management, améliorer l'articulation théorie-pratique et diversifier les dispositifs de professionnalisation spécifiques (suivi des acquis du niveau 6).

- À l'ARES : pour veiller à la cohérence des référentiels de compétences avec les attendus du niveau 6 du CFC, et soutenir l'harmonisation inter-établissements.
- Aux pouvoirs publics : pour favoriser un environnement propice à la mise en œuvre des recommandations, notamment en matière de reconnaissance et de lisibilité des diplômes.

D'un point de vue général, l'évaluation menée en 2024-2025 montre que, depuis l'ATde 2019, plusieurs recommandations ont été partiellement ou pleinement intégrées par les établissements, avec des avancées inégales selon les thématiques et les établissements.

On observe une amélioration notable dans certains domaines, notamment la professionnalisation, avec un renforcement du lien entre formation et terrain : diversification des stages dans plusieurs établissements, développement de projets intégrés en partenariat avec des acteur·rices du secteur, utilisation plus fréquente d'études de cas réels, et implication accrue de professionnel·les extérieur·es. Ces évolutions répondent à plusieurs recommandations de 2019 relatives à l'articulation entre enseignements théoriques et pratiques, à l'ouverture vers le milieu professionnel et à la mise en place de dispositifs d'accompagnement à l'emploi.

Bonne pratique :

Plusieurs établissements développent des projets pédagogiques en collaboration avec des acteurs publics et privés. Ainsi, une entreprise locale accueille chaque année des étudiant·es pour organiser concrètement un événement ; ailleurs, les étudiant·es construisent un projet de développement territorial issu du terrain, etc.

En revanche, des limites persistent sur des points structurants. La notion même de *management*, pourtant centrale dans l'intitulé et le profil visé des formations, demeure interprétée de façon très hétérogène. Nous

³⁵ Disponible sur le site de l'AEQES : https://aeqes.be/rapports_details.cfm?documents_id=704 (consulté le 15 octobre 2025).

reviendrons en détail sur cet enjeu dans le chapitre suivant de cette AT.

Le comité a également constaté l'amélioration des services d'aide à la réussite. Dans la plupart des établissements, ces dispositifs se sont professionnalisés et diversifiés depuis l'évaluation de 2019. Ils offrent désormais un accompagnement plus structuré, à la fois collectif et individualisé, permettant de soutenir les étudiant·es dans leur parcours académique.

Concrètement, plusieurs évolutions positives ont été relevées :

- un accueil renforcé des primo-arrivants et des étudiant·es en réorientation, incluant des activités de *teambuilding*, des stages d'intégration ou des séances explicatives dédiées ;
- la mise en place de cellules d'aide à la réussite avec un·e responsable identifié·e, chargé·e d'organiser des entretiens individuels, d'analyser les difficultés rencontrées et de proposer des stratégies adaptées ;
- une offre variée d'outils pédagogiques et méthodologiques : heures de remédiation en langues et en comptabilité, ateliers de gestion du temps, de mémorisation ou de préparation au blocus, recours à des plateformes numériques (par exemple, Voltaire, eCampus) ;
- des dispositifs de tutorat par les pair·es et de suivi post-sessions d'exams, permettant un accompagnement ciblé et une réflexion éventuelle sur la réorientation ;
- enfin, une volonté de garantir une équité pédagogique, en proposant à la fois des aides personnalisées et des actions accessibles à l'ensemble des étudiant·es.

Le comité a toutefois relevé que l'information relative aux services d'aide à la réussite demeure inégale selon les années d'études. Si les étudiant·es de bloc 1 bénéficient d'une présentation détaillée et d'un accompagnement structuré dès leur entrée en formation, celles et ceux des blocs 2 et 3 se

disent souvent moins bien informé·es des dispositifs disponibles. Cette situation contribue à une sous-utilisation des services existants par ces étudiant·es de bloc 2 et 3, et entretient l'idée que l'aide à la réussite serait principalement destinée aux étudiant·es du bloc 1, alors que les étudiant·es des blocs supérieurs sont confrontés à des défis majeurs (stages, TFE, articulation avec la vie professionnelle, etc.) auxquels les services d'aide à la réussite pourraient sans nul doute apporter une aide précieuse.

Recommandation :

Renforcer la visibilité et l'accessibilité des services d'aide à la réussite pour l'ensemble des étudiant·es, y compris ceux et celles des blocs 2 et 3. Cela suppose :

- de mettre en place une communication continue tout au long du parcours, par exemple via des rappels réguliers en début de quadrième ou des présentations ciblées ;
- de favoriser une culture de recours aux services qui ne se limite pas aux primo-arrivants, mais qui accompagne les étudiant·es jusqu'à la diplomation.

L'atteinte du niveau 6 du CFC

Dans le cadre de l'AT de 2019, un enjeu était particulièrement au cœur de la réflexion du comité des expert·es à savoir l'atteinte du niveau 6 du CFC pour les deux bacheliers évalués. À cet égard, le comité mentionnait qu'il « *n'a rencontré que peu de formations de ce niveau développant les compétences, savoirs et aptitudes correspondant au niveau 6³⁶* ».

Pour rappel, ce niveau 6³⁷ suppose que les diplômé·es disposent non seulement de connaissances approfondies dans leur domaine, mais aussi de compétences cognitives et pratiques leur permettant :

- de résoudre des problèmes complexes,
- d'exercer leur métier avec un haut degré d'autonomie,
- de prendre des décisions éclairées dans des contextes changeants,

³⁶ AEQES, Évaluation du cursus Management du tourisme et des loisirs - Gestion hôtelière en Fédération Wallonie-Bruxelles : analyse transversale, Bruxelles, 2019, p. 34.

³⁷ 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), Annexe Irc du décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. Disponible en ligne : <https://gallilex.cfwb.be/textes-normatifs/39681> (consulté le 29 août 2025)

- et d'assumer des responsabilités de gestion et de coordination d'équipes ou de projets.

Les attendus du niveau 6 impliquent une capacité à mobiliser savoirs, savoir-faire et savoir-être dans des situations nouvelles ou imprévisibles, et à relier les apprentissages académiques à des enjeux réels du terrain. Ils requièrent également une aptitude à analyser de manière critique des données, à formuler des solutions et à en évaluer les impacts, tant sur l'organisation que sur son environnement.

Les visites de 2024-2025 ont montré une évolution certaine et importante dans les HE. Plusieurs établissements ont entrepris une révision de leur programme afin de renforcer ces dimensions notamment par :

- l'introduction ou le renforcement de projets intégrés et transversaux mobilisant plusieurs disciplines et simulant des situations professionnelles complexes ;
- une meilleure articulation entre les cours théoriques et leurs applications pratiques, parfois via des études de cas directement inspirées de problématiques réelles du secteur ;
- l'intégration plus explicite d'exercices d'analyse critique et de prise de décision dans des contextes multi-constraints.

Certains établissements ont également introduit des séminaires de recherche et d'analyse documentaire pour renforcer la capacité des étudiant·es à problématiser, à diversifier leurs sources et à élaborer des réponses innovantes à des problématiques sectorielles. Toutefois, le manque de moments formalisés de créativité et de brainstorming avec des professionnels limite encore le potentiel d'innovation dans certains cursus.

Bonne pratique :

Dans plusieurs établissements, le comité a relevé plusieurs bonnes pratiques :

- Organisation d'un colloque annuel sur la thématique du tourisme durable avec une implication active des étudiant·es dans l'organisation.
- Mise en place d'une nouvelle UE « méthodologie de la recherche appliquée au tourisme » qui intègre un module sur l'IA et ses applications dans le TFE.
- Développement du Lab-Réseau Ulysse : premier lab inter-établissements dédié à

la pédagogie et à la recherche appliquée en tourisme en FWB.

Au niveau des établissements d'EA, ceux-ci fonctionnent encore sur la base d'un dossier pédagogique validé par la FWB (plus précisément par le Conseil général de cette forme d'enseignement) en 2017 et qui précède donc l'instauration du référentiel de compétences de l'ARES en 2018. Il n'a ainsi pas été révisé depuis la précédente évaluation. Le comité a donc constaté que les étudiant·es de l'EA ne bénéficient pas d'une formation alignée sur les compétences-clés définies par l'ARES (par exemple les compétences managériales et transversales).

Recommandation :

Organiser à court terme l'alignement du dossier pédagogique des établissements d'EA par rapport au référentiel de l'ARES afin de garantir une équité entre les étudiant·es en HE et en EA.

Les bacheliers MTL-GH et leurs enjeux

Les évolutions récentes des secteurs du tourisme, des loisirs et de l'hôtellerie largement évoqués ci-dessus ont un impact direct sur les compétences attendues des futur·es professionnel·les. D'une part, la digitalisation et l'intégration croissante de l'intelligence artificielle imposent une maîtrise accrue des outils numériques, des plateformes de réservation et des solutions de gestion automatisée. D'autre part, la diversification de l'offre touristique requiert des compétences en conception d'expériences, en gestion de projet et en innovation de services.

Parallèlement, la montée en puissance des valeurs de durabilité, d'authenticité et de proximité implique de renforcer les savoir-faire en matière de communication interculturelle, de médiation et de responsabilité sociétale.

Enfin, face aux tensions persistantes sur le marché de l'emploi et aux attentes nouvelles en matière de conditions de travail, les professionnels doivent développer des aptitudes relationnelles, managériales et organisationnelles favorisant l'attractivité et la fidélisation dans les métiers. L'ensemble de ces tendances confirme la nécessité d'une adaptation continue des cursus de formation, afin de préparer les étudiant·es à évoluer dans un secteur en transformation rapide et permanente.

Cette analyse transversale souhaite ainsi mettre en évidences les principaux enjeux des bacheliers MTL et GH, orientation management qui ont été dégagés lors des visites d'évaluation continue effectuées en 2024-2025. Les éléments présentés ici se veulent transversaux et prennent en compte des constats posés à la suite des entretiens effectués en visite et à la consultation de la documentation mise à disposition du comité. Au regard des évolutions, mais aussi du bilan de l'AT de 2019 établi dans le chapitre précédent, le comité a dégagé trois enjeux prioritaires et interreliés pour les bacheliers :

- renforcer, voire assurer le positionnement de la visée *management* des bacheliers, notamment au travers des activités de professionnalisation ;
- renforcer et adapter les dispositifs pédagogiques au service de l'acquisition des compétences visées dans une approche programme ;
- enfin, assurer une démarche d'amélioration continue des bacheliers notamment via la collecte de données et le développement d'outil de pilotage.

Figure 5 : Les enjeux des bacheliers en MTL et en GH



Soutenir la professionnalisation des bacheliers

Par une clarification de la visée « management »

Le 15 mai 2017, un arrêté ministériel a validé le changement de dénomination du « bachelier en Tourisme » pour le renommer « bachelier en Management du tourisme et des loisirs ». L'aspect managérial est également présent dans l'intitulé de la formation en « Gestion hôtelière, orientation management » issu de la distinction opérée en 2019 avec l'orientation « Arts culinaires ». L'objectif affiché par ces modifications d'intitulés était de refléter l'évolution des compétences attendues dans ces métiers à savoir dépasser la seule

exécution d'activités pour intégrer des dimensions de coordination, de conseil, d'encadrement, de pilotage et de gestion de projets³⁸, incluant par ailleurs selon le comité une dimension stratégique.

Si cette réforme inscrit le terme *management* dans l'intitulé des formations en tourisme, loisirs et gestion hôtelière, il apparaît que tous les établissements ne l'appréhendent pas de la même manière et donc que la notion de *management* n'est pas comprise ni déclinée de manière homogène dans les programmes.

Le manque de positionnement clair sur la cible *management*, au sens que qualifierait le comité de « stratégique », rend difficile l'alignement des objectifs pédagogiques et des acquis finaux. Ce flou se traduit par des attentes différentes selon les établissements et, *in fine*, par une hétérogénéité importante du profil de sortie.

L'absence de positionnement clair sur la notion de management entraîne ainsi une diversité d'interprétation qui se traduit concrètement dans les approches pédagogiques :

- **Approches complètes et structurées :** dans certaines formations, le *management* est abordé à travers des modules spécifiques (management stratégique, gestion des ressources humaines, gouvernance, pilotage global d'organisation), présents sur les trois blocs, et articulés avec des projets intégrateurs mobilisant plusieurs fonctions (marketing, finance, opérations, partenariats). Les étudiant·es sont alors amené·es à coordonner des actions, à prendre des décisions et à justifier des choix dans des contextes proches du réel.
- **Approches indirectes et fragmentées :** dans d'autres, le *management* est dilué dans des cours techniques (comptabilité, marketing, organisation d'événements) sans être relié explicitement à une démarche de gestion globale. Les étudiant·es développent alors des savoir-faire opérationnels, mais sans les inscrire dans une vision d'ensemble de l'entreprise ou de la destination.

- **Absence de définition explicite :** dans certains établissements enfin, le terme *management* n'est pas défini ni explicité dans le programme ; les étudiant·es peuvent ainsi le comprendre comme une simple supervision d'activité, sans y associer les dimensions de planification de projets, de coordination d'équipe, d'analyse de performance ou de coordination intersectorielle.

Le volume de crédits ECTS attribués au management reste par ailleurs variable : dans certains cas, il est conséquent et associé à des mises en situation réelles ; dans d'autres, il est faible et centré sur les aspects techniques et chiffrés (gestion comptable, statistique), avec peu de place pour les dimensions stratégiques ou humaines. Les *soft skills*, pourtant essentielles en *management* (communication, leadership, gestion des conflits, créativité, esprit critique), restent le parent pauvre de nombreux programmes, qui privilient les *hard skills* techniques souvent abordées de manière fragmentée.

Le comité tient à signaler que les constats repris ci-avant peuvent résulter du décalage entre les référentiels de compétences établis par l'ARES pour le cursus MTL et le cursus GH et les contenus minimaux qui y sont associés. En effet, si des contenus minimaux de 14 crédits dédiés au « management hôtelier » sont bien prévus pour la GH, aucun crédit spécifiquement dédié aux métiers du *management* (par exemple : management d'entreprise, management d'équipe) n'est prévu pour le cursus MTL.

Recommandation :

Pour le cursus MTL, remplacer dans les contenus minimaux le thème « formation générale » par « *management* » et structurer les crédits associés afin de répondre aux objectifs tels que définis dans le référentiel de compétences.

L'intégration du *management* dans les stages est également inégale. Dans les meilleures configurations, le stage de fin d'études vérifie réellement la capacité à gérer une structure ou un projet d'envergure : coordination d'équipes, gestion budgétaire, articulation entre plusieurs services. Mais dans d'autres cas, les missions

³⁸ ARES, [Référentiel de compétences en Management du tourisme et des loisirs](#), 2018 et ARES, [Référentiel de](#)

[compétences en Gestion hôtelière, orientation management](#), 2018 (consulté le 15 août 2025).

confier restent opérationnelles (accueil, animation, assistance logistique), ce qui limite la validation effective des compétences de pilotage attendues. Cette situation alimente parfois la frustration des étudiant·es, qui estiment ne pas effectuer de stage en adéquation avec l'intitulé et la visée du cursus.

Cette absence d'harmonisation a plusieurs effets :

- elle entraîne des écarts importants dans la profondeur et l'étendue des compétences réellement travaillées ;
- elle complique la lisibilité des diplômes pour les recruteur·ses ;
- elle risque de creuser un décalage avec le profil professionnel attendu, qui suppose un rôle de direction intermédiaire (*middle management*) et donc des aptitudes à gérer l'ensemble d'une organisation touristique, et non uniquement un produit ou un projet.

Dans le référentiel de compétences, et plus spécifiquement dans le point relatif au profil professionnel, l'ARES précise pour le MTL que « *le bachelier en tourisme occupe un poste à responsabilité dans toute structure touristique ou liée aux activités touristiques et de loisirs. Il exerce une fonction de coordination, de conseil et d'encadrement en relation directe avec les managers*³⁹ ». Pour la GH, orientation management, l'ARES mentionne que « *le bachelier en GH exerce les fonctions d'encadrement et de directions dans les secteurs et la restauration dans leurs formes les plus diverses*⁴⁰ ». Ainsi, sans employer expressément le terme de *management*, l'ARES décrit un profil correspondant à des postes de *middle management*.

Au terme de sa formation, l'étudiant·e devrait donc être capable, d'une part, d'adopter une vision transversale de l'économie touristique et, d'autre part, de disposer d'une compréhension globale de la gestion d'une entreprise touristique. Ces deux dimensions sont indissociables pour occuper pleinement les fonctions visées.

Recommandation :

Veiller à ce que la formation prépare pleinement les étudiant·es à :

- adopter une vision transversale de l'économie touristique (voir recommandation spécifique ci-après), en intégrant les enjeux des différents segments du secteur (hébergement, restauration, loisirs, culture, mobilité, durabilité, numérique, etc.) ;
- acquérir une compréhension globale de la gestion d'une entreprise touristique, incluant les volets financiers, organisationnels, RH, marketing, digital et durabilité.

Pour ce faire :

- articuler les enseignements théoriques et pratiques autour de projets intégrés qui mobilisent simultanément plusieurs dimensions de la gestion ;
- renforcer la pluridisciplinarité des UE, en développant des approches transversales (par exemple des études de cas globales, simulations d'entreprise, business games) ;
- veiller à ce que les stages et TFE permettent de démontrer cette double compétence

Recommandation :

Renforcer l'harmonisation et la qualité des stages de bloc 3 en veillant à ce qu'ils permettent systématiquement de travailler et d'évaluer les compétences de *management* décrites dans le référentiel ARES. Cela implique :

- de définir des critères minimaux communs pour les stages, incluant obligatoirement des missions d'appui à la coordination, gestion budgétaire, articulation inter-services ou pilotage de projet ;
- de mettre en place une procédure de validation plus sélective des lieux de stage, afin de s'assurer que les missions confierées correspondent bien aux compétences de pilotage attendues ;
- d'impliquer davantage les tuteur·rices académiques dans le suivi des stages, afin de garantir l'adéquation des tâches avec les objectifs pédagogiques ;
- de sensibiliser les structures d'accueil aux attentes spécifiques liées au profil professionnel du bachelier, pour éviter de réduire les étudiant·es à de simples exécutants.

³⁹ ARES, [Référentiel de compétences en Management du tourisme et des loisirs](#), 2018.

⁴⁰ ARES, [Référentiel de compétences en Gestion hôtelière, orientation management](#), 2018.

En ce qui concerne la vision transversale de l'économie touristique, le comité a constaté lors des visites des HE et des établissements d'EA que la situation est très contrastée. Environ la moitié des établissements intègrent une réelle transversalité en abordant plusieurs secteurs (hébergement, restauration, culture, patrimoine, événementiel, tourisme de nature, mobilité, promotion) et en travaillant sur les liens et interdépendances entre eux. L'autre moitié présente un programme où l'approche sectorielle est très marquée, par exemple centrée principalement sur les visites guidées, la médiation culturelle, l'événementiel ou l'animation.

Toutefois, il est nécessaire de préciser qu'un·e étudiant·e formé·e essentiellement dans un segment risque d'être moins à l'aise pour :

- développer une offre intégrée ;
- superviser des équipes pluridisciplinaires ;
- adapter un produit touristique à différents marchés et clientèles.

Recommandation :

Pour les établissements MTL, développer une vision transversale de l'économie touristique en :

- prenant en compte l'ensemble des composantes du secteur et en abordant les interconnexions entre ces composantes ;
- veillant à ce que les étudiant·es soient exposé·es à plusieurs segments du secteur au cours de leur formation (via projets, études de cas, stages diversifiés) ;
- formalisant cette transversalité comme un acquis minimal.

Bonne pratique :

Un établissement met en œuvre une pédagogie par projets structurée, qui invite les étudiant·es à créer des ponts directs entre théorie et pratique. Cette approche favorise le développement de compétences professionnelles concrètes tout en cultivant une vision transversale de l'économie touristique, en mobilisant différents secteurs et en travaillant leurs interdépendances.

La gestion d'une entreprise touristique ou hôtelière est présente dans les établissements visités, mais de nouveau avec des niveaux de profondeur et d'intégration très variables. Cette thématique est généralement abordée à travers des matières comme la comptabilité, le

marketing, la communication ou la gestion de projet. Dans plusieurs établissements, elle est également liée à l'organisation d'événements ou à la création de produits touristiques ou hôtelier, mais rarement envisagée comme un axe structurant de la formation. Dans la majorité des établissements, l'accent est mis sur la gestion d'un produit ou d'un projet spécifique plutôt que sur la gestion globale d'une structure touristique ou hôtelière. Le comité estime qu'il serait pertinent de renforcer les enseignements liés à la gestion globale, à la veille sectorielle et à l'analyse de tendances, plutôt que de maintenir un volume important de cours de contenus descriptifs (par exemple géographie en MTL), afin de développer davantage l'esprit critique et les capacités d'adaptation.

Seuls quelques établissements intègrent une approche plus complète, incluant la stratégie d'entreprise, la gestion des ressources humaines, la lecture financière et la gouvernance.

Lorsque cette vision globale est absente ou peu développée, les étudiant·es risquent de manquer :

- d'outils de pilotage pour coordonner plusieurs services ou équipes ;
- de vision économique à l'échelle d'une organisation ;
- de compétences pour analyser la performance d'une entreprise et prendre des décisions stratégiques éclairées.

Recommandation :

Renforcer l'axe de la gestion globale des entreprises touristiques ou hôtelière (de statuts et fonctions différents) dans les programmes, en privilégiant les approches stratégiques, financières et organisationnelles intégrées, afin de doter les étudiant·es des outils de pilotage nécessaires aux fonctions de *middle management*. Cela suppose :

- d'articuler les enseignements existants dans une approche intégrée de pilotage d'entreprises de différents statuts et fonctions (stratégie, gouvernance, ressources humaines, gestion financière, analyse de performance) ;
- de rééquilibrer les volumes horaires, en réduisant certains contenus descriptifs (par exemple géographie trop encyclopédique) au profit

- d'enseignements orientés sur l'analyse, la prise de décision et la stratégie ;
- de mobiliser des études de cas réelles, simulations et projets intégrés permettant aux étudiant·es de se confronter à la gestion globale d'une organisation ou d'une destination.

Le comité a également constaté que l'impact de l'intelligence artificielle (IA) sur les métiers, et par conséquent sur le cursus, est encore très peu abordé⁴¹. Pourtant, l'IA modifie les fonctions traditionnelles et la transformation numérique s'est considérablement accélérée, imposant une maîtrise accrue des outils digitaux.

Cette transformation induit des évolutions majeures :

- une importance accrue pour les *soft skills*, qui sont essentielles pour l'insertion professionnelle. Les professionnels doivent ainsi développer des aptitudes relationnelles, managériales et organisationnelles ;
- la nécessité de redonner du sens à l'humain face à ces technologies, en passant d'une posture d'information à une posture de conseil, notamment dans le cadre du tourisme expérientiel ;
- la recherche de sens, de rencontre et d'expérience immersive est devenue une priorité pour les clientèles ;
- la capacité à comprendre le fonctionnement de l'IA et son évolution afin de mettre à profit ses apports au mieux dans le cadre des métiers du tourisme et de l'hôtellerie.

Pour l'étudiant·e, cela implique d'apprendre à articuler son jugement humain avec les recommandations algorithmiques, à détecter les biais inhérents et les risques réglementaires (confidentialité, RGPD, discriminations), et à utiliser l'IA comme outil de réflexion et d'analyse plutôt que comme substitut de la pensée.

Recommandation :

Intégrer de manière explicite les enjeux liés à l'intelligence artificielle et à la transformation numérique dans les cursus MTL et GH, en veillant à :

- renforcer les compétences managériales et relationnelles indispensables dans un environnement de plus en plus automatisé, en développant les aptitudes de coordination, d'accompagnement et de conseil ;
- mobiliser des études de cas et projets permettant aux étudiant·es de réfléchir à l'impact de l'IA sur les métiers, les organisations et les pratiques de management.

Par le renforcement des activités professionnalisantes

La professionnalisation constitue un axe central des formations en MTL et en GH. Dans tous les établissements, elle repose principalement sur la réalisation d'un stage long en bloc 3, conçu comme l'aboutissement du parcours et la mise en pratique des acquis. Ce stage, d'une durée souvent comprise entre 12 et 16 semaines, permet aux étudiant·es de s'immerger dans des structures variées — offices de tourisme, agences réceptives, hôtels, musées, parcs naturels, entreprises événementielles, etc. — et d'acquérir une expérience professionnelle significative.

En réponse aux recommandations de 2019, plusieurs établissements ont complété ce dispositif par des stages plus courts ou des périodes d'observation dès le bloc 1 ou le bloc 2. Cette confrontation progressive au terrain favorise une meilleure préparation au stage final et offre une diversité d'expériences, conformément à l'objectif d'exposer les étudiant·es à différents métiers du secteur. Dans les meilleures pratiques observées, cette professionnalisation est également nourrie par des projets réalisés tout au long du cursus en partenariat avec des acteur·rices du secteur : création ou développement d'un produit touristique, études de marché, organisation d'événements, élaboration de plans de communication. Ces projets répondent à de véritables commandes professionnelles et sont encadrés conjointement par les enseignant·es et les partenaires, plaçant les étudiant·es dans des conditions proches de celles qu'ils rencontreront dans leur future carrière.

⁴¹ L'impact de l'intelligence artificielle sur les dispositifs pédagogiques est abordé plus loin dans l'analyse dans la partie « Renforcer les dispositifs pédagogiques ».

Bonne pratique :

Un établissement lie le stage de bloc 3 avec le TFE. Cela permet aux étudiant·es d'aborder leur stage de manière plus concrète et aboutie.

Toutefois, malgré cette évolution positive, les rapports d'évaluation de 2024-2025 montrent que la diversité des activités professionnalisaantes reste encore limitée dans les établissements d'EA. De plus, certaines HE ne prévoient pas de lien explicite entre les expériences de terrain et le développement progressif des compétences de management, ce qui limite la montée en puissance des étudiant·es au fil du cursus. La mise en situation réelle reste également très variable d'un établissement à l'autre comme illustré plus haut.

Par ailleurs, l'intégration du monde professionnel dans les parcours de formation (mais aussi la gestion de la qualité, cf. point spécifique plus bas dans cette analyse) demeure inégale. Certaines HE ont mis en place des dispositifs structurés : conférences métiers, interventions d'enseignant·es issu·es du secteur, visites de terrain, participation à des salons ou événements professionnels, collaborations sur des projets concrets, implication d'alumni pour du mentorat. Dans d'autres, cette ouverture reste ponctuelle et repose surtout sur des initiatives individuelles. Les rapports de 2025 soulignent que, lorsque ces liens sont formalisés dans des comités de pilotage diversifiés et actifs, la pertinence des stages, des projets et plus largement des programmes dans leur ensemble augmente nettement, car elle est directement nourrie par les attentes actualisées du secteur.

Bonne pratique :

Le comité a identifié des bonnes pratiques dans plusieurs établissements telles que :

- l'organisation de Job Days en présence de professionnels ;
- la mise en place d'études de projets réalisés sur commande d'acteur·rices du secteur ;
- la présence significative de professionnel·les et d'expert·es dans le corps enseignant ou intervenant de manière ponctuelle lors de conférences, ateliers, etc.

Il ressort de ces constats deux points de vigilance selon le comité. D'une part, un

questionnement sur l'adéquation entre le stage et le profil attendu : lorsqu'un stage ne correspond pas à un rôle de coordination ou de gestion, le lien avec les objectifs du diplôme et le profil professionnel s'affaiblit. D'autre part, un questionnement sur la diversité des expériences impactant l'équité de traitement entre les étudiant·es : selon les établissements et les opportunités, un·e étudiant·e peut terminer son cursus avec un profil transversal et managérial ou, au contraire, très spécialisé et centré sur des tâches opérationnelles. Cette diversité est également influencée par les moyens matériels disponibles : l'absence d'accès à certains logiciels professionnels (par exemple OPERA en GH) peut limiter la maîtrise d'outils pourtant essentiels à l'employabilité.

Recommandation :

Renforcer l'harmonisation des stages et des expériences professionnalisaantes afin d'assurer à l'ensemble des étudiant·es une préparation cohérente avec le profil professionnel défini par l'ARES. Concrètement, cela suppose :

- de définir des critères clairs pour garantir que chaque stage intègre des missions de coordination, de gestion et de pilotage, en cohérence avec les fonctions de *middle management* visées ;
- de veiller à une diversité d'expériences encadrées tout au long du cursus, afin de limiter les écarts entre étudiant·es et de renforcer l'équité de traitement ;
- d'impliquer davantage les partenaires professionnels dans la définition des missions de stage et l'évaluation des compétences managériales.

Enfin autre activité professionnalisante par excellence, les travaux de fin d'études (TFE) se sont vus globalement renforcés en lien avec les recommandations de 2019 visant à atteindre le niveau 6 du CFC. Si tous les établissements affichent l'ambition d'atteindre ce niveau au travers de leur TFE, la mise en œuvre concrète dans les parcours reste toutefois inégale.

Dans certains établissements, les TFE, les évaluations intégrées et les stages exigent de l'étudiant·e qu'il/elle mobilise de manière transversale l'ensemble des compétences acquises (marketing, finance, stratégie, ressources humaines, partenariats), et qu'il ou elle prenne des décisions en tenant compte de multiples contraintes. Cette intégration des

savoirs et cette prise de recul correspondent bien aux attendus du niveau 6.

Dans d'autres, les TFE ou évaluations restent davantage descriptifs qu'analytico-stratégiques, se concentrant sur un seul aspect opérationnel (organisation d'un événement, conception d'une visite guidée, animation d'une activité), sans toujours relier cette action à une vision globale de l'entreprise ou de la destination. Ce décalage est souvent accentué par la faible coordination entre les différentes unités d'enseignement (UE) pour construire une progression cohérente vers le niveau 6 et par une implication trop faible (voire parfois absente) du monde professionnel dans la définition des problématiques et l'évaluation des productions finales.

Cette variabilité entraîne un risque : selon l'établissement, un·e diplômé·e peut parfaitement atteindre les exigences du niveau 6 ou, au contraire, en rester partiellement éloigné·e, notamment sur les dimensions d'autonomie, de pensée critique et de gestion complexe.

Recommandation :

Pour garantir une réelle cohérence avec le niveau 6 du CFC :

- intégrer dans les cursus des situations d'apprentissage où l'étudiant·e doit gérer des problématiques multidimensionnelles ;
- veiller à ce que les TFE et évaluations intégrées mobilisent une approche analytique, critique et transversale ;
- articuler plus clairement les enseignements sectoriels avec les compétences de pilotage et de stratégie attendues (cf. recommandations précédentes).

Recommandation :

Renforcer les liens avec la recherche appliquée menée dans les HE, afin d'alimenter les apprentissages avec des données actualisées et de diffuser plus largement les résultats auprès des étudiant·es. Cela permettrait de consolider leur capacité à prendre des décisions fondées sur des analyses robustes et contextualisées.

L'apprentissage des langues occupe également une place importante dans les deux cursus. Celles-ci sont généralement

appliquées au tourisme avec un accent mis sur la pratique professionnelle. Le comité a pris connaissance de nombreuses initiatives en la matière. Cependant, là aussi, il a constaté que le niveau final attendu au sein des établissements est très hétérogène et que certaines approches restent encore trop académiques. De plus, peu de cours sont actuellement donnés en langue étrangère, ce qui réduit les opportunités d'immersion linguistique et professionnelle pour les étudiant·es. Par ailleurs, la question des langues rendues obligatoires semble parfois en décalage avec les objectifs affichés par certains établissements (par exemple, l'espagnol obligatoire lorsqu'un établissement se positionne clairement sur le tourisme réceptif wallon).

Bonne pratique :

Dans plusieurs établissements, le comité a relevé plusieurs bonnes pratiques :

- la mise en place de tables de discussions ;
- l'utilisation de plateformes d'apprentissage de langues afin de renforcer les parcours individuels selon un test de niveau préalable ;
- la mise en place d'« e-tandem » : échange de conversation avec des étudiant·es d'autres établissements étrangers, pour pratiquer à l'oral.

Renforcer les dispositifs pédagogiques

Si le positionnement de la visée *management* des deux bacheliers constitue un enjeu essentiel pour les années à venir ainsi que le renforcement des activités professionnalisaient, il va de soi pour le comité que cette réflexion doit s'accompagner d'un renforcement, voire d'une évolution des dispositifs pédagogiques.

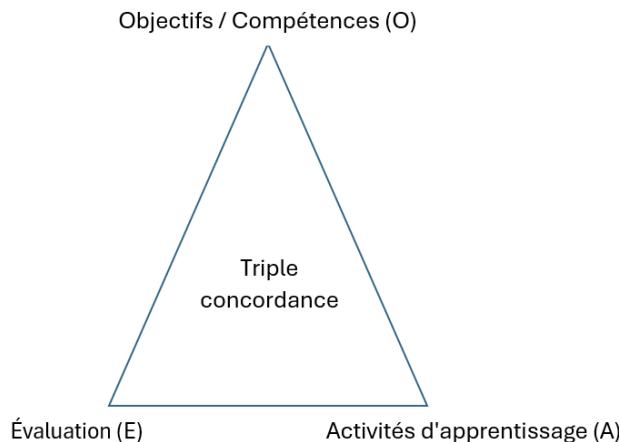
Triple concordance et approche programme

À ce titre, le comité tient d'abord à rappeler que l'approche programme fondée sur les compétences est une pierre angulaire pour garantir la qualité de l'enseignement supérieur. Elle repose sur le principe fondamental de la « triple concordance », un alignement explicite et dynamique entre :

- les compétences cibles ou le profil de sortie attendu des diplômé·es ;

- les situations et activités d'apprentissage mises en œuvre ;
- les dispositifs d'évaluation qui certifient la maîtrise de ces compétences en contexte professionnel.

Figure 6 : La triple concordance pédagogique



Ce principe, connu sous le nom d'alignement constructif⁴², assure que chaque composante du programme contribue de manière mesurable aux acquis d'apprentissage, formant ainsi un écosystème d'apprentissage cohérent et pertinent. Les cadres qualité européens, tels que les ESG (2015)⁴³ et le référentiel d'évaluation programmatique de l'AEQES⁴⁴, renforcent cette exigence en insistant sur une gouvernance structurée du programme, une révision périodique et participative, et une cohérence interne et externe des évaluations. Dans ce cadre, l'alignement est documenté par des matrices Objectifs-Activités-Évaluations (O-A-E), monitoré via des indicateurs (réussite, insertion professionnelle), et vérifié à l'occasion d'évaluations externes nationales ou internationales.

La triple concordance constitue un levier d'innovation pédagogique en facilitant l'intégration de pédagogies actives, comme l'apprentissage expérientiel⁴⁵, la pédagogie par projets et le *blended learning*⁴⁶. Elle favorise également une approche inclusive en rendant les intentions pédagogiques transparentes et

en encourageant une communication claire avec les étudiant·es, ce qui renforce leur engagement, leur responsabilité et leur réussite.

Les visites menées en 2024-2025 ont mis en lumière une dynamique riche et complexe dans la mise en œuvre de cette approche par compétences. Si des avancées notables sont observées, plusieurs éléments suggèrent des marges d'amélioration, tant au niveau de la structuration des programmes que de leur mise en œuvre pédagogique.

Ainsi, le comité a constaté que la lisibilité des compétences visées dans les activités d'apprentissage, leur développement et leur évaluation, demeure perfectible. De fait, si l'ensemble des établissements mettent désormais à disposition des étudiant·es des fiches UE décrivant les contenus des activités d'apprentissage et le mode d'évaluation, le comité constate que le lien entre contenus et compétences visées reste souvent peu explicite. De même, l'absence d'une matrice de compétences globales attestant de la couverture des acquis d'apprentissage visés (référentiel de compétences et profil de sortie) à travers l'ensemble des cours entrave l'articulation explicite entre les objectifs, les activités et les évaluations, principe fondamental de la triple concordance, mais aussi de l'approche programme.

À titre d'exemple, le suivi et l'évaluation des stages en MTL et GH présentent des approches contrastées. Certaines HE disposent de grilles différencierées selon le type de stage (opérationnel ou managérial), définissent clairement les acquis d'apprentissage visés et intègrent un retour formalisé des maîtres de stage, avec des visites sur le terrain, assurées par les enseignant·es. Dans d'autres, l'évaluation repose sur une grille unique, générique, sans distinction explicite des compétences managériales, et l'implication des maîtres de stage dans l'évaluation reste inégale, ce qui limite la précision des feedbacks. Dans

⁴² Voir à ce sujet : BIGGS, J., *Enhancing teaching through constructive alignment*, in *Higher Education*, 32(3), 1996, p. 347-364. BIGGS, J., & TANG, C. *Teaching for Quality Learning at University*, 2011 McGraw-Hill Education.

⁴³ ENQA, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, 2015.

⁴⁴ Référentiel AEQES pour l'évaluation continue des programmes :

https://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=742 (consulté le 13 juin 2025).

⁴⁵ KOLB, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd ed.), 2015 Pearson Education.

⁴⁶ , C. R., *Current research in blended learning* in M. G. MOORE & W. C. DIEHL (Eds.), *Handbook of Distance Education*, 2019, Routledge, pp. 173-188.

plusieurs cas, l'absence d'outils adaptés pour les maîtres de stage réduit la capacité à évaluer précisément les compétences visées, notamment en gestion complexe et en prise de décision.

Perspective internationale :

À la Erasmushogeschool Brussel, la section Gestion hôtelière a développé une matrice de compétences visant à cartographier quels acquis d'apprentissage (AA) et indicateurs comportementaux (IC) sont abordés dans quelles unités d'enseignement (UE). Dans ce modèle, les acquis d'apprentissage, qui définissent les compétences générales, sont déclinés en indicateurs comportementaux concrets. Chaque indicateur est explicitement associé à un niveau de maîtrise qui évolue au cours du cursus. Ces niveaux permettent de visualiser la progression de l'étudiant·e (niveau 1 : Introduction, contribution à la réalisation ; niveau 2 : Évaluer au niveau débutant ; niveau 3 : Évaluer au niveau de professionnel débutant⁴⁷). Cet outil permet d'éviter les redondances et les lacunes dans le parcours de formation. De plus, lors d'une évaluation du programme, il est possible de prouver que chaque compétence est acquise de manière graduelle dans une approche-programme et que le niveau final est atteint par tous·tes les étudiant·es.

Bonne pratique :

Dans le cadre de la présente évaluation, un établissement a mis au point des lignes du temps par blocs illustrant les travaux et des projets des étudiant·es et témoignant ainsi de la progressivité dans l'acquisition des apprentissages et des compétences.

Recommandation :

Dans la visée d'une approche programme cohérente, mettre en place des matrices de compétence ou des plans-cadres des cursus afin de clarifier la couverture des acquis d'apprentissage et des compétences visées entre les activités d'apprentissage, mais aussi entre les blocs.

⁴⁷ Par exemple, pour l'acquis d'apprentissage « Gérer la relation client », un indicateur comportemental pourrait être « Traiter une plainte client ». Cet indicateur serait abordé à des niveaux de complexité croissants. Niveau 1 : l'étudiant·e est initié·e à la procédure ; il/elle peut observer et contribuer de manière supervisée, mais n'est pas évalué·e sur cette compétence. Niveau 2,

Coordination, structuration des cursus et des approches pédagogiques diversifiées

Aux constats énoncés ci-dessus, le comité identifie plusieurs éléments explicatifs.

- **Une mission de coordination pédagogique** dont le périmètre reste encore à mieux définir. Ainsi si le comité tient à souligner la généralisation de cette fonction de coordination pédagogique, il a aussi pu constater de grandes disparités dans le rôle, le périmètre et la valorisation octroyée à cette mission. Or, cette fonction, loin d'être une simple charge administrative, représente un levier stratégique essentiel pour la qualité des formations. Concrètement, une coordination pédagogique efficace a pour rôle d'animer la collaboration entre les enseignant·es pour dépasser le travail en silo, d'élaborer des outils structurants comme des matrices de compétences pour assurer la progressivité des apprentissages, et de veiller à la cohérence globale du cursus. En orchestrant le parcours de l'étudiant·e, cette fonction assure que chaque diplômé·e atteint effectivement le niveau de sortie attendu, notamment les exigences du niveau 6 du CFC. Elle offre ainsi un parcours d'apprentissage plus lisible pour les étudiant·es, un cadre de travail collaboratif pour les enseignant·es et un profil de diplômé·e plus solide et mieux aligné sur les attentes du secteur professionnel sans s'opposer à la liberté académique et pédagogique. Autre élément interpellant, le comité a plusieurs fois constaté l'absence de temps dédié à cette mission fragilisant de fait son ancrage structurel et la pérennité des initiatives portées par des personnes-clés.

- **Une concertation variable des équipes pédagogiques** par un manque de temps consacré à la coordination. Au cours de ses visites d'évaluation, le comité a pu

l'étudiant·e est évalué·e sur sa capacité à résoudre de manière autonome une plainte standard, en appliquant les procédures apprises. Niveau 3, lors de son stage par exemple, l'étudiant·e est évalué·e sur sa capacité à gérer une situation de conflit complexe et à proposer des solutions stratégiques.

attester de la volonté réelle des enseignant·es de sans cesse améliorer la qualité de leur cours. Il constate néanmoins que ces initiatives relèvent bien souvent de la volonté individuelle des enseignant·es qui par contre interagissent peu entre eux/elles pour assurer une cohérence globale entre leurs cours, ceux de leurs collègues, voire le cursus dans sa globalité.

De l'avis du comité, les lacunes identifiées au niveau de la coordination pédagogique et de la concertation entre enseignant·es affectent la cohérence des contenus (émergence de doublons, parfois de contradictions), l'ajustement des niveaux d'exigence académiques (progressivité des compétences et des acquis d'apprentissage visé), mais aussi l'agencement global du planning annuel. Il a ainsi été constaté dans plusieurs établissements que le manque de concertation et de coordination pouvait entraîner une multiplication de travaux doublons ou d'évaluations auprès des étudiant·es compromettant l'équilibre de leur charge de travail, voire entraînant à terme une diminution de leur motivation et de leur participation aux activités d'apprentissage ou de soutien.

Bonne pratique :

Depuis l'année 2023-2024, un établissement a mis en place un système appelé « 10/12 » sur le principe de douze heures de cours comptées, mais dix heures réellement prestées en cours. Les deux heures ainsi libérées permettent ainsi aux enseignant·es de dégager du temps pour les différentes réunions de coordination et les temps relatifs à la démarche qualité. Les étudiant·es sont de leur côté mis en travail en autonomie durant ces temps libérés.

Dans un autre établissement, les enseignant·es des cours de langues des cursus évalués ont décidé de former un groupe de travail leur permettant de se concerter et d'échanger sur leur cours, mais aussi de s'assurer de la progressivité des étudiant·es dans les compétences linguistiques.

Recommandation :

Consolider la mission de coordination pédagogique afin que cette dernière remplisse efficacement son rôle dans le développement de l'approche programme.

Recommandation :

Assurer une reconnaissance institutionnelle et un soutien organisationnel adapté à la mission de coordination pédagogique.

Recommandation :

Encourager des espaces de dialogue, de collaboration et de co-construction entre enseignant·es, mais aussi entre enseignant·es et coordination pédagogique autour des enjeux pédagogiques et curriculaires des cursus MTL et GH.

À ces deux éléments de coordination et de concertation, le comité souhaite également revenir sur deux autres points :

- **Une structuration des cursus souvent en petites UE** où une activité d'apprentissage correspond à une UE. Au cours des visites d'évaluation, le comité a constaté que plusieurs établissements avaient fait le choix de revenir à la logique d'un cours égale une UE. Or, ce choix ne contribue pas à une meilleure coordination pédagogique des cursus. Il rend difficile une lecture d'ensemble du programme et limite la mise en œuvre d'épreuves intégrées. La présence d'un grand nombre de petites UE, où chaque activité constitue une unité distincte, reflète une approche encore centrée sur les cours individuels plutôt que sur une logique de parcours.
- **Une innovation des dispositifs pédagogiques**, mais encore timide dans certains établissements. *A contrario* du point précédent, le comité souligne l'émergence dans plusieurs établissements visités de dispositifs pédagogiques plus complexes pour les cursus évalués à l'instar de la pédagogie par projets permettant aux étudiant·es d'un ou plusieurs blocs d'être actifs de leur apprentissage en menant à bien un projet de sa conception à sa réalisation. Outre le fait que cela renforce la pratique des étudiant·es, cette pédagogie permet en outre de favoriser leur prise d'autonomie progressive et le développement de *soft skills*. Le comité a également pu constater l'émergence de dispositif de simulation ou tout du moins le projet de développer plus ce genre de dispositif auxquels les cursus en MTL et en GH se prêtent aisément ce qui permettrait un apprentissage plus

englobant et intégré des compétences visées. Toutefois, le comité souligne que ces dispositifs restent encore limités dans certains établissements où une pédagogie plus transmissive reste encore à l'œuvre entre cours théoriques et cours pratiques sous la forme de travaux ponctuels à remettre, ce qui rend de nouveau difficile une approche plus intégrée de l'apprentissage en MTL et en GH.

Recommandation :

Engager une réflexion sur la composition des UE visant à ressembler plusieurs activités d'apprentissage au sein d'UE plus vaste afin de renforcer la coordination entre enseignant·es et de favoriser des épreuves intégrées dans une approche-programme.

Recommandation :

Poursuivre les démarches visant à renforcer l'intégration de pédagogies actives telles que la pédagogie par projet et la simulation, au sein des cursus évalués.

L'émergence de l'intelligence artificielle (IA)

Évoquée déjà en début d'analyse, l'intelligence artificielle dite « générative », bien plus qu'une simple opportunité technologique, bouleverse profondément notre société. Il en va de même, dans le cadre de cette AT, pour les cursus en MTL et en GH ainsi que les métiers auxquels ils mènent.

Mais l'essor de l'IA générative transforme également profondément les pratiques pédagogiques et les compétences attendues⁴⁸, appelant à une évolution des profils enseignant·es et étudiant·es, à une adaptation des dispositifs pédagogiques ainsi qu'à une redéfinition des modalités d'évaluation⁴⁹. On pourrait parler ainsi de dispositifs pédagogiques augmentés par l'IA combinant : des activités authentiques (projets d'hôtel-école, simulations de yield/revenue

⁴⁸ Les données récentes révèlent une adoption encore marginale et différenciée de l'IA dans le secteur touristique : 11 % des agences de voyages y recourent, contre seulement 4 % dans l'hébergement. ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES, *Intelligence artificielle, éducation et compétences*, 2024. Cette disparité confirme la nécessité d'une formation ciblée aux compétences data et IA, afin de combler l'écart entre formation académique et réalité professionnelle.

management, études de cas omnicanales) ; des outils d'IA générative et d'aide à la décision (assistants de front office, analyse d'avis clients, modèles de prévision de la demande, utilisation de logiciels et, pour les conseils, chatbots réduisant le besoin de personnel pour répondre aux questions) ; un encadrement méthodologique responsable (traçabilité des prompts, vérification des sources, protection des données personnelles et prévention des discriminations). Au-delà de l'outillage, l'IA transforme les rôles pédagogiques. Il est ainsi attendu de l'enseignant·e qu'il·elle se repositionne encore plus comme un médiateur interprétatif et un accompagnateur réflexif ce qui induit dans ce cas-ci l'émergence de compétences techno-pédagogiques, combinant maîtrise des outils, vigilance éthique et capacité de médiation. Quant à l'étudiant·e, il·elle doit se repositionner comme un analyste critique des productions algorithmiques, capable de commenter et de contextualiser les usages ce qui implique le développement de la pensée critique, de la créativité et de la réflexivité éthique, caractéristiques centrales de la littératie en IA.

Bien que la conscience de l'émergence de l'IA pour les métiers et pour les dispositifs pédagogiques soit reconnue dans les établissements visités, sa mise en œuvre concrète dans les programmes varie considérablement d'un établissement à l'autre. Cette hétérogénéité souligne, selon le comité, un besoin urgent de structuration et appelle à la mise en place d'un écosystème d'apprentissage augmenté, combinant innovation, responsabilité des acteur·rices des cursus et professionnalisation.

Au cours des visites, le comité a ainsi pu constater que certains établissements avaient pris cette question en main avec un travail de définition et d'élaboration d'une vision stratégique sur l'emploi de l'IA générative à la fois au niveau institutionnel et plus spécifiquement au sein des cursus. Dans d'autres établissements par contre, bien qu'ils se disent conscients du besoin de réfléchir à la

⁴⁹ NGUYEN, K. V., *The Use of Generative AI Tools in Higher Education: Ethical and Pedagogical Principles*, Springer, 2025. ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES, *Intelligence artificielle, éducation et compétences*, 2024. COLLIN, S., LEPAGE, A., & NEBEL, L., *Enjeux éthiques et critiques de l'intelligence artificielle en éducation* in *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 49(4), 2023.

problématique, aucun positionnement n'est encore établi sur la question de l'IA. Il est pourtant crucial pour ces établissements d'élaborer une vision stratégique claire concernant l'intégration de l'IA. Un tel cadre permet ainsi d'orienter l'évolution des programmes et des pratiques pédagogiques face à l'accélération rapide de cette technologie, et de définir des politiques claires pour encadrer son usage dans les productions académiques. L'absence de politique institutionnelle claire sur l'IA peut en effet entraîner une hétérogénéité des pratiques pédagogiques, des malentendus quant à son utilisation, voire des abus avec des implications sur la qualité académique et l'éthique des travaux produits – notamment des TFE particulièrement exposés à cette problématique.

À cet égard, l'IA remet en question les formes traditionnelles d'évaluation⁵⁰, en particulier des TFE et impose une nouvelle manière de procéder. Ainsi pour préserver l'intégrité et l'authenticité des acquis d'apprentissage, le comité conseille de privilégier :

- Des évaluations contextualisées et réflexives où l'usage de l'IA est autorisé, mais doit être documenté et critiqué (par l'annotation des prompts et la comparaison humain/machine).
- Des évaluations orales, collaboratives et présentes, garantissant la singularité et l'appropriation des acquis.
- Des critères adaptés, valorisant l'usage éthique, pertinent et stratégique de l'IA.

Bonne pratique :

Depuis l'année académique 2024-2025, l'UE « Méthodologie de la recherche appliquée au tourisme » d'un établissement intègre une séquence de cours spécifiquement consacrée à l'IA générative et à ses applications potentielles dans le cadre de la réalisation du TFE. Ce module pédagogique poursuit plusieurs objectifs complémentaires : il vise à clarifier les usages de l'IA autorisés ou interdits dans le contexte académique, à initier les étudiant·es aux principes fondamentaux du fonctionnement des outils d'IA générative, à les sensibiliser aux limites inhérentes à ces

technologies, et à aborder les enjeux éthiques, sociaux et environnementaux que soulève l'usage de l'IA dans le domaine de la recherche appliquée. L'ensemble contribue à promouvoir une approche critique, responsable et éclairée de l'IA générative chez les étudiant·es.

Recommandation :

Accélérer la réflexion et la prise de position sur la question de l'IA dont l'évolution est très rapide, tout en favorisant la digitalisation. Cependant, rationaliser son utilisation en se posant la question de savoir si l'IA doit être incluse partout ou non.

Recommandation :

Formaliser un cadre institutionnel clair et transversal sur l'usage des outils d'IA générative, à destination tant des étudiant·es que des enseignant·es. Ce cadre pourrait inclure une charte institutionnelle sur l'IA (principes directeurs, usages pédagogiques recommandés, limites éthiques, etc.) et une certaine harmonisation des pratiques pédagogiques.

Recommandation :

Offrir aux enseignant·es la possibilité de se former aux usages des IA génératives par exemple lorsqu'elles existent via les Cellules d'appui pédagogique et numérique.

Recommandation :

Assurer une veille scientifique et technopédagogique régulière de ces outils d'IA générative afin d'alimenter la pertinence des curricula et favoriser une coévolution entre innovation technologique et responsabilité pédagogique.

Recommandation :

Renforcer l'implication de l'ARES⁵¹ sur cette thématique afin d'assurer une coordination plus large entre établissements d'enseignement supérieur et afin de permettre l'échange de bonne pratique.

⁵⁰ AUDRAN, J., *Cinq enjeux d'évaluation face à l'émergence des IA génératives en éducation* in *Mesure et évaluation en éducation*, 47(1), 2024.

⁵¹ Le 23 juin 2025, l'ARES a organisé une journée d'étude sur l'intelligence artificielle et les compétences informationnelles.

informationnelles. Le comité encourage cette initiative l'invitant à se répéter dans les années à venir. Voir : <https://www.ares-ac.be/fr/une-journee-d-etude-sur-l-intelligence-artificielle-et-les-competences-informationnelles> (consulté le 29 août 2025).

Soutenir l'amélioration continue par la gestion de la qualité et la collecte de données de pilotage

En parallèle des deux premiers enjeux, les évaluations menées dans les établissements mettent en évidence une hétérogénéité dans la manière dont ceux-ci développent, structurent et animent leur politique de gestion de la qualité. Si une dynamique générale de consolidation se dessine depuis l'évaluation de 2018-2019, des disparités significatives subsistent quant aux ressources mobilisées, à l'implication des acteur·rices ainsi qu'à l'exploitation des données de pilotage. Ces éléments influencent directement la capacité des établissements à engager une démarche d'amélioration continue des cursus MTL et GH.

Structuration de la qualité : une dynamique impulsée par l'évaluation institutionnelle

Le comité a noté avec intérêt que dans plusieurs établissements, l'évaluation institutionnelle menée par l'AEQES a constitué un point d'appui structurant pour formaliser une politique qualité. Elle a permis l'élaboration de référentiels propres, le renforcement des cellules qualité, ou encore l'intégration d'objectifs qualité dans les plans stratégiques. Cette dynamique favorise une meilleure appropriation par les directions et les instances de pilotage. *A contrario*, dans d'autres établissements – souvent ceux non encore évalués au niveau institutionnel ou de taille modeste – la politique qualité repose davantage sur des initiatives individuelles, peu formalisées. Le rôle de la coordination qualité y apparaît plus fragile, parfois sans temps dédié ni ancrage structurel. Cela soulève la question de la pérennité des démarches lorsqu'elles dépendent de quelques personnes-clés.

Par ailleurs, le comité constate que si la politique qualité existe au niveau central dans plusieurs établissements, elle peine encore dans certains cas à irriguer les pratiques concrètes des cursus ou des équipes pédagogiques. De même, la capacité de ces dispositifs à réellement soutenir la pertinence des programmes reste limitée. Le lien entre la démarche qualité et l'évaluation des objectifs de formation, des compétences visées ou encore de l'adéquation au marché de l'emploi

est rarement clairement explicité. Ainsi peu de cursus évalués disposent d'outils formalisés de suivi et d'analyse permettant de relier les constats (tels que par exemple les retours de stage, les taux de réussite ou encore d'insertion) à des réajustements des dispositifs et des programmes de formation.

Bonne pratique :

Un des établissements évalués a engagé une démarche pour exploiter de manière plus systématique les retours de stages dans l'amélioration continue de sa formation. Le plan d'action prévoit que les informations recueillies auprès des maîtres de stage et des étudiant·es soient analysées et utilisées comme ressources directes pour ajuster les contenus et les dispositifs pédagogiques. Bien que cette initiative soit encore en cours de mise en œuvre, elle témoigne d'une volonté claire de doter le cursus d'outils formalisés de suivi permettant de relier les constats du terrain à l'évolution des programmes.

Une culture qualité en construction : entre adhésion et pilotage vertical

Il ressort des visites effectuées en 2024-2025 que la démarche qualité est de plus en plus perçue comme un levier d'amélioration, à condition toutefois que les équipes soient impliquées en amont des démarches. Le comité a notamment vu l'émergence de comités de programme, de cellules transversales ou de référent·es qualité qui soutiennent et contribuent à cette dynamique.

Néanmoins, le comité a également relevé dans une majorité des établissements évalués une tendance à la centralisation des démarches qualité, notamment lorsque les décisions sont majoritairement portées par la direction ou par les organes institutionnels, avec dès lors une implication limitée des équipes pédagogiques. Ce pilotage de type *top-down* peut dès lors restreindre l'appropriation et la mise en œuvre concrète des actions qualité au niveau des cursus. De l'avis du comité, il semble donc essentiel de favoriser une gouvernance de la qualité plus collaborative, intégrant les différents échelons de l'institution et tenant compte des réalités spécifiques aux cursus.

Recommandation :

Renforcer la déclinaison de la politique qualité au niveau des programmes en favorisant une appropriation locale de la démarche qualité par les équipes pédagogiques, en accompagnant les cursus pour qu'ils puissent développer leurs propres outils et indicateurs, en lien avec les spécificités de leurs formations, en veillant à intégrer la qualité dans les pratiques pédagogiques quotidiennes, et pas uniquement dans les moments formels d'évaluation.

Le faible ancrage externe des démarches qualité constitue, par ailleurs, un autre point d'attention. Si les établissements entretiennent des relations avec les milieux professionnels à travers diverses initiatives et notamment dans le cadre des stages ou des projets, l'implication des parties prenantes externes dans les processus d'évaluation ou d'évolution des programmes reste marginale. Peu d'exemples montrent une participation active d'acteurs extérieurs (employeurs, anciens étudiants, partenaires institutionnels) à la réflexion stratégique sur la qualité ou à la co-construction des cursus.

Or, cette dimension est particulièrement cruciale pour les bacheliers en tourisme, loisirs et gestion hôtelière dont la finalité est d'assurer la professionnalisation des étudiant·es et de les préparer à des fonctions de coordination et de management. Une démarche qualité conçue comme un outil partagé, nourrie par les retours des équipes pédagogiques et des professionnels externes, permettrait de renforcer la cohérence des programmes et de garantir que les stages, projets ou TFE contribuent effectivement au développement des compétences managériales attendues. À l'inverse, lorsque la qualité est principalement pilotée au niveau central, elle tend à privilégier une logique de conformité institutionnelle, sans toujours assurer le lien avec la pertinence des apprentissages ni avec l'adéquation aux profils de sortie définis.

Bonne pratique :

Certains établissements évalués ont engagé diverses actions pour renforcer la formalisation des liens avec les milieux professionnels et les alumni. Ces actions incluent l'attribution d'heures de cours à des enseignant·es vacataires issus des secteurs

professionnels concernés, le renforcement des interactions avec les alumni notamment via la création d'un réseau des ancien·nes, l'intervention d'expert·es externes et d'ancien·nes étudiant·es lors d'événements et de visites, dans certains cours ou en tant que membres de jury de TFE, en tant que ressources pour ajuster la formation.

Un établissement a mis en place des focus groups avec des représentant·es du monde professionnel lors de la révision de son programme. Cette dynamique constitue l'embryon d'un futur comité de pilotage de la pertinence du programme au regard de l'évolution du secteur et de ses besoins.

Recommandation :

Impliquer davantage les parties prenantes externes (professionnel·les, ancien·nes étudiant·es, partenaires de stage) dans la définition, l'évaluation et l'évolution des programmes en organisant des consultations régulières ou des focus groups externes pour ajuster l'offre de formation aux évolutions du secteur et en valorisant les partenariats comme levier de mise en qualité (stage, projets, etc.).

Ressources humaines et synergies inter-établissements : des leviers à développer

Face à ces constats, plusieurs établissements soulignent le manque de moyens humains dédiés à la qualité, en particulier pour l'animation des démarches au niveau des programmes. Le rôle de la coordination qualité est ainsi parfois assumé par un membre du personnel sans temps libéré ni formation spécifique. Par ailleurs, peu de synergies sont observées entre établissements. Pourtant, plusieurs rapports pointent la nécessité de créer des espaces d'échange inter-établissements pour mutualiser les pratiques, croiser les regards et progresser collectivement.

Recommandation :

Mettre en place des comités inter-établissements par filière, pour stimuler les retours d'expérience et favoriser des dynamiques d'amélioration.

Recommandation :

Clarifier et structurer la fonction de coordinateur·trices qualité, en précisant son statut, ses missions et ses responsabilités et en y associant, dans la mesure du possible, un temps de travail dédié proportionné à la charge effective. Développer également la formation continue des coordinateur·trices qualité, afin de leur donner les compétences nécessaires pour piloter les dimensions stratégiques et analytiques de la démarche. Enfin, mettre à leur disposition des ressources adaptées (outils, données, appui institutionnel), afin que la coordination qualité puisse jouer pleinement son rôle de levier pour l'amélioration continue des programmes.

Données de pilotage : un maillon encore faible dans la boucle d'amélioration continue

La capacité à produire, analyser et exploiter des données probantes reste sans nul doute un point faible dans plusieurs établissements rencontrés. Peu d'entre eux disposent, en effet, d'indicateurs consolidés sur l'évaluation des enseignements et des programmes, sur la réussite et le suivi des étudiant·es, sur l'insertion professionnelle ou l'adéquation des programmes aux besoins du secteur.

Le comité pointe à ce titre un manque d'outils ou de méthodes partagées pour analyser les données collectées dans le cadre des dispositifs d'évaluation. En l'absence de tableaux de bord ou de systèmes d'information structurés, les constats restent dès lors souvent intuitifs et peinent à déboucher sur des actions ciblées et pertinentes.

Cette difficulté limite le potentiel des démarches qualité à s'inscrire dans une logique complète de type *plan-do-check-act*. Elle réduit aussi la capacité des établissements à démontrer concrètement l'impact des actions engagées et, à terme, peut affecter la motivation et l'implication durable des parties prenantes.

Bonne pratique :

Dans une logique d'amélioration continue, un établissement a adopté une approche inspirée de la recherche qualitative pour

accompagner la réforme de son programme. Des focus groups réunissant étudiant·es, enseignant·es et autres parties prenantes ont été mis en place afin de recueillir des données approfondies sur les besoins, les perceptions et les leviers d'évolution du cursus.

Cette méthodologie permet d'aller au-delà des constats quantitatifs habituels (EEE, taux de réussite) et d'identifier des ajustements fins, contextualisés et partagés. Elle témoigne d'une volonté de co-construire les évolutions, en s'appuyant sur une analyse rigoureuse et collective des pratiques et des attentes. Une démarche structurée et participative qui fait de la qualité un véritable objet d'analyse, au service de décisions pédagogiques éclairées.

Parallèlement, la quasi-totalité des établissements dispose d'un mécanisme d'évaluation des enseignements par les étudiant·es (EEE). Toutefois, plusieurs limites sont fréquemment relevées :

- une participation irrégulière ;
- une exploitation partielle des résultats ;
- un manque de retour vers les étudiant·es, qui nuit à leur mobilisation.

Dans certains cas, des pratiques intéressantes émergent : animation de focus groups pour analyser plus en détail les résultats, restitution conviviale des résultats, intégration des données EEE dans les comités de programme. Ces initiatives, encore peu répandues, mériteraient d'être généralisées.

La mise en place de processus systématisés de collecte, d'analyse et de communication des résultats de l'EEE représenterait un levier significatif pour améliorer la qualité de l'enseignement et renforcer la confiance des étudiant·es dans le système.

Bonne pratique :

Dans un établissement, un nouveau dispositif d'évaluation des enseignements par les étudiant·es (EEE) a été mis en place, sous la forme d'un questionnaire transversal qui permet également d'évaluer les acquis d'apprentissage. Pour encourager la participation, l'organisation prévoit soit un repas partagé avec les étudiant·es, soit un temps spécifique intégré à l'horaire. Cette approche a permis d'obtenir un taux de participation élevé et témoigne d'une réelle

créativité de la part de l'institution. Elle illustre une manière concrète de renforcer l'implication étudiante dans la démarche qualité et de favoriser une appropriation collective des résultats, au service de l'amélioration continue des enseignements.

Recommandation :

Développer une culture de la donnée et du pilotage en collectant de manière structurée des données qualitatives et quantitatives (EEE, taux de réussite, insertion professionnelle, avis des maîtres de stage, etc.), en mettant en place des tableaux de bord partagés permettant un suivi régulier des indicateurs et une lecture conjointe par les différentes parties prenantes, en favorisant l'analyse des données dans une logique de boucle d'amélioration (*plan-do-check-act*) et non de simple reddition de comptes.

Recommandation :

Renforcer la participation des étudiant·es aux EEE, en veillant à mettre en place des dispositifs qui en facilitent l'accessibilité (par exemple via des plages horaires dédiées ou des moments conviviaux). Assurer également un retour systématique et transparent des résultats aux étudiant·es et aux équipes pédagogiques, afin de donner du sens à la démarche et de favoriser son appropriation comme outil d'amélioration continue de la qualité des programmes.

Place des étudiant·es et reconnaissance de leur rôle dans la démarche qualité

Si la représentation étudiante est formellement prévue dans tous les établissements, les conditions concrètes de sa mise en œuvre restent inégales. Le comité relève dans plusieurs établissements :

- des difficultés à recruter des délégué·es motivé·es ;
- un flou sur les rôles, les droits et les moyens d'action des représentant·es ;
- une faible reconnaissance institutionnelle de leur engagement.

Pourtant, lorsque les étudiant·es sont associé·es de manière active, leur contribution s'avère précieuse pour affiner les dispositifs d'évaluation, adapter les cursus ou améliorer l'accompagnement pédagogique. Favoriser

leur participation effective suppose d'une part de clarifier leurs rôles, et d'autre part de valoriser leur implication dans le parcours de formation ou via des dispositifs de reconnaissance symbolique.

Bonne pratique :

Pour assurer l'implication des étudiant·es dans la démarche qualité, celle-ci a été intégrée au sein d'un dispositif pédagogique dans un des établissements évalués : des initiatives pédagogiques ont été mises en place pour sensibiliser les étudiant·es aux enjeux de la qualité, leur rôle dans l'évaluation des dispositifs, et les démarches d'amélioration continue. En intégrant des séquences dédiées à la réflexion critique sur les enseignements, les évaluations et l'organisation des cursus, cet établissement contribue à renforcer la participation étudiante et à développer une culture qualité dès le niveau du cursus. Cette approche favorise également la reconnaissance du rôle des étudiant·es dans les dynamiques de transformation. Une manière concrète de rendre la qualité tangible, visible et appropriable par les étudiant·es, tout en renforçant leur implication.

Recommandation :

Valoriser l'implication des étudiant·es dans les démarches qualité en clarifiant les modalités de désignation, les rôles et les moyens d'action des délégué·es étudiant·es, en organisant des retours réguliers sur les actions entreprises suite aux évaluations ou aux remontées étudiantes et en encourageant l'intégration de la démarche qualité dans les dispositifs pédagogiques pour renforcer la participation étudiante (par exemple cours, séminaires, groupes de parole).

Les pistes d'amélioration et les leviers évoqués ici visent ainsi à consolider une gestion de la qualité non seulement institutionnelle, mais également centrée sur les besoins du terrain, les attentes des étudiant·es et l'évolution du secteur touristique et de la gestion hôtelière.

En guise de conclusion

L'évaluation de 2024-2025 confirme que le champ des bacheliers en MTL et GH est dynamique et en transition, mais qu'il demeure traversé par des tensions structurelles qui conditionnent sa capacité à répondre pleinement aux attentes du secteur et aux profils professionnels définis par l'ARES. Comparée à l'AT de 2019, la situation montre des avancées tangibles : clarification progressive de la visée « management », diversification des stages et amorce d'une culture qualité institutionnelle. Néanmoins, certaines difficultés déjà relevées en 2019 persistent et plusieurs défis demeurent déterminants pour assurer la pleine pertinence et la reconnaissance de ces diplômes.

Le premier enjeu majeur est la consolidation de la visée « management », notamment dans sa clarification et son harmonisation. Si la réforme de 2017 a permis de redéfinir l'ambition des diplômes, sa déclinaison reste trop disparate : d'un côté, des programmes qui développent une approche intégrée du management, articulant coordination, gestion d'équipes et pilotage global ; de l'autre, des cursus où cette dimension demeure fragmentaire. Cette hétérogénéité fragilise la reconnaissance des diplômes et génère des profils de sortie contrastés. Ces éléments peuvent également affaiblir l'alignement avec le niveau 6 du CFC. Il est toutefois crucial de garantir que chaque diplômé·e dispose des compétences attendues d'un cadre intermédiaire.

Le deuxième enjeu concerne la professionnalisation et la cohérence pédagogique. Les dispositifs professionnalisants (stages, projets, TFE) représentent une richesse, mais leur potentiel est encore insuffisamment exploité. L'absence d'un alignement systématique entre ces expériences et les référentiels de compétences limite leur valeur formative. De plus, les missions confiées ne valident pas toujours les compétences de coordination et de pilotage attendues. Un effort devrait être poursuivi pour structurer une progression pédagogique claire, intégrant des mises en situation complexes et interdisciplinaires dès les premières années, afin de préparer les étudiant·es au *middle*

management. L'intégration des *soft skills* et l'appropriation des outils numériques et de l'intelligence artificielle constituent également des axes incontournables pour renforcer la pertinence des parcours.

Le troisième enjeu porte sur la gestion de la qualité, l'exploitation des données de pilotage et l'implication des parties prenantes. Si l'évaluation institutionnelle a permis des avancées dans certains établissements, la démarche qualité reste souvent perçue comme centralisée et institutionnelle, plutôt que comme un outil de soutien aux cursus. L'appropriation par les équipes pédagogiques est inégale, et la coordination qualité souffre parfois d'un manque de moyens et de reconnaissance. Surtout, les données disponibles (retours de stages, taux de réussite, insertion des diplômé·es) sont encore trop rarement exploitées de manière systématique pour alimenter la boucle d'amélioration continue. Leur utilisation plus rigoureuse permettrait pourtant de renforcer la cohérence et la pertinence des programmes, en adaptant rapidement les dispositifs aux besoins identifiés. Enfin, la participation des étudiant·es et l'implication des parties prenantes externes devraient être consolidées. Les initiatives observées montrent que leur contribution enrichit directement les réflexions pédagogiques et les ajustements de programme. Leur implication constitue non seulement un gage de pertinence, mais aussi une manière de renforcer la légitimité et l'appropriation de la démarche qualité.

À l'échelle de la FWB, l'avenir des bacheliers MTL et GH repose ainsi sur la capacité des établissements à passer d'une logique encore fragmentée et inégale à une dynamique pleinement intégrée, participative et tournée vers l'innovation. Cela suppose de mieux articuler les ambitions stratégiques (management, gestion de la qualité et professionnalisation) avec les pratiques pédagogiques et organisationnelles. Aux yeux du comité des expert·es, la consolidation de ces trois dimensions est indispensable pour garantir que les diplômé·es soient non seulement techniquement compétent·es, mais également capables de jouer un rôle de pilotage, de coordination et d'innovation dans un secteur en profonde mutation.

En synthèse : analyse SWOT

Principales forces	Principaux points d'amélioration
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Engagement en matière d'amélioration continue pour les cursus évalués. ⇒ Motivation des équipes enseignantes. ⇒ Prise de conscience de l'importance de la recherche. ⇒ Renforcement dans l'atteinte du niveau 6 du Cadre francophone de certification. ⇒ Attention portée à la réussite des étudiant·es. ⇒ Liens de proximité entre étudiant·es et enseignant·es. ⇒ Renforcement des dispositifs d'aide à la réussite. ⇒ Multiplication des activités mettant les étudiant·es en lien avec le monde professionnel (visites, stages, conférence, etc.). ⇒ Implication d'enseignant·es-expert·es dans les cursus. ⇒ Généralisation de cours de méthodologie de la recherche. ⇒ Prise de conscience progressive des enjeux liés au développement durable et à l'intelligence artificielle. 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Manque de positionnement et de vision de la diversité des métiers des secteurs du tourisme et de la gestion hôtelière. ⇒ Manque de clarté sur la définition du <i>management</i> dans les cursus évalués. ⇒ Coordination pédagogique insuffisante pour soutenir l'approche-programme. ⇒ Financement limité pour les ressources pédagogiques (logiciels). ⇒ Contact avec le monde professionnel et les alumni peu structuré et formalisé pour soutenir la pertinence des programmes. ⇒ Peu de collecte de données et de <i>benchmarking</i> pour le pilotage des programmes. ⇒ Démarche qualité encore fort <i>top-down</i> et peu participative dans une majorité des établissements évalués. ⇒ Manque de retour et de valorisation des actions d'amélioration continue menées ou en cours. ⇒ Absence de vision quant à la progression des compétences au cours des trois blocs. ⇒ Objectifs des stages peu clairs au regard des compétences à acquérir.
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Émergence de l'IA pour des dispositifs pédagogiques tournés vers l'avenir et innovants, création de nouveaux métiers, etc. (<i>innovative and futureproof education ; design thinking</i>). ⇒ Développement de nouveaux métiers dans les secteurs du tourisme, des loisirs et de la gestion hôtelière. ⇒ Contexte socio-environnemental pour soutenir l'innovation et la créativité. ⇒ Pénurie d'emploi dans le secteur. 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Mutation rapide des métiers des secteurs du tourisme, des loisirs et de la gestion hôtelière. ⇒ Émergence de l'IA. ⇒ Équilibre difficile entre vie privée et vie professionnelle dans les métiers HoReCa. ⇒ Vision tronquée des étudiant·es des métiers du tourisme. ⇒ Concurrence entre établissements, entre cursus et avec les formations professionnelles. ⇒ Manque de financement des établissements (enveloppe fermée).

Récapitulatif des recommandations

N°	Page	Recommandation	Enseignantes	Autorités académiques	ARES, Pôles, PO et Autorités politiques	Associations professionnelles
1	22	Développer une communication externe qui : <ul style="list-style-type: none"> met en avant les compétences transversales, managériales et de gestion réellement développées dans le cursus ; associe les milieux professionnels et les alumni à l'élaboration des messages pour garantir leur pertinence et leur crédibilité ; assure une information claire et transparente aux futur·es étudiant·es, afin qu'ils/elles puissent choisir leur formation en connaissance de cause et avec une vision réaliste des débouchés. 				
2	24	Renforcer la visibilité et l'accessibilité des services d'aide à la réussite pour l'ensemble des étudiant·es, y compris ceux et celles des blocs 2 et 3. Cela suppose : <ul style="list-style-type: none"> de mettre en place une communication continue tout au long du parcours, par exemple via des rappels réguliers en début de quadrimestre ou des présentations ciblées ; de favoriser une culture de recours aux services qui ne se limite pas aux primo-arrivant·es, mais qui accompagne les étudiant·es jusqu'à la diplomation. 				
3	25	Organiser à court terme l'alignement du dossier pédagogique des établissements d'EA par rapport au référentiel de l'ARES afin de garantir une équité entre les étudiant·es en HE et en EA.				
4	27	Pour le cursus MTL, remplacer dans les contenus minimaux le thème «formation générale» par «management» et structurer les crédits associés afin de répondre aux objectifs tels que définis dans le référentiel de compétences.				
5	28	<p>Veiller à ce que la formation prépare pleinement les étudiant·es à :</p> <ul style="list-style-type: none"> adopter une vision transversale de l'économie touristique (voir recommandation spécifique ci-après), en intégrant les enjeux des différents segments du secteur (hébergement, restauration, loisirs, culture, mobilité, durabilité, numérique, etc.) ; acquérir une compréhension globale de la gestion d'une entreprise touristique, incluant les volets financiers, organisationnels, RH, marketing, digital et durabilité. <p>Pour ce faire :</p> <ul style="list-style-type: none"> articuler les enseignements théoriques et pratiques autour de projets intégrés qui mobilisent simultanément plusieurs dimensions de la gestion ; renforcer la pluridisciplinarité des UE, en développant des approches transversales (par exemple des études de cas globales, simulations d'entreprise, business games) ; veiller à ce que les stages et TFE permettent de démontrer cette double compétence. 				

N°	Page	Recommandation	Enseignant·es	Autorités académiques	ARES, Pôles, PO et Autorités politiques	Associations professionnelles
6	28	<p>Renforcer l'harmonisation et la qualité des stages de bloc 3 en veillant à ce qu'ils permettent systématiquement de travailler et d'évaluer les compétences de <i>management</i> décrites dans le référentiel ARES. Cela implique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de définir des critères minimaux communs pour les stages, incluant obligatoirement des missions d'appui à la coordination, gestion budgétaire, articulation inter-services ou pilotage de projet ; • de mettre en place une procédure de validation plus sélective des lieux de stage, afin de s'assurer que les missions confiées correspondent bien aux compétences de pilotage attendues ; • d'impliquer davantage les tuteur·rices académiques dans le suivi des stages, afin de garantir l'adéquation des tâches avec les objectifs pédagogiques ; • de sensibiliser les structures d'accueil aux attentes spécifiques liées au profil professionnel du bachelier, pour éviter de réduire les étudiant·es à de simples exécutants. 				
7	29	<p>Pour les établissements MTL, développer une vision transversale de l'économie touristique en :</p> <ul style="list-style-type: none"> • prenant en compte l'ensemble des composantes du secteur et en abordant les interconnexions entre ces composantes ; • veillant à ce que les étudiant·es soient exposé·es à plusieurs segments du secteur au cours de leur formation (via projets, études de cas, stages diversifiés) ; • formalisant cette transversalité comme un acquis minimal. 				
8	29	<p>Renforcer l'axe de la gestion globale des entreprises touristiques ou hôtelière (de statuts et fonctions différents) dans les programmes, en privilégiant les approches stratégiques, financières et organisationnelles intégrées, afin de doter les étudiant·es des outils de pilotage nécessaires aux fonctions de <i>middle management</i>. Cela suppose :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'articuler les enseignements existants dans une approche intégrée de pilotage d'entreprises de différents statuts et fonctions (stratégie, gouvernance, ressources humaines, gestion financière, analyse de performance) ; • de rééquilibrer les volumes horaires, en réduisant certains contenus descriptifs (par exemple géographie trop encyclopédique) au profit d'enseignements orientés sur l'analyse, la prise de décision et la stratégie ; • de mobiliser des études de cas réelles, simulations et projets intégrés permettant aux étudiant·es de se confronter à la gestion globale d'une organisation ou d'une destination. 				

N°	Page	Recommandation	Enseignant·es	Autorités académiques	ARES, Pôles, PO et Autorités politiques	Associations professionnelles
9	30	<p>Intégrer de manière explicite les enjeux liés à l'intelligence artificielle et à la transformation numérique dans les cursus MTL et GH, en veillant à :</p> <ul style="list-style-type: none"> renforcer les compétences managériales et relationnelles indispensables dans un environnement de plus en plus automatisé, en développant les aptitudes de coordination, d'accompagnement et de conseil ; mobiliser des études de cas et projets permettant aux étudiant·es de réfléchir à l'impact de l'IA sur les métiers, les organisations et les pratiques de management. 				
10	31	<p>Renforcer l'harmonisation des stages et des expériences professionnalisantes afin d'assurer à l'ensemble des étudiant·es une préparation cohérente avec le profil professionnel défini par l'ARES. Concrètement, cela suppose :</p> <ul style="list-style-type: none"> de définir des critères clairs pour garantir que chaque stage intègre des missions de coordination, de gestion et de pilotage, en cohérence avec les fonctions de <i>middle management</i> visées ; de veiller à une diversité d'expériences encadrées tout au long du cursus, afin de limiter les écarts entre étudiant·es et de renforcer l'équité de traitement ; d'impliquer davantage les partenaires professionnels dans la définition des missions de stage et l'évaluation des compétences managériales. 				
11	32	<p>Pour garantir une réelle cohérence avec le niveau 6 du CFC :</p> <ul style="list-style-type: none"> intégrer dans les cursus des situations d'apprentissage où l'étudiant·e doit gérer des problématiques multidimensionnelles ; veiller à ce que les TFE et évaluations intégrées mobilisent une approche analytique, critique et transversale ; articuler plus clairement les enseignements sectoriels avec les compétences de pilotage et de stratégie attendues (cf. recommandations précédentes). 				
12	33	Renforcer les liens avec la recherche appliquée menée dans les HE, afin d'alimenter les apprentissages avec des données actualisées et de diffuser plus largement les résultats auprès des étudiant·es. Cela permettrait de consolider leur capacité à prendre des décisions fondées sur des analyses robustes et contextualisées.				
13	34	Dans la visée d'une approche programme cohérente, mettre en place des matrices de compétence ou des plans-cadres des cursus afin de clarifier la couverture des acquis d'apprentissage et des compétences visées entre les activités d'apprentissage, mais aussi entre les blocs.				
14	35	Consolider la mission de coordination pédagogique afin que cette dernière remplisse efficacement son rôle dans le développement de l'approche programme.				

N°	Page	Recommandation	Enseignant·es	Autorités académiques	ARES, Pôles, PO et Autorités politiques	Associations professionnelles
15	35	Assurer une reconnaissance institutionnelle et un soutien organisationnel adapté à la mission de coordination pédagogique.				
16	35	Encourager des espaces de dialogue, de collaboration et de co-construction entre enseignant·es, mais aussi entre enseignant·es et coordination pédagogique autour des enjeux pédagogiques et curriculaires des cursus MTL et GH.				
17	36	Engager une réflexion sur la composition des UE visant à ressembler plusieurs activités d'apprentissage au sein d'UE plus vaste afin de renforcer la coordination entre enseignant·es et de favoriser des épreuves intégrées dans une approche-programme.				
18	36	Poursuivre les démarches visant à renforcer l'intégration de pédagogies actives telles que la pédagogie par projet et la simulation, au sein des cursus évalués.				
19	37	Accélérer la réflexion et la prise de position sur la question de l'IA dont l'évolution est très rapide, tout en favorisant la digitalisation. Cependant, rationaliser son utilisation en se posant la question de savoir si l'IA doit être incluse partout ou non.				
20	37	Formaliser un cadre institutionnel clair et transversal sur l'usage des outils d'IA générative, à destination tant des étudiant·es que des enseignant·es. Ce cadre pourrait inclure une charte institutionnelle sur l'IA (principes directeurs, usages pédagogiques recommandés, limites éthiques, etc.) et une certaine harmonisation des pratiques pédagogiques.				
21	37	Offrir aux enseignant·es la possibilité de se former aux usages des IA génératives par exemple lorsqu'elles existent via les Cellules d'appui pédagogique et numérique.				
22	37	Assurer une veille scientifique et techno-pédagogique régulière de ces outils d'IA générative afin d'alimenter la pertinence des curricula et favoriser une coévolution entre innovation technologique et responsabilité pédagogique.				
23	37	Renforcer l'implication de l'ARES sur cette thématique afin d'assurer une coordination plus large entre établissements d'enseignement supérieur et afin de permettre l'échange de bonne pratique.				
24	39	Renforcer la déclinaison de la politique qualité au niveau des programmes en favorisant une appropriation locale de la démarche qualité par les équipes pédagogiques, en accompagnant les cursus pour qu'ils puissent développer leurs propres outils et indicateurs, en lien avec les spécificités de leurs formations, en veillant à intégrer la qualité dans les pratiques pédagogiques quotidiennes, et pas uniquement dans les moments formels d'évaluation.				
25	39	Impliquer davantage les parties prenantes externes (professionnel·les, ancien·es étudiant·es, partenaires de stage) dans la définition, l'évaluation et l'évolution des programmes en organisant des consultations régulières ou				

N°	Page	Recommandation	Enseignant·es	Autorités académiques	ARES, Pôles, PO et Autorités politiques	Associations professionnelles
		des focus groups externes pour ajuster l'offre de formation aux évolutions du secteur et en valorisant les partenariats comme levier de mise en qualité (stage, projets, etc.).				
26	39	Mettre en place des comités inter-établissements par filière, pour stimuler les retours d'expérience et favoriser des dynamiques d'amélioration.				
27	40	Clarifier et structurer la fonction de coordinateur·trices qualité, en précisant son statut, ses missions et ses responsabilités et en y associant, dans la mesure du possible, un temps de travail dédié proportionné à la charge effective. Développer également la formation continue des coordinateur·trices qualité, afin de leur donner les compétences nécessaires pour piloter les dimensions stratégiques et analytiques de la démarche. Enfin, mettre à leur disposition des ressources adaptées (outils, données, appui institutionnel), afin que la coordination qualité puisse jouer pleinement son rôle de levier pour l'amélioration continue des programmes.				
28	41	Développer une culture de la donnée et du pilotage en collectant de manière structurée des données qualitatives et quantitatives (EEE, taux de réussite, insertion professionnelle, avis des maîtres de stage, etc.), en mettant en place des tableaux de bord partagés permettant un suivi régulier des indicateurs et une lecture conjointe par les différentes parties prenantes, en favorisant l'analyse des données dans une logique de boucle d'amélioration (plan–do–check–act) et non de simple reddition de comptes.				
29	41	Renforcer la participation des étudiant·es aux EEE, en veillant à mettre en place des dispositifs qui en facilitent l'accessibilité (par exemple via des plages horaires dédiées ou des moments conviviaux). Assurer également un retour systématique et transparent des résultats aux étudiant·es et aux équipes pédagogiques, afin de donner du sens à la démarche et de favoriser son appropriation comme outil d'amélioration continue de la qualité des programmes.				
30	41	Valoriser l'implication des étudiant·es dans les démarches qualité en clarifiant les modalités de désignation, les rôles et les moyens d'action des délégué·es étudiant·es, en organisant des retours réguliers sur les actions entreprises suite aux évaluations ou aux remontées étudiantes et en encourageant l'intégration de la démarche qualité dans les dispositifs pédagogiques pour renforcer la participation étudiante (par exemple cours, séminaires, groupes de parole).				