

Niveau Programme

Evaluation du Programme de Master en Architecture du Paysage

Rapport définitif des experts – 31/08/2025

Remis le 06/10/2025 à :

Madame Anne-Sophie NYSSSEN, Rectrice

Monsieur Frédéric SCHOENAERS, Vice-Recteur Enseignement

Pour GxABT, Marie-Laure FAUCONNIER, Doyenne ; Pierre DELAPLACE, Vice-Doyen à l'enseignement ; Frédéric FRANCIS, Pro Doyen ; Aurore DEGRE, Pro Vice-Doyenne à l'Enseignement ;

Pour ULB, Marcelle RABINOWICZ, Doyenne ; Jean-Didier BERGILEZ, Vice-Doyen

Pour la HECh-Agro, Aurore SIQUET, Directrice

Jan BOGAERT, Virginie PIGEON, Christine SOMMEILLIER, Coordinateur-trices de l'évaluation

Philippe HUBERT, Conseiller de la Rectrice à la qualité et l'évaluation institutionnelle

Dans le cadre de la rédaction de ce rapport, il a été décidé de ne pas recourir à l'écriture inclusive. Ce choix s'inscrit dans une volonté de préserver la lisibilité et la fluidité du texte. Il ne traduit en aucun cas une prise de position sur les questions d'égalité de genre, d'autant plus que tant des enseignants que des enseignantes, tant des étudiants que des étudiantes, ont activement contribué à cet exercice.

A. Composition du comité des experts :

Mme Nathanaëlle Baës-Cantillon, architecte, architecte-paysagiste, assistante-chercheuse LOCI-LAB UCLouvain ;

M. Baptiste Delhez, architecte paysagiste, bioingénieur, assistant chercheur en Faculté des Bioingénieurs à l'UCLouvain ;

M. Paul Denis, étudiant en architecture du paysage à L'École d'architecture des jardins et du paysage de Paris (ESAJ), président de l'Union Francophone des Étudiants du Paysage (UFEP) ;

M. Arthur Hardy, architecte, paysagiste, adjoint au bouwmeester de Charleroi.

M. Alexis Pernet, architecte-paysagiste et enseignant-chercheur, maître de conférences à l'Ecole nationale supérieure de paysage de Versailles (France) ;

M. Norman Saad, architecte paysagiste, cogérant de l'agence racine POP - paysagiste concepteur et urbaniste, trésorier de la FFP Normandie ;

Accompagnés par **Mme Dominique Thewissen**, SMAQ.

B. Visite :

Lundi 12/05/2025

Horaire	Déroulement de la soirée	Lieu
Fin d'après-midi / soir	Arrivée à l'hôtel	Hôtel IBIS Centre Châtelain
18h	Première séance de travail avec le SMAQ	ULB - Local Co.2.4
+/- 20h	Repas d'accueil	Restaurant Cocina Châtelain

Mardi 13/05/2025

Horaire	Déroulement de la journée	Lieu
+/- 8h30	Départ de l'hôtel	
9h – 9h50	Accueil et rencontre avec les membres de la commission d'évaluation	ULB- Local FI.1.2
9h50 – 10h40	Rencontre avec les enseignants de l'ULB (focus atelier)	ULB- Local FI.1.2
10h40 – 11h	Debriefing et pause-café	
11h – 11h50	Rencontre avec les enseignants de l'ULB (cours théoriques)	ULB- Local FI.1.2
11h50 – 12h30	Debriefing	
12h30 – 13h30	Lunch	
13h30 – 14h40	Visite des infrastructures	
14h40 – 15h20	Rencontre avec le personnel administratif, technique, ouvrier	ULB- Local FI.1.2- Visio
15h20 – 16h	Debriefing, consultation TFE, syllabi, ...	
16h – 16h50	Rencontre avec les anciens étudiants	ULB- Local FI.1.2- Visio
16h50 – 17h40	Rencontre avec les employeurs + représentants associations professionnelles	ULB- Local FI.1.2- Visio
17h40	Retour à l'hôtel	
+/-20h	Repas restaurant	Restaurant Bistro Nazionale

Mercredi 14/05/2025

Horaire	Déroulement de la journée	Lieu
9h – 9h50	Rencontre avec les étudiants MA	Gembloux : Salle Dersheid-Malaise 1
9h50 – 10h	Debriefing	
10h – 10h50	Rencontre avec les étudiants BAC	Gembloux : Salle Dersheid-Malaise 1
10h50 – 11h15	Debriefing et pause-café	
11h15 – 12h	Rencontre avec les enseignants – site Gembloux (GxABT et HE)	Gembloux : Salle Dersheid-Malaise 1
12h – 13h30	Lunch à la Haute Ecole, visite des infrastructures	
13h30 – 15h	Préparation de la restitution orale	
15h – 16h	Restitution orale, Q/A et drink	Gembloux : Clos Sigebert

Tableau 1 – Programme de la visite des experts

1. Objectif méthodologique de l'évaluation

L'évaluation de la formation d'Architecte Paysagiste (AP) a été réalisée en 2024 et 2025, à la demande de l'Université de Liège (ULiège). Elle a pour objectif d'examiner la formation sous plusieurs angles, notamment ceux de l'organisation, des méthodes pédagogiques, des programmes d'enseignement, des modalités d'évaluation et de la gestion administrative. Elle s'appuie sur une phase préalable d'auto-évaluation interne suivie d'une visite d'experts externes, dont résulte ce présent rapport. **Ce rapport a vocation à produire des recommandations permettant à l'équipe de la formation d'AP d'entrer dans une mise en œuvre progressive de réponses ajustées afin d'inscrire cette formation dans une logique d'amélioration continue.**

La première phase de l'évaluation a été initiée en septembre 2024 et a abouti le 14 avril 2025 par le dépôt officiel du rapport d'auto-évaluation (RAE). Celui-ci a été produit par la Commission d'évaluation interne mise en place en 2024 et qui s'est réunie mensuellement sur une période de sept mois, sous la présidence de M. Jan Bogaert. Elle a structuré son travail autour de quatre thématiques principales, qui ont été traitées par un binôme de professeurs accompagné d'un étudiant, puis présentées dans le rapport d'auto-évaluation :

- Le recrutement des étudiants
- La communication interne et externe liée à la formation
- La gouvernance de la formation
- La figure du projet, colonne vertébrale pédagogique de la formation

Présentées et mises en débat par une journée pédagogique organisée le 19 février 2024, les enseignements de cette démarche d'autoévaluation ont été synthétisés de manière à identifier de premières pistes d'action, mais surtout à fédérer la communauté des enseignants en AP autour d'un diagnostic partagé. Ce diagnostic a présenté des pistes d'amélioration sur l'ensemble des quatre points expertisés, et a donné lieu à une première traduction concrète, modifiant la gouvernance avec création d'une Commission Permanente des Études (CPE).

La deuxième phase de l'évaluation s'est déroulée en mai et juin 2025, par la visite d'un comité d'experts externes, dont la composition a été concertée entre la Commission d'évaluation et le SMAQ. La présidence de ce comité d'experts a été confiée à M. Baptiste Delhez. Le comité a été accompagné par Mme Dominique Thewissen (SMAQ).

La visite s'est déroulée du 12 au 14 mai 2025 sur les trois sites impliqués dans la formation d'AP : la Faculté d'Architecture La Cambre Horta à Bruxelles (ULB), la Faculté d'Agronomie Gembloux Agro-Bio Tech (ULiège), et l'Institut Supérieur Industriel Agronomique de la Haute école Charlemagne à Gembloux (HECh - Agro). Le programme a été structuré de manière à permettre des échanges avec les diverses catégories de personnes mobilisées dans la formation, des étudiants, des professionnels et a donné lieu à une première restitution orale, factuelle, non suivie de débats supplémentaires. Le présent rapport a été rédigé dans le mois consécutif à cette visite. Il s'organise de manière à faire apparaître les grandes thématiques suivantes :

- L'organisation et la gouvernance de la formation
- La communication et l'identité de la formation
- Les contenus pédagogiques
- L'expérience étudiante

Chaque partie du rapport est scindée en 3 sous-points :

Les Préalables, qui présentent une synthèse des points soulevés dans le RAE, les Constats, qui sont les éléments dont le comité a pris connaissance durant les visites et les rencontres, et enfin des Recommandations, qui sont formulés à l'issue de chacune de ces parties.

Une partie Perspectives vient clôturer le rapport, et propose une vision à long terme.

2. Présentation de la formation

La formation AP évaluée résulte d'un partenariat entre trois institutions, scellé par une convention entrée en vigueur à compter de la rentrée universitaire 2010-2011 :

- Gembloux Agro-Bio Tech (GxABT), faculté intégrée à l'ULiège depuis 2009, est un établissement de référence en agronomie et biotechnologies, bénéficiant de l'histoire longue du développement des sciences agronomiques, mais aussi horticoles, depuis sa fondation en 1861. GxABT offre à la formation en AP un site attractif, organisé dans l'ancienne abbaye et ferme abbatiale de Gembloux.
- La Haute Ecole Charlemagne (HECh), sur son site de Gembloux, dispose d'une infrastructure de formation qui porte un fort héritage de l'enseignement technique horticole, aujourd'hui ouvert aux sciences du vivant. Située non loin de GxABT, elle offre des espaces complémentaires et très fonctionnels. Elle accueille par ailleurs le bachelier de type court en Architecture des jardins et du paysage depuis 1969.
- La Faculté d'Architecture La Cambre Horta de l'Université Libre de Bruxelles (ULB), résultant de la fusion des deux écoles éponymes d'architecture de Bruxelles, offre à la formation en AP un apport supplémentaire dans la pratique du projet d'architecture, du projet urbain et du projet de paysage, à partir d'une implantation dans une métropole à rayonnement européen et mondial.

L'histoire, le relevé des spécificités et des traditions propres à chacune de ces trois institutions restent à écrire pour permettre de prendre la mesure du défi de coordination que représente la mise sur pied de la formation en AP. À elles seules, les deux villes qui accueillent la formation offrent deux échelles territoriales très contrastées pour appréhender les mécanismes de l'urbain et de la production d'espaces publics, en connexion avec des milieux écologiques et des situations paysagères variées. De plus, le maillage infrastructurel belge et transfrontalier offre des opportunités de travail sur une large typologie de sites, du littoral des Flandres aux massifs collinaires anciens, sur plusieurs bassins hydrographiques, dont ceux de la Sambre et de la Meuse, privilégiés dans certains ateliers.

Selon la Convention liant les trois établissements, l'ULiège est l'établissement référent de la formation, qui s'étend sur les cinq années du cycle bachelier-master. Cette formation est inscrite dans le domaine des Sciences agronomiques et de l'ingénierie biologique, conférant au pôle de Gembloux un rôle de tutelle et de supervision, le pôle Bruxellois renforçant les enseignements théoriques et pratiques répondant aux objectifs inhérents à la formation des AP. Cette pluridisciplinarité vient à l'appui de la définition donnée par l'IFLA en 2020 du rôle professionnel des AP : « Les architectes paysagistes planifient, conçoivent et gèrent des environnements naturels et construits, en appliquant des principes esthétiques et scientifiques pour aborder la durabilité écologique, la qualité et la santé des paysages, la mémoire collective, le patrimoine et la culture, ainsi que la justice territoriale. En dirigeant et en coordonnant d'autres disciplines, les architectes paysagistes gèrent les interactions entre les écosystèmes naturels et culturels, telles que l'adaptation et l'atténuation liées au changement climatique et à la stabilité des écosystèmes, les améliorations socio-économiques, la santé et le bien-être des communautés afin de créer des lieux qui favorisent le bien-être social et économique ».

La formation en AP est la seule, au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, à proposer un cursus complet en deux cycles :

- Le premier cycle est un bachelier de 180 ECTS, qui n'a pas de caractère professionnalisant, et qui appelle une poursuite d'études complète au niveau master ;
- Le cycle de master représente 120 ECTS, professionnalisants. Il permet d'accéder à des masters complémentaires ou au doctorat.

Des possibilités d'accès facilités aux blocs 2 et 3 de bachelier, ainsi qu'en bloc 1 de master sont régies par une Commission Consultative des Admissions (CCA), en fonction de la formation préalable d'un candidat primo-arrivant.

Selon ses propres termes, la formation AP revendique des objectifs pédagogiques visant au développement de l'autonomie, la capacité de travail en équipe, l'acquisition de compétences dans l'organisation et la composition spatiale du paysage au travers d'une démarche « par le projet » nourrie d'expertise scientifique. Le cursus allie théorie et pratique à travers des travaux pratiques, des stages et des modules d'enseignement disciplinaires. Projets, stage d'au moins douze semaines, Travail de fin d'étude (TFE, équivalent à un mémoire) et un Projet de fin d'étude (PFE) en sont les étapes majeures. Une thématique générale des PFE est indiquée en annexe 3 du rapport d'autoévaluation, mais la liberté de choix peut être laissée aux étudiants dans le but d'exercer regard critique et approfondissement de la réflexion.

L'effectif global de la formation sur l'année universitaire 2022-2023 est de l'ordre d'une centaine d'étudiants. La formation fait face, au cours des dernières années académiques, à une baisse notable d'étudiants en bachelier. De 76 en 2018-2019, ce chiffre est tombé à 45 en 2022-2023. La fréquentation des étudiants français a notamment baissé de 70% en cinq ans, expliquant en grande partie cette diminution d'effectifs. Les inscriptions en master ont suivi une tendance similaire : de 76 inscrits en 2018-2019, on passe à 54 en 2022-2023, avec la même diminution du nombre d'étudiants français. Une incertitude quant à la reconnaissance du titre de paysagiste-concepteur associé au diplôme de la formation en AP par le Ministère français de la Transition écologique peut expliquer cette désaffection. Cette incertitude est aujourd'hui levée, et il est donc permis d'espérer une meilleure attractivité du cursus belge auprès du public français au cours des prochaines années. Une convention signée avec l'Union Francophone des Étudiants en Paysage (UFEP) en 2025 met la formation en AP sur la voie d'une meilleure intégration dans l'espace francophone, qui pourra à l'avenir être renforcée par une participation accrue de ses enseignants aux structures coordinatrices et de développement de l'enseignement et de la recherche en paysage (via les revues et les réseaux scientifiques, les colloques, les réseaux et associations professionnelles, ECLAS). Sur ce dernier point des recommandations seront émises dans le cadre de ce présent rapport.

3. Organisation et gouvernance

a. Préalables

La gouvernance de la formation AP repose sur un modèle tripartite, impliquant l'Université de Liège (via Gembloux Agro-Bio Tech), l'Université Libre de Bruxelles (via la Faculté d'Architecture La Cambre Horta), et la Haute École Charlemagne (avec son site Charlemagne Agro à Gembloux). Le partenariat entre les trois institutions est formalisé par une convention en vigueur depuis l'année académique 2010-2011, qui régit la répartition des cours sur les trois sites, alternant entre Bruxelles et Gembloux, et qui définit les engagements de chaque institution. Plusieurs structures tripartites ont été mises en place pour assurer une gestion efficace :

- Le Comité de Gestion (CG) ;
- Le Conseil des Études (CE) : réuni deux fois par an et divisé en trois conseils distincts pour le bachelier et le master ;
- Le Bureau : chargé de la gestion quotidienne et de la préparation des réunions du CG.

La composition de ces structures est réévaluée chaque année. Deux événements majeurs réunissent annuellement les enseignants :

- La Journée Pédagogique, axée sur un thème spécifique (comme la réforme du programme de master ou l'articulation entre cours et projets) ;
- Les jurys de délibération, tenus trois fois par an.

Cependant, d'après le rapport d'autoévaluation, cette structure organisationnelle a montré ses limites, étant jugée peu optimale, complexe et manquant de lisibilité. La répartition des membres est inégale, et le flux d'informations entre les instances, les enseignants et les étudiants est inconstant. Les objectifs assignés à ces instances manquent parfois de précision, et la présidence tournante du CG a compromis la continuité et la cohérence. Pour remédier à ces défis, un nouvel organigramme a été mis en place en 2025. Une nouvelle instance, la Commission Permanente des Études (CPE), a été créée pour une gestion plus efficace et cohérente. La CPE, présidée par le directeur des études de GxABT, est composée de trois membres aux rôles clairement définis et se réunit mensuellement pour la gestion quotidienne et la préparation des réunions du CG. Ce mode de gouvernance s'inspire du modèle de présidence de type "chairman" anglo-saxon. Bien que des améliorations soient déjà en cours, la mise en place d'une formation impliquant trois institutions distinctes a soulevé des défis significatifs en matière de gouvernance.

Cette structure tripartite présente plusieurs défis majeurs. Premièrement, la gestion d'un cursus impliquant trois institutions distinctes, avec leurs propres histoires, cultures institutionnelles, structures administratives et parcours académiques, présente une certaine complexité. Des disparités en termes de ressources financières, humaines et infrastructurelles accentuent ce phénomène. Deuxièmement, la contrainte géographique, avec deux institutions à Gembloux et une à Bruxelles, pose des difficultés de coordination pour les étudiants et le personnel. La forte dépendance de l'organisation et du suivi de la formation à un nombre restreint de personnes constitue également une fragilité.

La **coorganisation de la formation AP par trois institutions** crée une complexité importante en matière d'image, de communication et de représentation. Cette multiplicité institutionnelle engendre une dilution de son identité propre : la formation se trouve souvent noyée dans l'offre

globale de ses partenaires, en relative concurrence avec d'autres programmes de cycle court, notamment ceux de la Haute École Charlemagne à Gembloux ou de la Haute École Lucia de Brouckère à Anderlecht. La taille restreinte de ses cohortes renforce encore cette difficulté à s'affirmer.

Ce manque de lisibilité se manifeste notamment dans la communication externe. La présence de la formation AP dans les salons d'orientation reste marginale, et elle est généralement reléguée aux stands des formations d'architecture ou de bioingénieur, ce qui rend son identification difficile. L'acronyme utilisé varie selon les supports, aucun logo propre n'existe, et les logos institutionnels des trois établissements prennent le relais. Cette absence d'identité visuelle forte contribue à une diffusion d'informations fragmentée, ni coordonnée ni harmonisée, générant incohérences et confusion.

La visibilité physique de la formation est également limitée. Bien que les étudiants disposent d'une salle d'atelier à Gembloux, la formation ne bénéficie ni de secrétariat, ni de décanat, ni de bibliothèque spécialisée, ni même d'une salle de réunion dédiée. Elle ne dispose d'aucune vitrine identifiable, ni sur l'espace public, ni au sein d'un campus, rendant sa présence peu tangible.

Enfin, l'absence de célébrations pour les anniversaires marquants de la formation illustre un déficit d'ancrage symbolique et historique, accentuant la fragilité de son identité perçue.

Malgré ces limites, cette situation soulève des opportunités pour renforcer l'identification et l'attractivité de la formation AP, à travers une structuration plus claire, des outils de communication cohérents, et une meilleure visibilité tant physique que symbolique.

b. Constats

Le comité d'experts valide pleinement la pertinence du nouvel organigramme décisionnel. La répartition des rôles entre le CPE, les trois CE, le CG et les Commissions Permanentes (CP) est jugée plus équilibrée et favorise une implication accrue des trois institutions à chaque niveau de décision. Le format réduit du CPE est un atout majeur, car il permettra de limiter la lenteur des prises de décision et d'agir avec une réactivité accrue, essentielle pour s'adapter en temps réel aux besoins de la formation.

Les entretiens menés ont clairement confirmé la complexité de l'organisation actuelle. L'hétérogénéité des interfaces informatiques et les divergences culturelles entre les partenaires sont des points de friction. La gestion des calendriers, des congés et des déplacements (qu'il s'agisse des étudiants ou des enseignants) est particulièrement énergivore. Cette fragmentation des processus entrave l'efficacité et la fluidité de la formation. Malgré son caractère récent, la création du CPE est perçue comme une avancée majeure. Les retours des entretiens suggèrent que cette nouvelle structure simplifiée devrait considérablement améliorer la communication et la prise de décision concernant la formation. Une méconnaissance réciproque entre les institutions entrave également la collaboration.

Malgré les difficultés rencontrées, le personnel administratif au sein des différentes institutions partenaires a montré une vraie volonté de trouver des solutions et de tendre vers un cadre commun harmonisé. L'organisation multisite offre également des avantages indéniables. Bruxelles propose un environnement culturellement riche, tandis que Gembloux offre un cadre plus tranquille. Cette dualité permet de tisser des liens entre un environnement rural et un environnement urbain, offrant une expérience diversifiée aux étudiants.

Néanmoins, plusieurs problèmes majeurs, directement liés à la nature multisite et multi-institutionnelle de la formation, ont été soulevés :

- La difficulté d'élaborer une stratégie commune ;
- Des problèmes de communication ;
- Une diversité de partenaires qui n'est pas pleinement exploitée ;
- L'absence d'une identité institutionnelle clairement définie.

Les retours des anciens élèves confirment que l'organisation multisite a toujours été un point sensible, même sous des configurations différentes par le passé. Une ancienne étudiante a décrit un “sentiment d'une succession de rentrée scolaire sur les trois années du bachelier, bloc 1 à Gembloux, bloc 2 à Bruxelles et bloc 3 retour à Gembloux” illustrant l'impression de discontinuité par les étudiants entre les années.

La répartition des cours sur trois sites différents contraint les étudiants à des déplacements fréquents entre Bruxelles et Gembloux. Cela engendre des coûts de déplacement non négligeables, et une perte de temps. Les étudiants ressentent également un manque significatif d'ancrage, ce qui peut expliquer certaines des difficultés identitaires évoquées. Par ailleurs, les étudiants en AP sont souvent intégrés à des cohortes plus larges (architectes à Bruxelles et bioingénieurs à Gembloux), ce qui nuit à leur reconnaissance en tant que groupe distinct. Détail particulier, le local attribué à la formation sur le campus de Gembloux (GxABT) est un sous-sol semi-enterré très peu mis en valeur, accentuant ce sentiment de marginalisation de la formation. Ces points sont plus largement détaillés dans la rubrique *Expérience étudiante*.

Bien que Gembloux jouisse d'une renommée historique, sa localisation peut être perçue comme un inconvénient par certains étudiants, les dissuadant de s'inscrire. L'absence d'un lieu clairement identifié par les autres formations et le grand public est également perçue comme un point négatif par les étudiants actuels, soulignant un manque de lisibilité de la formation AP.

c. Recommandations

Pour optimiser davantage cette nouvelle structure, il est crucial de **développer un calendrier unique pour la formation en AP**, commun aux trois institutions. Ce calendrier doit intégrer de manière proactive les éléments suivants pour garantir une planification harmonieuse et efficace :

- Congés spécifiques à chaque institution : synchronisation des périodes de congés pour éviter les chevauchements et les perturbations.
- Déplacements entre les différents sites : planification des cours et des événements pour tenir compte des temps de trajet des étudiants et des enseignants.
- Rendus de projets et cours théoriques : une vision globale et anticipée de ces échéances facilitera l'organisation pédagogique et la charge de travail des participants.
- Événements festifs et fédérateurs des étudiants : intégration essentielle de ces moments dans le calendrier commun pour renforcer la cohésion et le sentiment d'appartenance des étudiants aux trois institutions.

Le comité d'évaluation a pris la mesure des complexités liées à cette situation multisite historique. Cependant, afin d'améliorer l'expérience multisite et de capitaliser sur ses avantages, une **réorganisation des blocs d'études** (Bachelier et Master) est essentielle. Il s'agit de mieux prendre en compte la localisation des sites (Gembloux et Bruxelles). Les objectifs visés par cette révision sont de diminuer les temps de déplacements pour les étudiants et les enseignants (afin

de libérer du temps et réduire la fatigue), réduire les coûts de trajets, faciliter le covoiturage pour certains événements spécifiques, limiter les déplacements des maquettes et autres équipements, créer une appropriation d'un lieu comme étant l'ancrage central de la formation.

Pour mieux comprendre les avantages et inconvénients de certaines organisations, il serait utile d'évaluer spécifiquement comment les années ont été gérées et les différentes approches tentées jusqu'à présent. Néanmoins, il convient d'encourager :

- **Une institution-mère définie :** Une des institutions doit être clairement identifiée comme la principale (vraisemblablement GxABT) et les autres comme secondaires, apportant une expertise supplémentaire.
- **Un regroupement par année et par lieu d'étude :** il convient d'optimiser le regroupement des cours des temps d'examen par lieu et par bloc annuel ou semestre, et de prendre cette contrainte comme point de départ et non pas comme objectif secondaire, inatteignable en raison d'une logistique contraignante.
- **Une rentrée unique à Gembloux :** le bloc 1 pourrait se dérouler exclusivement à Gembloux entre GxABT et la HeCh, afin de formaliser une appropriation des lieux pour les nouvelles cohortes. Un jour par semaine pourrait être proposé à Bruxelles dès le bloc 2. Enfin, progressivement du bloc 3 aux années de Master, un nombre de jours plus conséquent pourrait être prévu. Ce nombre pourrait être limité au niveau du tronc commun, et augmenter par choix d'option pour correspondre à différents parcours de spécialisation. L'ancrage à Gembloux doit être prioritairement conservé, au moins pour les 3 années du bachelier.

Afin de conférer à la formation une autonomie de gestion, d'organisation et de communication, la création d'une **Faculté d'Architecture du Paysage a été suggérée** au fil des échanges préalables au RAE. Même si cette perspective est difficilement réalisable (le contexte budgétaire actuel et la politique universitaire menée au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui privilégie la mutualisation des cursus, ne vont pas dans ce sens), il convient de noter qu'elle possède une logique : cette structure permettrait d'affirmer plus clairement son positionnement sociétal et de lui donner la visibilité qu'elle mérite. Le statut de Faculté paraît relativement ambitieux au vu du nombre limité d'étudiants par cohorte. Néanmoins, il paraît important d'identifier une institution qui serait en charge de la formation et centraliserait les questions logistiques y afférant. Dès lors, **il paraît pertinent de mettre en place une École de Paysage** (s'inspirant par exemple du modèle de l'École de Bioingénierie de l'ULB, à cheval sur les facultés des Sciences et l'Ecole polytechnique). La centralisation de la formation en une école permettrait de rassembler diverses dispositions logistiques :

- Une meilleure gestion des espaces dédiés aux architectes paysagistes ;
- Des salles de classes et de projet adaptées aux spécificités de la formation ;
- Un espace extérieur pour l'expérimentation, les ateliers pratiques ou l'organisation d'événements spécifiques à la formation. Ce serait une véritable vitrine vivante ;
- Une zone de stockage sécurisée pour le matériel et les fournitures de travail des étudiants (casiers, etc.), facilitant leur quotidien ;
- Une salle de reprographie accessible, essentielle pour les projets et les documents de cours.

De plus, il est crucial de prévoir un accès permanent pour les étudiants à un atelier dédié, reconnaissant ainsi la nature de leur travail qui nécessite souvent des horaires flexibles.

En créant un tel site fédérateur, la formation AP gagnerait non seulement en visibilité et en identification, mais offrirait également un environnement d'apprentissage plus cohérent et

stimulant pour ses étudiants. Cela permettrait de **développer une identité forte, essentielle à son rayonnement, son attractivité future et son identification dans les réseaux européens d'écoles de paysage**. Les questions de communication (page web, présence au salon étudiants, cohérence d'une seule identité visuelle) seraient également améliorées grandement. Ces points sont plus largement développés dans la rubrique "Communication".

4. Communication et identité

a. Préalables

Le RAE aborde plusieurs niveaux de communication : la communication interne à la formation (entre les institutions, entre les étudiants et les institutions, entre les enseignants et les étudiants, etc.), la communication externe (concernant la manière dont la formation est représentée à l'extérieur des institutions responsables, notamment auprès des milieux professionnels, associatifs et culturels), ainsi qu'une communication intermédiaire, à la frontière entre l'interne et l'externe. Cette dernière soulève des questions plus larges sur l'identité de la formation en AP, telles que sa dimension pluridisciplinaire ou sa valorisation dans d'autres domaines d'étude. Le rapport pointe aussi l'importance d'une meilleure mobilité intra-institutionnelle. Ce point rejoint la nécessité de mettre en place des projets communs avec les autres formations (bioingénieurs / architectes) avec une ouverture vers le monde professionnel plus forte.

Au niveau de la communication **interne**, Le RAE relève un manque d'échanges transversaux et de cohésion, une fragmentation due à la démultiplication des outils de communication et un accès à l'information difficile pour les étudiants comme pour les professeurs:

- Des moments en présentiel sont organisés en début d'année à l'adresse des nouveaux étudiants. Une réunion de présentation des thèmes des ateliers pour les 5 années est également organisée. Ces moments sont décrits comme insuffisants pour la cohésion de la formation.
- Les outils informatiques – messageries électroniques, plateformes d'échange et sites internet – sont dupliqués entre les trois institutions, ce qui complique considérablement les échanges. Cette accumulation d'outils implique également une perte d'information possible (sur des questions très pragmatiques mais fondamentales comme les horaires, les salles de cours).
- Il existe une confusion quant au site de prédilection des études. Aujourd'hui, la formation semble se positionner à Bruxelles et à Gembloux de manière équivalente sur les cinq années d'étude. Pourtant, le site de Gembloux est historique et offre des possibilités en termes d'infrastructures plus intéressantes que le site Bruxellois déjà très contraint par le nombre d'étudiants inscrits en architecture.

Pour ce qui relève de la communication **externe**, plusieurs points sont clairement identifiés:

- La formation paysage semble trop peu visible car noyée dans d'autres formations (architecte pour l'ULB, bioingénieur pour GxABT) ;
- La promotion de la formation dans le cadre d'événements plus large (salon SIEP) se révèle également compliquée par l'absence d'outils de communication clairs (brochures, identité graphique efficace) ;
- L'absence de plateforme commune ou le manque d'harmonisation de la formation sur les différentes plateformes interactives existantes. Des pistes sont proposées pour améliorer l'identité graphique de la formation comme la réalisation d'une identité graphique forte (logo, nom), d'un site web unique ;
- Le manque de visibilité auprès du monde professionnel ;
- La quasi absence de la formation sur les réseaux sociaux ;
- L'organisation d'un événement annuel d'envergure, d'un colloque international ou d'une journée du paysage.

Enfin, la communication **externe-interne** pointe le manque de mobilité entre institutions ou d'initiatives communes. Il est fait référence au plan Vesdre qui a impliqué les étudiants architectes de l'ULiège mais pas les étudiants en AP.

b. Constats

Les problèmes soulevés par le RAE sur des questions de **communication interne** semblent partagés par toutes les personnes rencontrées. Tant le personnel administratif, académique et les étudiants soulignent les difficultés liées au manque de cohérence et à la démultiplication des moyens de communication. Celle-ci semble générer une certaine lassitude auprès des étudiants qui semblent submergés par un flux d'informations peu hiérarchisé, nuisant à leur lisibilité et à leur efficacité.

Les étudiants expriment clairement le manque de moments réellement fédérateurs au sein de l'école. Les semaines de jurys partagées apparaissent comme une opportunité intéressante, à condition qu'elles soient ponctuées d'événements collectifs favorisant le lien entre promotions. Certains évoquent également des temps festifs emblématiques, tels que les « brouettes », comme essentiels pour nourrir l'esprit d'école.

Au niveau de la **communication externe**, bien que de nombreux enseignants de la formation soient également praticiens, les liens avec le monde professionnel semblent ténus, et la reconnaissance de la formation n'est pas toujours assurée. Il apparaît donc essentiel de développer une stratégie de communication mettant en valeur les atouts spécifiques du programme, afin de mieux positionner les étudiants sur le marché du travail.

A ce titre, le renforcement des liens avec les employeurs est indispensable pour garantir une meilleure adaptation de la formation aux réalités du marché du travail et pour répondre aux besoins spécifiques du secteur. Une meilleure compréhension du marché belge et français des projets de paysage est également nécessaire pour affiner le positionnement de la formation et s'assurer qu'elle prépare au mieux les futurs professionnels. La reconnaissance de la profession d'architecte paysagiste est un enjeu majeur, particulièrement en Belgique. Bien que la qualité de la formation soit reconnue, des problèmes subsistent, notamment pour la signature des permis de construire, où la présence d'un architecte inscrit à l'Ordre est parfois obligatoire. Cette difficulté contribue à l'impression que l'identité de la formation est moins forte et apparaît en second plan par rapport à d'autres professions (architectes, urbanistes, géomètres, etc.). Globalement, la Belgique souffre d'un manque d'une forte culture du paysage et d'une représentation professionnelle suffisamment solide.

Des collaborations avec des structures telles que BALA (l'association belge des Architectes Paysagistes <https://www.abajp.be/fr/accueil/>) — engagée dans la promotion du rôle de l'architecte paysagiste et dans sa reconnaissance professionnelle — pourraient également contribuer à affirmer l'identité de la formation et à renforcer sa légitimité auprès des acteurs du secteur.

Bien que la mobilité internationale étudiante n'ait fait l'objet de discussion lors des différentes rencontres, les étudiants ont formulé le besoin d'avoir des cours d'anglais appliqués au paysage.

c. Recommandations

Le comité recommande la mise en place des dispositifs suivants afin d'améliorer le quotidien des étudiants et de renforcer la cohésion au sein de la formation :

- **Simplification des outils de communication** : Dans un premier temps, des mesures simples peuvent être adoptées pour faciliter la vie des étudiants, comme le renvoi des différentes messageries électroniques vers une boîte mail unique, afin de centraliser les informations importantes.
- **Création d'une plateforme centralisée** : Une plateforme unique devrait rassembler l'ensemble des informations utiles à la communauté étudiante : actualités/calendrier de la formation, événements organisés à l'école ou hors les murs, informations pratiques, personnes de contact, ressources disponibles (à l'image du site loci-ima.com du master international de l'UCLouvain). Une mise en œuvre rapide de cette mesure semble indispensable. Cet outil pourra alors évoluer au fil du temps pour incorporer d'autres contenus.
- Pour avancer dans la mise en œuvre de ces outils, le comité d'expert recommande de réaliser un **benchmark** des autres formations en paysage, tant sur le plan des contenus que de leur communication, afin de mieux comprendre comment elles se positionnent dans leurs contextes respectifs.
- **Valorisation des spécificités de chaque site** : Une réflexion globale est à mener sur les atouts et spécificités de chaque implantation :
 - **Gembloux** : mise en valeur de son ancrage dans le paysage rural, de l'arboretum, de la salle d'architecture et de ses liens avec la faculté de bio-ingénierie.
 - **Bruxelles** : valorisation de l'environnement urbain, de l'accès aux institutions culturelles et de la dynamique interdisciplinaire avec les architectes, de la proximité avec les services municipaux en charge de la création et de la gestion des parcs et espaces naturels.
- **Renforcement des temps et des espaces d'échange** en présentiel : Le comité souligne l'importance d'organiser régulièrement des moments collectifs pour fédérer la communauté étudiante. Cela suppose également la mise à disposition d'espaces physiques clairement identifiés et dédiés à la formation et à la rencontre. Parmi les pistes à explorer :
 - Organisation de workshops inter-sites, de semaines intensives ou de voyages d'étude pluriannuels.
 - Mise en valeur des productions étudiantes à travers des **publications** ou des **expositions**.

Au-delà de la seule question de l'identité graphique et de l'outil de communication, c'est bien **le positionnement global de la formation — dans les milieux professionnels, culturels et associatifs — qui mérite d'être clarifié.**

Ce travail de positionnement est également stratégique pour **le recrutement des futurs étudiants**, qui doivent pouvoir identifier clairement la valeur ajoutée et l'originalité du programme.

Plusieurs thématiques pourraient faire l'objet de discussions de fond :

- **La place du projet** au cœur de l'identité de la formation ;
- **La recherche comme fer de lance** d'une culture du paysage partagée ;
- L'importance d'une formation universitaire en paysage vs une formation de type haute école. Il ressort en effet de nos discussions que cette différenciation n'est pas toujours claire. Aujourd'hui, l'absence d'un pôle recherche au sein de la formation n'aide pas au positionnement global et à la valorisation de la trajectoire universitaire.

Il est pertinent de souligner à ce sujet les différences de points de vue exprimés au sein du comité, entre les partisans d'une approche plus technique de la formation — mettant l'accent sur la maîtrise des cahiers des charges, des normes et des détails constructifs — et ceux qui défendent une orientation davantage centrée sur la recherche et le développement du projet.

Ces divergences reflètent des enjeux pédagogiques qui traversent l'ensemble des contenus d'enseignement.

Au-delà de la réflexion de fond nécessaire à la construction d'une identité partagée de la formation, le comité propose la mise en place d'autres outils de communication interne et externe pour renforcer sa visibilité:

- Au-delà d'une brochure sur la formation, des initiatives étudiantes pourraient aider à fédérer : publication de fanzine, organisation de conférence en coorganisation avec les ateliers nocturnes (<https://www.instagram.com/lesateliersnocturnes/?hl=fr>)
- L'organisation d'un atelier en anglais. Ce point pourrait progressivement rapprocher la formation du cursus EMILA dont l'accès repose sur la pratique de l'anglais et un cursus disposant d'un socle d'atelier de projet comptant pour la moitié des heures (<https://www.emila.eu/>). Cet exemple montre également l'intérêt d'une mise en réseau avec d'autres institutions à l'échelle européenne.
- A ce titre, un rapprochement avec des institutions similaires en Flandres semble également pertinent.
- A l'instar de la Biennale d'Architecture et du Paysage en région ile de France (BAP: <https://www.bap-idf.com/>), l'organisation d'une biennale pourrait être l'occasion d'une réflexion avec tous les acteurs du paysage en Belgique francophone et plus sur la culture du paysage, renforçant le positionnement du paysage à l'agenda bruxellois. (<https://www.bozar.be/fr/calendrier/brussels-urban-landscape-biennial-bulb-rising-waters>).

5. Contenus pédagogiques

a. Préalables

Le **Rapport d'autoévaluation** a porté son analyse sur la cohérence entre le programme pédagogique de la formation en Architecture du Paysage et les ateliers de projet, notamment au regard des récents ajustements apportés. L'enjeu est de vérifier, en autres, la progressivité des contenus, les interactions inter-ateliers, et leur articulation avec les cours théoriques. Comme rappelé, la position centrale des ateliers de projet au sein de la formation est appuyée par les recommandations européennes qui en définit la forme et leur accorde au moins 50% de crédits ECTS. Elle s'est notamment construite à partir d'outils analytiques type « carte d'identité » pour les ateliers, des fiches libres rédigées par les enseignants pour les cours théoriques, d'un atelier de réflexion pédagogique organisé en février 2025 et la rédaction d'un compte-rendu pour le processus d'évaluation.

Le rapport identifie une bonne dynamique de groupe et la motivation des étudiants au sein des ateliers, malgré les contraintes institutionnelles et organisationnelles. La diversité étudiante est d'ailleurs jugée comme représentant une richesse qui nourrit le programme pédagogique et les ateliers. L'équipe pédagogique affirme en outre son engagement en faveur d'une amélioration continue de la formation.

Parmi les manquements observés dans le cadre de cette évaluation, la méthodologie de projet (analyse, construction et opérationnalisation du projet, exposé de la démarche) est identifiée comme un point central à améliorer. Le relatif manque de culture du projet de paysage et de références urbaines ou historiques est aussi souligné. Enfin, le rapport identifie des insuffisances dans les interactions ateliers/cours théoriques (bien qu'en amélioration) et dans les acquis techniques (représentation graphique, maîtrise des logiciels et des conventions de dessin, etc.).

De nombreuses pistes d'amélioration sont identifiées dans le rapport. La mise en valeur de la culture du projet de paysage et de la posture critique chez l'étudiant est identifié comme un élément fondamental pour la formation. L'articulation entre les ateliers et les contenus théoriques est aussi un axe d'amélioration important, comprenant par ailleurs l'éventuel renforcement de cours spécifiques et dont le lien avec la pratique du projet est plus étroit (écologie, urbanisme, maîtrise des logiciels et du dessin). Le rapport prend en considération la quantité de travail que représente l'atelier de projet — auquel s'ajoute un nombre important de cours théoriques — et recommande une meilleure coordination générale en vue d'une charge plus équilibrée pour les étudiants. Enfin, le rapport note le renforcement nécessaire d'une série de pratiques mises en place et dont les résultats sont positifs (journée introductive, yearbooks, intégration de la "Lecture plurielle", etc.). En conclusion, l'évaluation met en lumière des avancées concrètes, mais aussi des points à renforcer pour assurer une meilleure cohérence entre ateliers et programme. La réforme engagée va dans la bonne direction, soutenue par une volonté collective d'amélioration.

b. Constats

Grâce à de nombreux échanges — tant avec les étudiants qu'avec le corps professoral et professionnel — le Comité d'experts a pu avoir un aperçu global et relativement complet sur les enjeux pédagogiques de la formation. Les observations et témoignages reçus sont par ailleurs globalement assez cohérents avec les points soulevés dans le rapport d'autoévaluation.

Tout d'abord, il ressort une spécificité de la formation quant à son caractère interdisciplinaire, celui-ci étant appuyé tant par le retour d'expérience du milieu professionnel que par le programme pédagogique. Cela tient en partie à la position ambivalente de la profession d'architecte paysagiste, à la croisée d'une constellation de disciplines telles que l'architecture, l'écologie, la biologie, la botanique, la géographie, l'hydrologie, l'art, etc. Loin d'être à la recherche d'un champ disciplinaire dont il serait le spécialiste, l'architecte paysagiste est unanimement défini comme un généraliste, devant être capable d'allier une multitude de compétences et d'aptitudes : vision spatiale et tridimensionnelle, connaissances scientifiques et techniques, rigueur constructive, sensibilité esthétique, créative et au monde du vivant.

Comme mentionné dans le rapport d'autoévaluation, la pédagogie du projet (ateliers) est un pilier fondamental de la formation d'architecte paysagiste. A cet égard, l'apprentissage des logiques et de la méthodologie du projet est placé par les différents intervenants (équipes pédagogiques et professionnels) comme un enjeu majeur. Plus précisément, la capacité d'établir une continuité cohérente entre l'analyse d'un site, la problématisation des enjeux, la formulation d'hypothèses de projet et le développement de celui-ci suivant un processus de conception structuré (esquisse, avant-projet, projet, exécution) est identifiée comme un objectif pédagogique prépondérant.

De la même manière, le renforcement de toutes les formes de transversalité de la pédagogie du projet a été identifié comme une piste d'amélioration importante. Dans le cadre des divers échanges, ces outils pédagogiques transversaux ont été évoqués, et ce à plusieurs niveaux :

- **Entre années d'étude**, permettant un enrichissement réciproque entre étudiants à des stades différents dans leur parcours académique, et pouvant prendre la forme d'ateliers verticaux ;
- **Entre ateliers et cours théoriques**, permettant d'asseoir le projet de paysage dans des cadres scientifiques plus solides et, dans le même temps, faciliter l'apprentissage des matières théoriques au moyen d'une mise en pratique des connaissances et des aptitudes visées ;
- **Entre formations**, permettant de confronter l'étudiants à d'autres disciplines connexes (par ex. : étudiants architectes, bioingénieurs, paysagistes en circuit court, etc.) et de préparer à la nature intrinsèquement collaborative du projet de paysage.

La capacité à appréhender les différentes échelles du projet de paysage est également revenue de manière fréquente dans les échanges. Du dessin précis d'un jardin ou d'un parc à l'élaboration d'un projet de territoire, l'architecte paysagiste doit impérativement adapter sa démarche de projet en fonction des diverses tailles de sites sur lesquels il sera amené à travailler. Bien qu'étroitement liées, les logiques du grand paysage et celles de la composition de massifs de plantation ne sont pas les mêmes, et surtout, mobilisent des compétences très diverses. Il est nécessaire que la formation d'architecte paysagiste offre, in fine, les acquis nécessaires à la prise en charge de toutes ces échelles de projet. Il est à noter par ailleurs que les professionnels rencontrés constatent une évolution positive de la compréhension des logiques territoriales des jeunes architectes paysagistes, ce qui, de toute évidence, se comprend au travers d'un parti-pris clairement affirmé dans le cadre de la formation.

En lien avec cette thématique d'échelle, certaines réserves ont été émises concernant la progressivité de l'apprentissage au cours du cursus. En effet, il apparaît que les énoncés donnés dans le cadre des ateliers de projet diffèrent fortement d'année en année et suivent une logique qui n'est pas toujours lisible, notamment en ce qui concerne l'échelle des sites étudiés. Bien que cela puisse être un choix pédagogique, il semble important que le programme établi sur toute la durée du cursus puisse donner les garanties d'une certaine progression pour l'étudiant qui a

besoin d'évoluer par étape et de manière structurée dans son apprentissage. A ce titre d'ailleurs, il est constaté parfois une certaine incertitude de la part des étudiants concernant les livrables attendus et les critères de cotation des ateliers.

En support au programme pédagogique, l'infrastructure pédagogique à disposition des étudiants et des enseignants — ici renforcée par la complémentarité des différents sites et institutions co-organisatrices de la formation — est importante. Outre les locaux et classes de cours classiques, on note :

- L'arboretum et le parc de la faculté de Gembloux ;
- Une matériauthèque, des échantillons et palettes végétales (école Charlemagne) ;
- Une menuiserie (ULB) ;
- Une salle de maquette 2D et 3D (ULB) ;
- Plusieurs bibliothèques mettant à disposition une importante littérature spécialisée ;
- Des contextes diversifiés, un site citadin et cosmopolite (Bruxelles) et un site semi-rural en contact de paysage ouvert (Gembloux).

Nonobstant les problématiques organisationnelles liées à la question du multisite, ces équipements et ces différents cadres d'apprentissage sont une véritable aubaine dans une optique pédagogique et pourraient être davantage mis à profit et utilisés pour asseoir de manière plus concrète les apprentissages des étudiants et les ateliers de projets. Néanmoins, on constate un manque de valorisation de ces infrastructures, parfois lié à des problématiques d'accessibilité pour les étudiants ou les professeurs. Dans la réflexion globale sur la question de la multiplication des implantations de la formation, il semble important de souligner la richesse que représente ces différents sites et du potentiel support pédagogique qu'ils constituent.

Enfin, le stage en entreprise est un autre pilier fondamental dans l'apprentissage, notamment technique et relationnel, du métier d'architecte paysagiste. Ainsi, le stage en tant que véritable outil pédagogique pourrait, suivant les diverses observations, être renforcé. En effet, il a été constaté que les acquis et aptitudes des étudiants ne sont pas toujours en adéquation avec les exigences pratiques et techniques des employeurs. De ce point de vue, se pose la question de la pertinence de prévoir un stage en entreprise à la fin du baccalauréat, les étudiants manquant parfois de maturité et de bagages concrets pour pouvoir intégrer pleinement une équipe professionnelle. Certains représentants du monde professionnel rencontrés témoignent en outre de la charge importante que représente l'accueil d'un stagiaire et indiquent parfois préférer d'autres profils que celui d'architecte paysagiste, par exemple celui d'urbaniste qui apparaît plus en adéquation avec la réalité de la profession. A contrario, l'objectif du stage est aussi de former les étudiants à la pratique du métier et il ne serait pas raisonnable de penser que ceux-ci devraient posséder préalablement toutes les qualités requises pour assurer le travail d'un architecte paysagiste confirmé. Il apparaît donc qu'un dialogue plus étroit avec les employeurs devrait sans doute être entrepris pour envisager les meilleures modalités du stage en entreprise qui reste une étape cruciale dans la formation d'architecte paysagiste.

Certains points abordés dans cette section sont redéveloppés de manière complémentaire dans la partie "Expérience étudiante".

c. Recommandations

A la lumière de ces constats, le comité énonce une série de recommandations, parmi lesquelles certaines apparaissent comme prioritaires :

- Apprentissage d'une **méthode d'élaboration de projet** qui puisse, tout en permettant des démarches exploratoires et conceptuelles propres à chaque atelier, consolider chez les étudiants une approche territoriale structurée, commune à l'ensemble des ateliers, cet aspect étant particulièrement souligné dans les échanges avec le monde professionnel. Ceci pourrait se formaliser par la mise en place d'une série d'outils pédagogiques tels que :
 - Une **charte du projet**, soit un document-cadre partagé qui précise les grandes étapes incontournables du projet (analyse territoriale, diagnostic, problématisation et définition des objectifs, élaboration de scénarios d'aménagement, développement et communication du projet, etc.), chaque atelier gardant sa liberté conceptuelle et pédagogique mais s'appuyant sur une colonne vertébrale méthodologique commune et consensuelle.
 - Une **boîte à outils** proposée aux étudiants pouvant se présenter sous forme de fiches d'analyse de site, grilles de diagnostic paysager, canevas de narration de projet, etc.
 - Des **séminaires inter-ateliers** pouvant être organisés régulièrement dans lesquels différents enseignants présentent une ou plusieurs approches méthodologiques, permettant aux étudiants de comparer et d'élargir leurs outils conceptuels.

- Clarification de la **progressivité des objectifs pédagogiques tout au long du cursus** des ateliers de projet basée sur un ou plusieurs critères (par exemple : l'échelle des sites étudiés, la complexité et l'ampleur du programme énoncé, le niveau de détail constructif exigé, etc.). Ceci pourrait, par exemple, être appuyé par la mise en place d'un "plan de compétences" définissant les acquis attendus à chaque semestre et la logique qui sous-tend l'évolution de ceux-ci.

- Clarification des **critères d'évaluation** des ateliers de projet, et ce notamment vis à vis des étudiants pour leur permettre d'identifier les attendus de chaque exercice. Ceci pourrait se formaliser par une **grille d'évaluation partagées** définissant les quelques grands critères transversaux déclinés selon le niveau, chaque atelier pouvant par ailleurs y apporter des critères spécifiques d'évaluation. Ces critères d'évaluation pourraient faire l'objet d'une séance en début de semestre durant laquelle ils sont expliqués aux étudiants, et, éventuellement, de séances d'auto-évaluation pour favoriser leur assimilation par les étudiants eux-mêmes. De ce point de vue, le rappel systématique et le suivi de ces critères au travers de *feedbacks* intermédiaires ont évidemment une grande importance.

- **Transversalité accrue** dans l'exercice du projet, et ce à tous les niveaux (entre années d'étude, entre ateliers et cours théoriques, entre différentes formations). Ceci pourrait se formaliser par la mise en place ou la généralisation d'outils tels que :
 - Des **ateliers verticaux ou transversaux**, mélangeant ponctuellement des étudiants d'années ou de formations différentes sur des sujets communs, en répartissant les responsabilités et les tâches à effectuer.
 - Des "**livrables**" **transversaux** réalisés dans le cadre de cours théoriques pour alimenter l'atelier de projet (par exemple, un exercice d'écologie appliqué directement à un diagnostic paysager de l'atelier).
 - Des **workshops inter-écoles** : organiser des ateliers avec d'autres formations (urbanisme, bio-ingénierie, sciences sociales, art, etc.) pour renforcer les regards croisés.

De manière plus spécifique, certaines pistes d'amélioration au niveau des acquis pédagogiques ont, par ailleurs, été identifiées :

- La capacité à intégrer les aspects de **gestion** à court, moyen et long termes dans la conception du projet de paysage, notamment au regard des modes de maintenance et d'entretien actuels qui se veulent plus écologiques (gestion différenciée, intégration de la végétation spontanée, gestion de prairie fleuries, fauchage tardif, etc.) ;
- La **connaissance des plantes**, de la botanique et, plus globalement, des sciences du vivant qui représente par ailleurs une véritable plus-value par rapport au métier d'architecte ou d'urbaniste ;
- Le renforcement des **capacités techniques** et des **aptitudes de dessin** (maîtrise des logiciels de DAO), indispensables dès la réalisation des stages en entreprise du bloc 3 ;
- Les techniques de **relevé sur site**.
- La maîtrise de l'**anglais**, aujourd'hui incontournable que ce soit dans la pratique internationale du métier d'architecte paysagiste ou dans la littérature spécialisée ;
- La capacité du **travail en équipe** qui, bien que fortement variable suivant la personnalité propre à chaque étudiant, est une condition intrinsèque du métier ;
- Un meilleur adossement de l'exercice de **Travail de Fin d'Etude (TFE)** à l'actualité et aux réseaux de la recherche en paysage. Le terme de "mémoire" identifierait d'ailleurs plus fortement l'assise scientifique de l'exercice en le rapprochant des standards utilisés dans l'espace francophone.

6. L'expérience étudiante

a. Préalables

L'expérience étudiante, autrement dit le vécu des étudiants ainsi que leur positionnement tout au long de leur parcours de formation, est assez peu abordée dans le rapport d'autoévaluation. Trois délégués étudiants ont bien été intégrés à la commission d'autoévaluation mais bien que la prise en compte de la population étudiante soit bel et bien au cœur du rapport (170 récurrences du mot “étudiant” y figurent), les questions les concernant se limitent aux aspects quantitatifs de leur présence, à la logistique de leur déplacements, ainsi qu'aux opportunités de formation offertes vers des possibilités professionnelles, en mentionnant rarement le regard que ces mêmes étudiants portent sur ces dispositifs. Il semble tout à fait compréhensible qu'un rapport d'autoévaluation porte essentiellement sur les questions de gouvernance et d'organisation. Néanmoins, la description des opportunités offertes aux étudiants demeure formulée par la voix des organisateurs de la formation, et comprend trop peu de feedback qualitatif des étudiants. Par exemple, le coût des déplacements entre les institutions est mentionné, mais pas l'expérience quotidienne. Cette absence s'explique par une place importante occupée par les questions logistiques d'une formation multisite assez complexe, laissant peu de place aux questions humaines dans le cadre d'une démarche d'évaluation.

Il est tout même indiqué un certain nombre de points d'attention liés à l'expérience étudiante. Si le caractère multisite est décrit comme une opportunité (de ce fait potentielle, future) en vue de tisser des liens avec le monde professionnel et des étudiants d'autres filières, sa mise en œuvre au présent demeure largement vécue comme une contrainte. Un “malaise exprimé par les étudiants” à cet égard est mentionné dans le rapport d'autoévaluation, ainsi qu'une complexité à gérer de plusieurs canaux de communication et de plateformes de dépôt des supports de cours, constituant un flux d'information trop disparate. Les outils calendriers de l'ULiège et de l'ULB peuvent également manquer de synchronisation ou présenter une information partielle de l'un à l'autre.

Dans le cadre de cours partagés, les étudiants en AP sont également dans des cohortes minoritaires, et mélangés à des sections significativement plus nombreuses. Ce dispositif leur demande de s'adapter à une organisation majoritaire, plutôt que de faire l'objet d'une reconnaissance particulière, qui permettrait l'émergence d'une collaboration enrichie entre les profils. Il en est de même pour l'accueil des étudiants du bloc 1, qui sont bel et bien inclus dans les séances d'accueil aussi bien à Gembloux qu'à Bruxelles, avec des explications sur la formation et les lieux. Néanmoins, ils doivent eux-mêmes considérer leur propre réalité par rapport à ces différents modes opératoires. Les étudiants intégrant le Master 0 ou le Master 1 ne disposent pas du même niveau d'accueil ni d'informations aussi complètes et utiles. Les étudiants en AP “déplurent le manque de moments communs à l'ensemble de la formation” qui pourraient contrebalancer ce sentiment d'infériorité en les fédérant ponctuellement au sein de la formation. La création d'un yearbook de la formation a été mentionné comme une opportunité intéressante à ce titre.

b. Constats

Une formation multisite

La première prise de parole résume largement le ressenti étudiant par rapport à l'organisation multisite : "si c'était bien fait, ce serait intéressant". Le fait que ce soit désordonné semble actuellement en faire perdre les bénéfices. Gembloux reste majoritairement leur point d'attache, surtout en raison de la "salle archi" pour laquelle ils ont un accès permanent. Cette salle est un point de croisement et un important lieu de convergence pour les 5 années de la formation. Le seul bémol de cette salle est sa localisation en sous-sol. Une nouvelle salle serait en cours d'aménagement et son installation a été promise comme imminente lors des échanges avec les responsables de la formation. Cette information est reçue très positivement. A Bruxelles ils n'ont pas de salle dédiée, ils ne peuvent rien stocker. Ils ont une étagère mais il arrive que du matériel disparaisse, elle n'est pas systématiquement respectée. Ils reconnaissent qu'il ne s'agit pas d'un geste ciblé, les architectes sont contraints par des cohortes très nombreuses et de ce fait les locaux subissent une pression très importante qui entraîne une gestion contrainte des équipements disponibles.

Si Gembloux semble être leur point d'ancrage, les étudiants apprécient les cours qui valorisent le site et ses attraits extérieurs. Les cours de dessins à l'extérieur leur paraissent plus pertinents qu'à l'intérieur, l'apprentissage des plantes en arboretum serait plus apprécié que l'étude de planches d'herbiers en classe. Le contact avec le terrain reste un aspect important pour la plupart d'entre eux. Les étudiants reconnaissent également l'intérêt culturel de Bruxelles, les visites rendues possibles et la proximité des sites d'intérêt. Néanmoins, leur venue à Bruxelles se limite bien souvent aux locaux de l'ULB. En étant basé à Gembloux, l'expérience du vécu Bruxellois tend à se limiter à des trajets en train plutôt qu'à une expérience urbaine complémentaire. La possibilité de passer de temps en temps une journée à Bruxelles resterait possible sans y avoir de cours récurrents. En règle générale, leurs propositions de changement d'horaire donnent lieu à une levée de bouclier, compréhensible au vu de la complexité de leur organisation. Leur horaire est donc souvent nivelé par les contraintes.

En Master 1, les étudiants AP se rendant à Bruxelles le jeudi après-midi, vont occasionnellement le soir aux "Jeudi du paysage" organisés par le CIVA, puis font un aller-retour en train pour revenir à Bruxelles toute la journée du vendredi. Au-delà d'une certaine logistique de transport chronophage, certains professeurs s'attendent parfois à un avancement sur leurs travaux entre le jeudi et le vendredi, ce qui ne prend pas en considération la réalité de leurs trajets.

En Master 2, c'est la première année où les cours ne sont donnés qu'à Gembloux. Les étudiants ressentent comme un soulagement de découvrir la réalité d'une formation sans trajets hebdomadaires entre deux villes. Ils se rendent compte à ce moment-là du gain de temps offert. Ce soulagement est également ressenti économiquement, surtout pour les personnes au-delà de 26 ans, pour qui les trajets en train hebdomadaires peuvent ajouter une charge d'environ 80 € par mois.

Idéalement, les étudiants rencontrés apprécieraient un agencement des cours où tout se donne à Gembloux. Les étudiants sont conscients de la démarche proactive de certains enseignants de l'ULB qui viennent donner leur cours à Gembloux. Pour les ateliers, le déplacement des étudiants est compréhensible, mais pour les cours théoriques le déplacement n'apporte pas de plus-value, et donc démotive et peut impacter le taux d'absentéisme. Les 3 années du type court peuvent sembler plus séduisantes à cet égard, car l'ensemble de la formation est centralisé à un endroit.

Cohésion entre années

L'entraide fonctionne assez bien entre les années. Il semble assez courant que les étudiants du bloc 3 soient des référents pour les deux premiers blocs. Au sein d'une même classe, la communication est assez efficace et rapide en raison de la petite taille du groupe. Arrivés en

master, les étudiants se détachent un peu plus de l'accueil des primo-arrivants. Globalement, l'entraide et l'entente restent de bonne qualité au sein des années. Les petites cohortes semblent être une opportunité pour organiser plus d'événement communs aux 5 années. C'est l'occasion de se rencontrer et de souder les membres de cette petite communauté. Un workshop ou voyage en commun (ou scindé en deux bac & master) pourraient être envisagés à ce titre.

Bien qu'il semble y avoir une bonne entente entre les groupes d'étudiants, une scission peut parfois être vécue entre les résidents Gembloutois et les résidents Bruxellois. Les contraintes organisationnelles dans le cadre de travaux de groupe peuvent justifier ces regroupements. Par ailleurs, la vie étudiante peut contribuer à cette séparation en deux sous-groupes. Nous n'avons pas eu la chance de rencontrer les étudiants résidents à Bruxelles et dès lors nous n'avons pas pu échanger avec eux sur ce point, même s'il aurait été pertinent que leur position soit entendue.

Regard sur les cours et la formation

Concernant les cours, les étudiants sont conscients de la pluralité de leur formation et apprécient cette dualité entre art et technique. Néanmoins, ils déplorent le peu de cours de construction pendant leur parcours académique. Leurs années de bac n'ont pas systématiquement mis l'accent sur les développements techniques en atelier de projet, ce qui ne les arme pas suffisamment pour le stage du bloc 3. Les ateliers actuels et cours suivis dans le bloc 2 semblent mieux développer cette compétence mais les étudiants déplorent un apprentissage trop ponctuel de ces réalités techniques, qui est par la suite trop peu abordé une fois ces cours passés. Le contenu des cours de DAO semble trop peu conséquent par rapport à ce qui leur est attendu d'eux en atelier de projet. Certains logiciels abordés trop rapidement peuvent être laissés à l'apprentissage autodidacte des étudiants.

Certaines bases purement scientifiques en bac sont par contre vues comme trop abstraites ou déconnectées du caractère concret de la formation par leur caractère trop conceptuel. Cela contraste avec la période où les cours scientifiques étaient partagés avec les bioingénieurs. Un entre-deux approprié qui leur donnerait des outils utiles pour la suite de leur formation semblerait plus pertinent. Une réflexion a été également posée sur certains cours scientifiques, qui apportent énormément d'atouts mais dont la synergie avec le cours d'atelier est trop peu exploitée, voire pas du tout. Enfin, les cours d'anglais arrivent beaucoup trop tard dans la formation et ne semblent pas communiquer un contenu particulier, mais plutôt encadrer une démarche de synthèse/traduction largement autodidacte. Les étudiants n'ont pas l'impression qu'on leur y transmet de nouvelles compétences linguistiques.

En ateliers de projets, certains dispositifs au sein des ateliers de projet peuvent parfois être perçus comme inévitables voire injustes. Les cotes de présences sont perçues comme des comparaisons directes des étudiants les uns envers les autres, et non pas comme une évaluation objective sur base d'une grille de critères génériques. Les étudiants poursuivant le parcours classique se voient dévalorisés face à certains jeunes professionnels qui reviennent aux études après une ou plusieurs années en bureau d'étude. Il est certes bénéfique pour la cohorte de profiter de l'expérience d'un camarade expérimenté, néanmoins cet atout tend à niveler une attitude professionnelle très aboutie comme une norme, au détriment des étudiants classiques se sentant ainsi qualifiés comme sous-performant. Une contrainte supplémentaire est liée à leur formation trop autodidacte en DAO. Ne sachant pas précisément ce qui est attendu d'eux, leur prise d'initiative lors d'un rendu graphique de projet s'expérimente au petit bonheur la chance, "si on tente quelque chose, ça passe ou ça casse". Cette réalité témoigne d'une formation graphique qui ne cible pas suffisamment les bons outils à utiliser pour un rendu de projet approprié, ainsi que de consignes en atelier parfois trop floues pour pouvoir préparer

correctement le rendu demandé. Il leur semble par ailleurs que cet aspect est mieux cadré dans le type court, et qu'une meilleure place y est accordée à l'enseignement des logiciels-cibles.

Représentation des étudiants

Enfin, les étudiants ont la possibilité de s'exprimer deux fois par an lors des Conseils des Études. Il y a 3 conseils distincts, pour les étudiants du bloc 1, pour les étudiants du bloc 2 et 3, et pour les étudiants de master. Les délégués peuvent malheureusement parfois avoir du mal à parler en toute franchise dans certains conseils et craignent parfois des retombées en cas de prise de paroles qui ne plairait pas à l'enseignant face à eux, en charge de ce même conseil. En tant que porte-parole du groupe qu'ils représentent, ils peuvent avoir l'impression d'être reçus comme s'ils argumentent une position personnelle, et dès lors percevoir un jugement qui pourrait déborder sur leur performance en atelier de projet. Dès lors, il arrive que les délégués mettent plutôt l'accent sur des problèmes logistiques ou globaux sans s'autoriser à mentionner un comportement parfois critiquable ou inapproprié de la part d'un enseignant. Si la vocation de ces conseils est un éveil à la démocratie participative, la confiance et le respect mutuel entre étudiants et enseignants en est une condition sine qua non. Leur fonctionnement serait compromis si cette condition n'était pas acquise.

En conclusion, la formation est vécue comme très intéressante mais très chaotique. Les étudiants sont conscients de sa représentation floue et pas bien représentée en termes de communication. La dispersion administrative entre les 3 institutions (adresses mails, supports de cours, calendrier) est bien entendu solvable mais constitue une lourdeur permanente et engendre un grand nombre de cas particuliers. Par exemple, si les étudiants peuvent organiser leur 3 adresses mails différentes pour que tout soit redirigé vers une seule, les enseignants possèdent aussi parfois plusieurs adresses mail ce qui ajoute à la confusion si l'on souhaite les contacter.

Malgré ces contraintes, "l'école de Gembloux" (nommée comme telle car personne ne sait comment la nommer) conserve une réputation assez technique envers la France et de ce fait peut faire l'objet d'un choix actif de formation en AP pour les primo-arrivants. L'inclusion de la formation au sein de l'UFEP semble donc être un bon vecteur de communication pour permettre à la formation d'exister au sein d'une plus grande communauté étudiante.

c. Recommandations

Concernant la logistique de la formation, le comité met l'accent sur les points d'attention suivant: l'ancrage géographique et identitaire de la formation, l'adéquation des contenus de cours avec les nécessités du métier et la déontologie réciproque entre étudiants et enseignants.

De manière prioritaire, un point d'ancrage géographique et identitaire est nécessaire:

- **L'emménagement imminent dans la nouvelle "salle archi"** (salle polyvalente dédiée aux étudiants AP) doit être confirmé le plus rapidement possible ;
- **Les étudiants du bloc 1 doivent faire l'objet d'un accueil spécifique à la formation AP.** Cette séance peut être donnée par ou en partenariat avec les étudiants des blocs 2 et 3 en AP, mais avec un encadrement précis : séance prévue à l'horaire, slides/documentation avec les points d'attention particulier, noms de personnes de contact (système de parrains-marraines?) et possibilité de communiquer rapidement en cas de besoin.

De sorte à renforcer cet ancrage, les dispositifs ci-dessous sont également souhaitables:

- **Les déplacements étudiants doivent être limités autant que possible** dans les premières années, ainsi qu'au sein d'une même semaine. La centralisation des supports de cours et moyens de communication sur une seule des 3 institutions (vraisemblablement Gembloux ABT - ULiège) doivent être pris comme point de départ de l'organisation, et non pas comme un objectif lointain.
- **Les étudiants sur les 5 années de formation doivent pouvoir profiter d'au moins un événement annuel qui les regroupe.** Ce peut être une journée de workshop/atelier artistique/mise au vert qui les dispose en groupes mixtes du bloc 1 à la master 2. Dans l'idéal, un voyage d'étude commun serait pertinent, qui inclurait au minimum tous les étudiants du cycle de bachelier chaque année lors du premier semestre. Les étudiants du cycle de master pourraient y être soit inclus, soit conviés sans obligation, soit invités à s'impliquer dans l'organisation du voyage et dans la présentation des sites visités.

Concernant les contenus pédagogiques, les matières vues au cours et les dispositifs prévus en atelier de projet:

- Les cours théoriques ainsi que les dispositifs prévus en ateliers de projet doivent préparer activement les étudiants à être de jeunes **techniciens généralistes lors de leur stage en entreprise du bloc 3**. La définition des cours théoriques doit mieux préparer à répondre aux objectifs visés en ateliers de projets.
- **Les consignes dans les ateliers de projets doivent être explicitement claires** : la qualité et le type de rendu est à décrire dans les engagements pédagogiques, les consignes écrites nécessaires à la réalisation de leur projet d'atelier doivent être présentées en début de cours.

Concernant les rapports sociaux entre enseignants et étudiants (délégués ou pas):

- **L'impartialité envers les étudiants doit rester une norme déontologique** centrale. Les consignes doivent être similaires entre les étudiants du cursus classique et les personnes en retour aux études après une expérience professionnelle.
- **Les délégués** présents lors des Conseils d'étude possèdent des droits et des devoirs. Ils **sont des porte-parole du groupe qu'ils représentent**. A ce titre, il n'exprime pas leur opinion propre mais présentent des constats collectifs. Ils doivent faire preuve de neutralité à cet égard, mais doivent bien entendu être considérés comme tels par les enseignants également présents lors de ces conseils. Les délégués doivent s'exprimer avec toute la courtoisie qu'implique leur position, et les enseignants doivent dès lors respecter leurs propos démocratiquement. Les délégués ne peuvent pas être considérés personnellement pour leurs propos tenus. Les discussions lors des conseils, tout aussi sensibles soient-elles, ne peuvent en aucun cas impacter le cursus d'un délégué dans sa qualité d'étudiant hors de ces conseils.

En raison d'un accès à l'information dispersé entre les 3 institutions, il nous semble pertinent de rappeler l'existence des liens ci-dessous. Divers services de soutien et d'aide aux étudiants sont disponibles sur les sites internet de GxABT et de l'ULiège, et peuvent être contactés au besoin.

- Soutien psychologique, santé et bien-être:
https://www.gembloux.uliege.be/cms/c_4346083/fr/gembloux-soutien-psychologique
https://www.student.uliege.be/cms/c_11184222/fr/sante-et-bien-etre

- Lutte contre le harcèlement et témoignage possible (anonyme ou pas):
https://www.gembloux.uliege.be/cms/c_8292638/fr/ensemble-engageons-nous-contre-le-harcèlement
https://www.student.uliege.be/cms/c_18924663/fr/ensemble-contre-les-violences-sexistes-et-sexuelles

7. Perspectives

La formation en AP de Gembloux-Bruxelles est aujourd'hui la seule formation de niveau master en Belgique francophone, fondée sur la définition la plus riche de la pratique autonome du projet de paysage, et offrant des débouchés professionnels ancrés dans la maîtrise d'ouvrage aussi bien que la conduite opérationnelle. Elle s'appuie sur des foyers d'enseignement et de recherche reconnus, alliant la forte identité du site gembloutois avec les horizons d'une métropole ouverte sur le monde. **Cette évaluation intervient dans un moment qu'il convient de considérer comme charnière pour la formation**, après des années de "bricolage", d'essais-erreurs de fonctionnement entre plusieurs sites et institutions. Il est urgent d'en sortir avec une identité lisible, des outils de gouvernance, des méthodes pédagogiques, des moyens de communication et une assise matérielle aptes à assurer à cette formation une place méritée dans le panorama des formations au paysage européennes.

L'émergence d'une communauté professionnelle structurée, en Belgique, offrant des soutiens et des débouchés constitue l'un des signaux qui peuvent nous rendre optimistes sur le confortement de cette formation, avec des voies de carrières de plus en plus nombreuses pour les diplômés, que ce soit au niveau de l'animation de la commande, de la conception opérationnelle ou de nouvelles manières d'exercer le métier d'architecte du paysage (médiation, recherche, création, agriculture, journalisme, etc.). La vitalité de la commande dans les métropoles, la nécessité de reconsidérer le fonctionnement et les équilibres d'écosystèmes régionaux ou de bassins-versants, la diversité de savoirs rendus accessibles dans des campus pluridisciplinaires sont autant d'éléments stimulants pour de futurs étudiants en AP. De ce point de vue, le contexte belge ne diffère pas des autres pays européens, ce qui appelle à donner à la formation en AP la même assise et les mêmes chances que dans d'autres pays. **Il est donc à souhaiter que les acteurs de la formation en AP intensifient leurs rapprochements avec les réseaux d'étudiants, d'enseignants et chercheurs actifs en Europe, et en particulier dans l'espace francophone** (l'accueil du prochain congrès des étudiants en paysage en 2025 est déjà un signe prometteur).

En interne, le gap culturel et scientifique entre les différents acteurs de la formation appelle ce même effort collaboratif, qui est, à l'instar de l'expérience que vivent les étudiants, un processus "apprenant". Apprendre des disciplines du vivant comme des humanités, de la diversité des sites de projet et de la richesse des systèmes d'acteurs, cette expérience est bien souvent commune entre enseignants et étudiants. **Ce socle de valeurs communes reste en partie à affirmer**, mais n'a pas forcément besoin de connaître de nouvelles formes de gouvernance pour exister : la pédagogie de projet, les voyages d'étude, des événements scientifiques, des expositions, des publications en seront des lieux d'incubation bien plus efficaces encore. **Ce sont ces composantes qui sont au fondement même d'une école de paysage**, bien plus que les organisations qui en sont le support.

Ancrer cette école constitue le premier défi que doit relever la communauté universitaire et professionnelle qui a fait naître cette formation unique en Belgique francophone. De Gembloux à Bruxelles, un parcours progressif devra permettre aux étudiants de mieux habiter cette école à pôles multiples, en s'appuyant en premier lieu sur les structures accueillantes du pôle agronomique, pour s'ouvrir ensuite à toute la complexité d'une métropole, puis d'horizons plus larges encore. Mais quoiqu'il en soit, les acteurs de la formation doivent aujourd'hui trancher **et se risquer à poser enfin le nom de cette école unique en son genre**, sans quoi elle ne fédèrera

pas sur un projet pédagogique de long terme et manquera l'objectif de contribuer à la structuration de la communauté professionnelle du paysage en Belgique. Le comité d'évaluation émet donc une dernière recommandation, à l'adresse des tutelles de la formation en architecture du paysage : qu'elles actent la nécessité et le dynamisme de ce secteur **pour conforter cette infrastructure de formation et lui permettre d'affirmer l'originalité de son projet au travers de l'identité d'une école de paysage.**

Prise de position de l'entité évaluée

Evaluation de programme – Architecture du paysage



Faculté Gembloux Agro-Bio Tech
Septembre 2025

1. Commentaire général

Le document apparaît comme très complet, ayant fait le tour des différentes facettes de la formation de manière approfondie.

D'autre part, nous avons constaté, dans la réponse des experts, que nos commentaires avaient bien été pris en compte et intégrés à la version définitive du présent rapport.

Professeure Marie-Laure FAUCONNIER
Doyenne GxABT-ULiège

Professeur Jan BOGAERT
Coordinateur de l'autoévaluation