



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

Évaluation du *cluster* Sciences sociales
en Fédération Wallonie-Bruxelles

ANALYSE TRANSVERSALE

Bruxelles, novembre 2019

Pour citer cette publication :

AEQES, *Évaluation du cursus Sciences sociales en Fédération Wallonie-Bruxelles : analyse transversale*, Bruxelles, 2019.

ISBN 978-2-87018-020-4 (version imprimée)

ISBN 978-2-87018-021-1 (pdf)

Dépôt légal : 2019:D/2019/14.506/3

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 ;
- DOCUMENTATION et ANNEXES

Avis au lecteur

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

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

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

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

Les recommandations formulées par les experts se retrouvent, en contexte, dans l'ensemble des chapitres de l'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., ABDOULAYE A., PATIÑO M. I., *Développement curriculaire et « bonne pratique » en éducation*, Genève : Bureau international d'éducation, 2003, p. 2.

Table des matières

Introduction	10
Résumé	16
Contenu de l'analyse transversale Sciences sociales	21
Préface	24
Chapitre 1 : Contexte de l'offre de formation	25
1.1 Un contexte d'exercice des métiers du social diversifié et en évolution	25
1.1.1 Un champ d'activités professionnelles pour le métier d'AS sur de multiples sous-secteurs ou secteurs voisins de l'« Action sociale »	25
1.1.2 Des exercices professionnels conjoints de divers métiers du social sur les mêmes terrains	27
1.1.3 Le travail social, un secteur dont les pratiques des professionnels évoluent en profondeur	29
1.2 Des besoins multiples et une offre large de formation et de qualification aux métiers du secteur	30
1.2.1 Une nécessité de formations pluridisciplinaires à des compétences multiples	30
1.2.2 Le paysage des formations aux métiers du secteur social	31
1.2.3 Former des assistants sociaux en 2020	32
1.3 Les formations évaluées : fiches d'identité	34
1.3.1 Le bachelier Assistant social (bac. AS)	34
1.3.2 Le master en Ingénierie et Action sociales (MIAS)	34
1.3.3 Le bachelier Conseiller social (bac. CS)	35
1.3.4 Le bachelier Écologie sociale (bac. ES)	36
1.3.5 Le BES Conseiller en insertion socioprofessionnelle (BES CISP)	36
Chapitre 2 : Analyse des programmes des formations évaluées par diplôme	37
2.1 Le bachelier Assistant social	37
2.1.1 Le diplôme et ses publics	37
2.1.2 Les atouts et besoins d'amélioration spécifiques au bac. AS	39
2.2 Le master en Ingénierie et Action sociales (MIAS)	51
2.2.1 Le diplôme et ses publics	51
2.2.2 Les atouts et besoins d'amélioration spécifiques des MIAS	52

2.3 Les autres formations : le brevet d'enseignement supérieur Conseiller en insertion socioprofessionnelle, le bachelier Conseiller social et le bachelier Écologie sociale	54
2.3.1 Les diplômes et leurs publics	54
2.3.2 Les atouts et besoins d'amélioration spécifiques des BES CISP et bac. CS et ES	55
Chapitre 3 : Analyse des thématiques des formations en sciences sociales	59
3.1 Gouvernance et qualité	59
3.1.1 Instances de gouvernance	59
3.1.2 La participation des parties prenantes dans la gouvernance	60
3.1.3 Démarche qualité et autoévaluation	60
3.2 Élaboration et révision des programmes	62
3.2.1 Instances et processus d'élaboration, pilotage et révision des programmes	62
3.2.2 Évaluation des enseignements par les étudiants (EEE)	62
3.2.3 Spécificités des programmes	63
3.2.4 Flexibilité des parcours d'étudiants	63
3.2.5 L'articulation des formations avec la recherche et les milieux professionnels	64
3.2.6 La dimension internationale	65
3.3 Agencement des programmes, dispositifs d'apprentissage et d'évaluation	66
3.3.1 Acquis, dispositifs, activités d'apprentissage	66
3.3.2. Agencement du programme et temps prévu pour l'atteinte des acquis	69
3.3.3. Évaluation des apprentissages (cours, stages, TFE)	70
3.4. Ressources et moyens des formations	72
3.4.1. Les ressources humaines	72
3.4.2. Les ressources matérielles	74
3.4.3. Information et communication interne et externe	76
3.4.4. Équité en termes d'accueil, de suivi et de soutien des étudiants	77
3.4.5. Recueil et analyse des données nécessaires au pilotage du programme	78
Conclusions	80
En synthèse : Analyse SWOT des programmes évalués	81
Récapitulatif des recommandations	84

Documentation et annexes	96
Annexe 1 : Carte des formations et établissements évalués	97
Annexe 2 : Cadre européen des certifications en FWB	98
Annexe 3 : Référentiel de compétences bachelier AS	101
Annexe 4 : Contenus minimaux bachelier AS	103
Annexe 5 : Référentiel de compétences bachelier CS	104
Annexe 6 : Contenus minimaux bachelier CS	106
Annexe 7 : Référentiel de compétences bachelier ES	107
Annexe 8 : Contenus minimaux bachelier ES	109
Annexe 9 : Référentiel de compétences MIAS	110
Annexe 10 : Dossier pédagogique BES CISP	114
Annexe 11 : Profil professionnel BES CISP	120

Table des illustrations

Liste des figures

Figure 1 :	Schéma général du secteur de la santé humaine et de l'action sociale	p. 26
Figure 2 :	Secteurs d'emploi du travail social	p. 27
Figure 3 :	Métiers du social	p. 28
Figure 4 :	Évolution promotions entrantes des étudiants et des diplômés du bac. AS	p. 37
Figure 5 :	Âge des étudiants en bac. AS	p. 38
Figure 6 :	Origine scolaire - bac. AS	p. 38
Figure 7 :	Durée d'études avant obtention du diplôme – bac. AS	p. 39
Figure 8 :	Évolution des étudiants et des diplômés du MIAS	p. 51
Figure 9 :	Âge des promotions entrantes en MIAS	p. 52
Figure 10 :	Durée d'études avant obtention du diplôme – MIAS	p. 52

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Principales formations de l'enseignement supérieur en lien avec le secteur social	p. 31
Tableau 2 :	Répartition des étudiants inscrits au bachelier AS par haute école	p. 37
Tableau 3 :	Répartition des étudiants inscrits en MIAS, par haute(s) école(s)	p. 51
Tableau 4 :	Répartition des étudiants inscrits en BES CISP, bac. CS et ES par établissement	p. 55

Liste des abréviations

AA	Acquis d'apprentissage
AEQES	Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur
AIP	Activité d'intégration professionnelle
AMO	Aide en milieu ouvert
ARES	Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur
AS	Assistant social
ASBL	Association sans but lucratif
Bac. AS	Bachelier Assistant social
Bac. CS	Bachelier Conseiller social
Bac. ES	Bachelier Écologie sociale
BES CISP	Brevet d'enseignement supérieur Conseiller en insertion socioprofessionnelle
CDI	Contrat à durée indéterminée
CEC	Cadre Européen des Certifications
CESS	Certificat d'enseignement secondaire supérieur
CPAS	Centre public d'action sociale
DAE	Dossier d'autoévaluation
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
EEE	Évaluation des enseignements par les étudiants
EPS	Enseignement de promotion sociale
FLE	Français langue étrangère
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
GRH	Gestion des ressources humaines
HD	Horaire décalé
HE	Haute école
HEH	Haute École en Hainaut
HE2B	Haute École Bruxelles-Brabant
HELB	Haute École libre de Bruxelles– Ilya Prigogine
HELHa	Haute École Louvain en Hainaut

HELMo	Haute École Libre Mosane
Hénallux	Haute École de Namur-Liège-Luxembourg
HEPHC	Haute École Provinciale de Hainaut - Condorcet
HEPL	Haute École de la Province de Liège
HERS	Haute École Robert Schuman
IRG	Institut Roger Guilbert
IPEPS	Institut d'enseignement de promotion sociale Huy-Waremme
ISFSC-ICHEC	Institut Supérieur de Formation Sociale et de Communication- Haute École ICHEC
MFP	Maitre de formation pratique
MIAS	Master Ingénierie et Action sociales
OISP	Organisme d'insertion socioprofessionnelle
ONG	Organisation non gouvernementale
PPSC	Projet pédagogique, social et culturel
QCM	Questionnaire à choix multiple
SDF	Sans domicile fixe
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TFE	Travail de fin d'études
UE	Unité(s) d'enseignement

Introduction

rédigée par la Cellule exécutive de l'Agence

Cadre légal

L'exercice d'évaluation de la qualité du *cluster*² Sciences sociales en Fédération Wallonie-Bruxelles a été organisé par l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) et mené conformément aux termes du décret du 22 février 2008.

Champ évalué

L'évaluation Sciences sociales menée par l'AEQES porte sur deux formes d'enseignement supérieur (établissements d'enseignement de promotion sociale et hautes écoles) et sur les cinq formations suivantes.

Établissements d'enseignement de promotion sociale (EPS) ³ / Hautes Écoles ⁴ (HE) concernées	Population étudiante inscrite en :				
	brevet d'enseignement supérieur Conseiller en insertion socio-professionnelle (EPS)	bachelier Assistant social (HE)	bachelier Conseiller social (HE)	bachelier Écologie sociale (HE)	master Ingénierie et Action sociales (HE)
Institut Roger Guilbert	23				
Institut d'enseignement de promotion sociale (IPEPS) Huy-Waremme	10				
Haute École en Hainaut (HEH) ⁵		612	94		
Haute École libre de Bruxelles (HELB) – Ilya Prigogine		442		47	
Institut supérieur de formation sociale et de communication ISFSC-Haute École ICHEC		335			
Haute École Libre Mosane (HELMo)		698			
Haute École Louvain en Hainaut (HELHa)		1.120			
Haute École de Namur-Liège-		761			

² Un *cluster* est un regroupement de programmes évalués ensemble par l'AEQES, conformément au plan décennal des évaluations. En ligne : http://www.aeqes.be/calendrier_intro.cfm (consulté le 23 avril 2019).

³ Données de l'année de référence 2016-2017. Source : établissements.

⁴ Données de l'année de référence 2016-2017. Source : SATURN.

⁵ Source des données statistiques : SATURN ; la HEH dispose, pour cette même année 2016-2017, de données différentes, à savoir : 2.926 étudiants inscrits à la HEH et 300 étudiants dans son bachelier Assistant social.

Luxembourg (Hénallux), y inclus la codiplomation avec Haute École Robert Schuman (HERS) -					
Haute École de la Province de Liège (HEPL)		290			
Haute École Provinciale de Hainaut (HEPH) - Condorcet		180			
Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B)		271			99
Haute École Louvain en Hainaut (HELHa) et Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Hénallux) en codiplomation					131
Haute École Libre Mosane (HELMo) et Haute École de la Province de Liège (HEPL) en codiplomation					85
Haute École en Hainaut (HEH) et Haute École Provinciale de Hainaut (HEPH) - Condorcet en codiplomation					43
Total par cursus	33	4.709	94	47	358
Total cluster	5.241				

Autoévaluation

En 2017-2018, les établissements ont rédigé leur dossier d'autoévaluation au regard du référentiel d'évaluation AEQES⁶. Deux séances d'information ont été organisées par l'Agence afin de soutenir les coordonnateurs dans leur travail de préparation. Les établissements ont transmis leur dossier d'autoévaluation à l'Agence en juin 2018. Ils ont ensuite rencontré le ou la président.e du comité d'évaluation chargé de l'évaluation externe au cours d'un entretien préalable le 17 ou 19 octobre 2018 afin de préparer la visite du comité.

Composition du comité d'évaluation

Un groupe de travail mandaté par le Comité de gestion de l'AEQES a analysé et validé les candidatures d'experts selon la jurisprudence⁷ établie. Il a également décidé de proposer la présidence du comité d'évaluation à M. Gildas GAUTIER et à Mme Livia POPESCU. Les présidents ont ensuite composé le comité sur la base de la liste des candidatures validées, en collaboration avec la Cellule exécutive.

Une présentation de chaque membre du comité d'évaluation est disponible en page 22 du présent document.

Il importe de préciser que les experts sont issus de terrains professionnels différents et n'ont pas de conflits d'intérêts avec les établissements qu'ils ont visités.

Chaque expert a signé un contrat d'expertise avec l'AEQES pour la durée de la mission ainsi qu'un code de déontologie⁸. Outre les dossiers d'autoévaluation des établissements qu'il était amené à visiter, chaque expert a reçu une documentation comprenant le *Guide à destination des membres des comités d'experts*⁹ ainsi que divers décrets et textes légaux relatifs aux matières visées par l'exercice d'évaluation.

Les 24, 25 et 26 septembre 2018, la Cellule exécutive de l'AEQES a organisé un séminaire de formation à l'intention des experts des différentes évaluations menées par l'Agence en 2018-2019 afin de les préparer à la mission d'évaluation. Dans ce cadre, ont été abordés le contexte général de l'exercice, le cadre légal, la méthodologie et les objectifs visés.

Lieux et dates des visites

Les visites dans les établissements, pour les formations concernées, se sont déroulées selon le calendrier suivant :

Haute École libre de Bruxelles (HELB) – Ilya Prigogine
Bachelier Assistant social
Bachelier Écologie sociale
Anderlecht, les 24 et 25 janvier 2019

Institut Roger Guilbert (IRG)
Brevet d'enseignement supérieur Conseiller en insertion socio-professionnelle
Anderlecht, les 28 et 29 janvier 2019

Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Hénallux)
Bachelier Assistant social
Bachelier Assistant social (en codiplomation avec la Haute École Robert Schuman (HERS))
Namur, les 13 et 14 février 2019

⁶ Le référentiel AEQES et son guide d'accompagnement sont téléchargeables au lien suivant : http://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=246 (consulté le 23 avril 2019).

⁷ Disponible sur <http://aeqes.be/documents/20171011AEQESJurisprudenceGTExperts.pdf> (consulté le 23 avril 2019)

⁸ Téléchargeable sur

http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=131 (consulté le 23 avril 2018).

⁹ AEQES, *Guide à destination des membres des comités d'experts*, Bruxelles, AEQES, 2017, 40 pages. Téléchargeable sur : <http://aeqes.be/documents/20170616GuideExpertsV31.pdf> (consulté le 23 avril 2018).

Haute École en Hainaut (HEH)
Bachelier Assistant social
Bachelier Conseiller social
Mons, les 18 et 19 février 2019

Haute École Libre Mosane (HELMo)
Bachelier Assistant social
Master en Ingénierie et Action sociales (en codiplomation avec la Haute École de la Province de Liège (HEPL))
Liège, les 18 et 19 février 2019

Haute École Provinciale de Hainaut (HEPH) – Condorcet
Bachelier Assistant social
Master en Ingénierie et Action sociales (en codiplomation avec la Haute École en Hainaut (HEH))
Marcinelle, les 21 et 22 février 2019

Haute École de la Province de Liège (HEPL)
Bachelier Assistant social
Jemeppe-sur-Meuse, les 21 et 22 février 2019

Haute École ICHEC-ECAM-ISFSC
Bachelier Assistant social
Schaerbeek, les 25 et 26 février 2019

Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B)
Bachelier Assistant social
Master en Ingénierie et Action sociales
Ixelles, les 28 février et 1^{er} mars 2019

Institut provincial d'enseignement de promotion sociale (IPEPS) Huy-Waremme
Brevet d'enseignement supérieur Conseiller en insertion socio-professionnelle
Huy, les 21 et 22 mars 2019

Haute École Louvain en Hainaut (HELHa)
Bacheliers Assistant social
Master en Ingénierie et Action sociales (en codiplomation avec la Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Hénallux))
Mons, les 25 et 26 mars 2019

Dans un souci d'équité de traitement, quelle que soit l'entité visitée, chaque groupe de personnes (professeurs, étudiants, etc.) a eu, avec les experts, un temps d'entretien de durée équivalente.

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. L'objectif de ce rapport était de faire, sur la base du dossier d'autoévaluation et à l'issue des observations relevées lors des visites et des entretiens, des constats, analyses et recommandations en regard de chacun des cinq critères du référentiel AEQES.

En date du 29 mai 2019, les rapports préliminaires ont été transmis aux autorités académiques/directions et au(x) responsable(s) qualité de chaque établissement. Les établissements ont disposé d'un délai de trois semaines calendrier avant de faire parvenir aux experts leurs observations éventuelles via la Cellule exécutive de l'Agence. S'il y avait des erreurs factuelles, des corrections ont été apportées. Les observations de fond ont été ajoutées au rapport d'évaluation pour constituer le rapport d'évaluation mis en ligne sur le site internet de l'AEQES le 28 juin 2019.

Plans d'action et suivi de l'évaluation

Dans les six mois qui ont suivi la publication des rapports d'évaluation sur le site internet de l'Agence, chaque établissement concerné a publié un plan d'action sur son site internet et l'a transmis à l'Agence.

Une évaluation continue est prévue après six années. Son objectif est de mesurer l'atteinte des résultats visés dans le plan d'action, la progression de la culture qualité dans l'entité et la pertinence d'un nouveau plan d'action actualisé.

Analyse transversale

Le comité d'évaluation a également été chargé de dresser une analyse transversale de l'offre de formation reprise sous l'appellation « Sciences sociales » 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. Il comprend également un relevé de bonnes pratiques, une identification des forces, faiblesses, opportunités et menaces du cursus évalué ainsi que la liste des recommandations adressées par les experts aux diverses parties prenantes de l'enseignement supérieur.

Le 5 novembre 2019, l'analyse transversale a été présentée par les présidents du comité d'évaluation aux établissements évalués et aux membres du Comité de gestion de l'AEQES, présentation ayant donné lieu à un temps de questions-réponses.

L'analyse transversale est adressée au Ministre de l'enseignement supérieur, à la commission Enseignement supérieur du Parlement de la Communauté française, au Conseil d'administration de l'Académie de la Recherche et de l'Enseignement supérieur (ARES), et à l'ensemble des établissements évalués.

Elle est également téléchargeable sur le site de l'AEQES depuis le 29 novembre 2019.

Résumé

Rédigé par le comité d'évaluation

Le *cluster* Sciences sociales, ici évalué, est constitué d'une formation principale, celle, directement professionnalisante, d'assistant social (AS) et conduisant à l'obtention d'un titre protégé. Les masters en Ingénierie et Action sociales (MIAS), degré supérieur de certification, pour l'exercice professionnel dans le champ du travail social, complètent ce *cluster*, ainsi que deux formations préparatoires au brevet d'enseignement supérieur de Conseiller en insertion socioprofessionnelle (BES CISP) et deux autres formations préparatoires à des bacheliers uniques de Conseiller social (bac. CS), d'une part et d'Écologie sociale (bac. ES), d'autre part.

Les métiers auxquels ces formations conduisent s'inscrivent dans un cadre d'exercice professionnel large, dit du « travail social » et sont exercés dans un champ d'activités professionnelles du « secteur de la santé humaine et de l'action sociale » (nomenclature ONSS) composé de multiples sous-secteurs que la présente analyse transversale tente de décrire sommairement dans le premier chapitre. L'ensemble de ce dit secteur représente, à titre d'illustration de son importance, près de 10% de l'emploi dans la Région de Bruxelles-Capitale¹⁰. Cet important secteur croise, sur des mêmes terrains d'exercice, l'activité professionnelle de nombreux métiers différents, dont celui d'assistant social, qui est à la fois central et aux effectifs d'emplois numériquement limités.

Le secteur de l'action sociale et ses divers professionnels sont confrontés aux évolutions sociétales rapides de notre époque et aux effets que celles-ci génèrent dans la production des inégalités, des marginalités et dans l'apparition de risques sociaux nouveaux pour les individus. Cette mouvance des questions sociales et des pratiques de leur traitement professionnel nécessite une adaptation constante de la pratique de ces professionnels qui appelle un besoin de formation continuée pour y répondre. Ils doivent également faire face

aux évolutions nombreuses dans les domaines réglementaire et technologique.

La pratique des divers professionnels de ce secteur nécessite des formations pluridisciplinaires pour développer des compétences multiples, qui se traduisent par une diversité de filières de formation et de qualifications professionnelles, dont celle des assistants sociaux. Ces diverses formations visent à produire à la fois les compétences particulières liées aux activités et tâches propres à chaque métier et des compétences communes au plus grand nombre de ces métiers, qui participent à l'identité du travail social et du secteur de l'action sociale (compétences relatives notamment « au travail sur et avec autrui »). Cette caractéristique suggère ici les passerelles et les coopérations qui peuvent s'établir entre les différentes filières de formation. Les formations aux métiers du secteur social se caractérisent ainsi par leur approche multidisciplinaire, qui croisent, aux plans théorique et pratique, tout à la fois les apports de la psychologie, de la sociologie, du droit et des sciences politiques, des sciences de la santé ou encore de l'éducation. Chacune des filières de formation comporte en même temps des dominantes en lien avec les finalités propres à chaque métier. Le présent rapport propose dans ce sens une cartographie des programmes de formation, au niveau de l'enseignement supérieur, qui préparent à ces divers métiers.

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), le métier d'assistant social, dont le titre est protégé par la loi du 12 juin 1945 et en l'absence de référentiel métier officiel, est principalement défini par le référentiel de compétences établi par l'ARES¹¹. Diverses institutions officielles (agence pour l'emploi, Forem/Actiris ou employeurs, centres publics d'action sociale (CPAS)) précisent, chacune selon son approche et sa fonction, la définition du métier d'assistant social. Le positionnement de la formation d'assistant social dans un *cluster* intitulé « Sciences

¹⁰ « Secteur de l'action sociale : Actualité et perspectives », Observatoire bruxellois de l'Emploi, 2015, p.44.

¹¹ Disponible en annexe.

sociales » souligne la fonction sociétale prééminente du métier comme « acteur professionnel du service social et de l'action sociale » chargé de « promouvoir la justice sociale, le changement social, la citoyenneté »¹², qui constitue un élément clef de définition du métier dans le référentiel de compétences de l'ARES.

Chaque année, autour de 1.000 étudiants obtiennent leur diplôme de bachelier AS en FWB, pour plus de 4.000 étudiants inscrits sur les trois années du diplôme. Les effectifs de ces étudiants, en progression de 20% entre 2011 et 2017, présentent selon les hautes écoles une grande disparité (de 180 à 1.120). 82% de ces étudiants sont des étudiantes qui se destinent à une profession très féminisée et la part des étudiants de plus de 22 ans, de près d'un tiers, met en évidence le choix tardif de cette formation pour un nombre important d'entre eux. Ces étudiants sont également pour une part principale (de 57%) issus des filières autres que celle de l'enseignement secondaire général de transition. Enfin près de 16% des étudiants AS sont étrangers¹³.

Les formations d'AS sont ainsi ouvertes à un public d'étudiants aux origines socio-scolaires diversifiées et certaines hautes écoles, où la diversité de ces origines est forte, affichent une volonté de jouer un rôle d'ascenseur social, congruant avec la culture de la profession, en développant des dispositifs inclusifs et de soutien, adaptés. La maîtrise de la langue française écrite et orale constitue ce faisant une difficulté particulière et un handicap potentiel à la réussite, face auxquels les dispositifs de soutien et de remédiation apparaissent largement insuffisants.

Les formations du *cluster* Sciences sociales (AS et autres) se caractérisent par leur référence à des valeurs fortes et affirmées, portées par le secteur professionnel. Elles le sont aussi par leur ancrage local et celui de leurs équipes enseignantes, ainsi que par un intérêt parfois soutenu pour la recherche, en matière

d'action sociale, mais néanmoins limité par une insuffisance de moyens. La concomitance d'une formation au bachelier AS et au MIAS dans certaines hautes écoles offre une opportunité particulière à cet intérêt pour la recherche.

Les programmes font l'objet d'adaptations fréquentes qui sont cependant perfectibles dans leurs objectifs et leurs méthodes. L'engagement de chantiers de refonte des programmes peut constituer dans certaines hautes écoles l'opportunité d'impulser une nouvelle dynamique de travail, mais celle-ci suppose une clarté des objectifs de cette refonte, quant aux finalités d'apprentissage clairement et collectivement définies, et une disponibilité des enseignants à travailler collectivement, qui méritent souvent d'être renforcées. La participation des employeurs à ces processus est en outre peu assurée, en tous les cas d'un point de vue formel. La mise en œuvre des activités d'apprentissage par l'expérience pratique, en particulier à travers les modalités de stage, est assez généralement bien développée, malgré un suivi des étudiants inégal selon les hautes écoles. L'intégration des approches théoriques et pratiques dans les enseignements apparaît plus problématique, du fait d'un trop fort cloisonnement entre ces deux types de savoirs. La pratique de stage se heurte également à des limites de capacité du milieu professionnel à accueillir des stagiaires, qui amènent certains établissements à développer, en bloc 1, des initiatives alternatives très souvent pertinentes.

L'application du décret dit « Paysage » visant à permettre d'adapter le programme d'études au parcours individuel des étudiants génère différentes difficultés de mise en œuvre, qui peuvent constituer autant d'obstacles à la réussite de la formation. Les modalités d'adaptation des établissements aux contraintes d'application de ce décret s'avèrent diverses, au risque d'introduire une inégalité de traitement entre les étudiants. Cette application du décret est encore trop souvent perçue

¹² ARES, Référentiel de compétences pour le bachelier AS, validé le 4/10/2016, disponible en annexe 3.

¹³ Les éléments statistiques en lien avec les HE sont issus de la base de données Saturn.

comme une contrainte administrative, plutôt qu'un moyen de personnalisation pédagogique des parcours.

De façon assez générale, la coordination pédagogique des équipes d'enseignants autour des formations souffre d'une insuffisance de moyens, principalement en temps dédié à cette fonction, ce qui génère des difficultés de communication interne dans des équipes qui sont parfois dispersées.

Dans les cas de codiplomation de MIAS par trois hautes écoles – chacune en partenariat avec une autre haute école - les instances décisionnelles propres aux programmes de ces diplômes s'articulent bien avec les structures de gouvernance des établissements partenaires. La gestion en codiplomation constitue une expérience de collaboration réussie entre des tandems d'établissements.

L'élaboration du programme et l'organisation de la formation préparatoire à l'obtention du diplôme de MIAS se font en étroite relation avec les besoins du terrain et l'exercice professionnel des étudiants. L'hétérogénéité de leurs publics (étudiants en formation initiale et professionnels en reprise d'études) constitue une contrainte pour l'organisation pratique de la formation, mais présente aussi un riche potentiel pour l'apprentissage, parfois insuffisamment exploité. L'absence de stages pratiques dans les MIAS peut constituer pour les étudiants en formation initiale une difficulté liée à leur absence d'expérience professionnelle. La formation à et par la recherche est présente dans tous les MIAS, en s'appuyant parfois sur des commandes réelles du terrain.

Les autres formations évaluées - bachelier d'Écologie sociale (bac. ES), bachelier Conseiller social (bac. CS) et BES CISP - répondent à des préoccupations et pratiques professionnelles pertinentes, mais spécifiques du champ social. Certains de leurs contenus et des compétences visées constituent de fait des éléments potentiels de spécialisation pour le métier d'assistant social. Malgré leur pertinence intrinsèque et le caractère innovant de certaines formations, leur nombre très limité

interroge, soit leur existence même, soit leur reconnaissance par le milieu professionnel (BES CISP), soit enfin leur positionnement dans le *cluster* « Sciences sociales » et dans les catégories sociales des hautes écoles, quand leur finalité professionnelle apparaît trop distante du secteur de l'action sociale (bac. CS).

De façon générale et transversale aux diverses formations, le comité des experts a relevé la structuration aujourd'hui très avancée des instances de gouvernance et de pilotage de la qualité, aux différents niveaux de fonctionnement des établissements (section, catégorie, direction générale, dans les hautes écoles et les instituts d'enseignement de promotion sociale (EPS)). Cette structuration nouvelle résulte en particulier des processus de fusion nombreux des hautes écoles opérés depuis plus de 10 ans en FWB. Cette gouvernance, s'appuyant partout sur l'adoption de projets pédagogiques, sociaux et culturels (PPSC), qui répond aux exigences législatives, voire de plans stratégiques, contribue à une démocratisation de la prise de décision. Le risque de complexité guette toujours de telles évolutions et appelle une vigilance particulière. L'intention de faire participer les étudiants à cette gouvernance est patente, mais se heurte à un problème d'intérêt des étudiants eux-mêmes, ce qui impacte la régularité de leur participation aux différentes instances. Dans ces formations en sciences sociales visant notamment, comme pour le bac. AS, à « promouvoir la citoyenneté », l'incitation à la participation des étudiants peut être envisagée comme un élément pédagogique de la formation, voire une activité d'apprentissage, donnant lieu à reconnaissance de crédits, telle que cette « bonne pratique » a pu être relevée.

Depuis l'initiation en FWB des démarches qualité de l'AEQES par programme au sein des établissements d'enseignement supérieur et concomitamment aux processus de fusion des hautes écoles, le système qualité de ces dernières s'est progressivement structuré en s'appuyant et en capitalisant sur les expériences annuelles répétées d'évaluation par l'AEQES de leurs

différents programmes. La campagne d'évaluation du *cluster* Sciences sociales a constitué une étape supplémentaire dans ce processus et contribue à pérenniser la démarche au niveau des catégories et/ou des sections. L'étape de l'autoévaluation constitue, en particulier, un exercice méthodologique et collectif mobilisateur dont la qualité des produits (dossiers d'autoévaluation - DAE) facilite le travail du comité des experts. La traduction de cet exercice dans les plans d'action et d'amélioration qui en résultent reste encore largement perfectible, voire inexistante tant dans la précision des actions prévues que dans la priorisation de celles-ci, voire dans les indicateurs de leur suivi.

L'élaboration et la révision des programmes font généralement l'objet d'une réflexion approfondie au sein des sections, mais l'outillage méthodologique et la formalisation institutionnelle de leur processus nécessiteraient d'être perfectionnés. L'appui de ceux-ci sur des procédures généralisées d'évaluation d'enseignement par les étudiants (EEE), permettant un recueil systématique de l'avis des étudiants, est encore trop peu visible, voire inexistant. Pour mettre en place un véritable pilotage du programme par les données, qui ne fonctionne que rarement, il est nécessaire de procéder à des analyses plus approfondies des informations statistiques relatives au parcours des étudiants.

Malgré une volonté assez générale de développer la dimension internationale des formations, on n'observe pas encore d'augmentation significative du nombre des étudiants ou des enseignants engagés dans des échanges de ce type.

Le besoin d'appropriation et de collectivisation de l'approche par compétences au sein des équipes d'enseignants appelle à formaliser le travail de concertation transversale sur les acquis d'apprentissage (AA), pour donner sens aux

regroupements des AA dans une même unité d'enseignement (UE).

L'agencement global des programmes est marqué par des discontinuités dans la charge de travail demandée aux étudiants. La correspondance entre cette charge de travail et le nombre des crédits ECTS attribués aux activités d'apprentissage apparaît souvent imprécise.

Les ressources humaines constituent une des principales forces des sections visitées. Le recrutement et l'accueil des nouveaux enseignants suivent des procédures établies au niveau des établissements et sont gérés de façon adéquate au sein des catégories et des sections. Cependant, une politique de ressources humaines qui viserait le développement professionnel des enseignants est rarement établie de façon systématique.

La plupart des locaux apparaissent généralement bien entretenus et bien équipés, mais les espaces permettant le travail individuel ou de groupe des étudiants semblent insuffisants dans certains cas. La plupart des centres documentaires ou bibliothèques sont adéquats en termes d'accueil et d'ouvrages disponibles. Dans la majorité des établissements, des efforts importants ont été entrepris pour digitaliser les ressources documentaires. Les salles informatiques, généralement bien équipées, représentent un soutien important pour les activités d'apprentissage, tandis que les plateformes numériques assurent la communication virtuelle ainsi que l'accès aux ressources pédagogiques, accès qui reste finalement insuffisamment exploité.

Les systèmes d'admission et d'inscription fonctionnent de façon pertinente tandis que des dispositifs d'accueil sont également mis en place pour faciliter l'insertion des nouveaux entrants. Les services d'aide à la réussite mettent à la disposition des étudiants une diversité d'activités pour répondre à leurs besoins.

Contenu de l'analyse transversale Sciences sociales

rédigé par le comité d'évaluation

M. Gildas GAUTIER, expert de l'éducation et en gestion de la qualité, président du comité

Gildas Gautier est titulaire d'un DESS sur les Métiers de la Formation et d'un DEA en Sciences de l'Éducation, après un parcours universitaire en Économie, Communication et développement puis en Administration publique (DESS/Master). Il dispose d'une grande expérience des domaines de l'évaluation et de l'ingénierie dans les champs de l'éducation et de la formation (évaluation de politiques publiques et programmes, audits d'organismes et audit qualité, développement d'outils d'évaluation, formation à l'évaluation et à l'audit). Il est, depuis 20 ans, consultant, conseil en activités évaluatives, dans le cadre de son Cabinet EVAL Conseil. Il a assuré des missions d'expertise auprès du CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques), de l'AEQES et plus récemment de la CTI (Commission des Titres d'Ingénieurs - France). Il conduit par ailleurs des missions d'expert évaluateur sur des programmes d'aide au développement en matière d'éducation et de formation.

Mme Livia POPESCU, experte paire, présidente du comité

Docteure en sociologie, Livia Popescu a enseigné à l'Université Babes-Bolyai (Cluj, Roumanie), Faculté de Sociologie et Travail Social, Département de Travail Social où elle a été professeure titulaire, de 1991 à septembre 2018. Au cours de ces années, elle a contribué à l'élaboration et la mise en place du programme de licence en travail social et de trois programmes de masters. Ses recherches et ses publications se concentrent sur les politiques sociales et sur les politiques d'égalité des sexes en Roumanie. Elle a effectué plusieurs stages de recherche en Europe et aux États-Unis et a participé à des projets européens de recherche. En matière d'évaluation, Livia Popescu a été membre de la commission permanente de spécialité « Sciences sociales, politiques et de la communication » de l'agence roumaine de l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur (ARACIS), de 2008 à 2010. Pendant cette période, elle a participé en tant qu'évaluatrice à des jurys pour l'autorisation et l'accréditation des programmes d'études offerts par des établissements universitaires roumains.

M. Alexandre ARLIN, expert étudiant

Titulaire d'une licence d'économie et d'une licence de droit obtenues à l'université Toulouse 1 Capitole (France), Alexandre Arlin est

actuellement inscrit en deuxième année de master en Management public à l'IAE Gustave Eiffel. Auparavant, il fut président de la fédération nationale des Associations Représentatives des Étudiants en sciences Sociales (ARES) et Vice-Président de la Fédération des Associations Générales Étudiantes (FAGE). Pour l'AEQES, Alexandre Arlin a participé, en tant qu'expert étudiant, à l'évaluation des cursus en droit.

Mme Ginette BERTEAU, experte paire

Ginette Berteau détient un baccalauréat et une maîtrise de l'École de service social de l'Université Laval, Québec, Canada. Après avoir pratiqué le travail social des groupes, elle est devenue formatrice à l'intervention de groupe dans les milieux de pratique québécois, ce qui l'a conduit à réaliser un doctorat en Sciences de l'Éducation (section andragogie de l'Université de Montréal). Sa thèse a porté sur les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe et a été publiée aux Presses de l'Université du Québec en 2006. Depuis, les recherches réalisées de même que ses écrits sont orientés la plupart du temps vers la formation en travail social de groupe. Professeure à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) pendant presque 20 ans, elle a au cours de ses années, occupé les fonctions d'enseignante, de directrice de programme de maîtrise (six ans) et de directrice de l'École de travail social (deux ans et demi). Sa carrière se démarque d'abord par l'obtention de deux prix d'excellence en enseignement, puis par une implication au sein de l'Association canadienne en travail social (ACFTS) à titre de commissaire à l'agrément des écoles de travail social francophones. À la retraite depuis le 1^{er} juin 2018, la formation des étudiants et des intervenants reste au centre de ses préoccupations et de ses recherches.

M. Daniel DELHAYE, expert de la profession

Daniel Delhaye a commencé sa carrière professionnelle en août 1976 comme assistant social, dans le service du personnel aux Ateliers Louis Carton à Tournai (chaudronnerie). En février 1978, il a travaillé six mois dans un centre pour enfants psychotiques pour rejoindre ensuite le centre de service social des mutualités socialistes d'Ath. Il y a exercé les fonctions de responsable de service de 1995 à janvier 2014, date de son départ en prépension. Parallèlement à cette fonction, il a également travaillé comme délégué syndical pendant quinze ans aux

tribunaux du travail de l'arrondissement du Hainaut occidental. Daniel Delhay est, depuis 1980, conseiller au CPAS de Péruwelz, qu'il a présidé de 2004 à 2006.

M. Pascal DETROZ, expert de l'éducation et en gestion de la qualité

Docteur en Sciences de l'Éducation, Pascal Detroz œuvre depuis 25 ans dans le domaine de l'évaluation en enseignement supérieur. Directeur, puis Responsable Académique du Service Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests (SMART), il s'intéresse de près à la docimologie (sciences des examens) et à l'évaluation des enseignements par les étudiants, qui a été l'objet de sa thèse. Aujourd'hui chargé de cours à l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES), il s'intéresse au développement professionnel des enseignants universitaires. Co-Fondateur de la revue « Évaluer. Journal International de Recherche en Éducation et Formation », il est également actif au sein du comité de rédaction de la revue « Mesure et Évaluation en Éducation ». Membre du Conseil d'Administration de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation depuis de nombreuses années, il en occupe aujourd'hui le poste de secrétaire-trésorier. Il est par ailleurs Vice-Président de l'Unité de Recherche « Didactifen » de l'Université de Liège. Enfin, il est l'auteur de nombreuses publications relatives, entre autres, aux démarches d'évaluation dans l'enseignement supérieur, à l'évaluation des enseignements par les étudiants et au développement professionnel des enseignants du supérieur.

Mme Isabelle ISERENTANT, experte de la profession

Isabelle Iserentant est diplômée comme assistante sociale, médiatrice de dettes et thérapeute familiale systémicienne. Elle est travailleuse de terrain en CPAS depuis plus de 20 ans. Elle a suivi un bon nombre de formations continuées à caractère tant juridique que psychosocial. Agent de prévention en matière de surendettement envers un public d'adultes, d'enfants et d'adolescents, elle a également animé des groupes consommateurs. Lectrice de TFE pour les futurs assistants sociaux à la HELMO (Liège), elle a dispensé des formations via l'Observatoire du Crédit de Belgique et des cours de psychologie et communication aux futures aides familiales. Pour l'AEQES, Isabelle Iserentant a participé en tant qu'experte de la

profession, en 2015-2016, à l'évaluation du cluster « Psychologie, Logopédie, Éducation », qui comprenait le bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif.

Mme Emeline LEGRAIN, experte de la profession

Emeline Legrain est diplômée d'un master en ingénierie et action sociales qu'elle a suivi simultanément avec son emploi d'infirmière au Relais Santé de Namur. Son bachelier en Soins infirmiers et sa spécialisation en santé communautaire lui permettent depuis plus de cinq ans d'accompagner des personnes en grande précarité sur le territoire du Namurois afin de leur permettre l'accès au système de soin conventionnel. Elle a réalisé diverses expériences à l'étranger, telles que la collaboration avec des travailleurs sociaux danois dans le cadre du projet *Housing First* à Copenhague (2018) ou encore une immersion dans le système social vaudois en Suisse. Dans ce cadre, elle a également collaboré avec le Centre d'Études et de Recherches en Ingénierie et Action Sociales en menant une étude sur l'approche des risques des travailleurs sociaux en contact direct et permanent avec des hommes en difficultés (2017). Elle assure régulièrement des fonctions de référente des stagiaires au sein de son équipe, de promotrice de TFE pour des étudiantes en soins infirmiers ou encore dans des jurys de TFE en bachelier Assistant social. Ses interventions dans différents cursus proposent aux étudiants une approche professionnelle de la grande précarité.

M. Thomas MARTIN-DIMICHELE, expert étudiant

Doctorant en droit public à l'Université Toulouse I - Capitole, Thomas Martin-Dimichele est également élu au Conseil national de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche pour la FAGE (Fédération des Associations Générales Étudiantes). À ce titre, il est également nommé pour la FAGE au Comité de Suivi des cycles Licence-Master-Doctorat, dans le cadre de la réforme de la formation des enseignants et a participé aux concertations autour de la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur en 2017 et 2018. Son projet de recherche s'articule autour de la compréhension en droit constitutionnel des groupes sociaux. Ses recherches s'inscrivent dans une dimension comparative entre l'Allemagne, les États-Unis et la France.

Préface

La présente analyse transversale des formations en sciences sociales est le produit collégial de la synthèse des visites d'établissements et des rapports d'évaluation, réalisés par les neuf experts mandatés par l'AEQES pour conduire l'évaluation de ce *cluster*, dans les dix hautes écoles et les deux établissements d'enseignement de promotion sociale ainsi visités.

Les rapports d'évaluation des établissements concernés et la présente analyse transversale doivent à la disponibilité et à l'implication fortes de toutes les équipes des établissements visités dans le cadre de la démarche qualité de l'AEQES, la richesse et la variété des informations recueillies. Leur synthèse et l'analyse ici produites pourront, nous l'espérons, être utiles à chacun des établissements et à leurs institutions de tutelle en FWB. Le comité des experts tient ainsi à remercier toutes les parties prenantes rencontrées au cours des visites.

La particularité du *cluster* Sciences sociales, ici évalué, réside dans le fait qu'il est constitué d'une formation centrale, celle d'assistant social, à visée professionnalisante explicite et légalement prescrite par la protection légale de son titre qui en autorise l'exercice exclusif. Cette particularité est de mise dans d'autres pays d'Europe (mais pas tous) qui disposent également pour certains, de registres ou d'ordres professionnels spécifiques à ce métier, ce qui n'est pas le cas en FWB. Les autres formations du *cluster* sont composées, d'une part, de masters en Ingénierie et Action sociales (MIAS), exclusivement préparés en haute école et qui peuvent être considérés comme un degré supérieur de certification, conduisant à l'exercice professionnel dans le champ du travail social. Mais d'autres masters, universitaires, existent également en FWB, qui peuvent viser cette même considération et se situer ainsi en concurrence avec le MIAS, dans ce registre de formation de niveau 7 du cadre européen de certification¹⁴. Les quatre autres formations évaluées sont composées d'autre part, de cursus préparatoires à l'obtention de diplômes de niveau équivalent au bachelier AS (voire inférieur – BES CISP), proposés en nombre très limité voire unique (bac. CS et bac. ES). Leurs objets de formation peuvent être considérés comme des extensions ou des spécialisations possibles au métier central d'assistant social et les activités professionnelles

auxquelles ces certifications conduisent, peuvent être assurées aussi dans la pratique par des assistants sociaux, ainsi que par bien d'autres professionnels dont les formations relèvent d'autres *clusters* (en particulier l'activité de conseil à l'insertion professionnelle et à l'emploi). Cette situation de disparité relative dans la composition du *cluster* Sciences sociales (au demeurant de petite taille par le nombre de formations concernées) a rendu nécessaire à nos yeux un développement contextuel, dans le premier chapitre, ouvrant sur la « galaxie des métiers du travail social » dans laquelle le métier d'assistant social, tient, par son histoire et son statut de titre protégé, une place toute particulière.

La présente analyse transversale est ainsi structurée en trois parties successives, la première portant sur ce cadre contextuel global (métiers et formations du secteur), la seconde sur chacune des trois catégories de formations évaluées sur ce cluster (bac. AS, MIAS et autres formations) et la troisième, portant sur les éléments communs et transversaux à l'ensemble de ces formations, mises en œuvre dans les hautes écoles en particulier, par leur « catégorie sociale ».

¹⁴ Cadre européen de certification, annexe 2.

Chapitre 1 :

Contexte de l'offre de formation

1.1 Un contexte d'exercice des métiers du social diversifié et en évolution

1.1.1 Un champ d'activités professionnelles pour le métier d'AS sur de multiples sous-secteurs ou secteurs voisins de l'« Action sociale »

Les formations en sciences sociales évaluées par l'AEQES en 2018-2019 concernent principalement la préparation au métier réglementé d'assistant social, ainsi qu'à l'exercice de fonctions de coordination ou de projet dans le domaine considéré, accessible avec un master (MIAS). Elles portent aussi et marginalement sur trois formations particulières (BES, bac. CS et bac. ES). Les métiers auxquels les formations conduisent s'inscrivent dans un cadre d'exercice professionnel plus large, dit du « travail social ». Assez généralement, en Europe, le travail social, parfois confondu avec la profession d'assistant social, recouvre une nébuleuse de métiers au sein desquels celui d'assistant social occupe une position centrale. Le travail social est parfois considéré comme une discipline aux contours indéfinis et un champ professionnel à l'identité incertaine. Il est également peu reconnu socialement ou académiquement avec « une pluralité de formations qui dessinent les contours flous et fluctuants »¹⁵ de la fonction de travailleur social.

Le travail social couvre un vaste champ d'intervention, comprenant un ensemble de sous-secteurs d'activités, qui correspondent principalement aux catégories de publics bénéficiaires visés (enfants, personnes âgées, personnes porteuses de handicap, personnes étrangères, personnes en situation de grande précarité, etc.). Il développe ses pratiques et ses

services au voisinage d'autres secteurs d'activités, avec lesquels les relations de travail sont nombreuses, et au sein desquels peuvent être amenés à travailler également les titulaires des diplômes ici évalués (bac. AS, MIAS, etc.).

Compte tenu de ces considérations, il convient ici de tenter d'identifier le champ d'activité du travail social et ses secteurs d'emploi, à partir des catégorisations établies par les institutions officielles de l'emploi en FWB et, plus largement, au niveau fédéral.

En Belgique, les activités professionnelles relevant du travail social sont réalisées pour l'essentiel dans le secteur de l'action sociale défini par les codes NACE-BEL de définition des activités¹⁶, et ce secteur est lui-même inclus dans un secteur plus large de la santé humaine et de l'action sociale.

Ce secteur de la santé humaine et de l'action sociale se subdivise en effet en trois sous-secteurs :

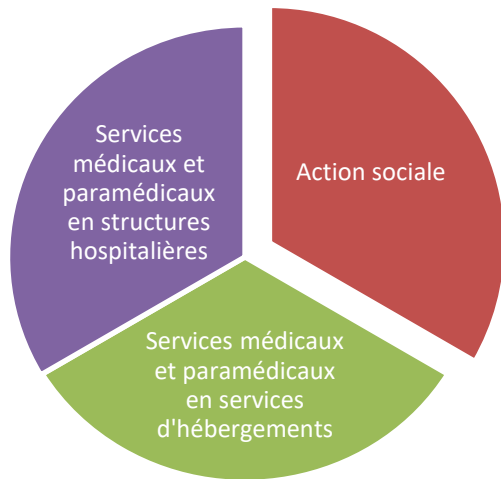
1. les soins médicaux et paramédicaux prodigués dans les structures hospitalières ou institutions spécialisées,
2. les soins et activités médicales et sociales avec hébergement,
3. l'action sociale.

Ces sous-secteurs NACE-BEL définissent les activités spécifiques qui sont exercées par une entreprise à titre principal ; néanmoins, les fonctions professionnelles d'assistant social sont exercées dans les trois sous-secteurs, même si elles le sont en plus grand nombre dans celui de l'action sociale.

¹⁵ GASPARD J.-F., *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, Paris, La découverte, 2012.

¹⁶ Nomenclature statistique des activités économiques en Belgique (2008). Disponible ici : <https://statbel.fgov.be/fr/propos-de-statbel/methodologie/classifications/nace-bel-2008>

Figure 1 : Schéma général du secteur de la santé humaine et de l'action sociale



À Bruxelles, le secteur de la santé humaine et de l'action sociale représente 10% de l'emploi régional (soit 69.000 postes de travail - salariés et indépendants confondus - et 2.300 établissements)¹⁷. Il figure à la seconde place du classement des secteurs les plus importants, en termes d'emplois. Au sein de ce grand secteur, l'emploi se répartit entre 53% des effectifs travaillant dans les soins de santé et 47% des effectifs travaillant dans l'action sociale. Dans les deux autres régions, le poids du secteur est encore plus conséquent qu'à Bruxelles. Il équivaut à 16% de l'emploi régional en Flandre et en Wallonie. Ce secteur est ainsi un important pourvoyeur d'emplois en occupant la huitième place en Belgique et en Wallonie au classement des secteurs offrant le plus d'emplois salariés.

Les emplois dans ce secteur sont caractérisés notamment par leur exercice localisé sur un territoire, leur féminisation importante (3/4 de femmes à Bruxelles¹⁸), leur exercice à temps partiel (pour la moitié des emplois), la part importante, mais relative de leur exercice dans le secteur public (2/5^e), ainsi que par une forte domination des statuts stables en contrat à durée indéterminée (CDI).

Le secteur de l'action sociale recouvre les activités à caractère à la fois personnel et social relevant des Communautés (l'aide aux personnes présentant un handicap, la politique d'aide

sociale, la politique du troisième âge, l'accueil et l'intégration des migrants)¹⁹. Certains services de soins ambulatoires (les services de santé mentale, les services d'aide aux personnes toxicomanes, etc.) font partie de l'action sociale. C'est aussi le cas de l'insertion socioprofessionnelle (OISP - organismes d'insertion socioprofessionnelle - et missions locales), de même que d'un nombre limité d'activités de type socioculturel (les organisations de coopération au développement notamment). À l'inverse, les soins hospitaliers en sont exclus. La majorité des emplois du secteur de l'action sociale sont financés ou organisés par les divers pouvoirs publics (Régions, Communautés, niveau fédéral, communes et CPAS, etc.), ce qui rend complexe la gestion des établissements du secteur. En 2017, le secteur de l'action sociale en Belgique compte 189.141 postes de travail salarié²⁰, qui représentent près de 5% de l'ensemble des postes de travail salarié du pays. Pour 100 postes de travail dans le secteur, 63 sont localisés en Flandre, 26 en Wallonie et 11 à Bruxelles.

Le secteur de l'action sociale est lui-même divisé, selon la nomenclature des codes NACE - BEL (code 33), en trois sous-secteurs :

- Le premier sous-secteur, les activités sociales avec hébergement (groupe 87.9), couvre les services de soins résidentiels et personnels dispensés aux personnes, autres que les personnes âgées et avec un handicap.
- Le second sous-secteur, l'action sociale sans hébergement pour personnes âgées et pour personnes avec handicap moteur (groupe 88.1), comprend les services sociaux, de consultation, de protection sociale, d'orientation et d'autres services similaires.
- Le troisième sous-secteur, autre action sociale sans hébergement (groupe 88.9), comprend notamment les services d'accueil à la journée des enfants, des personnes handicapées ou d'aide sociale aux personnes en grande précarité.

Les secteurs d'emploi des travailleurs sociaux sont aussi distingués, dans le Guide social²¹, selon la répartition suivante :

¹⁷ « Secteur de l'action sociale : Actualité et perspectives », Observatoire bruxellois de l'Emploi, 2015.

¹⁸ Ibidem.

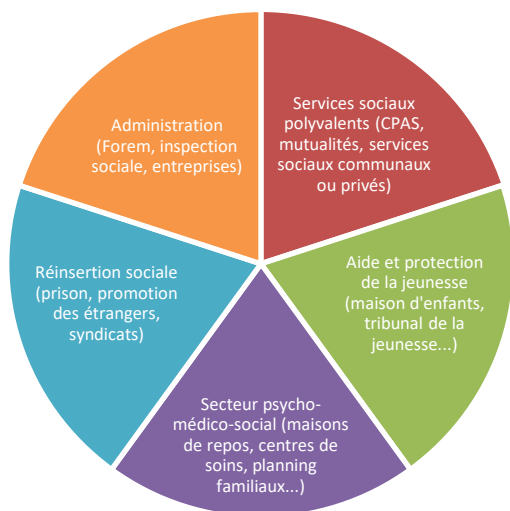
¹⁹

http://www.cda.cfwb.be/index.php?id=cf_mat_personnalis_alisables

²⁰ ONSS - statistiques décentralisées juin 2017 et INASTI 2017, in Fiche plateforme horizon emploi du FOREM.

²¹ Le guide social est le site du secteur psycho-médico-social en Belgique francophone : <https://pro.guidesocial.be/>

Figure 2 : Secteurs d'emploi du travail social



Dans ce secteur de l'action sociale, ici sommairement décrit, et lui-même inscrit dans un secteur plus large incluant les activités de santé, la profession d'assistant social constitue l'un des nombreux métiers du travail social. Mais celui-ci, par son ancienneté (plus d'un siècle), ses formations et ses méthodes, sa culture professionnelle portée sur la bienveillance et l'accompagnement de l'humain, a acquis une légitimité importante et une place centrale dans le secteur. Ces caractéristiques lui sont conférées en particulier par la réglementation de son exercice en vigueur dans la plupart des pays d'Europe.

1.1.2 Des exercices professionnels conjoints de divers métiers du social sur les mêmes terrains

L'exercice des activités de travail social en Belgique, comme dans les autres pays d'Europe, est plus largement assuré par de nombreux autres métiers qui interviennent différemment, selon les besoins, dans les différents secteurs et sous-secteurs identifiés précédemment.

La majorité des métiers relèvent du « travail sur et avec autrui », c'est-à-dire de l'action psychosociale qui est mise en œuvre de manière individuelle ou collective par des éducateurs, assistants sociaux, aides familiales,

puéricultrices, animateurs, psychologues, paramédicaux, médiateurs, agents d'insertion et autres intervenants psychosociaux.

« Cependant, les publics concernés et les problématiques étant très divers et évolutifs, la manière dont le métier est exercé peut varier considérablement. Travailler comme éducateur avec des jeunes en difficulté dans un service d'aide en milieu ouvert (AMO) n'est pas du tout la même chose qu'exercer ce même métier avec des personnes handicapées adultes dans un service résidentiel. De même, un assistant social dans un abri de nuit pour sans domicile fixe (SDF) n'aura pas la même pratique professionnelle que son collègue qui exerce dans un CPAS ou un centre d'action sociale globale »²².

Ainsi, « certaines évolutions contemporaines, notamment la spécialisation de plus en plus poussée des services, tendent à rapprocher les pratiques de professionnels différents, mais exerçant dans un même type de service, et à éloigner les pratiques de professionnels ayant une formation identique, mais exerçant dans des types de services différents »²³.

Parmi les principaux métiers, le Forem distingue :

- Les assistants sociaux exerçant principalement dans des établissements de l'action sociale. Ils peuvent exercer d'autres fonctions que celle d'assistant social, comme celle de coordination dans le secteur de l'aide à domicile ou de l'accueil de la petite enfance.
- Les différentes catégories d'éducateurs, de formation de niveau secondaire ou supérieur travaillant notamment dans les secteurs de l'aide à la jeunesse, du handicap, de l'aide aux adultes en difficulté, de l'insertion socioprofessionnelle.
- Les puéricultrices, nombreuses dans les divers services d'accueil de l'enfance et dans certains services d'hébergement de crise, voire dans l'aide aux enfants handicapés.
- Les animateurs, relevant du secteur socioculturel, néanmoins actifs dans divers services tels que les centres de jour ou les services avec hébergement.

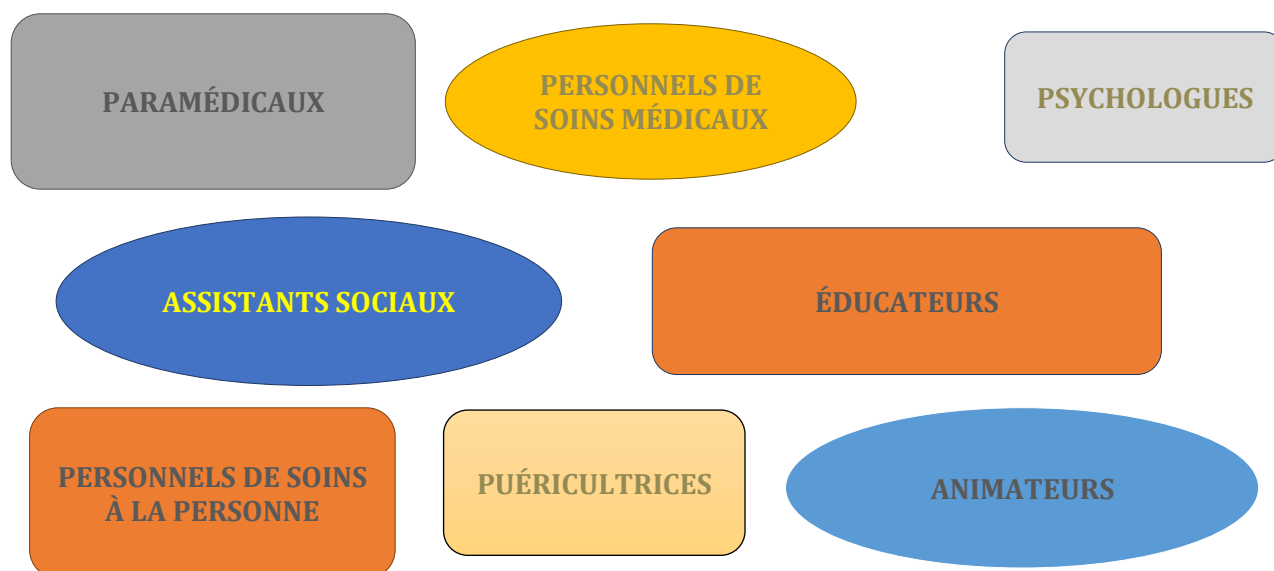
²² Extrait de la Fiche Intervenant/intervenante d'action sociale (23112), publiée par la Plateforme d'information horizon emploi du FOREM, p.3, 15/5/2015. Disponible sur : www.leforem.be.

²³ Ibidem.

- Le groupe des professions d'aide à la personne : aides-familiales, aides ménagers sociaux et assistants d'aide à la vie journalière, intervenant dans le secteur de l'action sociale à domicile, notamment pour les personnes âgées ou handicapées et les familles.
- Les psychologues, disséminés dans la plupart des secteurs pour travailler auprès des bénéficiaires, mais parfois aussi dans une fonction de supervision, d'accompagnement des autres travailleurs.
- Les professions paramédicales (kinésithérapeutes, infirmières sociales, ergothérapeutes, etc.) Celles-ci sont présentes dans certains secteurs, notamment celui du handicap.

La galaxie des « métiers du social » peut-être ainsi globalement représentée :

Figure 3 : Métiers du social



Chacun de ces métiers nécessite l'obtention de qualifications spécifiques qui valident les compétences nécessaires à leur exercice et, à l'instar du métier d'AS, certains impliquent une autorisation de pratiquer sous conditions de diplôme spécifique, voire de processus d'agrément par des autorités compétentes. La qualification dans ces métiers et leur certification sont, pour presque tous, une caractéristique et un enjeu partagés.

Malgré une identification légale de la plupart de ces métiers, à travers les qualifications et certifications requises pour chacun d'eux, des sociologues relèvent la difficulté à différencier clairement les activités professionnelles qui les distinguent. « Souvent désignés par des appellations différentes, « travailleurs des métiers de l'intégration »²⁴ ou encore « professionnels de la relation »²⁵, les travailleurs sociaux sont ceux dont la fonction implique très

²⁴ FRANSSEN A., *État social actif et métamorphoses des identités professionnelles : essai de typologie des logiques de reconstruction identitaire des travailleurs sociaux*, Pensées plurielles, 2005/2.

²⁵ DUBET F., *Le Déclin de l'institution*, Le Seuil, 2002.

souvent d'être en contact direct et permanent avec des usagers²⁶.

Cette appellation, qui recouvre « un ensemble de professions les plus diverses, des métiers aux savoir-faire souvent mal définis, difficiles à appréhender »²⁷ questionne. En effet, comme le met en évidence le sociologue Alain Vilbrod : « la définition du travail social est problématique et confuse [Elle] nécessite de répertorier, classer, délimiter et analyser la persistance de ce flou »²⁸. Cette (in) définition aura dès lors des conséquences. François Dubet, sociologue dans le domaine des institutions, l'exprime d'ailleurs ainsi : « Plus le métier est difficile à établir comme chez les travailleurs sociaux qui s'entendent parfois dire que les bénévoles font le même travail, plus sa reconnaissance est aléatoire »²⁹.

La multiplicité des actes professionnels (administratifs, éducatifs, soins, etc.) et les problématiques de division du travail entre plusieurs métiers dans les mêmes structures et vis-à-vis de mêmes personnes, y compris entre métiers de niveaux de qualification différents (sur des tâches parfois considérées comme « domestiques » ou de « travail invisible »), contribuent à entretenir, dans la pratique professionnelle de ces différents agents, le caractère de « flou » souligné par ces chercheurs. Si les assistants sociaux qui exercent dans des institutions publiques comme les CPAS voient leurs fonctions relativement différenciées et définies, les autres contextes d'exercice professionnel ne permettent pas toute cette précision avec une action quotidienne bien moins spécialisée. Les frontières entre les métiers peuvent être ainsi plus ou moins perçues selon les sous-secteurs d'activité. L'exercice des activités de travailleur social est ainsi marqué par les interactions entre les divers métiers qui en relèvent ainsi que par le travail pluridisciplinaire et en réseau développé autour du bénéficiaire. Ces éléments contribuent à faire dire par certains spécialistes que « l'avenir du secteur social se profile entre croissance et réorganisation des tâches »³⁰.

26 Les citations reprises ici sont elles-mêmes extraites du mémoire de Master en Ingénierie et Action sociales d'Emeline Legrain à la Haute École Namur-Liège-Luxembourg : « *Comprendre les risques vécus par des travailleurs en contact direct et permanent avec des usagers de maisons d'accueil pour hommes en difficulté* », juin 2017.

1.1.3 Le travail social, un secteur dont les pratiques des professionnels évoluent en profondeur

Intervenant sur la réalité quotidienne de la vie sociale des personnes bénéficiaires de ses services, le secteur de l'action sociale et ses divers professionnels sont confrontés dans tous les pays développés aux évolutions sociétales rapides de notre époque. Ces évolutions génèrent des effets dans la production des inégalités, des marginalités, et dans l'apparition de risques sociaux nouveaux pour les individus. Cette évolution amène à de nouvelles problématiques d'intervention. La mouvance des questions sociales et des pratiques de leur traitement professionnel constitue ainsi une caractéristique forte de l'exercice de ces métiers.

Les évolutions tiennent en particulier à l'évolution des profils et des difficultés des personnes accompagnées. Une diversité grandissante de problématiques qui s'imbriquent est apparue au fil du temps : différentes formes de dépendance, problématiques de santé mentale, situations de violence, besoins d'aide sociale nouveaux liés au développement récent de phénomènes sociétaux (précarité, migration, isolement familial, etc.), autant de problématiques obligeant le travailleur social à adapter sans cesse sa pratique. À la différence d'autres professions relationnelles visant un public spécifique (telles que l'instituteur avec de jeunes enfants), les travailleurs sociaux ne sont pas préalablement préparés aux multiples spécificités des divers publics auxquels ils sont susceptibles d'être confrontés. La spécialisation de leur activité se fait ainsi dans la prise de fonction et selon le secteur où ils sont amenés à travailler.

Les évolutions rencontrées par les professionnels de l'action sociale sont aussi impactées par celles, régulières, des exigences réglementaires et normatives, qui concernent ce secteur d'activité. Cette réalité affecte particulièrement le travail des assistants sociaux, dont l'assistance aux personnes et la défense de

27 IMBERT F., « Qui sont les travailleurs sociaux ? Sociologie des professions », *Les cahiers dynamiques*, n°45, 2010/3, p. 128-136.

28 VILBROD A., *Devenir éducateur, une affaire de famille*, L'Harmattan, 1995.

29 DUBET F., *Op.cit.*, p. 329.

30 Extrait de la synthèse « Secteur social – actualités et perspectives », Observatoire bruxellois de l'Emploi, Actiris, octobre 2015, p. 4.

leurs droits constituent une part essentielle de la fonction. La diversité et la complexité des règles qui régissent le champ social, dans un pays comme la Belgique où les compétences - tant de réglementation que de financement - se répartissent entre les différents niveaux de pouvoir (État fédéral, provinces, communautés, etc.) et imposent une mise à jour constante des connaissances professionnelles sur ce sujet. Cette complexité concerne en particulier l'exigence de faire entrer les bénéficiaires de l'action sociale dans des cadres de critères spécifiques, toujours plus précis, normatifs et contrôlés, relatifs aux rapports entre les dispositifs d'aide et les caractéristiques des personnes bénéficiaires.

Les évolutions technologiques affectent également, comme tous les autres champs d'activité professionnelle, le secteur de l'action sociale et l'activité de ses professionnels. Ces évolutions peuvent permettre le développement et l'amélioration des prestations et des services, sans influencer le taux d'emploi du secteur. C'est le cas des outils de diagnostic utilisés par les assistants sociaux pour peaufiner leurs actions. À l'inverse, ces outils peuvent dans certains cas se substituer aux professionnels au fur et à mesure de leur développement (TIC - technologies de l'information et de la communication, appareils de surveillance et de sécurité, etc.)

Comme le relève une étude commandée par Actiris, « l'émergence de nouvelles professions dans le secteur de l'action sociale (e. a. coordinateur, chargé de projet) pose également la question de leur reconnaissance officielle, alors même que de nouveaux programmes universitaires [ou en haute école et établissements d'EPS, serions-nous tentés d'ajouter] formant à ce type de profession tendent à se développer, ainsi que la question d'une possible déqualification pouvant résulter d'une moindre valorisation de leur statut »³¹.

Enfin, la profession d'assistant social et les autres métiers du secteur doivent faire face, en Belgique comme dans d'autres pays d'Europe, à la tentation des autorités publiques d'utiliser les acteurs du travail social dans les politiques de contrôle et d'ordre public. Le débat vif (et ancien) sur la question du secret professionnel est un débat récurrent du secteur et

particulièrement de la profession d'assistant social.

1.2 Des besoins multiples et une offre large de formation et de qualification aux métiers du secteur

1.2.1 Une nécessité de formations pluridisciplinaires à des compétences multiples

Les éléments de diversité et les motifs d'évolution permanente de l'exercice des métiers du travail social, abordés précédemment, suscitent des besoins de formation multiples qui se traduisent en Belgique, comme dans d'autres pays d'Europe, par une diversité de filières de formation et de qualifications professionnelles. Le niveau de qualification des chercheurs d'emploi du secteur de l'action sociale est lui-même plus élevé que pour l'ensemble des chercheurs d'emploi. Dans l'action sociale, ils sont plus nombreux à être diplômés de l'enseignement secondaire supérieur (33% contre 21%) et des hautes écoles et universités (17% contre 14%)³².

L'étendue des compétences attendues dans les métiers du travail social, tenant à la fois à la spécificité des fonctions définies pour chacun d'eux (assistants sociaux, éducateurs, médiateurs, soignants, etc.) et à la diversité des publics avec lesquels ils doivent travailler, est lisible dans les référentiels de compétences attachés aux diverses formations qui y préparent (voir en annexe).

Cette lecture permet notamment d'identifier les compétences particulières liées aux activités et tâches propres à chaque métier (instruction de dossier d'aide sociale pour un assistant social ou activités de soin aux personnes, pour des aides familiales, par exemple). Elle permet aussi de relever les compétences communes au plus grand nombre de ces métiers, qui participent à l'identité du travail social et du secteur de l'action sociale (compétences relatives à l'écoute, la relation d'aide, l'analyse des situations, la communication professionnelle.). Chacun de ces registres de compétences communes est alors défini dans les référentiels respectifs à chaque

³¹ Extrait de l'étude « secteur social - actualités et perspectives », Observatoire bruxellois de l'Emploi, Actiris, octobre 2015.

³² Ibidem.

métier, en fonction des finalités, du niveau d'autonomie et *in fine* du positionnement dans l'échelle des qualifications du cadre européen de certification (annexe 2).

Les formations aux métiers du secteur social se caractérisent ainsi par leurs approches multidisciplinaires, qui croisent, aux plans théorique et pratique, tout à la fois les apports de la psychologie, de la sociologie, du droit et des sciences politiques, des sciences de la santé ou encore de l'éducation. Chacune des filières de formation comporte en même temps des dominantes en lien avec les finalités propres à chaque métier.

1.2.2 Le paysage des formations aux métiers du secteur social

La diversité des métiers intervenant dans le secteur social (métiers propres au travail social ou métiers « périphériques » à celui-ci) se traduit par une même diversité des formations qui y préparent et parmi lesquelles des étudiants souhaitant travailler dans ce secteur doivent faire leur choix.

Certains métiers font l'objet d'une disposition légale d'accès protégé et correspondent de ce fait à des formations professionnelles uniques et spécifiques : c'est le cas de la formation conduisant au diplôme d'assistant social ; c'est également le cas de formations aux métiers de psychologue, puéricultrice, ou encore, au-delà du secteur social lui-même, d'infirmier et des professions paramédicales (kinésithérapeute,

logopède, etc.). D'autres métiers peuvent être exercés à l'issue de formations diverses, sans exigence de détention d'un diplôme spécifique : c'est le cas, en Belgique, pour les métiers d'éducateur ou d'animateur. Ainsi, la fonction d'éducateur n'est ni unifiée ni homogène, avec des conditions d'accès, des instances de formation, des niveaux et des dénominations très divers. L'arrêté du gouvernement wallon (A.G.W du 3 juin 2004, p. 74384) liste ainsi l'ensemble des fonctions éducatives dans son annexe 2 portant sur la « définition des fonctions et qualifications du personnel d'encadrement éducatif ». Pas moins de 32 diplômes, brevets et certificats sont repris au titre de cette fonction. Ainsi, même s'il existe une filière spécifique de formation d'éducateur préparant à un bachelier spécifique, d'autres formations, comme celle d'enseignant, sont autant de portes d'entrée pour travailler dans le champ de l'action sociale (travail éducatif, insertion, etc.).

Les principales formations aux métiers les plus répandus dans le secteur social se situent au niveau du bachelier (les métiers d'aide à la personne sont préparés par des formations professionnalisantes). Ces formations de bachelier relèvent de catégories distinctes des hautes écoles (assistants sociaux/sciences sociales, éducateur/métiers de l'éducation, catégories paramédicales...). Ainsi, les principales formations relevant de l'enseignement supérieur et préparant à ces divers métiers sont regroupées par secteur et domaine (selon la classification des grades académiques en secteurs et domaines, présentée à l'article 83 du décret Paysage) comme suit :

Tableau 1 : Principales formations de l'enseignement supérieur en lien avec le secteur social

SECTEUR A : SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES			SECTEUR B : SANTÉ		
Domaine 10 : Sciences psychologiques et de l'éducation ³³			Domaine 6 : Sciences politiques et sociales	Domaine 15 : Sciences de la santé publique	Domaine 16 : Sciences de la motricité
Programmes en psychologie	Programmes en logopédie	Programmes en éducation	Programmes de sciences sociales	Programmes soins	Programmes rééducation
Bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation générale	Bacheliers en Logopédie	Bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif	Bachelier d'Assistant social	Soins infirmiers, sage-femme ³⁴	Kinésithérapie ³⁵

³³<http://www.aeqes.be/documents/AEQES-PSYCHO-WEB.pdf>

³⁴ <http://www.aeqes.be/documents/ATBSIBSFMEP.pdf>

³⁵<http://www.aeqes.be/documents/Kin%C3%A9sith%C3%A9rapie%20-%20Rapport%20final.pdf>

Master en Sciences psychologiques	Master en Logopédie	Bachelier Éducateur spécialisé en activités socio-sportives	Master en Ingénierie et Action sociales		Bachelier en Ergothérapie ³⁶
Bachelier Assistant en psychologie		Master en Sciences de l'éducation	Bachelier de Conseiller social Bachelier d'Écologie sociale		
Master en Sciences de la famille et de la sexualité			Brevet d'enseignement supérieur de Conseiller en insertion socioprofessionnelle		

NB : les références aux analyses transversales de l'AEQES sont mentionnées en bas de page

1.2.3 Former des assistants sociaux en 2020

En Belgique, le titre d'assistant social est défini par les représentants des formations (et non par les représentants professionnels). Il est protégé par la loi du 12 juin 1945 (M.B. du 21/07/1945), et le métier ne peut être exercé que par ceux qui ont obtenu le diplôme de l'une des hautes écoles qui y préparent. Depuis peu, l'enseignement de promotion sociale est habilité à proposer des formations diplômantes d'assistant social (non évaluées dans ce rapport, car trop récentes).

À défaut de référentiel métier pour les AS (seuls les établissements d'enseignement de promotion sociale publient un profil professionnel qui peut s'apparenter à un référentiel métier), en Belgique, on peut donc considérer que c'est le référentiel de compétences établi par les représentants des formations qui définit la profession protégée d'AS, définition qui le distingue des autres métiers de travail social.

La profession d'assistant social en France est définie par le Ministère de la Santé (article L 411-1 et suivants du code de l'action sociale et des familles). Elle est fondée sur la définition conjointe d'un référentiel de fonction/activité, d'un référentiel de compétences, d'un référentiel de formation et un référentiel de certification). Le référentiel d'activité définit les fonctions suivantes : accueil, évaluation, information, orientation/accompagnement social/médiation/veille sociale, expertise, formation/conduite de projets, travail avec les groupes/travail en réseau. Le diplôme d'assistant social délivré en France est un diplôme d'État³⁷.

Le Forem définit, quant à lui, le métier d'AS comme celui de professionnels qui « aident les personnes généralement en difficulté à faire face aux problèmes de la vie en mettant en œuvre des dispositifs d'aide sociale afin de favoriser l'insertion sociale ou de prévenir l'exclusion » (extrait³⁸). Le Conseil supérieur de l'enseignement de promotion sociale définit le bachelier Assistant social comme un « professionnel du service social et de l'action sociale. Il agit au bénéfice des personnes, familles, groupes ou collectivités rencontrant des difficultés sociales, juridiques, matérielles ou médicales » (extrait³⁹). Le référentiel de compétences du bachelier AS, organisé par les hautes écoles, validé par l'ARES le 4 octobre 2016, définit quant à lui l'exercice de ce métier comme celui d'« un acteur professionnel du service social et de l'action sociale » qui promeut « la justice sociale, le changement social, la citoyenneté, la résolution des problèmes dans un contexte de relations humaines, l'information, la défense et la promotion des droits, l'émancipation des personnes et des collectivités, les capacités et les ressources propres des personnes et des collectivités afin d'améliorer leur bien-être ». L'ensemble de ces définitions peuvent peu ou prou également s'appliquer à l'exercice d'autres métiers du secteur social (cf. § 1.1.2), mais l'emploi comme assistant social reste ici subordonné à la détention du diplôme, dont le référentiel de compétences précise alors les spécificités.

³⁶ <http://www.aeqes.be/documents/20131011%20AT%20Ergoth%C3%A9rapie.pdf>

³⁷ <https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/assistant-service-social.pdf>

³⁸ Extrait de la fiche « Plateforme Horizon Emploi – Métiers et professions » - métiers d'assistant social (p6), site du Forem, www.leforem.be

³⁹ Extrait du profil professionnel du bachelier Assistant social approuvé par le Conseil supérieur de l'enseignement de promotion sociale le 19/12/2013.

Au Québec, la formation en travail social qui est l'équivalent de la formation d'assistant social en Belgique se donne à l'Université et se nomme baccalauréat (trois ans). Les professionnels ainsi diplômés s'appellent «travailleurs sociaux» partout au Canada et cette appellation leur est réservée. Les travailleurs sociaux au Québec relèvent d'un ordre professionnel, au même titre que les médecins, avocats, ingénieurs, psychologues, etc. L'obligation des écoles de répondre aux normes canadiennes d'agrément des programmes de formation en travail social régies par l'Association canadienne de formation en travail social (ACFTS - 34 écoles dont 11 francophones), permet aux étudiants de travailler n'importe où au Canada, mais au Québec, ces écoles doivent être de plus reconnues par l'ordre professionnel.

La formation d'assistant social occupe une place spécifique dans le paysage de la formation aux métiers du secteur social : caractérisée par la pluridisciplinarité incontournable de ses approches, elle est positionnée dans le champ des sciences sociales. Cette position souligne la fonction sociétale prééminente du métier d'AS qui assure un rôle d'interface entre la personne et son environnement. Les dimensions sociologiques, psychologiques, et méthodologiques occupent ainsi une place essentielle, en tant que « professionnel de la relation humaine et du changement social »²⁹. La dimension juridique de cette formation constitue aussi une part substantielle et complémentaire des acquisitions nécessaires, pour permettre d'assurer la promotion et la reconnaissance des droits des publics pour lesquels l'assistant social travaille.

Soumise à un code de déontologie, la qualité du travail et des services du secteur social est réputée reposer aussi sur l'engagement de ses professionnels. Ces dimensions déontologiques et d'engagement caractérisent également la formation des assistants sociaux.

Au-delà des dimensions générales de la formation d'assistant social, le besoin de spécialisations nécessaires, au regard de l'évolution des problématiques de travail et des publics pris en charge (cf. § 1.1.3), ne fait pas

l'objet de certifications complémentaires spécifiques et les spécialisations éventuellement acquises au cours de la formation initiale d'assistant social (dans le cadre du volume d'heures de liberté pédagogique laissées aux hautes écoles) ne donnent pas lieu à une reconnaissance particulière dans les conditions d'emploi.

Cette évolution du métier et de ses problématiques de travail génère en outre un besoin de formation continue constant.

Les assistants sociaux sont formés dans les dix hautes écoles (et récemment dans des établissements d'enseignement de promotion sociale). Chaque année, ce sont autour de 1.000 étudiants qui obtiennent leur diplôme de bachelier AS en FWB, en haute école (données SATURN).

Organisation du programme d'études de licence en assistance sociale en Roumanie :

Selon la nomenclature des domaines et des spécialisations/programmes d'études universitaires, le programme d'études Assistance sociale appartient au domaine de licence Assistance sociale. Il est organisé par les universités et a une durée de trois ans/six semestres qui correspondent nécessairement à 180 ECTS. Pour l'examen de licence sont octroyés 10 ECTS supplémentaires. Pour finaliser le cycle 1 de licence, l'étudiant doit obligatoirement élaborer le mémoire et soutenir l'examen de licence. Celui-ci comprend deux épreuves : épreuve écrite d'évaluation des connaissances (fondamentales et de spécialité) ; présentation et soutenance du mémoire devant le jury. La réussite à la première épreuve conditionne la soutenance du mémoire⁴⁰.

Le mode de financement des hautes écoles repose principalement sur le nombre d'étudiants régulièrement inscrits, dits « finançables » par catégorie et sur l'application d'un coefficient de pondération différencié selon les catégories. Les catégories sociales sont financées sur la base d'un coefficient de 1,15, quand cette pondération est de 1,65 dans les catégories pédagogiques où sont

⁴⁰ Pour plus d'informations : http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/Legislatie_-_Proceduri/2017/4_Standarde_ARACIS_-

[_Comisia_4_Stiinta_Sociale_politice_si_comunicare_-_20_aprilie_2017.pdf](#)

notamment formés les professionnels du travail social à vocation éducative (éducateurs spécialisés...). On peut considérer que les besoins d'encadrement des deux catégories d'étudiants sont comparables, tant dans la réalisation des charges d'enseignement que dans celles d'accompagnement des étudiants, de supervision des stages où les étudiants sont en relation professionnelle avec des usagers. Ces relations, sociales et/ou pédagogiques, supposent un travail du même ordre de réflexion et de formation dans des séminaires, ateliers et séances individuelles. Ces différents types de formation ne nécessitent pas en outre d'équipements techniques coûteux à l'instar des catégories technologiques.

Ce moindre financement des études de bachelier Assistant social notamment affecte négativement les capacités d'encadrement de la pratique professionnelle ou des TFE, dont les faiblesses sont soulignées à la suite dans ce rapport, ou suppose un surinvestissement des enseignants. Une augmentation progressive du coefficient de pondération de 1,15 affectant les catégories sociales des hautes écoles serait de nature à renforcer la qualité des études de bachelier assistant social et des autres diplômes préparées dans celles-ci.

1.3 Les formations évaluées : fiches d'identité

1.3.1 Le bachelier Assistant social (bac. AS)

La formation débouchant sur le titre de bachelier « Assistant social » est organisée dans le cadre du décret du 31 mars 2004 de la Communauté française et du décret du 7 novembre 2013 (décret Paysage). Le référentiel de compétences et le programme de contenus minimaux ont été enregistrés par l'ARES en date du 6 avril 2016 (annexes 3 et 4).

Le référentiel de compétences définit huit compétences qui constituent le socle de la formation et mettent l'accent sur les capacités de communication professionnelle, de pratique à partir d'une réflexion critique, d'analyse des contextes et enjeux sociétaux, de connaissance des situations sociales des personnes, de mise en

œuvre de processus d'intervention sociale, de relations professionnelles avec les personnes, les groupes et les communautés, et de la promotion du changement social et de l'innovation.

Le programme de formation générale, proposé sur trois ans (180 crédits ECTS), fixé dans la fiche officielle des contenus minimaux comprend 48 ECTS de formation théorique, dont 11 en sciences psycho médico-sociales et 9 en droit, et 48 ECTS de méthodologie du service social et des sciences sociales. Les activités d'intégration professionnelle comptent pour 48 ECTS et chaque haute école dispose d'une liberté pédagogique de programmation pour 36 ECTS.

Le déroulement de la formation sur trois ans inclut la réalisation de stages pratiques sur chacune des années ; néanmoins en 1^{er} bloc, certaines hautes écoles s'orientent aujourd'hui vers d'autres activités d'intégration professionnelle de substitution (voir chapitre 2 - analyse du bachelier AS). Un travail de fin d'études (TFE) conclut la formation.

Neuf formations au bachelier d'assistant social ont été évaluées dans des hautes écoles qui totalisaient en 2016-2017, 4.709 étudiants inscrits.

1.3.2 Le master en Ingénierie et Action sociales (MIAS)

Le master en Ingénierie et Action sociales (MIAS), organisé par l'enseignement supérieur de type long en haute école, correspond au niveau 7 du Cadre européen de certification.

Le MIAS vise à former des professionnels - dans le secteur non-marchand et dans le domaine de l'action sociale - qui sont, au terme de la formation, aptes à exercer des responsabilités en tant que cadre (directeur, chef de service, responsable d'équipes, coordinateur de projets, etc.) et, en tant que concepteur de projets, de programmes, de dispositifs, de politiques. Ils peuvent aussi être amenés à assumer des fonctions de recherche, de diagnostic, de consultance⁴¹.

Son référentiel de compétences en définit huit qui constituent le socle de la formation et mettent l'accent sur : l'articulation de ses savoirs et de ses

⁴¹ Extrait du référentiel de compétences, annexe 3.

pratiques professionnelles en matière sociale, la pratique de la recherche, la conception participative de projets et programmes ou politiques d'action sociale, l'encadrement et la coordination de personnes dans une organisation, la conduite de démarches prospectives et des pratiques d'évaluation, le développement de dispositifs de gestion financière, juridique, administrative et logistique, les pratiques de partenariat(s) et de réseau(x), et enfin l'innovation en matière de politiques et de pratiques sociales.

Le programme de formation générale (de 1.440 à 1.560 heures) sur deux ans (120 ECTS) comprend 735 heures de formation de base, réparties entre quatre thématiques pour 150 heures chacune (contexte macrosocial de l'action sociale, évaluation des politiques et pratiques sociales, management et pilotage stratégique, outils intégrés de gestion des institutions sociales) et 135 heures supplémentaires, à répartir dans ces quatre thèmes selon les thématiques que les hautes écoles souhaitent privilégier. Les activités d'intégration professionnelle comptent pour 375 heures et chaque haute école dispose d'une liberté pédagogique de programmation pour 330 à 450 heures⁴².

Le déroulement de la formation sur deux ans inclut des modalités d'intégration professionnelle diversifiées selon le projet pédagogique (stage pratique ou autres activités) et la réalisation du mémoire de master.

Quatre formations au MIAS ont été évaluées dans des hautes écoles qui totalisaient en 2016-2017, 358 étudiants inscrits.

Au Québec, une Maîtrise de travail social est instituée. Il y a deux façons d'y être admis : avoir un diplôme en travail social ou avoir obtenu un baccalauréat dans un domaine connexe. Une maîtrise a une valeur de 45 crédits (dont au moins le tiers est destiné au projet de recherche ou de stage et essai). La durée théorique du cursus est de deux ans (à temps plein ou quatre ans à temps partiel). Le parcours de formation au baccalauréat de travail social puis à la maîtrise de travail social garantit un meilleur accès à des postes de travail spécialisés, que d'autres diplômes universitaires (ex. sociologie, sexologie,

criminologie, communication, etc.), cette profession étant recherchée des institutions gouvernementales, compte tenu de son affiliation à un ordre professionnel.

1.3.3 Le bachelier Conseiller social (bac. CS)

Le profil visé par le bachelier Conseiller social est défini comme un professionnel de la gestion des différents aspects du droit social. Il est actif au niveau de l'entreprise, publique ou privée, et des organismes connexes (secrétariat social, syndicat, etc.) À ce titre, il gère les différents aspects de la législation sociale vécus quotidiennement par les acteurs en jeu (travailleur, employeur et demandeur de services) ; il gère les salaires, il collabore à tous les niveaux de la gestion du personnel.

Son référentiel de compétences définit sept compétences qui constituent le socle de la formation et mettent l'accent sur les capacités de communication professionnelle, d'interaction avec son milieu professionnel, de réflexion critique et citoyenne pour guider sa pratique, de maîtrise des aspects de la législation sociale, de gestion des aspects administratifs et financiers du personnel, de collaboration avec le département « relations publiques » pour l'élaboration de sa politique, et enfin de développement de projet dans son organisation.

Le programme de formation générale (180 ECTS) sur trois ans comprend 48 ECTS de formation théorique générale relative à la profession, dont 22 en droit, et 48 ECTS en méthodologie des ressources humaines et des sciences sociales dont notamment 13 en sciences sociales et 12 en économie, et 48 ECTS pour les activités d'intégration professionnelle. Chaque haute école dispose d'une liberté pédagogique de programmation pour 36 ECTS.

Le déroulement de la formation sur trois ans inclut la réalisation de stages pratiques sur chacune des années. Un travail de fin d'études (TFE) conclut la formation.

Une seule formation au bachelier de Conseiller social est organisée en FWB et comptait, en 2016-2017, 94 inscrits⁴³. Les autres formations au

⁴² Selon la grille horaire minimale du MIAS, publiée le 21/9/2006.

⁴³ Source : dossier d'autoévaluation de l'établissement.

bachelier de conseiller social existantes dans le passé ont été transformées en bachelier GRH.

1.3.4 Le bachelier Écologie sociale (bac. ES)

Le bachelier en Écologie sociale dans son référentiel de compétences (cf. annexe 5) est défini comme « un professionnel qui promeut le changement social, la citoyenneté, les capacités et les ressources propres des personnes afin de contribuer à l'amélioration du bien-être des communautés et des groupes dans leurs lieux de vie. Il traduit, vulgarise, convainc, sensibilise les usagers aux mesures prises par les décideurs. Il se situe à l'interface des décideurs publics ou privés et des collectivités. Praticien de techniques d'intervention sociale, il fait émerger les besoins en matière d'équilibre local et en répond auprès des instances concernées »⁴⁴.

Son référentiel de compétences définit six compétences qui constituent le socle de la formation et mettent l'accent sur les capacités de communication professionnelle, d'interaction avec son milieu professionnel, de réflexion critique et citoyenne pour conduire sa pratique, les capacités à faire émerger les enjeux écologiques, à développer et évaluer les outils d'intervention sociale et environnementale et à faire évoluer les pratiques sociales.

Le programme de formation générale (de 180 ECTS) sur trois ans comprend 48 ECTS de formation théorique générale relative à la profession, dont 20 en sciences appliquées, 23 en sciences humaines et 48 ECTS de formation technique et méthodologique. Les activités d'intégration professionnelle comptent pour 48 ECTS. Chaque haute école dispose d'une liberté pédagogique de programmation pour 36 ECTS.

Le déroulement de la formation sur trois ans inclut la réalisation de stages pratiques sur chacune des années. Un travail de fin d'études (TFE) conclut la formation.

Une seule formation au bachelier d'Écologie sociale est offerte en FWB et comptait, en 2016-2017, 47 inscrits⁴⁵.

⁴⁴ Extrait du référentiel de compétences du bachelier en Écologie sociale (annexe 7).

⁴⁵ Source : dossier d'autoévaluation de l'établissement.

⁴⁶ Extrait du profil professionnel de CISP - Conseil supérieur de l'enseignement de promotion sociale (annexe 11).

1.3.5 Le BES Conseiller en insertion socioprofessionnelle (BES CISP)

Le conseiller en insertion socioprofessionnelle a pour mission « d'accroître les chances des demandeurs d'emploi de trouver ou de retrouver du travail. Il combine une action de formation professionnelle et d'accompagnement du public vers l'emploi dans une démarche d'émancipation sociale à travers un dispositif d'écoute et de participation ⁴⁶».

La description du métier met l'accent sur le travail de socialisation, de développement personnel et de développement de compétences sociales dans la perspective de l'élaboration de projets professionnels. Son travail inclut des actions de suivi et d'accompagnement au travers de la formation professionnelle, dont il peut assurer la mise en œuvre et la gestion d'actions.

Le programme de formation générale (de 1.410 périodes, pour 120 ECTS) sur deux ans est distribué entre 15 unités de formation de 60 à 120 périodes, dont notamment 380 portent sur des contenus méthodologiques (de l'insertion, de la formation, de la communication) et 360 sur la connaissance du contexte professionnel de l'insertion. Les activités d'intégration professionnelle comptent pour 120 périodes.

Deux formations au brevet de CISP ont été évaluées, qui comptaient en 2016-2017, 33 inscrits⁴⁷.

Ces formations d'enseignement de promotion sociale sont dispensées en cours à horaire décalé, ceux-ci étant logiquement destinés à des étudiants en activité professionnelle dans la journée mais aussi à des personnes sans emploi.

⁴⁷ Source : totalisation à partir des dossiers d'autoévaluation.

Chapitre 2 : Analyse des programmes des formations évaluées par diplôme

Tableau 2 : Répartition des étudiants inscrits en bac. AS, par haute école

Haute École	Effectif	Effectif bac. AS, en pourcentage
HE2B	271	6%
HEH	612	13%
HELB-Prigogine	442	9%
HELHa	1120	24%
HELMo	698	15%
Hénallux & HERS	761	16%
HEPL	290	6%
HEPH-Condorcet	180	4%
ISFSC-ICHEC	335	7%

2.1 Le bachelier Assistant social

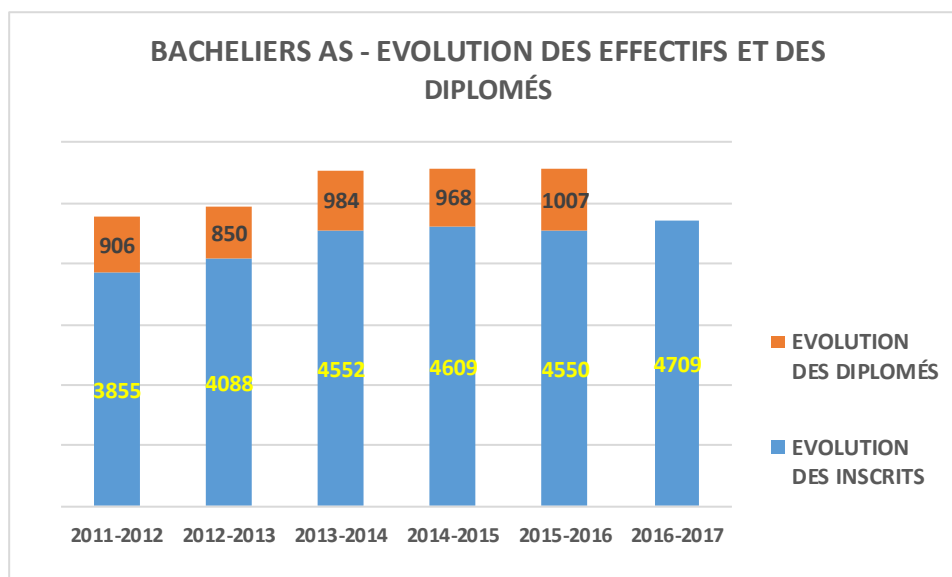
2.1.1 Le diplôme et ses publics

La formation au bachelier Assistant social était dispensée, en 2016-2017, à 4.709 étudiants (soit 6,30% des étudiants inscrits en haute école) répartis, comme suit, dans les hautes écoles évaluées.

Ces formations se répartissent sur le territoire de la FWB de façon équilibrée⁴⁸, entre cinq de ses six provinces. Les hautes écoles concernées forment toutefois des effectifs d'étudiants variables (de 180 à 1.120 étudiants) qui se répartissent parfois sur plusieurs implantations.).

2.1.1.1 Les effectifs

Figure 4 : Évolution des étudiants et des diplômés du bac. AS



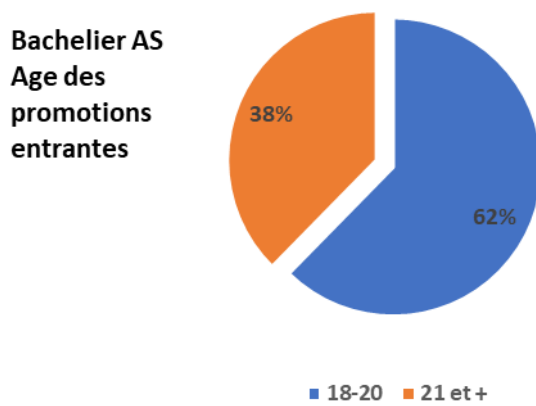
⁴⁸ Voir carte en annexe 1.

Le bachelier AS connaît une progression de ses effectifs de 21,8% entre 2011 et 2017. La progression du nombre de ses diplômés est de l'ordre de 11% sur la même période.

2.1.1.2 Les éléments de profil (sexe, âge et origines nationale et scolaire)

La population des étudiants du bachelier AS est très fortement féminisée : 82 % des étudiants des promotions entrantes en 2016-2017 sont des femmes.

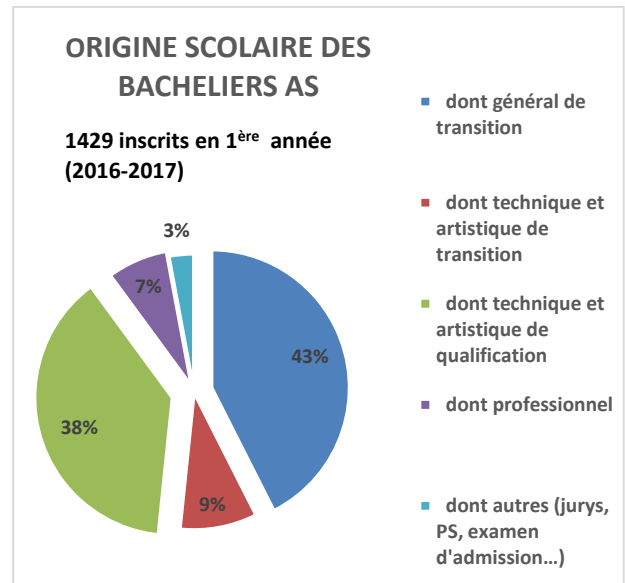
Figure 5 : Âge des promotions entrantes en bac. AS



Si 62 % des inscrits en 1^{re} année du bac. AS ont moins de 20 ans, plus d'un tiers sont plus âgés. On compte, par ailleurs, plus de 24% d'étudiants âgés de plus de 22 ans. L'entrée dans cette formation apparaît donc comme le résultat d'un choix tardif ou de réorientation, voire celui d'une reprise d'études après un premier cursus ou une première expérience professionnelle.

La part des étudiants étrangers est de 16%, en 2016-2017. Cette proportion est en moyenne de 17,6 % dans l'ensemble des bacheliers de haute école en FWB.

Figure 6 : Origine scolaire – bac. AS

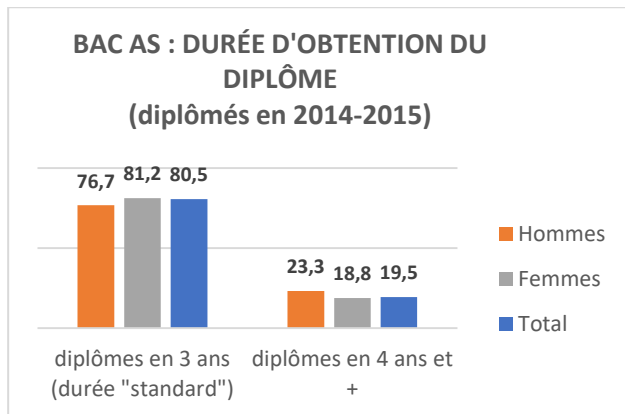


Les étudiants du bac. AS issus de l'enseignement secondaire général (CESS général de transition) sont minoritaires avec 43% d'inscrits en 2016-2017, (57,6 %, dans l'ensemble des bacheliers de hautes écoles) quand les filières techniques de qualification représentent plus du tiers des inscrits (38%), (23,4% dans l'ensemble) et quand les filières techniques et artistiques de transition ainsi que celles professionnelles totalisent 16% (13% dans l'ensemble). Le bachelier AS recrute ainsi plus largement dans les filières non générales.

2.1.1.3 Les réussites et les abandons

Le taux de diplomation des étudiants entrés en formation entre 2010-2011 et 2012-2013 est en moyenne de 51,2% et globalement stable sur les trois années. Le taux moyen de déperdition sur les mêmes années est de 42% (passant de 44,4% en 2010-2011 à 41,7% en 2012-2013, marquant ainsi une légère progression).

Figure 7: Durée d'études avant obtention du diplôme de bac. AS



80,5% des diplômés le sont en trois ans après leur entrée en formation. On observe que les femmes sont proportionnellement plus nombreuses à obtenir leur diplôme en trois ans (82,2% pour 76,7% des hommes).

2.1.2 Les atouts et besoins d'amélioration spécifiques au bac. AS

Avertissement: la présente sous-partie vise à développer, au regard du référentiel AEQES, l'analyse des caractéristiques spécifiques du bac. AS, qui constituent les atouts et les faiblesses de l'offre de formation d'assistant social en FWB. Les éléments d'observation communs à l'ensemble des formations du cluster sont traités dans le chapitre 3, selon l'approche thématique annoncée dans la table des matières.

2.1.2.1 Des formations ouvertes à un public d'étudiants aux origines socio-scolaires diversifiées

La diversité d'origine socio-scolaire des publics accueillis dans les formations d'assistant social constitue une spécificité de cette filière, ce dont attestent en particulier les données sur la répartition entre les types de CESS des étudiants à l'entrée dans celle-ci (cf. point 1.1.1 ci-dessus). À ce propos, il convient de relever néanmoins la variance entre les hautes écoles, certaines accueillant moins d'étudiants issus de sections professionnelles ou techniques que d'autres. La part des étudiants de plus de 20 ans - voire ceux de plus de 24 ans - à l'entrée en formation (respectivement 1/3 et 1/4) constitue un autre facteur de diversité notable. Sans disposer de statistiques précises, le comité des experts a pu relever, dans de nombreuses hautes écoles, la

mise en valeur par celles-ci d'un nombre important d'élèves boursiers, bénéficiant parfois en outre de régimes d'aide sociale et financière propres aux hautes écoles.

Le souci affiché par les hautes écoles d'assurer une mission d'ascenseur social, en convergence avec la vocation et la culture de la profession à laquelle prépare le diplôme, est ici le plus souvent patent. Cette préoccupation se retrouve également dans l'organisation de dispositifs de formation en horaire décalé (HD) dans certaines hautes écoles, ouvertes ainsi à des étudiants en activité professionnelle ; la part des étudiants de plus de 20 ans à l'entrée dans la formation, soulignée précédemment, résulte en partie de l'existence de ces dispositifs en HD. L'hétérogénéité du public est aussi confirmée par la mise en place de modalités d'entrée par examen d'admission pour les non-titulaires de CESS, dans le plus grand nombre de ces hautes écoles, même si, selon ces hautes écoles, l'utilisation de cette modalité d'admission est plus ou moins effective.

Pour accueillir et accompagner ces publics d'étudiants dans leur diversité, les établissements mettent en place des dispositifs inclusifs et d'aide sociale, qui sont de rigueur décrétable dans ces hautes écoles, mais qui manifestent dans les catégories sociales une créativité remarquable. Le comité des experts a relevé la présence fréquente de services d'aide sociale, proposant des aides financières, mais parfois également des prestations de conseil ou de consultation (de psychologues) ainsi que de services pour les étudiants à besoins spécifiques. Ces acteurs de l'intégration développent des initiatives variées, créatives et innovantes qui peuvent profiter à d'autres catégories des mêmes hautes écoles.

Bonne pratique 1 :

Des séances de remédiation en maîtrise de la langue pour les étudiants porteurs de dyslexie ont été organisées sur le site de la catégorie sociale. Une enseignante, chargée des AA sur l'analyse et la synthèse de texte a proposé aux étudiants, antérieurement diagnostiqués pour leur handicap ou non, une heure trente de remédiation hebdomadaire assurée par une logopède de la fondation Dyslexie.

Le souci d'accueil de ces publics et la volonté de la réussite pour tous animent clairement ces structures et leurs initiatives, mais sans nécessairement qu'elles ne fassent l'objet de diffusion d'informations ciblées vers les publics qui en auraient besoin ; ceci se traduit parfois par une faible connaissance et une utilisation limitée par les étudiants (rencontrés par le comité des experts) de ces propositions.

Recommandation 1 :

Le comité des experts ne peut qu'encourager le développement des services et des initiatives qui concourent à la recherche d'équité dans le soutien aux étudiants, mais il recommande d'amplifier les moyens de communication, à destination des étudiants, sur ces propositions.

Compte tenu du faible taux de recrutement d'étudiants disposant du CESS de l'enseignement secondaire général de transition (moins de la moitié des inscriptions) ainsi que du taux de recrutement important d'étudiants étrangers (16% d'étudiants primo-arrivants), la maîtrise de la langue française, écrite et orale, constitue potentiellement, pour certains étudiants, des handicaps initiaux à la réussite. Ceux-ci peuvent se traduire dans des taux d'échec et de déperdition en première année et produire ainsi un effet d'élimination, effet contradictoire avec l'intention de promotion sociale partagée par les hautes écoles.

Face à ces difficultés linguistiques, les dispositifs de soutien pédagogique à l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) et de remédiation pour la maîtrise de l'écrit, pourtant existants dans la plupart des hautes écoles, apparaissent insuffisants. La mesure même des besoins des étudiants sur ces difficultés nécessite d'être renforcée. En outre, la pratique dominante d'examens écrits en première année contribue probablement à l'élimination d'étudiants aux compétences d'écriture en français insuffisantes, par l'échec aux épreuves de ce type, quand bien même ils auraient pu assimiler les autres compétences théoriques ou pratiques visées par les activités d'apprentissage concernées. Certains établissements proposent néanmoins en première année des examens oraux.

Recommandation 2 :

Afin de favoriser la réussite du plus grand nombre d'étudiants admis en première année avec des niveaux de compétence linguistique plus limités, le comité des experts recommande de développer les propositions d'activité de soutien et de remédiation sur les difficultés linguistiques, à partir d'un diagnostic systématisé de celles-ci, et ce, de manière précoce, au début de la première année. Il suggère en outre de diversifier les modes d'évaluations des AA en bloc 1, en développant celles basées sur des épreuves orales ou des questionnaires à choix multiple (QCM), en équilibrant ainsi les modalités orales et écrites au sein des différentes UE (voire en laissant à l'étudiant le choix de la modalité d'examen), si les compétences principales visées par ces AA et ces UE sont d'un autre ordre que la seule maîtrise du français écrit.

Recommandation 3 :

Afin de soutenir l'effort d'accueil, par les hautes écoles et leur catégorie de formation d'AS, d'étudiants de milieux sociaux ou d'origine nationales diverses, effort particulièrement pertinent pour préparer à un métier de professionnels devant s'occuper du sort des personnes socialement défavorisées, le comité des experts suggère aux autorités d'envisager que le financement accordé aux établissements pour ce bachelier AS prenne en compte le critère de l'origine sociale des étudiants ; soit dans la dotation générale, soit par des subventions spécifiques aux dispositifs de soutiens particuliers que les écoles pourraient mettre en place. À ce titre, les dotations visant l'aide à la réussite octroyées par la FWB pourraient viser prioritairement cet objectif spécifique. Le test Évaluation du Français pour l'Enseignement Supérieur (EFES) et les remédiations qui y sont associées pourraient être utilisés ou à tout le moins inspirer une dynamique collective de réflexion sur ce sujet précis.

L'offre de formation au diplôme du bachelier en horaire décalé (HD), proposée dans certaines hautes écoles favorise l'accès d'étudiants plus âgés en reprise d'études ou exerçant en parallèle une activité professionnelle. Néanmoins, cette disposition n'est pas ou peu accompagnée de mesures favorisant l'individualisation des parcours, au-delà de celles résultant de

l'application du décret Paysage pour la validation de blocs annuels. Par exemple, les activités présentielles - requérant parfois des temps de déplacement importants - sont fortement majoritaires. On pourrait pourtant imaginer que certaines activités d'apprentissage puissent être réalisées dans des environnements numériques et à distance selon un horaire choisi par l'apprenant. Passer à une écologie d'apprentissage de type *blended learning* (ou formation mixte - présentiel et à distance) apporterait sans doute un surcroît d'individualisation de bon aloi pour ceux qui exercent une activité professionnelle de plein exercice. On relève également que les bureaux administratifs ou encore les bibliothèques ne proposent pas toujours des horaires pouvant permettre à ces étudiants d'y accéder, ou encore, que l'agencement des horaires d'examens ne respecte pas toujours ceux annoncés dans le « contrat » relatif à l'organisation des cours en horaire décalé.

Recommandation 4 :

Le comité des experts recommande aux hautes écoles qui proposent des cursus en HD de porter une attention particulière aux besoins et difficultés individuels des étudiants, résultant de leurs activités cumulées d'études, de travail voire de responsabilité familiale, pour mettre en place des dispositions individualisées facilitant le suivi de leur formation et leur réussite.

L'origine sociale des étudiants et la part notable de ceux-ci issus de milieux modestes, suscitent l'appréhension dans certaines hautes écoles de risques possibles de « fracture numérique ». Ces risques sont constitués par la difficulté, pour certains étudiants, de disposer d'ordinateurs portables leur permettant d'utiliser facilement les outils de communication et de formation numériques déployés dans les établissements. Le développement de ces outils dans les hautes écoles est aujourd'hui engagé et permet - en théorie du moins - à la fois une administration numérique des formations, une communication plus efficace avec les étudiants et constitue un support pédagogique innovant pour les enseignements. Si une grande partie des étudiants disposent aujourd'hui de smartphones, le comité des experts relève que, globalement, l'usage du numérique est peu développé dans les établissements. Lorsque les hautes écoles y recourent, c'est avant tout pour des applications d'administration, de gestion et de

communication (des changements d'horaires par exemple), adaptées à l'usage de ces appareils. Le comité des experts a, en revanche, relevé le faible usage du numérique à des fins pédagogiques. Il est vrai que cet usage se prête peu à l'ergonomie des téléphones portables et que le développement de tels outils dans les formations suppose que les étudiants disposent d'ordinateurs portables. L'inégalité de dotation de tels matériels entre les étudiants peut constituer une source d'iniquité dommageable, d'autant plus que les parcs informatiques à leur disposition dans les établissements sont vétustes, voire inexistantes.

Recommandation 5 :

Pour favoriser le développement des usages numériques dans les formations d'AS, le comité des experts recommande de continuer la mise en place d'applications d'administration numérique. Il recommande également que soient objectivées, au sein des hautes écoles, les difficultés pour les étudiants de disposer d'ordinateurs personnels et d'envisager alors des mesures d'aide spécifique sur ce plan (prêt de matériel, bourse spécifique, etc.). Enfin, il recommande d'envisager l'usage du numérique à des fins pédagogiques.

De façon assez générale, les hautes écoles encouragent les étudiants en bachelier AS à participer à leur gouvernance et on relève fréquemment une représentation des étudiants dans les organes de gestion et de consultation, de la formation ou de la catégorie sociale, si ce n'est plus généralement au niveau de la haute école. Dans les faits, cette participation reste cependant limitée et irrégulière, et nécessite une stimulation permanente de la part des établissements pour en maintenir la régularité. Dans une formation professionnelle valorisant des valeurs sociétales fortes (cf. § 1.1.2.2), cette participation étudiante peut être traitée (et est parfois considérée) comme une activité pédagogique qui contribue aux apprentissages. Le comité des experts a pu ainsi relever des pratiques originales en ce sens.

Bonne pratique 2:

Pour préparer le dossier d'autoévaluation, des assemblées étudiantes ou des forums étudiants ont été organisés au sein de certaines hautes écoles, pour recueillir leurs avis.

Recommandation 6 :

Mettre en place des dispositifs de soutien et d'encouragement à la participation des étudiants aux différentes instances de concertation auxquelles ils sont associés. Une telle démarche peut être traitée comme une activité pédagogique d'éducation citoyenne de futurs professionnels du lien social, notamment en incitant et en donnant les moyens aux étudiants représentants de faire retour à leurs camarades sur leur mandat. L'usage des outils numériques et de leurs diverses applications de communication peut être ici particulièrement adapté.

2.1.2.2 Des formations fondées sur des valeurs portées par le secteur professionnel

De façon générale, la formation des assistants sociaux repose sur des partis pris de formation fondés eux-mêmes sur des valeurs attachées au travail social et à l'éducation. Les valeurs du métier sont présentes explicitement dans la définition même de la profession et dans le référentiel de compétences du bac. AS. Par exemple, la définition du bac. AS par le Conseil supérieur de l'enseignement de promotion sociale fait référence au nécessaire respect « des principes énoncés dans la déclaration des droits de l'homme et des droits de l'enfant ». De même, le référentiel de compétences du bac. AS des hautes écoles, définit quant à lui l'exercice de ce métier qui promeut « la justice sociale, le changement social, la citoyenneté, (...) l'émancipation des personnes et des collectivités (...) afin d'améliorer leur bien-être » (cf. annexe 3). Cette affirmation de valeurs sociétales dans la définition de la profession se traduit explicitement dans la place accordée à la déontologie dans l'enseignement du bac. AS, qui constitue l'objet spécifique d'UE et d'acquis d'apprentissage.

L'enseignement dispensé repose, dans de nombreuses hautes écoles, sur un objectif affiché et explicite de développement de l'esprit critique, objectif qui reste à être confronté à la réalité des pratiques pédagogiques. Cet objectif traduit en particulier la volonté de construire l'identité professionnelle d'un futur assistant social, qui soit capable d'adopter une posture réflexive par rapport à ses propres pratiques ainsi qu'au contexte des actions dans lesquelles elles s'inscrivent.

L'affirmation de ces valeurs et principes est réitérée dans les divers documents servant de supports au diplôme. Elles percolent parfois, pour certaines, jusqu'au fonctionnement général de la haute école qui, à travers les chartes ou les plans stratégiques, se réfère à ce socle de valeurs explicites. L'articulation des valeurs et des objectifs de l'établissement avec celles, spécifiques au bachelier AS qui y est dispensé, peut être alors positivement identifiée. Le dossier d'autoévaluation d'un bachelier AS a ainsi pu relever que « la prise en compte des attentes et besoins du terrain est arbitrée par les valeurs significatives du programme ».

Le parti pris d'ouverture socioculturelle la plus large à des publics d'étudiants diversifiés, dûment observé dans le recrutement de certaines hautes écoles, constitue à l'évidence une traduction opérationnelle des valeurs auxquelles ces établissements se réfèrent. Cependant, les limites des moyens ou de l'organisation propres à la haute école ou à la catégorie sociale qui accueille ces étudiants peuvent avoir pour conséquences pour celles-ci de ne pouvoir assurer le soutien nécessaire à la réussite de la formation, voire de ne pouvoir empêcher des abandons nombreux en première année. Les motifs de ces abandons ne sont pas toujours clairement identifiés et mesurés, dans les proportions respectives de chacun d'eux. Les insuffisances en matière d'appui à la maîtrise de la langue française et de l'écrit, déjà évoquées, constituent une illustration emblématique de ces situations paradoxales.

Bonne pratique 3 :

On relève des engagements conscients et explicites quant au recrutement des étudiants : dans une haute école une volonté affirmée d'accueillir des étudiants immigrés ou issus de l'immigration, dans une autre, ainsi également ici qu'une politique d'admission destinée à des étudiants non finançables (qui peuvent le redevenir sur la seconde année d'inscription et pour laquelle la haute école assume la charge temporaire sur son budget.)

Recommandation 7 :

Le comité des experts ne peut que féliciter et encourager l'affirmation de valeurs fortes dans la formation au métier d'assistant social. Considérant que de telles valeurs constituent des éléments de référence incontournables pour

l'évaluation de la qualité des formations dispensées, il recommande que l'adoption de ces valeurs et leur traduction concrète dans le pilotage des formations fassent l'objet d'une attention spécifique aux moyens de les mettre en œuvre pour atteindre les résultats recherchés. Les causes des abandons ou échecs doivent être soigneusement étudiées si l'on veut optimiser l'accueil de ce public fragilisé. Dans cette optique, l'analyse systématique des traces des activités d'apprentissage doit être soigneusement effectuée et mise en lien avec la réussite. Cette logique, qui porte le nom de *learning analytics*, est aujourd'hui un terrain émergent dans la pédagogie de l'enseignement supérieur.

Pouvant apparaître comme un corollaire à l'affirmation de valeurs fortes dans la formation des AS, l'ancrage local de celles-ci et de leurs équipes enseignantes, constitue une caractéristique largement partagée par le plus grand nombre des hautes écoles. En valorisant leur localisation, dans certains quartiers populaires de Bruxelles, dans la périphérie de Liège ou dans des villes au contexte socioéconomique difficile, comme Charleroi, les formations au diplôme d'AS (et plus largement les catégories sociales dans lesquelles elles sont dispensées) cherchent à la fois à y développer leur mission de « service à la collectivité » (troisième mission de l'enseignement supérieur, aux côtés de celles de l'enseignement et de la recherche), par des actions ou initiatives diverses, et à exploiter cette implantation pour nourrir les activités d'apprentissages proposées aux étudiants. La possibilité pour ceux-ci de faire leur stage dans l'environnement professionnel de proximité, dans lequel le lieu de formation est implanté, y concourt bien naturellement, mais elle n'est pas la seule illustration de cette réalité. L'offre alternative aux stages de première année (cf. §1.1.2.3), de réaliser des visites sur des lieux d'activités professionnelles et dans des institutions locales, de même que l'intervention dans les enseignements de professionnels de l'action sociale travaillant dans cet environnement (ou d'intervenants en service social) y participent également. Cette intervention de professionnels peut se faire à titre individuel ou comme représentant d'une institution locale de travail social avec laquelle l'établissement entretient des partenariats spécifiques. Cet environnement est par ailleurs pourvoyeur privilégié d'emploi pour les étudiants sortant de ces hautes écoles.

Bonne pratique 4 :

Plusieurs partenariats sont développés par une haute école avec une asbl active en matière de droits des jeunes. Ainsi, dans le cadre de leur stage, six étudiants de 3^e bloc ont participé à une campagne auprès des jeunes et de leurs parents, campagne relative à la mixité sociale dans les écoles primaires et secondaires, subsidiée par la Commission communautaire française (Cocof, Région de Bruxelles-Capitale) et la Fondation Roi Baudouin. Les étudiants ont élaboré une enquête et réalisé des outils divers qui ont servi par la suite dans des écoles bruxelloises.

De même, le développement de la dimension internationale des formations AS et de la mobilité des étudiants, en émergence dans bon nombre de hautes écoles constitue, au-delà des incitations des tutelles politiques et administratives de la FWB et de l'Union européenne, une traduction opératoire des valeurs d'ouverture et de solidarité portées par les filières de formation d'AS. Cette dimension internationale revêt une diversité de formes, depuis des voyages d'études dans des écoles étrangères partenaires pour découvrir des réalités de terrain de l'action sociale propres aux pays où ces établissements sont implantés, des mobilités d'étudiants à l'étranger, principalement en stage pratique dans le cadre d'Erasmus ou encore celle particulière de stages d'étudiants dans les pays en développement dans le cadre de partenariats des formations d'AS avec des institutions ou organisations non gouvernementales (ONG) présentes dans les pays concernés.

Le recrutement d'une part importante d'étudiants étrangers au sein des sections AS (16% en moyenne – cf. §2.1.1) ou d'origine étrangère, ces étudiants se destinant à travailler eux-mêmes dans des milieux sociogéographiques où l'immigration peut s'avérer importante, relève de cette dimension internationale et participe à une préoccupation de formation généralement présente dans les sections, sur les questions et problématiques interculturelles. Au demeurant, la mobilité internationale des étudiants AS est jugée, dans différentes hautes écoles qui développent cette dimension, comme moins importante que dans d'autres sections et mérite ainsi d'être toujours plus soutenue. L'origine sociale moins favorisée d'une part importante de ces étudiants peut en constituer un élément d'explication au regard du coût généré, par exemple, par un stage à l'étranger, malgré les aides financières existantes. Une certaine rigidité

des programmes (voir des dispositions de stages « en alternance » - stage /quatre jours et retour en école, le cinquième) peut aussi constituer un frein sérieux à la réalisation de stages éloignés de la haute école.

Bonne pratique 5 :

Le bachelier en Écologie sociale organise, chaque année, des voyages d'études qui amènent les étudiants à être conscients de différentes stratégies ou façons de traiter la dimension écologique.

Recommandation 8 :

Le comité des experts recommande aux hautes écoles et aux pouvoirs organisateurs de chercher à mieux identifier les freins à la mobilité internationale des étudiants AS, pour renforcer en réponse autant que nécessaire les moyens de soutenir cette mobilité et de permettre aux hautes écoles de définir une stratégie claire à ce soutien.

L'intérêt pour la recherche, en matière d'action sociale, constitue une autre illustration des valeurs portées par ces formations et leurs établissements, mais les moyens de développer cette préoccupation demeurent très insuffisants, et ne peuvent permettre à toutes les formations d'appuyer leurs enseignements sur les apports de travaux de recherche développés au sein des hautes écoles et de leur catégorie sociale. Ces recherches appliquées concourent là où elles sont conduites à nourrir l'action des professionnels et des institutions de travail social, tout en contribuant à la formation par la recherche des étudiants de bachelier AS. La concomitance d'une formation au bachelier AS et au MIAS dans certaines hautes écoles offre une opportunité particulière de faire profiter aux étudiants AS des travaux conduits dans le cadre des activités d'apprentissage des MIAS ou à côté de celles-ci, par les services de recherche mis en place au sein des établissements. Ces synergies méritent partout d'être développées et valorisées.

Bonne pratique 6 :

Une HE a formulé une politique de recherche avec des objectifs bien précisés qui est soutenue par un fonds destiné à cette fin. Une personne-relais apporte le soutien pour le démarrage des projets de recherche au sein de la catégorie.

Plusieurs projets de recherche appliquée sur des thématiques pertinentes pour le travail social ou l'enseignement ont été réalisés ou sont en cours de réalisation. Notons, à titre d'exemple, la recherche portant sur les « parcours et réussite des étudiants assistants sociaux dans la HE ».

Bonne pratique 7 :

Les responsables du domaine social de la HE ont regroupé leurs activités de formation continue et de recherche au sein d'une structure s'appelant « centre de ressource pour le social ». Ce centre offre une gamme de service allant de la consultance à la recherche en passant par des actions de formation continue. Les enseignants du MIAS organisé également par cette HE ont créé pour leur part le centre d'étude et de recherches sur l'Ingénierie sociale (CERIAS) destiné à mener des recherches sur l'état et les transformations, sous l'impact des politiques publiques, du non-marchand et de ses agents. Même si l'articulation de ces centres de recherches avec les enseignements reste actuellement à harmoniser, il s'agit sans aucun doute de tentatives ambitieuses d'ancrer les enseignements dans la recherche.

Bonne pratique 8 :

Dans cette HE, plusieurs projets de recherche appliquée sont menés avec des institutions de service social. Un des projets de recherche (éthique) est réalisé conjointement avec d'autres pays.

Recommandation 9 :

Le comité des experts encourage fortement toutes les initiatives visant à créer des synergies entre bacheliers AS et MIAS et à œuvrer pour des rapprochements entre les deux cursus afin de stimuler la recherche. De tels rapprochements peuvent prendre des formes diverses depuis celle physique d'assurer les cours des deux diplômés dans les mêmes locaux ou des locaux voisins jusqu'à celles plus pédagogiques de communication sur les travaux de recherche auprès des groupes de bachelier AS ou d'implication de certains de ces étudiants dans les travaux eux-mêmes.

Recommandation 10 :

Le comité des experts recommande fortement que le temps de service des enseignants de haute

école puisse inclure formellement la possibilité pour ceux-ci de se consacrer à des recherches.

Selon les standards spécifiques établis par l'Agence Roumaine de la Qualité de l'Enseignement Supérieur, la méthodologie de la recherche en sciences sociales fait partie de la catégorie des disciplines fondamentales ou générales ayant un caractère obligatoire. L'analyse statistique des données est présente aussi dans la plupart des plans des formations étant considérée une discipline propre à la spécialité. Les mémoires sont des travaux ayant un caractère scientifique et doivent respecter les standards académiques (thème pertinent, encadrement théorique, formulation des hypothèses de recherche, utilisation des techniques de recherche, bibliographie actualisée, respect des règles de citation). La coordination est assurée par un membre du corps académique qui, dans la majorité des universités, possède un titre de docteur en sociologie.

La recherche scientifique (notamment la publication des résultats de recherche) est une dimension importante de l'activité des membres des départements d'Assistance sociale et représente un des critères d'évaluation professionnelle. L'existence des centres de recherche et des projets de recherche est exigée par les standards de l'évaluation externe de la qualité⁴⁹.

2.1.2.3 Des programmes, objets d'adaptations fréquentes qui sont perfectibles dans leurs objectifs et leurs méthodes

La pertinence générale des programmes et leur cohérence d'ensemble apparaissent, pour le comité des experts, comme une qualité partagée par le plus grand nombre des hautes écoles visitées, sans pour autant que cette qualité ne résulte toujours d'une formalisation des programmes conforme à l'approche par compétences prescrite dans le décret Paysage. La correspondance entre les contenus de la formation et les compétences nécessaires à l'exercice du métier d'AS est pour autant

généralement constatée. Les valeurs explicites qui fondent le métier d'AS et sa formation, ainsi que les normes internes (aux établissements) et externes (définition du métier et référentiels de compétences en FWB) encadrent et structurent de façon homogène les programmes de formation des différentes hautes écoles et contribuent à cette pertinence. L'engagement important des enseignants dans le monde professionnel (formateurs à titre principal ou professionnels intervenant dans les formations) y concourt également, de même que le souci répandu de prendre en compte les besoins et attentes des parties prenantes (étudiants, enseignants, professionnels, etc.).

Le comité des experts a relevé aussi la préoccupation dans la plupart des hautes écoles, d'améliorer les programmes en engageant des chantiers de leur révision, chantiers initiés dans la phase d'application du décret Paysage et renouvelés pour adapter les modalités alors introduites qui sont jugées insatisfaisantes au sein de la section et de la catégorie.

Ce phénomène a aussi pour contrepartie le risque d'épuisement des équipes, d'instabilité dans la conduite des dispositifs pour les étudiants entre plusieurs années successives. Si bon nombre de programmes sont en cours de redéfinition, les objectifs de ces redéfinitions n'apparaissent pas toujours très clairement. Le sentiment de devoir améliorer sans savoir dans quel sens aller, avec parfois des motivations différentes entre enseignants, ou entre ces derniers et les responsables de catégorie, interroge la clarté et le partage des objectifs visés. Certains objectifs d'adaptation des dispositifs apparaissent justifiés comme ceux visant un découpage plus équilibré des activités d'apprentissage et des UE, pour faciliter leur évaluation ou favoriser la mobilité internationale en rééquilibrant le volume des blocs, par exemple. L'objectif, plus didactique, de travailler sur la cohérence interne aux UE et sur leur traduction dans des évaluations intégrées, à partir d'une appropriation effective de l'approche compétences, apparaît plus rarement. La très faible pratique des épreuves intégrées dans la plupart des programmes atteste de cette difficulté pour les équipes enseignantes à s'approprier cette approche, qui demande à la fois une formation suffisante, un

⁴⁹ Plus d'information au lien : http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/Legislatie_-

[_Proceduri/2017/4._Standarde_ARACIS_-
_Comisia_4._Stiinta_Sociale_politice_si_comunicare_-
_20_aprilie_2017.pdf](#)

accompagnement externe éventuel des groupes d'enseignants d'une même UE et, en tout état de cause, un temps disponible pour travailler ensemble qui manque le plus souvent. Il n'empêche que structurer la formation sur des finalités d'apprentissage clairement et collectivement définies est tout à fait impératif.

De même, les acquis d'apprentissage ne sont eux-mêmes pas toujours clairement définis, la formalisation cohérente du rapport entre les AA au sein des UE et de leur rapport au référentiel de compétences, n'est pas constamment présente dans la documentation des programmes à travers les divers documents pédagogiques et les fiches ECTS communiquées aux étudiants.

Bonne pratique 9 :

Sous l'impulsion du décret Paysage, une réflexion sur la transversalité a permis d'expérimenter des épreuves intégrées en début de cycle. Par exemple, du côté des AS : épreuve intégrée - droit public et droit civil - et du côté des conseillers sociaux, techniques de communication écrite et informatique. L'équipe apprécie la transdisciplinarité de ce mode d'évaluation.

Recommandation 11 :

Veiller à définir précisément les objectifs des adaptations des programmes qu'ils souhaitent engager et s'assurer du partage de ceux-ci avec les équipes enseignantes, en accordant un temps suffisant à cette phase initiale avant de travailler sur les aménagements envisagés.

Recommandation 12 :

Encourager la multiplication des pratiques d'évaluation intégrée pour favoriser le développement de l'approche par compétences, dans la définition d'acquis d'apprentissage communs par les équipes enseignantes, de manière concertée. Une telle incitation doit être soutenue par des initiatives de formation des enseignants, voire d'accompagnement du travail des groupes d'enseignants par les services d'appui pédagogique des hautes écoles.

Si la prise en compte des besoins et des attentes des parties prenantes (étudiants, enseignants, professionnels, etc.), pour engager des adaptations des programmes est notable dans la plupart des hautes écoles, celle-ci apparaît le plus souvent réalisée de façon informelle, en

particulier avec les professionnels partenaires, dans la position spécifique d'employeurs de ces derniers. La place accordée à ceux-ci dans les processus de révision des programmes et plus largement dans la gouvernance des formations, voire des catégories sociales n'est pas clairement repérable faute d'être suffisamment formalisée.

Recommandation 13 :

Mettre en place des instances formelles de consultation des employeurs au sein des catégories sociales, en particulier pour associer ceux-ci aux processus de révision des programmes engagés périodiquement. Plus largement, pour conduire ces processus, le comité des experts recommande de systématiser et de formaliser les initiatives de rencontre avec les milieux professionnels (organisation de tables rondes avec les référents de stage, enquêtes ponctuelles ou réunions thématiques, etc.).

L'actualisation parfois insuffisante des contenus de formation (par exemple au regard des évolutions légales et réglementaires qui s'appliquent au domaine de l'action sociale) et la diversité parfois limitée des thématiques traitées au sein des activités d'apprentissage suggèrent le besoin d'une vigilance interne aux établissements, qui touche ici aux contenus mêmes des enseignements. Les pratiques insuffisantes des EEE, qui pourraient en particulier être orientées sur ces exigences, ne permettent pas aux établissements d'en prendre la mesure ou de mettre en place des dispositions pour corriger ces insuffisances. À cette fin, la contribution des représentants des professionnels pourrait être ici également mieux mobilisée.

De même, l'intérêt de proposer des cours à option en lien avec des problématiques actuelles, en fin du cursus de formation (bloc 3) n'est que rarement favorisé. Les programmes du bachelier AS offrent peu d'enseignements de spécialisation (voire aucun) dans la phase finale des études. Des attentes de formation orientées sur des thèmes comme la réduction des risques, la santé mentale ou encore la grande précarité ont pu être exprimées par des étudiants qui se disaient démunis face à des situations particulières rencontrées en stages.

Recommandation 14 :

Développer les offres de cours à option comme possibilités de spécialisation et d'individualisation des apprentissages. De telles mesures pourraient être prises, en mettant à profit par exemple la proximité géographique avec d'autres catégories ou sections, pour proposer des enseignements de spécialité communs.

L'intégration des approches théoriques et pratiques dans les enseignements et les activités d'apprentissage est également parfois problématique. Dans certains cas, on observe un cloisonnement entre ces deux types d'approche, qui relèvent d'activités d'apprentissage distinctes : apports de contenus théoriques dans certains enseignements puis « mise en pratique » dans les stages. De tels constats soulèvent le problème d'un trop faible dialogue entre maîtres assistants et maîtres de formation pratique (MFP). L'absence de liens pédagogiques formellement établis entre apports théoriques et expériences pratiques (quel que soit l'ordre de réalisation de ces deux éléments) génère chez les étudiants un double sentiment : soit ils considèrent que le stage ne leur a pas réellement servi car ils manquaient du bagage théorique nécessaire, soit que les cours théoriques manquent d'applicabilité sur le terrain et s'en désintéressent. Certains établissements nourrissent néanmoins un dialogue collaboratif soutenu avec les lieux de stages et formalisent, souvent à travers des grilles d'évaluation, les apprentissages qui doivent y être mobilisés. D'autres, en revanche, s'investissent moins dans l'accompagnement des étudiants en stage. Dans ce dernier cas, les occasions d'apprentissage sont plus aléatoires et dépendent plus d'opportunités conjoncturelles que d'une réflexion structurée. L'agencement du programme peut aussi y contribuer avec une première année souvent théorique, éventuellement complétée par un stage dans certaines formations, puis en seconde et troisième années, des activités d'intégration professionnelle (AIP).

Recommandation 15 :

Accorder une vigilance particulière à l'intégration, dans les programmes du bachelier AS, entre enseignements théoriques et activités d'apprentissage pratique. Un tel objectif nécessite en particulier de mettre en place des

dispositions de coordination et d'échange entre les enseignants, particulièrement avec les MFP.

L'application du décret Paysage pour adapter le parcours individuel des étudiants génère différentes difficultés de mise en œuvre, qui peuvent constituer autant d'obstacles à la réussite au diplôme. Le fait qu'une note négative à une évaluation d'acquis d'apprentissages entraîne l'échec pour toute une UE (suivant le principe dit de « note absorbante ») est en particulier pénalisant ; certains établissements contournent alors cette contrainte en réduisant chaque UE à un seul AA (ce qui a pour effet de multiplier inutilement les UE et de porter atteinte à la cohérence des programmes) à défaut de proposer des évaluations intégrées d'UE comportant plusieurs AA. Dans le souci de ne pas pénaliser les étudiants en échec dans certaines activités d'apprentissage, d'autres mesures palliatives consistent à permettre aux étudiants d'être évalués une seconde fois sur une telle activité, sans assistance au cours, ni exigence d'une modalité alternative de travail d'apprentissage. L'épreuve d'évaluation peut être elle-même allégée (fiche de lecture, par exemple) par rapport à celle normalement proposée en premier bloc, au risque d'introduire une inégalité de traitement entre les étudiants. Le système des prérequis et corequis n'est pas toujours exploité, ce qui peut affecter ici la cohérence des parcours et de l'acquisition des compétences. Le système de prérequis oblige parfois à reprendre une inscription pour terminer le TFE ou pour effectuer un stage. Enfin, la nécessité de récupérer des crédits non acquis qui ne sont pas organisés chaque année complique également la poursuite du parcours individuel prévue dans le programme annuel de l'étudiant (PAE). La règle de « passage » en seconde année (ou bloc 2) avec une possible validation de seulement 45 crédits à l'issue de la première, outre le fait qu'elle entretient implicitement une logique d'année, apparaît essentiellement comme une source de complication pour les hautes écoles comme pour les étudiants.

Du fait, par ailleurs, d'une offre d'enseignements de spécialisation à option en fin de cursus, très limitée (pointée précédemment) et de programmes d'enseignement restant souvent construits sur une logique d'année, l'individualisation des parcours recherchée par le décret s'apparente pour l'essentiel à la recherche d'aménagements de ceux-ci pour les

étudiants en échecs partiels (sur certaines AA), par rapport à un programme standard, en permettant son allongement au-delà des trois ans du cursus normal du bachelier.

Recommandation 16 :

Le comité des experts recommande aux établissements engageant des chantiers de révision des programmes de bachelier AS, de porter attention à la mise en œuvre de modalités d'individualisation effective des parcours qui permettent aux étudiants de faire non seulement des choix d'adaptation des parcours, mais aussi de contenus d'apprentissage, afin de soutenir un éventuel projet de développement professionnel visé par l'étudiant.

Recommandation 17 :

La répétition d'une activité d'apprentissage, objet d'un échec en première session, si elle doit être effectivement et équitablement évaluée, pourrait procéder aujourd'hui de modalités pédagogiques numériques, dispensant les étudiants d'assister une seconde fois aux mêmes cours (obligation pénalisante dans la gestion des emplois du temps) tout en donnant lieu à un réel travail d'apprentissage. Le comité des experts recommande aux établissements et aux autorités d'examiner les voies et moyens de développer des enseignements de « rattrapage » (d'AA non validés) pour favoriser une réelle individualisation des parcours sans pénaliser les étudiants.

Contenu du plan d'enseignement :

L'autorisation provisoire et l'accréditation des programmes d'études sont accordées par l'Agence Roumaine de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur (ARACIS) à la suite des évaluations externes qui sont réalisées sur la base des standards spécifiques à chaque spécialisation. Le standard portant sur le contenu du plan d'enseignement prévoit les catégories de disciplines ainsi que leurs poids respectifs. Du point de vue formatif, il y a quatre catégories de disciplines à inclure obligatoirement : fondamentales/générales, du domaine ; de spécialité et complémentaires. Pour le programme de licence Assistance sociale, le poids alloué aux disciplines du domaine et de spécialité doit s'inscrire entre

60% et 75% du total des heures d'enseignement. Le standard prévoit également que la proportion des disciplines obligatoires ne dépasse pas 70% du nombre total des heures pour offrir aux étudiants un minimum de 30% des cours à option⁵⁰.

La réalisation des stages successifs au cours de la formation au bachelier AS revêt une importance particulière, comme pour tout bachelier professionnalisant, mais aussi pour celui d'assistant social, où les étudiants peuvent se trouver confrontés à des situations difficiles avec des personnes en grande difficulté, sans y avoir été préalablement préparés.

Les capacités limitées du milieu professionnel du travail social à accueillir des stagiaires, pour chacun des blocs du bachelier AS (les effectifs d'étudiants inscrits dans ce diplôme ayant augmenté de 20% entre 2011 et 2017), se traduisent par une offre insuffisante de stages et soulèvent la question de leur maintien en intégralité. Certaines hautes écoles ont d'ores et déjà anticipé cette difficulté, en substituant au stage de premier bloc des initiatives de découverte des activités professionnelles, sous la forme de visites collectives dans des institutions ou d'interventions de professionnels lors de conférences ou d'ateliers de rencontres.

Bonne pratique 10 :

Dans cette HE, on favorise les contacts et la création de liens avec le terrain dès la première année par l'intermédiaire de visites et rencontres avec des travailleurs sociaux sur leur lieu d'ancrage. Cette pratique permet d'approcher, de manière encadrée et préparée, la réalité des métiers du social, mais aussi de créer des liens avec des professionnels de terrain.

Bonne pratique 11 :

Ici, le stage bloc 1 a été remplacé par l'opération « les coulisses du métier » qui permet aux étudiants d'avoir une première approche de la diversité du métier d'assistant social, à travers des rencontres de professionnels, organisées dans l'établissement, au cours du premier quadrimestre.

⁵⁰ http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/Legislatie_-_Proceduri/2017/4_Standarde_ARACIS_-

[_Comisia_4_Stiinte_Sociale_politice_si_comunicare_-20_aprilie_2017.pdf](#)

Bonne pratique 12 :

Au bloc 1 a été créé ici depuis quelques années le « module découverte » en pratique professionnelle : celui-ci a pour objectif de faire découvrir aux étudiants la diversité du champ social en allant rencontrer une série d'organismes. Cette pratique a été décrite comme stimulante par les étudiants eux-mêmes.

Recommandation 18 :

Encourager la recherche d'initiatives alternatives au stage pratique en bloc 1 : outre qu'elles ont pour effet de réduire la pression sur la recherche de stage pour toutes les parties prenantes (étudiants, enseignants et organismes d'accueil), celles-ci sont également de nature à favoriser, pour les étudiants, une découverte de la diversité des champs d'intervention possibles d'un assistant social et de pouvoir orienter leurs choix de recherche de lieu de stage sur les blocs suivants.

Au Canada, les stages constituent le tiers de la formation du cursus universitaire de trois ans. Toutes les écoles sont tenues d'assurer un minimum de 700 heures de stage (Norme 3.2.2). Les modèles entre les écoles diffèrent : quelques-unes vont opter pour étaler sur les trois ans le parcours de formation pratique. Les stages d'exploration/observation en première année sont moins populaires. Les heures de ce premier stage peuvent varier entre 30 heures et 135 heures. Pour plusieurs Écoles canadiennes, les stages sont au nombre de deux dans le cursus. Deux scénarios se présentent :

- 1) un stage en deuxième et un en troisième dans deux milieux différents.
- 2) les deux stages en troisième année, à l'automne (stage 1) et à l'hiver (stage 2) dans le même milieu, à raison de 3 jours/semaine. Chaque école est tenue d'avoir un service organisé autour d'un programme de formation pratique (Norme 3.2.11) et d'y allouer au moins un poste de responsable, poste de préférence tenu par un professeur.

Dans les programmes d'études en assistance sociale de Roumanie, les activités pratiques annuelles peuvent être effectuées chaque

semaine (4-6 heures/semaine) ou pendant un stage d'une durée de trois semaines. La plupart des formations suit le premier type d'organisation. Les activités pratiques représentent un minimum de 10% des heures dans la catégorie des disciplines de spécialité. Elles sont réalisées sur la base d'une convention de pratique entre les facultés et les lieux de stages et sont coordonnées sur place par un assistant social praticien. Les facultés/départements désignent également un membre du corps enseignant pour la supervision des stages⁵¹.

Cette limite de capacité d'accueil des organismes occasionne de nombreuses difficultés rencontrées par les étudiants dans la recherche des stages. Les dispositifs d'aide à la recherche de stage mis en place dans les hautes écoles sont d'un appui inégal et l'accompagnement à ce niveau est plus souvent méthodologique (fourniture d'outils) que logistique (comme la fourniture de listes de lieux de stage, l'aide à la mise en relation par des contacts privilégiés, etc.) L'organisation interne de certains établissements génère aussi des calendriers de procédures administratives pour la mise en stage parfois communiqués tardivement aux étudiants.

L'encadrement et le suivi des étudiants en stage est lui-même très inégal selon les hautes écoles. Dans certaines d'entre elles, le suivi par les MFP est structuré et favorise un accompagnement méthodique des expériences pratiques des étudiants. Le besoin, pour des étudiants confrontés à des situations difficiles sur leur lieu de stage, de trouver une écoute disponible et adaptée pour prendre le recul nécessaire, trouve des réponses dans un tel accompagnement ; il permet en particulier de porter une attention particulière aux étudiants sans expérience professionnelle antérieure. Il s'appuie également sur un dialogue fécond entre maîtres de stage et tuteurs sur le terrain. Des dispositifs originaux « d'alternance » entre jours de stage et jours de cours à l'école dans les mêmes semaines méritent d'être relevés, même si ces dispositions génèrent par ailleurs d'autres contraintes problématiques (pour la mobilité internationale des étudiants, notamment).

Dans d'autres hautes écoles, on relève l'absence de formalisation d'un cahier des charges pour le suivi du stage ou de procédure permettant de

⁵¹ http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/Legislatie_-_Proceduri/2017/4_Standarde_ARACIS_-

[_Comisia_4_ Stiinta_Sociale_politice_si_comunicare_-_20_aprilie_2017.pdf](#)

réguler la relation entre MFP et maître de stage dans l'organisme d'accueil (également appelé « référent de stage ») dans le traitement des difficultés rencontrées par les étudiants (notamment en cas d'avis divergents entre les deux parties sur le travail du stagiaire). L'insuffisance de communication des MFP avec les référents de stage se traduit parfois également par une connaissance et une appropriation insuffisantes des outils et documents fournis par l'établissement qui peuvent néanmoins exister pour assurer l'accompagnement des stages.

Bonne pratique 13 :

Tous les 18 mois, une rencontre est organisée avec les maîtres de stage pour faire le point sur la formation pratique. En outre, chaque MFP responsable d'un stage renseigne les progrès de l'étudiant, dans un journal de bord, au fur et à mesure des visites de stage et des évaluations avec le milieu de stage. Ce journal de bord est transmis au MFP qui sera maître du stage suivant.

Bonne pratique 14 :

Les étudiants sont tenus de faire une analyse du milieu où ils feront leur stage de second et troisième blocs avant l'entrée en stage.

Recommandation 19 :

Accorder une vigilance particulière dans le suivi qualité des processus d'accompagnement des stages de formation pratique. Ces processus doivent comprendre à la fois l'aide à la recherche de stage, la préparation pédagogique aux stages (par exemple, la connaissance du cadre institutionnel des lieux), le suivi méthodologique des étudiants, le dialogue avec les maîtres de stage dans les organismes d'accueil et l'exploitation pédagogique post stage des expériences réalisées par les étudiants. Le développement des outils de type « carnet de bord » ou portfolio de l'étudiant dans le cadre du suivi du stage, pour servir de support aux entretiens avec le responsable du stage, devrait être systématisé.

2.1.2.4 La gouvernance des bacheliers et la coordination de leurs équipes d'enseignants

À la suite des différentes fusions opérées au cours des dernières années, les hautes écoles préparant au diplôme du bachelier AS déploient leurs activités de formation sur de multiples sites et ont ainsi à gérer des problématiques de dispersion de leurs locaux et de leurs ressources, notamment humaines. Ces fusions récentes ont conduit ces hautes écoles à structurer leur organisation et à adopter des plans stratégiques qui fédèrent leurs différentes composantes autour de ces derniers. Parallèlement, ces hautes écoles se dotent progressivement de systèmes qualité centraux qui déploient leur organisation dans les catégories elles-mêmes, de façon diversifiée.

La gouvernance de ces hautes écoles tend aujourd'hui à favoriser l'autonomie de fonctionnement de leurs nombreuses implantations et des catégories qui y conduisent les formations. Ces dernières fonctionnent ainsi, le plus souvent en forte responsabilité et autonomie propres, et parfois avec une réelle dimension participative, observée pour certaines catégories sociales en charge du bachelier AS. L'organisation de la gouvernance de la haute école apparaît ainsi le plus souvent comme une base de soutien à celle de la catégorie sociale, qui reste néanmoins localement fragile et dépendante des personnes qui sont investies des responsabilités. Au sein de ces catégories sociales, la coordination propre de la section du bachelier AS souffre néanmoins parfois d'une insuffisance de moyens attribués à la coordination pédagogique.

L'exercice de la fonction de coordination de la formation, par la direction de la catégorie elle-même, largement mobilisée par ailleurs sur ses propres attributions, fragilise d'autant la nécessaire coordination du programme. Ailleurs, l'attribution de quotité de temps de coordination trop limitée à des enseignants du bachelier limite également la capacité de coordination pédagogique. Malgré le professionnalisme et l'engagement du corps enseignant, les difficultés de communication interne liées à l'éclatement des équipes sont observables en particulier quand de nombreux professionnels externes interviennent dans le programme, comme effet d'un clivage « historique » entre les MFP et les autres enseignants, ou encore du fait du déploiement de la formation du bachelier sur

plusieurs sites de la haute école. Ces situations compliquent le fonctionnement global des cursus en soulevant des problèmes d'organisation interne et d'information au quotidien en direction des étudiants. Elles affectent simultanément la recherche de cohérence interne au diplôme, qui nécessite des rencontres régulières et productives entre les enseignants du cursus dans son ensemble ou de ses différentes UE en particulier.

Les processus en cours de révision ou de refonte des programmes du bachelier, observés dans de nombreuses hautes écoles, constituent pourtant une opportunité de renforcer cette cohérence, dès lors qu'ils peuvent être conduits par des coordinateurs de ce travail, eux-mêmes appelés à la suite à coordonner au quotidien la mise en œuvre du diplôme, avec des moyens, notamment en temps, suffisants pour le faire. De ce point de vue, ces démarches de révision des programmes en cours devraient être l'occasion de mises en place de coordinations pédagogiques effectives et pérennes.

Recommandation 20 :

Le comité des experts relève la forte nécessité d'améliorer largement les moyens et les processus de communication interne entre les diverses parties prenantes des catégories sociales, de consolider les nouvelles organisations de ces catégories et de renforcer la coordination des sections du bachelier AS, en précisant les responsabilités managériales attribuées à leur titulaire. Il recommande de saisir l'opportunité des chantiers de refonte des programmes pour impulser de nouvelles dynamiques, par le renforcement de la coordination pédagogique et en installant une instance formalisée de concertation pédagogique, là où elles n'existent pas. La mission spécifique de ces coordinations doit être de mobiliser l'énergie des différents acteurs pour consolider la cohésion du programme. Dans les hautes écoles où le bachelier AS et le MIAS sont offerts, les modes de coordination méritent d'être rapprochés pour favoriser une mutualisation des moyens.

2.2 Le master en Ingénierie et Action sociales (MIAS)

2.2.1 Le diplôme et ses publics

Les quatre formations de MIAS étaient dispensées, en 2016-2017, à 358 étudiants, (soit 7,23% des étudiants inscrits en cycle long des HE) répartis dans les hautes écoles évaluées comme suit :

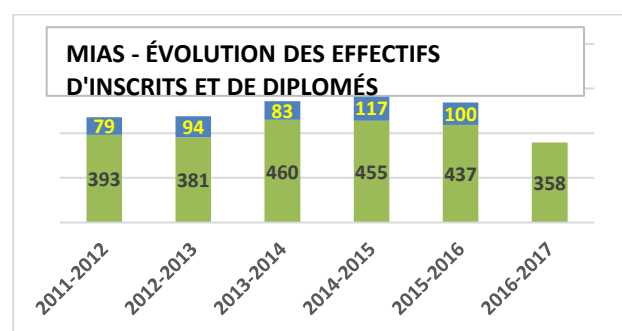
Tableau 3 : Répartition des étudiants inscrits en MIAS, par haute(s) école(s)

Haute École	Effectif MIAS	Effectif MIAS, en pourcentage
HE2B	99	28%
HELHa et Hénallux, en codiplomation	131	37%
HELMo et HEPL, en codiplomation	85	24%
HEH et HEPH-Condorcet, en codiplomation	43	12%

Une haute école (HE2B) prépare seule à ce diplôme. Trois hautes écoles le font en codiplomation. Ces formations se répartissent sur le territoire de la FWB de façon équilibrée⁵², entre quatre de ses six provinces.

2.2.1.1 Les effectifs

Figure 8 : Évolution des étudiants et des diplômés du MIAS



Le MIAS touche, en 2016-2017, un effectif plus faible qu'en 2011 après des évolutions variables selon les années. La progression de ses diplômés est de plus de 26% sur la période 2011-2016⁵³.

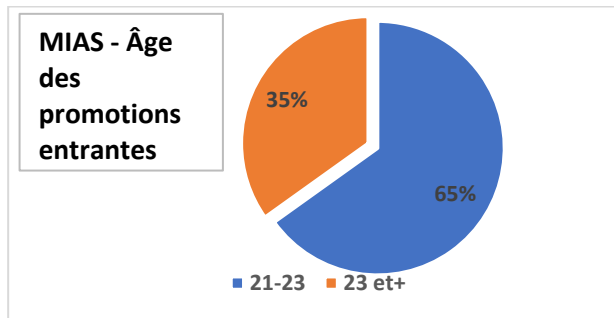
⁵²Voir carte en annexe 1

⁵³ Le taux de diplômés en 2017 n'est pas connu.

2.2.1.2 Les éléments de profil (sexe, âge et origines nationales)

La population des étudiants du MIAS est fortement féminisée mais dans une moindre mesure que le bachelier AS : 75,6 % des étudiants des promotions entrantes, en 2016-2017, sont des femmes (pour 82,4% pour le bachelier AS).

Figure 9 : Âge des promotions entrantes en MIAS

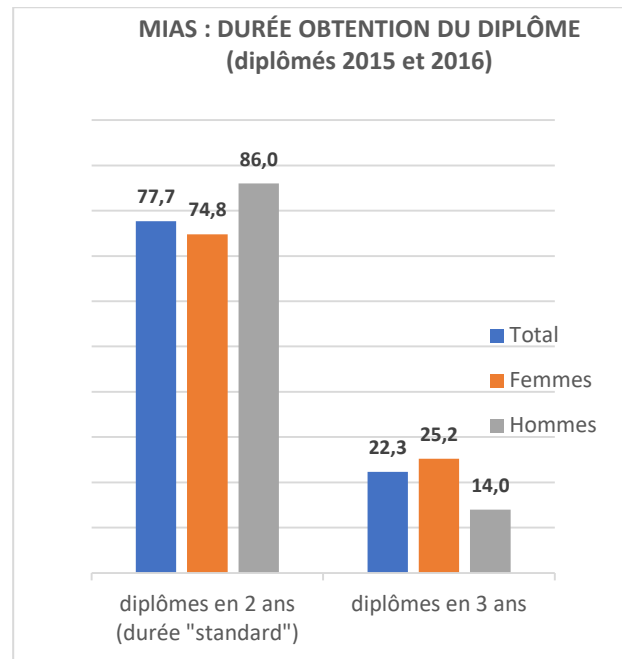


L'âge des promotions entrantes en MIAS (second cycle) est logiquement plus élevé qu'en bac. AS. La part des plus de 23 ans représentant 35% de l'ensemble (et jusqu'à 17,4% de plus de 25 ans) indique ici un public important de professionnels en reprise d'études. La part des étudiants étrangers est de 16,3%, similaire à celle constatée dans le bac. AS, dont 11,6% d'étudiants hors Union européenne (part double ici à celle du bac. AS). Cette dernière proportion est en moyenne de 5,5% dans l'ensemble des seconds cycles des hautes écoles en FWB.

2.2.1.3 Les réussites et les abandons

Le taux de diplomation des étudiants entrés en formation, entre 2010 et 2013, est en moyenne de 61% avec une progression notable à 71%, pour ceux entrés au cours de l'année 2012-2013. Le taux moyen de déperdition sur les mêmes années est de 27% (et ramené à 17% en 2012-2013 pour 33,6%, en 2011-2012).

Figure 10 : Durée d'études avant obtention du diplôme – MIAS



77,7 % des diplômés du MIAS le sont en deux ans après leur entrée en formation. Contrairement au bac. AS, les femmes sont proportionnellement moins nombreuses à obtenir leur diplôme en deux ans (74,7% pour 86% des hommes), alors même que celles-ci représentent 71% des diplômés sur la période considérée. Les freins à la réussite des femmes en MIAS apparaissent ici plus prégnants et affectent 31 femmes pour 6 hommes qui obtiennent leur diplôme en trois ans.

Les étudiants de maîtrise du Canada ressemblent aux étudiants du MIAS : d'abord femmes, jeune trentaine, la carrière dans les voiles, mères de famille, ambitieuses, voulant tout faire à la fois, la maîtrise étant un projet parmi d'autres. Bref, les faire terminer dans le temps dévolu relève presque de l'impossible et tout comme en Belgique, ils prendront plus de temps que prévu pour faire leur parcours.

2.2.2 Les atouts et besoins d'amélioration spécifiques des MIAS

Avertissement : la présente sous-partie vise à développer, au regard du référentiel AEQES, l'analyse des caractéristiques spécifiques des MIAS, qui constituent les atouts et les faiblesses de l'offre de formation de niveau de ce master en FWB, dans champ professionnel. Les éléments d'observation

communs à l'ensemble des formations du cluster sont traités dans le chapitre 3 selon l'approche thématique annoncée dans la table des matières.

2.2.2.1 Coorganisation et identité propre du diplôme

Les masters en Ingénierie et Action sociales (MIAS) ont été créés entre 2008 et 2011, et trois parmi les quatre sont organisés en codiplomation par deux hautes écoles. Dans ces cas, les instances décisionnelles propres aux programmes de MIAS s'articulent bien avec les structures de gouvernance des établissements partenaires. L'architecture de gestion et de concertation, généralement bien précisée, varie d'un programme à l'autre. L'autonomie du processus décisionnel par rapport aux hautes écoles coorganisatrices présente aussi des différences. Dans une des formations, l'affirmation forte des particularités portées par la coorganisation est exprimée de façon symbolique dans la page de garde du dossier d'autoévaluation (DAE) qui ne mentionne que le titre du master, sans évoquer les hautes écoles qui l'organisent conjointement. L'identité codiplomante de la formation est même par ailleurs traduite dans un plan stratégique 2016-2019. De façon générale, les MIAS possèdent des structures identitaires et des cultures organisationnelles propres. Toutefois, le soutien des directions des hautes écoles partenaires permet une réactivité forte face aux difficultés qui porteraient sur les masters.

La gestion en codiplomation constitue une expérience de collaboration réussie entre des couples d'établissements, parfois appartenant à des traditions d'enseignement bien distinctes. La coorganisation est réelle et elle est vécue comme une opportunité, plutôt que comme une contrainte, malgré quelques difficultés ressenties dans des circonstances particulières. L'organisation de deux MIAS est assumée de façon paritaire par les hautes écoles partenaires, mais les solutions concrètes de mise en oeuvre diffèrent, selon les partenariats ainsi instaurés.

Les MIAS témoignent de la volonté des hautes écoles de s'engager dans une construction commune et spécifique de programme afin de proposer une formation généraliste, mais avec des ouvertures plus pointues, qui répond aux besoins du monde professionnel et aux enjeux du secteur non marchand. Ils ambitionnent de dépasser la tension entre les logiques sociales et managériales qui pourrait constituer un défi à la

professionnalisation des fonctions d'encadrement qu'ils visent d'ailleurs de façon explicite. Le profil de sortie du MIAS n'est pas suffisamment clarifié, ce qui entretient les réflexions et les démarches de formalisation actuelles.

Les débouchés pour l'exercice de la fonction de cadre dans le non-marchand sont considérés comme appartenant à plusieurs facettes, métiers ou axes :

- direction d'institution ;
- conception, coordination des programmes-projets ;
- chargé de mission, de conseil, de consultance, recherche.

Les réflexions sur le profil de sortie et sur les débouchés, caractérisées aujourd'hui par une certaine ambiguïté conceptuelle, sont fondamentales pour mieux faire connaître les caractéristiques d'un diplôme qui reste jeune et relativement peu connu.

Recommandation 21 :

Finaliser la démarche de clarification du profil de sortie et réfléchir à la diversification des moyens de communication externe, en vue d'étendre la visibilité et l'attractivité du MIAS.

2.2.2.2 Élaboration du programme et organisation de la formation en étroite relation avec les besoins du terrain et l'exercice professionnel des étudiants

L'articulation avec les besoins économiques et sociaux sur les territoires est spécifique aux MIAS. De plus, dans la plupart des formations, une proportion non négligeable du corps enseignant occupe un poste d'acteur de terrain. Certains professionnels occupent ou ont occupé des responsabilités dans les structures de concertation. L'articulation avec les milieux professionnels est également renforcée par le fait que certains étudiants ont déjà une activité professionnelle dans le secteur.

Le MIAS est une formation hybride dont le public est constitué d'étudiants exerçant une activité professionnelle en reprise d'étude et d'étudiants sortant d'un bachelier. Cette hétérogénéité des publics représente une contrainte pour l'organisation pratique de la formation, mais présente aussi un potentiel riche pour l'apprentissage. Certaines activités

d'apprentissages ancrent largement l'enseignement dans l'expertise professionnelle des étudiants. Cette approche, certes pertinente, peut cependant s'avérer moins porteuse de sens pour les jeunes étudiants sans expérience professionnelle, en particulier si la formation ne leur offre pas des possibilités d'acquérir cette expérience, au moyen de stages pratiques, par exemple.

Recommandation 22 :

Réfléchir à une meilleure fertilisation croisée des compétences des professionnels en reprise d'études et des jeunes étudiants en poursuite de parcours d'enseignement supérieur. Organiser des activités où les compétences spécifiques des uns et des autres doivent être intégrées dans la réalisation d'une tâche complexe.

Recommandation 23 :

Assurer l'intégration professionnelle des jeunes étudiants en poursuite d'étude en leur demandant de s'insérer dans un milieu professionnel, sous forme de bénévolat si la mise sous contrat semble impossible. Renforcer l'accompagnement des étudiants pendant les stages, de façon plus accrue pour les étudiants sans expérience professionnelle préalable.

2.2.2.3 Formation à et par la recherche

La formation à et par la recherche est présente dans tous les MIAS et semble d'ailleurs en constituer un axe stratégique, mais le poids et l'intégration de la recherche peuvent varier d'un programme à l'autre. Dans deux MIAS, elle s'appuie sur des commandes réelles du terrain tout en favorisant une authenticité pertinente du point de vue pédagogique. De façon générale, les activités d'apprentissage consacrées aux méthodes et à l'exercice des compétences de recherches sont assez visibles et semblent bien structurées. Même si de façon inégale, toutes les hautes écoles coorganisatrices des MIAS ont développé des structures spécifiques (centres de recherche) ainsi que des ressources pour mener des activités de recherches.

Recommandation 24 :

Consolider la formation à et par la recherche ainsi que l'intégration plus pointue des activités des centres de recherche dans le processus d'apprentissage.

Au Canada, deux profils de sortie sont visés dans la maîtrise de travail social : profil recherche avec mémoire et profil intervention avec stage et essai. Le profil « recherche » vise à former des personnes capables d'allier intervention sociale et recherche afin de faire face aux nouveaux enjeux sociaux. Les étudiants au profil recherche ont au minimum deux cours de recherche obligatoire (90 heures sur une moyenne de 550-650 heures de cours formels à la maîtrise). Le profil « stage et essai » vise à ce que l'étudiant développe une pratique spécialisée ou un projet novateur. L'étudiant devra être capable d'inscrire cette pratique ou ce projet dans un processus rigoureux [Problématisation - Identification des besoins - Justification des modèles d'intervention prévus en fonction des besoins du public-cible ou justification du besoin et de son orientation théorique - Réalisation du projet ou de l'intervention - Analyse critique du projet et évaluation du projet]. L'étudiant doit suivre un cours obligatoire de recherche et un second cours obligatoire, consacré soit à l'évaluation des pratiques, soit à la notion de conception de projet.

2.3 Les autres formations : le brevet d'enseignement supérieur Conseiller en insertion socioprofessionnelle, le bachelier Conseiller social et le bachelier Écologie sociale

2.3.1 Les diplômes et leurs publics

Les quatre autres formations évaluées dans ce cluster étaient dispensées, en 2016-2017, à 174 étudiants répartis dans les établissements évalués comme suit :

Tableau 4 : Répartition des étudiants inscrits en BES CISP, bac. CS et ES par établissement

Établissement d'enseignement de promotion sociale	Effectif BES CISP
IRG	13
IPEPS Huy-Waremme	10
Haute école	Effectif bac. CS
HEH	94
Haute école	Effectif bac. ES
HELB-Prigogine	47

Le brevet d'enseignement supérieur Conseiller en insertion socio-professionnelle (BES CISP) est un diplôme de niveau 5 sur l'échelle des qualifications du Cadre Européen des Certifications (CEC) et du Cadre Francophone des Certifications (CFC). Les deux formations évaluées sont dispensées par des établissements de promotion sociale (EPS).

Les bacheliers de Conseiller social et d'Écologie sociale sont dispensés par les deux hautes écoles mentionnées dans le tableau aux côtés de formations au bachelier AS dispensés dans la même catégorie sociale. Ces deux formations sont uniques en FWB.

2.3.1.1 Les effectifs

Les effectifs de l'ensemble de ces formations sont très limités, avec moins de 50 étudiants pour les bac. ES et CS, et moins de 20 pour chaque formation de BES CISP.

Les effectifs du bachelier Conseiller social se situent, en 2016-2017, au même niveau qu'en 2011-2012.

Les effectifs du bachelier en Écologie sociale sont quant à eux en baisse constante depuis 2012-2013, de 67 inscrits à 47 en 2016-2017 (-30%).

2.3.1.2 Les éléments de profil (âge, sexe et origines nationales)

Le bachelier de Conseiller social forme majoritairement des femmes, dans une proportion de 2/3 pour moins d'1/3 d'hommes (29%⁵⁴). Les effectifs du bachelier d'Écologie sociale présentent une proportion équilibrée de femmes et d'hommes (48,9% pour 51,1%). Si

80% des étudiants du bachelier CS ont entre 18 et 20 ans, ils ne sont que 35% dans le bachelier en ES, dont les 2/3 ont ainsi 21 ans ou plus.

La totalité des étudiants des deux bacheliers est résidente légale en Belgique. La proportion d'étudiants étrangers dans les deux filières se situe entre 12 et 13%.

2.3.1.3 La réussite et les abandons

Le bachelier de Conseiller social a pu diplômer 21 étudiants en 2011-2012 et 28 en 2012-2013. En 2015-2016, seuls 16 étudiants ont obtenu leur diplôme. Sur l'année 2014-2015, la totalité des étudiants ont obtenu leur diplôme en trois ans (durée standard). Le taux de diplomation moyen sur les quatre années allant de 2012 à 2016 est de 62,3% et le taux de déperdition est inférieur à 1/3 des effectifs de départ (30,1%).

Le bachelier en Écologie sociale a pu diplômer 14 étudiants en 2013-2014 et 21 en 2012-2013, mais, en 2015-2016, seuls 10 étudiants ont obtenu leur diplôme. Sur l'année 2014-2015, 14 des 15 étudiants ont obtenu leur diplôme en trois ans (durée standard). Le taux de diplomation moyen sur les quatre années, de 2012 à 2016, est de 62,3% et le taux de déperdition, limité à 1/3 des effectifs de départ (33,7%).

2.3.2 Les atouts et besoins d'amélioration spécifiques des BES CISP et bac. CS et ES

Avertissement: La présente sous-partie vise à développer, au regard du référentiel AEQES, l'analyse des caractéristiques spécifiques du BES Conseiller en insertion socioprofessionnelle et du bachelier Conseiller social qui constituent les atouts et les faiblesses de l'offre de formation de ce segment particulier de formation en FWB, pour le conseil et à l'appui à l'insertion professionnelle relevant de ce cluster. Elle intègre des éléments d'analyse du bachelier d'Écologie sociale. Les éléments d'observation communs à l'ensemble des formations du cluster sont traités dans le chapitre 3, selon l'approche thématique annoncée dans la table des matières.

⁵⁴ Donnée du dossier d'autoévaluation de la haute école concernée.

2.3.2.1 Des formations à des préoccupations et pratiques professionnelles spécifiques à des nouveaux besoins sociaux

Les BES CISP et le bachelier CS sont des diplômes du *cluster* qui répondent à des besoins de formation spécifiques réels, mais dans des champs spécifiques au travail social pour les BES et, pour le bachelier de Conseiller social, plus éloignés même de ce secteur.

La pertinence intrinsèque indéniable de la formation BES, qui compte seulement deux formations en FWB, réside en ce qu'elle prépare à l'exercice d'un métier spécialisé du travail social, en émergence, dont la mission est de conseiller et d'accompagner des personnes dans leur projet d'insertion socioprofessionnelle. Néanmoins, l'exercice le plus répandu de telles fonctions, dans les divers organismes chargés de telles missions (Forem, Actiris, missions locales), semble aujourd'hui le fait soit d'assistants sociaux, non spécialisés dans ce domaine, soit de professionnels formés à la gestion des ressources humaines (GRH) et à la connaissance des questions d'emploi (bachelier en GRH, notamment⁵⁵). À l'évidence, le besoin de professionnels de l'insertion professionnelle en FWB ne peut que dépasser l'effectif de la vingtaine d'étudiants formés au BES dans les deux instituts de promotion sociale visités.

Ces deux formations permettent en outre d'intégrer des étudiants avec des parcours scolaires variés, et d'insertion socioprofessionnelle parfois « chaotique », dans une logique de promotion sociale pour des publics diversifiés, en phase avec l'objet même de ces formations et la mission des instituts qui les dispensent. Conduits à travailler avec des personnes en recherche d'insertion sociale et professionnelle, l'activité de professionnels titulaires du BES - ayant pour partie d'entre eux, vécu des expériences antérieures similaires ou voisines - peut constituer un atout complémentaire à une bonne formation de ces derniers.

Elles correspondent en outre à un besoin géographiquement déterminé, du bassin socioéconomique particulier de l'IPEPS Huy-

Waremme, où la formation et l'institut sont bien ancrés dans leur territoire d'implantation, et de façon plus large sur des quartiers de Bruxelles, pour l'IRG.

Au demeurant, la place du BES CISP dans ce *cluster* est discutable.

De même, l'identité et la place du bachelier Conseiller social dans le *cluster* des formations en sciences sociales sont problématiques. Le terme de « social » utilisé pour les deux formations recouvre deux sens a priori très différents : action sociale des travailleurs sociaux (AS), d'une part, relation sociale entre employeur et salarié, d'autre part (CS). Si le bachelier AS est clairement destiné à préparer des professionnels de l'action sociale, le bachelier CS vise quant à lui à préparer des professionnels en charge d'assister les employeurs dans leur responsabilité de gestion du personnel et de relation à leurs salariés, ou en charge de défendre les droits des salariés (dans les organisations syndicales, par exemple). Il développe notamment une compétence spécifique de calcul des salaires (au regard de la complexité des réglementations) qui constitue une plus-value reconnue de cette formation, mais qui repose sur la production d'acquis d'apprentissage fort différents du plus grand nombre de ceux visés par la formation d'AS.

Enfin, le bachelier d'Écologie sociale constitue une tentative innovante d'orienter la formation de travailleurs sociaux vers les préoccupations et les enjeux environnementaux, pour l'intervention sociale auprès des plus défavorisés. Il constitue un programme original et innovant en phase avec des préoccupations sociétales visant à faire le lien entre action sociale et défense de l'environnement. Sa confirmation, comme diplôme spécifique, dans le champ du travail social devrait logiquement dépendre de la connaissance effective des insertions professionnelles de ses titulaires, qui paraît aujourd'hui insuffisante.

Ces quatre diplômes du *cluster*, aux objectifs et caractéristiques différents, ont néanmoins en commun un problème d'identité au sein du champ de formation au travail social et de reconnaissance sur le marché du travail, tenant en particulier à leur offre en nombre très limité (voire unique) et à leurs effectifs eux-mêmes

⁵⁵ Le comité des experts n'a pas ici investigué plus avant les diverses voies de formation conduisant à l'exercice de ces métiers de l'insertion sociale et professionnelle.

réduits. Le BES connaît en outre des problèmes de positionnement salarial dans les grilles d'emploi des institutions qui peuvent l'utiliser, telles qu'Actiris en région bruxelloise, où ce diplôme est situé au même niveau de rémunération que le CESS. Le BES CISP, enfin, n'offre pas de possibilités de poursuite d'études ou encore de passerelles vers d'autres formations.

La situation particulière de ces diplômes plaide pour que soit conduite une réflexion sur leur identité et leur place dans le champ de formation au travail social, au regard des finalités professionnelles et des débouchés spécifiques auxquels ils préparent, en objectivant la connaissance des parcours professionnels des diplômés. Ces différentes formations ont aussi en commun de ne pas disposer d'informations précises sur le devenir professionnel de leurs diplômés et de présumer d'une insertion professionnelle de ceux-ci correspondant aux objectifs du diplôme, relativement faible. La connaissance du développement des métiers de l'insertion sociale et professionnelle apparaît elle-même limitée, au-delà des grandes institutions publiques, pour les organismes de formation à ce BES CISP.

Recommandation 25 :

Le comité des experts recommande aux établissements qui organisent les diplômes de BES CISP, bac. CS et ES de fonder leur effort de renforcement de leur visibilité sur une connaissance plus précise des secteurs professionnels d'emploi et des activités nouvelles en émergence potentielle dans ces secteurs, hors du cadre institué des grands services institutionnels.

Recommandation 26 :

Le comité des experts recommande aux autorités de revoir le principe du maintien de la formation au BES CISP en deux ans et au niveau 5 du CEC, et de rechercher les voies d'un changement de son positionnement (bachelier) ou de son domaine de formation (GRH). Une option intermédiaire pourrait être constituée par la reconnaissance des crédits de formation acquis, qui permettrait d'ouvrir des passerelles vers des bacheliers professionnalisants (AS ou GRH).

Recommandation 27 :

Concernant le bachelier d'Écologie sociale, dans le contexte de la montée des préoccupations environnementales dans la société et dans le secteur de l'action sociale, le comité des experts recommande aux autorités en charge de la définition des référentiels de compétences, d'évaluer le caractère innovant de ce diplôme pour instiller peut-être des éléments pertinents de celui-ci dans la formation au bachelier AS.

2.3.2.2 Des programmes et des dispositifs de formation de qualité différenciée selon les établissements

Par leur spécificité respective et leur taille modeste, les formations aux diplômes ici examinés (BES CISP, bac. CS et bac. ES), font l'objet, pour l'essentiel d'entre elles, de modalités de coordination pédagogique effectives, qui favorisent un pilotage efficace et concerté des équipes d'enseignements et des programmes. Dans un cas (le bac. ES), la coordination pédagogique et la coordination qualité sont fusionnées et partagées par deux enseignants, qui pilotent ainsi conjointement la mise en œuvre du programme sur ses contenus et celles des modalités organisationnelles au quotidien.

Dans une des formations au BES, des réunions plénières, à visée d'échanges d'ordre pédagogique, se tiennent en cours d'année et ont pu être multipliées à la suite du constat d'insuffisance de concertation dressé par l'autoévaluation. Ces réunions donnent lieu à compte rendu. Cette pratique est en voie d'institutionnalisation formelle (via une instance de type « conseil pédagogique » qui pourrait avoir un fonctionnement plénier ou par sous-groupe), et donne lieu à un calendrier annuel. Le besoin de coordination pédagogique et celui de consolider le rôle du conseil des études par un pilotage pédagogique se font plus expressément sentir dans l'autre formation et font l'objet d'une recommandation explicite du comité des experts.

La qualité de la formalisation des acquis d'apprentissage (AA) et des unités de formation dans les programmes du BES ainsi que des modalités de leur évaluation, l'intégration de professionnels en tant qu'experts avec des charges de cours ou encore le dispositif d'accompagnement des TFE, sont des éléments

de qualité notable de ces formations et différenciés selon les deux instituts.

Les conditions de formations au BES dans les deux établissements d'EPS, sont cependant moins favorables : locaux parfois précaires et aux espaces limités, centres de documentation faiblement dotés et matériels informatiques qui ont besoin d'être renouvelés. De même, l'implication des étudiants dans la gouvernance des instituts et du diplôme est une difficulté partagée dans les deux formations.

Recommandation 28 :

Pour mieux prendre en compte le souci d'équité, le comité des experts recommande aux pouvoirs organisateurs (PO) de renforcer la dotation en moyens matériels et de locaux pour la formation au BES, dans les instituts d'enseignement promotion sociale.

Chapitre 3 : Analyse des thématiques des formations en sciences sociales

3.1 Gouvernance et qualité

3.1.1 Instances de gouvernance

Toutes les hautes écoles visitées, quel que soit leur statut, disposent des structures de gouvernance aux différents niveaux de l'établissement (haute école, catégorie, section). Elles ont également mis en place des organes fixés par la législation : conseil d'administration, collège de direction, conseil pédagogique, conseil social, conseils de catégorie, conseil de section, etc. L'adoption d'une approche démocratique et participative dans la gestion a conduit la plupart des établissements à se doter de structures de consultation et concertation -formelles ou informelles- qui facilitent, soit la préparation des décisions à partir des différents acteurs, soit l'application des décisions adoptées au niveau des pouvoirs organisateurs. L'organigramme et le processus de la gouvernance apparaissent clairement, mais les profils de fonction ne sont pas définis de façon systématique et dans tous les établissements.

Les instituts d'enseignement de promotion sociale font exception à ce modèle, car leur gouvernance est exercée essentiellement par la direction tandis que les autres structures de décision et consultation ont des compétences plutôt limitées.

La plupart des établissements possèdent une charte et un projet pédagogique social et culturel (PPSC) qui expriment leurs visions et valeurs et qui percolent jusqu'aux programmes évalués.

Les hautes écoles sont issues des fusions d'établissements. Le comité des experts a constaté que les spécificités des unités fusionnées perdurent à certains paliers et la réflexion sur le processus d'harmonisation est

toujours actuelle. De manière générale, l'architecture de gestion se complexifie quand les programmes de bacheliers en AS sont dispensés sur plusieurs implantations qui, antérieurement à la fusion, appartenaient à des entités indépendantes. Le but des structures supplémentaires (départements, conseils de départements, etc.) est de réconcilier le fonctionnement des formations historiquement autonomes selon le principe de subsidiarité avec l'avancement de leur intégration dans les HE issues des fusions.

Les personnes en charge de la coordination des formations/programmes sont les plus proches des acteurs des formations et à l'écoute de leurs besoins. Le plus souvent, cette fonction de coordination de section est formalisée, mais il existe également des programmes dans lesquels la coordination est exclusivement pédagogique et d'autres où sa formalisation est absente. Dans ces cas, la direction de catégorie ou, comme en EPS, la direction de l'établissement gère les formations de façon directe et constitue l'instance interlocutrice décisive pour le personnel et les étudiants.

La codiplomation, qui caractérise notamment trois des MIAS évalués (ainsi que d'un bachelier AS), constitue une expérience de collaboration réussie. De manière générale, ces formations possèdent des structures de gestion et des cultures organisationnelles propres, mais il existe des variations quant au degré de leur autonomie décisionnelle par rapport aux hautes écoles coorganisatrices.

Le comité des experts a constaté que l'architecture des organes de gouvernance, de gestion et de concertation répond aux exigences législatives et à une démocratisation de la prise de décision. Toutefois, sa complexité, parfois excessive, risque de prolonger les temps de décision, d'entraîner l'accroissement des charges de travail des enseignants et d'entraver la connaissance du fonctionnement de l'établissement par les étudiants.

Recommandation 29 :

Simplifier les structures et les procédures de décision et préciser les profils de fonction par niveau de responsabilité. Ce processus pourrait augmenter l'autonomie de gestion des sections si la coordination à ce niveau était, selon le cas, davantage formalisée ou renforcée.

3.1.2 La participation des parties prenantes dans la gouvernance

Toutes les HE témoignent de leur volonté institutionnelle d'impliquer les étudiants dans la gouvernance et la représentation estudiantine dans les organes de gestion et de consultation est relevée à plusieurs niveaux (établissement, catégorie, section). Même si, dans plusieurs HE, les étudiants (et, notamment, ceux du bachelier Assistant social) sont formellement bien représentés via leur conseil dans l'organe de gestion, le conseil social et les autres organes de consultation, leur présence et leur implication sont, dans le meilleur des cas, irrégulières. Le manque de temps et d'intérêt sont les raisons mises en évidence le plus fréquemment. Parfois, les représentants des étudiants et leurs activités sont méconnus de leurs collègues, ce qui a pour conséquence un recours plutôt limité aux instances formelles pour la résolution des problèmes. Dans le cas du MIAS, les étudiants siègent dans les conseils de sections. La représentation estudiantine n'est pas formalisée dans les établissements EPS visités.

En accord avec la dimension de l'éducation à la citoyenneté, certaines HE ont mis en œuvre des systèmes de valorisation de la participation dans les organes de gouvernance et consultation pour stimuler et assurer la présence régulière des étudiants. Le comité des experts a d'ailleurs pu constater dans ce domaine des pratiques innovantes qui méritent d'être généralisées.

Bonne pratique 15 :

Dans une HE, la participation d'un étudiant siégeant dans un conseil de la HE et/ou à l'organe de gestion est valorisée par une dispense de deux crédits ECTS dans son programme pour inciter les étudiants à s'impliquer. Dans certaines implantations, la valorisation a été étendue à l'investissement de l'étudiant dans les structures locales.

Recommandation 30 :

Stimuler la présence régulière des étudiants dans les organes de gestion et de consultation et renforcer l'importance des instances de représentation estudiantine par une série de mesures : favoriser une meilleure information auprès des étudiants sur l'intérêt de leur implication dans ces structures pour la

construction de leur identité professionnelle et pour leur responsabilisation en tant que citoyens ainsi que sur le rôle des différentes instances dans la résolution des problèmes auxquels ils se confrontent.

De façon générale, le personnel enseignant participe à la prise des décisions administratives et pédagogiques par ses représentants dans les organes de gestion, conseils pédagogiques, conseils sociaux, conseils de catégorie et conseils de section. Siéger dans une telle structure est le résultat d'une bonne volonté individuelle qui n'est pas nécessairement reconnue et récompensée de façon uniformisée. Toutefois, des démarches de valorisation précise et/ou de réévaluation des profils de fonction pour certaines missions ont été remarquées dans plusieurs HE visitées.

Bonne pratique 16 :

Les mandats de représentants du personnel siégeant dans les différents organes de gestion et de consultation sont pris en compte dans le calcul des attributions selon une formule différenciée en fonction de la structure participative. Un octroi annuel minimal de 12 heures est prévu dans le cas des enseignants et des MFP qui participent au conseil de catégorie et au conseil de département.

Recommandation 31 :

Mieux évaluer la charge de temps des enseignants pour la participation et l'exercice des responsabilités formelles et informelles dans les instances de gestion/ consultation/ coordination et harmoniser la valorisation de ces mandats au sein de chaque HE.

Recommandation 32 :

Réfléchir à la formalisation de la participation des représentants du monde professionnel dans certaines structures de gestion et de consultation.

3.1.3 Démarche qualité et autoévaluation

Dans la plupart des établissements visités, la démarche qualité était en place depuis plusieurs années, mais elle a été dynamisée pendant la préparation du dossier d'autoévaluation (DAE) et de la visite d'évaluation AEQES. Les actions, outils et procédures qui définissent la gestion de

la qualité sont, dans certaines HE, intégrés dans une politique ou une charte de qualité. Chaque HE a mis en place une entité responsable de la qualité et des dispositifs qui assurent l'implémentation de la démarche au niveau des catégories et/ou des sections. La pérennisation de la gestion de la qualité est envisagée non seulement par la formalisation de la fonction « coordonnateur qualité/relais qualité », mais également par le développement encadré des compétences méthodologiques de leurs titulaires.

Certaines HE ont adopté des outils spécifiques tels que les systèmes de management de la qualité qui offrent une base opérationnelle à la gestion de la qualité. Le comité des experts note toutefois que ceux-ci semblent peu utilisés à l'échelle des programmes. Même si des incertitudes ont été parfois évoquées quant aux ressources pour la pérennisation des processus qualité, la volonté de les poursuivre dans une approche d'amélioration continue a été constatée dans la plupart des établissements.

La culture qualité dans l'enseignement de promotion sociale est présentée comme reposant sur des principes généraux, mais ils ne sont pas matérialisés dans une politique d'assurance de la qualité qui soit attestée à travers des documents officiels présentés par les établissements. La structure de la gestion de la qualité est peu formalisée et les établissements EPS semblent en avoir initié la démarche afin de mieux répondre aux exigences de l'évaluation AEQES.

Recommandation 33 :

Mettre en place les dispositifs de gestion de la qualité dans les établissements où ils manquent. Mutualiser et généraliser l'utilisation des outils standardisés tout en renforçant les compétences des responsables et le processus de la démarche qualité.

La méthodologie de l'autoévaluation est généralement présentée avec soin et est convaincante. La quasi-totalité des dossiers d'autoévaluation étaient tout à fait complets et congruents par rapport aux dimensions du référentiel AEQES. Une bonne part des démarches s'inscrivent dans une approche participative, mais à des degrés variables. Dans une HE, la participation des parties prenantes est systématique à chaque étape du processus, ce qui assure la représentativité des points de vue

recueillis tout en respectant la parole des différentes catégories d'acteurs ainsi que les équilibres en termes d'implantations. Dans une autre HE, la consultation préalable de représentants de certains acteurs de la formation a servi de base à un travail mené essentiellement par trois personnes, travail qui a finalement été soumis, amendé puis avalisé dans des réunions élargies.

De manière générale, les étudiants ont été impliqués, mais leur participation n'a pas toujours été constante ou satisfaisante quant à leur représentativité. Il en résulte que, parfois, l'intégration effective de leurs points de vue spécifiques dans le plan d'action est à questionner. En dehors des maîtres de stages ou d'autres professionnels assumant des activités pédagogiques au sein de la formation, la consultation du monde professionnel/des employeurs a été plutôt limitée, voire absente, hormis quelques exceptions. Les anciens étudiants, quant à eux, ont également été peu présents ou présents de manière sporadique dans le processus d'autoévaluation.

Bonne pratique 17 :

En dehors des groupes de travail, les étudiants membres de la commission d'évaluation interne (CEI) ont également été associés à la démarche d'autoévaluation à travers la participation à quatre *focus groups*. Pour chacun de ceux-ci, d'autres étudiants ont été invités, de manière à mieux assurer une représentation de tous les départements, blocs d'études et des différents parcours d'études. Un autre *focus group* a été réalisé avec des maîtres de stage représentant des secteurs divers de travail social tout en assurant une bonne couverture géographique inhérente aux implantations de la formation.

Les plans d'action résultant des autoévaluations sont généralement bien reliés aux constats. Dans certaines HE, les pistes d'action, bien que détaillées et pertinentes, sont insuffisamment pondérées et priorisées, en fonction des ressources humaines et matérielles mobilisables dans les délais annoncés. Le comité des experts a également constaté que certaines actions prévues dans les plans expriment plutôt un engagement à résoudre les problèmes, une intention vague, plutôt que des mesures concrètes pouvant être réalisées selon des échéances précises et détaillées.

Recommandation 34 :

Prioriser les pistes d'action et/ou, selon le cas, élaborer les plans d'action avec un calendrier et des mesures concrètes et visibles à mettre en œuvre. Le comité des experts recommande également de se doter d'indicateurs pour évaluer la bonne réalisation des actions.

3.2 Élaboration et révision des programmes

3.2.1 Instances et processus d'élaboration, pilotage et révision des programmes

À peu d'exceptions près, tous les programmes évalués font l'objet d'une réflexion approfondie au sein des sections respectives. Néanmoins, les approches conceptuelles et méthodologiques dans l'élaboration et la révision périodique ne sont pas toujours précisées. Des différences sont notables en ce qui concerne les contextes et la périodicité des révisions ainsi que le niveau sur lequel porteront les éventuelles régulations. Le plus souvent, le conseil de catégorie et, surtout, le conseil de section ont les prérogatives en matière d'élaboration, de pilotage et de révision du programme. Par ailleurs, une grande marge de liberté est accordée aux instances faisant fonction de conseil d'orientation de la formation. Dans le cas des programmes dispensés sur plusieurs sites ou de codiplomation, les décisions communes se prennent dans des structures de gestion spécifiques (ex. conseil de département).

Le processus d'élaboration de pilotage et de révision du programme semble être concerté principalement entre enseignants sous une coordination pédagogique qui peut agir de façon plus ou moins directive. Parfois, il est aussi alimenté par l'avis d'anciens étudiants, de praticiens et d'étudiants dans des proportions variant d'un établissement à l'autre.

Recommandation 35 :

Institutionnaliser la révision du programme et standardiser à l'échelle de chaque HE les mécanismes et les outils à déployer à cette fin.

3.2.2 Évaluation des enseignements par les étudiants (EEE)

Le recueil systématique de l'avis des étudiants sur les enseignements n'est pas une pratique généralisée dans tous les établissements. Le plus souvent, il porte exclusivement sur l'organisation du programme et l'ensemble du cursus tandis que l'évaluation périodique concernant les acquis d'apprentissage (AA) ou les unités d'enseignement (UE) est peu utilisée. Le comité des experts a constaté toutefois que des initiatives en ce sens existent.

Dans certaines HE, le recueil de données auprès des étudiants émane des décisions personnelles des enseignants quant à la régulation des activités d'apprentissage dont ils ont la responsabilité. À cette fin, les enseignants mettent en place des procédures d'évaluation en utilisant soit leurs propres outils, soit des questionnaires-types existant dans l'établissement.

La procédure du suivi donné par l'institution aux EEE remplies par les étudiants est rarement établie. De plus, étant donnée la faible participation des étudiants, le caractère représentatif de ces évaluations reste problématique, en tout cas si l'on veut les utiliser à des fins administratives. Un effort de communication auprès des étudiants, et plus généralement auprès des parties prenantes, est essentiel. Le plus souvent, les étudiants ne connaissent ni les résultats ni les démarches de régulation qui ont été générées ou amplifiées suite à l'analyse de leurs avis.

Bonne pratique 18 :

Une HE a récemment modifié l'approche pour que les EEE portent sur des aspects transversaux concrets comme, par exemple, les supports de cours, les programmes annuels des étudiants (PAE), les fiches d'unité d'enseignement, etc.

Recommandation 36 :

Définir une politique, développer des procédures et des outils et systématiser le recours aux EEE, au bénéfice du pilotage et de la révision du programme.

Le comité des experts recommande d'également étendre les démarches actuelles en évaluant

systématiquement chacune des UE, voire chacune des activités d'apprentissage.

Le comité des experts recommande enfin de communiquer aux répondants les résultats (peut-être anonymisés) et le suivi des évaluations.

Recommandation 37 :

Réfléchir à une harmonisation des évaluations des cours qui sont pratiquées individuellement par les enseignants, avec une attention portée aux aspects éthiques.

Des enquêtes auprès des diplômés et des professionnels sont plutôt rares, à part celles qui ont été réalisées dans le cadre du processus d'autoévaluation. Elles sont pourtant, elles aussi, essentielles, car leurs résultats nourrissent les processus réflexifs au sein des UE et des programmes.

3.2.3 Spécificités des programmes

Les programmes s'inscrivent dans le cadre légal et indiquent le respect des référentiels de compétences spécifiques aux bacheliers, masters et brevets respectifs appartenant au *cluster* Sciences sociales. La préoccupation d'assurer la pertinence des programmes constitue le dénominateur commun des formations évaluées. Il existe notamment et depuis longtemps, pour les bacheliers d'Assistant social et les MIAS, des réflexions sur la spécificité des formations qui sont en voie d'aboutir et qui ont conduit à une appropriation circonstanciée des référentiels. Le comité des experts a constaté dans la plupart des sections une volonté à ce que les logiques décrétales ne soient pas vécues exclusivement comme des contraintes, mais qu'au contraire, elles soient perçues également comme des opportunités à saisir pour mener à bien une réflexion en termes pédagogiques.

3.2.4 Flexibilité des parcours d'étudiants

Le décret Paysage offre des options intéressantes en termes de personnalisation de l'apprentissage, et pas seulement en ce qui concerne les crédits en échec à récupérer. Toutefois, il est souvent perçu comme une contrainte administrative forte, ce qu'il est d'ailleurs. Cette perception empêche parfois d'en voir le potentiel relatif à une forme

d'individualisation de profils de sortie en fonction d'un éventuel projet professionnel de l'étudiant. En même temps, l'existence de certaines difficultés pour réaliser les PAE (programme annuel de l'étudiant) est généralement ressentie. Plus précisément, des contradictions entre la logique administrative, l'effort de cohérence pédagogique et les scénarios pour alléger (ou assouplir) les parcours nécessaires au développement des projets personnels des étudiants, sont relevées dans plusieurs DAE. Le nombre d'étudiants « à cheval » sur deux ou trois blocs représente une proportion relativement importante, ce qui pose des problèmes en matière de PAE et de gestion des cours - prérequis - corequis, mais aussi des horaires.

La flexibilité et, plus particulièrement, l'offre des formations en horaire décalé ou adapté représentent une force qui est caractéristique à plusieurs formations. La présence de cours à options est une plus-value au programme qui permet une forme d'individualisation du parcours de l'étudiant, puisque ce dernier peut choisir des UE soutenant son projet personnel. Cependant, la plupart des formations offrent un nombre réduit de cours à options, généralement en troisième bloc et pour un équivalent ECTS très faible.

Bonne pratique 19 :

L'offre des cours à option à hauteur de 10 crédits ECTS, déjà promu dans une HE, est une pratique à suivre pour soutenir un éventuel projet professionnel visé par l'étudiant.

Recommandation 38 :

Accroître le nombre des cours à options et des crédits qui leur sont alloués pour renforcer les prémices de la flexibilité du parcours d'étudiants.

Dans certaines HE, un étudiant souhaitant s'orienter vers un nouveau cursus peut bénéficier de la valorisation de son parcours académique antérieur grâce au système de « passerelles » internes. Le dispositif est guidé par la personne responsable des PAE.

Bonne pratique 20 :

Dans les cas des activités d'apprentissage exemptes de la compensation par le dispositif des passerelles (par exemple, méthodologie du

travail social), le déficit d'apprentissage peut être compensé par l'aide de cours de « méthodologie complémentaire » ou d'autres moyens pédagogiques, selon la décision du département respectif.

Recommandation 39 :

Encourager des solutions innovantes pour mieux exploiter le potentiel des passerelles internes et externes à l'établissement dans la flexibilisation de l'enseignement et dans le développement du projet professionnel de l'étudiant.

3.2.5 L'articulation des formations avec la recherche et les milieux professionnels

De manière générale, il existe une ouverture, y compris des étudiants des formations de bachelier au monde de la recherche, même si elle ne découle pas toujours d'une politique de recherche assumée formellement par les catégories sociales. Le comité des experts a parfois aussi perçu un début de formation par la recherche qui s'étale progressivement à travers les trois blocs, mais cela impacte de manière insuffisante la réalisation des TFE.

Une politique de recherche déclinée en objectifs bien précisés et soutenue par un fonds dédié représente une bonne pratique qui mérite d'être mise en évidence (voir ci-dessous). Elle s'est déjà concrétisée au niveau de certaines sections dans lesquelles des projets de recherche appliquée sur des thématiques pertinentes pour le travail social ont été menés par les enseignants. Une telle politique favorise les développements professionnels des enseignants et permet de ramener les résultats de recherche dans la formation. Dans d'autres HE, le fonctionnement des centres de recherche offre de bonnes prémices pour une formation par la recherche.

La formation à et par la recherche est caractéristique à tous les MIAS. Elle s'appuie sur des activités d'apprentissage réalisées dans le cadre de commandes de terrain ou sur l'activité de centres de recherche mis en place par les hautes écoles. Elle favorise également les synergies MIAS/bac. AS quand les deux formations coexistent dans une même haute école, synergies qui méritent d'être développées.

Bonne pratique 21 :

Une HE a formulé une politique de recherche avec des objectifs bien précis dont la réalisation bénéficie d'un fonds destiné à cette fin. Dans le cadre du dispositif mis en place, une personne-relais apporte le soutien pour le démarrage des projets de recherche au sein de la catégorie. Plusieurs projets de recherche appliquée sur des thématiques pertinentes pour le travail social ont été ou sont en cours de réalisation.

Au Canada, les étudiants sont fortement invités à devenir auxiliaires de recherche et d'enseignement. Ils sont alors intégrés dans les projets des professeurs et sont appelés à faire des entrevues, compiler, etc. Plusieurs sont aussi auxiliaires d'enseignement. En revanche, bon nombre cumulent emploi et études et n'ont pas le temps de s'investir dans ces petits contrats.

Recommandation 40 :

Mettre en place des dispositifs permettant aux enseignants de se former ou de développer leurs compétences de recherche. Dans le même but, les HE dotées de centres de recherche sont invitées à poursuivre leur intégration dans les formations de bac. AS. La collaboration des HE avec des centres de recherche des universités pour faciliter aux étudiants des stages auprès d'une équipe de recherche, voire la réalisation du stage en 3^e auprès d'un maître de formation ayant un ancrage au sein d'une équipe de recherche peuvent encourager davantage le développement des compétences de recherche des étudiants en bac. AS.

Les possibilités de confrontation des étudiants avec les acteurs de terrain sont riches et nombreuses. Dans tous les programmes, des acteurs du monde professionnel interviennent directement dans la formation. Dans un programme de bachelier AS, il est même envisagé d'assouplir les horaires pour faciliter l'intervention des professionnels.

De façon générale, l'insertion des enseignants et de la formation dans le milieu professionnel donnent lieu à une prévalence de la pratique du terrain dans la mise à jour des contenus de formation. Même si le monde professionnel est mobilisé dans certaines activités de formation,

l'avis des professionnels sur le programme n'est ni systématique, ni formellement recueilli. La prise en compte des attentes et des besoins du terrain est arbitrée par les valeurs qui font sens au niveau des sections, notamment dans le cas des bacheliers AS.

En dehors de l'implication habituelle dans la formation, des démarches particulières sont poursuivies dans certaines HE. C'est le cas du positionnement des professionnels de terrain comme experts de la pratique méthodologique. Ils interviennent alors lors des différents cours ou lors de journées de formation organisées autour d'un thème choisi.

L'articulation avec les milieux professionnels est renforcée dans les MIAS par le fait qu'un bon nombre d'étudiants sont déjà insérés dans le secteur social. Par conséquent, certaines activités d'apprentissage mobilisent leur expertise professionnelle.

De façon générale, les contacts avec les milieux professionnels ne sont pas institutionnalisés et restent pour la plupart informels. L'absence d'un cadre formel empiète également sur la régularité et le formalisme du dialogue entre enseignants et experts professionnels (ou maîtres de stages). Il en résulte une faible intervention de ces derniers lorsqu'il s'agit de travailler à l'harmonisation des contenus d'apprentissage et/ou des grilles d'évaluation.

Recommandation 41 :

Formaliser des structures et des procédures pour permettre la participation régulière des professionnels aux activités de concertation de la section, et plus particulièrement lors de la révision de programme, ou dans la gouvernance.

3.2.6 La dimension internationale

Toutes les HE témoignent de leur volonté de renforcer la dimension internationale en se dotant de dispositifs spécifiques et en déployant des moyens pour gérer les diverses formes d'activités qui s'y inscrivent. À l'exception des établissements EPS, l'ensemble des établissements disposent d'un bureau des relations internationales - service institutionnel au niveau de la haute école, qui travaille parfois en collaboration avec des enseignants-relais à l'intérieur même des sections. Des initiatives

intéressantes contribuent dans certains établissements à la visibilité et à l'efficacité des mobilités internationales. Le plus souvent, les destinations potentielles des mobilités sont nombreuses et des partenariats effectifs avec institutions étrangères sont établis dans quelques HE. Cependant, cela ne semble pas se traduire par une augmentation du nombre des étudiants ou des enseignants engagés dans des échanges.

Peu d'étudiants effectuent des stages à l'étranger, leur nombre indiquant plutôt une stagnation au cours des dernières années. Les destinations choisies montrent la préférence des étudiants pour les pays de langue française, ce qui est justifié par leur insuffisante maîtrise des langues étrangères. Dans certaines HE, quelques enseignants ont bénéficié d'une mobilité internationale, notamment pour des actions de recherche. Leur nombre est faible, mais cela constitue déjà une avancée précieuse.

La dimension internationale semble plus valorisée dans les MIAS. Dans une des formations, elle revêt une diversité de formes : voyages d'études, séminaires d'étude comparée de politiques sociales ; participation des enseignants aux projets de recherche et colloques internationaux ; mobilités des enseignants et des étudiants. En dépit des moyens déployés pour faire connaître les opportunités de mobilités individuelles, le nombre des étudiants MIAS à s'y engager reste réduit, car les difficultés inhérentes à la mobilité sont peu contournables pour ceux d'entre eux qui exercent une activité professionnelle stable.

Apparemment, l'ensemble des établissements se confrontent à quelques faiblesses communes qui sont liées à la stratégie internationale et à la promotion/l'information liée à cette stratégie.

Bonne pratique 22 :

Une réflexion sur les possibilités de rendre les mobilités plus accessibles au public spécifique des MIAS et sur le renforcement de la communication des expériences à l'international a été initiée dans une des formations évaluées.

Recommandation 42 :

Mettre en place des actions pour stimuler les mobilités des enseignants et des étudiants ; développer une stratégie d'information sur les expériences internationales et leur plus-value pour l'apprentissage, et mieux adapter l'agencement de l'enseignement aux besoins des étudiants effectuant des stages à l'étranger.

À défaut d'une mobilité physique, qui reste évidemment l'archétype vertueux de la mobilité, il est tout à fait possible de travailler l'internationalisation à travers des moyens numériques. Des enseignants étrangers invités à donner des séminaires de formation par visioconférence, des travaux de groupe entre étudiants situés dans différents pays sont des activités pédagogiques qui deviennent courantes et pertinentes.

3.3 Agencement des programmes, dispositifs d'apprentissage et d'évaluation

3.3.1 Acquis, dispositifs, activités d'apprentissage

L'approche par compétences est vivement encouragée au sein des HE et elle est soutenue dans certains établissements par des formations dispensées aux enseignants. Dans la grande majorité des sections, le référentiel de compétences constitue la pierre angulaire du projet pédagogique. La déclinaison compétences (acquis d'apprentissage) – UE – activités d'apprentissage est, le plus souvent, pertinente. Plus rarement, seuls les acquis d'apprentissage terminaux semblent concertés avec les UE et les activités d'apprentissage. De manière assez générale, l'ajustement des UE ainsi que l'articulation des UE et des activités d'apprentissage a été le résultat du travail collaboratif entre direction/coordination pédagogique et enseignants. Toutefois, des contenus, des méthodes, des évaluations et des ressources peuvent dépendre plutôt de l'enseignant, en vertu de la liberté pédagogique. La démarche réflexive, qui est d'ailleurs basée sur les PAE, implique parfois les étudiants, mais leur avis n'est pas nécessairement intégré. Le débat déclenché par l'application du décret Paysage a perduré dans certaines sections car il s'est avéré laborieux de donner du sens aux activités

d'enseignement à travers un profil de sortie, tout en se conformant aux exigences légales. Dans ces situations, le risque d'épuisement des enseignants est apparu. Une certaine résistance au langage et à la logique décrétole peut également persister, ce qui produit un hiatus entre l'approche par compétences souhaitée par le législateur et la décomposition de ces compétences en objectifs observables et mesurables.

Recommandation 43 :

Formaliser le travail de concertation transversale sur les acquis d'apprentissage, continuer à œuvrer à un profil de sortie pertinent et aligner les UE sur celui-ci tout en se donnant une échéance pour éviter l'épuisement.

Au sein de chaque UE, le comité recommande de regrouper des activités d'apprentissage faisant sens par rapport aux acquis d'apprentissages visés ; de présenter clairement cette architecture aux étudiants en insistant sur le projet de formation globale en début d'année, mais aussi lors de la présentation de chaque UE ou activité d'apprentissage.

La présence et la révision de fiches ECTS mises à jour est une plus-value dans certaines HE, mais elles constituent assez souvent davantage un mode de communication entre enseignants et une contrainte administrative qu'un référent explicite et un outil pédagogique à l'usage effectif des étudiants. Dans certaines sections, des dispositifs ont été créés pour faciliter la compréhension de la logique pédagogique des ECTS et l'élaboration des fiches par les nouveaux enseignants.

Recommandation 44 :

Le comité des experts recommande de réaliser un travail de fond autour des fiches ECTS. Elles devraient établir précisément les rôles et devoirs de chacun. Les attentes des enseignants devraient y être soigneusement précisées. Les fiches ECTS doivent être standardisées, formulées avec une logique de communication pédagogique (pas seulement administrative), afin qu'elles deviennent suffisamment informatives.

Un accompagnement par la coordination pédagogique est offert parfois aux étudiants primo-arrivants pour soutenir leur

compréhension du programme et du référentiel de compétences. Des informations ayant le même but sont transmises dans certaines HE dès la journée d'accueil par le biais d'un reportage et de travail en groupe ou lors du premier contact avec le groupe-classe. Néanmoins, des étudiants expriment des avis mitigés quant aux regroupements au sein des UE et aux liens entre les AA d'une même UE.

La grande majorité des programmes témoignent de leur volonté d'intégration des connaissances des diverses disciplines. Ces principes sont, quelquefois, traduits en stratégies bien réfléchies et pertinentes. Cependant, l'intégration des diverses disciplines et l'interdisciplinarité des apprentissages semblent être plutôt de la responsabilité de l'étudiant. Le comité des experts a rarement relevé des dispositifs d'apprentissage et pédagogiques spécifiques pour accompagner l'intégration et l'interdisciplinarité. L'articulation théorie-pratique semble être une préoccupation importante. On ne discerne toutefois pas toujours la manière dont les savoirs théoriques sont mobilisés dans les activités de stage et il semble qu'une réflexion pédagogique forte qui viserait à structurer cette mobilisation est peu fréquente. Or, c'est bien une telle structuration qui est visée par l'approche programme et qui est sous-jacente à la logique du regroupement d'AA en UE.

Bonne pratique 23 :

Les activités d'apprentissage à option « travail social avec les personnes âgées » et « suivi ambulatoire en santé mentale : séminaire interdisciplinaire » sont organisées en partenariat avec des catégories paramédicales et une plateforme de concertation en santé mentale. Le « séminaire interprofessionnel » est dispensé en collaboration avec la section Éducateur spécialisé. Les deux exemples sont éloquentes pour la mise en place des apprentissages interdisciplinaires.

Bonne pratique 24 :

La mise en place des groupes de travail transversaux au sein de la formation est une manière innovante de stimuler l'interdisciplinarité et l'intégration entre les UE au sein de chaque bloc ainsi qu'entre celles des trois blocs.

Bonne pratique 25 :

Dans l'enseignement des activités d'une UE dédiée à la sociologie, le professeur recourt, en plus du support papier, à l'utilisation du support cinématographique qui contient les concepts à travailler. Il utilise une grille d'analyse du film pour faciliter l'intégration du concept sociologique par l'analyse de son application dans un film.

Globalement, le comité des experts constate que les formations usent de différentes formes d'enseignement (cours ex cathedra, séminaires, stages) de manière concertée, afin de confronter les étudiants à des activités pédagogiques diverses et variées (pédagogie active, heuristique, travaux de groupes, activité en milieu professionnel). Les étudiants semblent par ailleurs les apprécier. L'innovation pédagogique et la pédagogie active sont présentes, mais cela semble être une volonté propre des enseignants plutôt que le résultat d'une stratégie institutionnelle, bien que des formations soient parfois offertes afin de stimuler l'appropriation de nouveaux outils pédagogiques. L'option pour des modalités pédagogiques actives dépend de la taille du groupe et des initiatives personnelles de l'enseignant. De manière générale, le recours aux pédagogies innovantes n'est pas manifestement stimulé par des contenus ou des acquis d'apprentissage dont l'acquisition s'avère difficile pour les étudiants.

Recommandation 45 :

Certaines pratiques innovantes méritent d'être mises plus en lumière. Les coordinateurs et le directeur peuvent stimuler l'innovation pédagogique en soumettant des projets aux enseignants. Un soutien à des dynamiques de type SoTL (*Scholarship of Teaching and Learning*) permettrait aussi de favoriser à la fois les innovations et le développement professionnel des enseignants.

Les travaux de groupe sont tout à fait intéressants et nécessaires en ce sens qu'ils se structurent autour de pédagogies actives. Tout en les soutenant, le comité des experts tient à souligner que l'organisation des travaux de groupe pourrait être repensée dans l'optique d'une acquisition progressive des compétences visées.

Recommandation 46 :

Travailler spécifiquement la compétence transversale du travail de groupe et repenser l'organisation des travaux de groupe dans l'optique d'une acquisition développementale des compétences visées.

Le positionnement de la plupart des formations par rapport à la motivation est pertinent : mettre en place des activités motivantes, tout en considérant que la responsabilité finale reste celle de l'étudiant. L'autonomie de l'étudiant est importante et elle est bien soutenue par les dispositifs de formation. Toutefois, il ne semble pas y avoir d'activités qui entraînent l'autonomie dans un plan de développement de cette compétence. Assez souvent, elle est déléguée principalement à la recherche du stage, parfois sous la contrainte du nombre réduit des lieux, et au travail pour le TFE. Les possibilités laissées à l'étudiant (cours à option et activités personnelles de formation) sont essentielles, car elles permettent de soutenir le projet personnel de l'étudiant. Le fait que ces activités soient peu utilisées est indicatif d'un nombre réduit d'étudiants ayant un projet personnel défini, mais également des déficits dans l'offre de formation. En même temps, les cours à option ne sont pas nombreux et arrivent assez tard dans la plupart des formations. Des cours à option comptant pour 10 ECTS représentent une exception notable parmi les programmes visités. En dépit du besoin ressenti par plusieurs étudiants, des langues étrangères sont rarement comprises dans l'offre des options. Un portfolio étudiant dans lequel celui-ci illustrerait ses apprentissages pourrait fonctionner comme outil réflexif en lien avec un projet personnel en maturation.

Bonne pratique 26 :

Dans une HE, certaines AA (sociologie, approche méthodologique des sciences humaines, etc.) intègrent des tâches non présentielles pour lesquelles les étudiants doivent travailler en toute autonomie sur la plateforme Moodle.

Recommandation 47 :

Travailler à l'émergence ou à la maturation d'un projet personnel ou professionnel par une meilleure structuration de l'offre de stage, par

une aide à la décision quant aux cours à option et par des activités personnelles de formation. Dans ce cadre, un tableau de bord (ou carnet de l'étudiant) qui repartirait du référentiel de compétences décliné en niveau de performance (à atteindre en première, deuxième, troisième) serait susceptible de donner plus de sens à l'étudiant en ce qui concerne certaines UE ou AA et une prise de responsabilités dans les activités laissées à sa discrétion.

Une organisation des activités d'apprentissage pour permettre aux étudiants de découvrir la profession par les professionnels du terrain est manifeste. La structuration des stages est généralement cohérente. Les lieux de stages restent difficiles à trouver, notamment dans le premier bloc. L'encadrement formel de la recherche de stages - avec un répertoire riche de lieux potentiels de stage offert par l'équipe coordinatrice - constitue une aide précieuse pour les étudiants, mais il est mis en place dans un nombre réduit de formations. L'accompagnement sur les lieux de stages est structuré et les étudiants semblent assez bien guidés dans leurs activités. Dans la grande majorité des programmes et notamment dans les bacheliers, des documents de référence ont été élaborés pour accompagner le stage, le stagiaire et l'institution accueillante. Ces documents sont le garant de la qualité de l'accueil pédagogique de l'étudiant, mais parfois ils ne sont pas suffisamment connus par les maîtres de stage.

Recommandation 48 :

Améliorer le dispositif d'aide à la recherche des stages apporterait une plus-value. Une aide logistique pourrait accompagner l'actuel accompagnement méthodologique. Des listes actualisées des lieux de stage pourraient être plus systématiquement réalisées. Ce cadastre des lieux de stage permettrait d'améliorer l'adéquation entre eux et le projet de développement professionnel de l'étudiant.

Recommandation 49 :

Formaliser et améliorer la communication avec les maîtres de stage pour qu'ils connaissent mieux les documents de référence pour l'accompagnement des stages et se les approprient. L'ergonomie de ces documents pourrait être repensée à cette fin. Un dialogue en amont du stage attirant l'attention du maître de stage sur l'importance de ces écrits peut

également être envisagé. Réfléchir à l'organisation de la supervision des stages en première année du bachelier, en vue d'améliorer leur fréquence et, si possible, systématiser les visites sur les lieux de stage.

Des visites de supervision ont lieu sur les terrains d'accueil. Elles ne semblent pas être systématiques, en tous cas pas pour les stages en bloc 1. Les supervisions individuelles par des MFP (maitre de formation pratique) sont réalisées dans la plupart des formations, mais pas toujours de manière régulière. Elles peuvent être organisées également à la demande de l'étudiant. Dans certains programmes de bachelier, la supervision individuelle est suivie par une supervision collective. Dans le cadre de ce dispositif, la prise en charge de l'apprenant est holistique, axée non seulement sur le développement de ses apprentissages, mais aussi sur son développement humain. La participation au développement identitaire et professionnel de l'étudiant passe par un véritable accompagnement du savoir-être lors des AIP (activités d'intégration professionnelle).

Bonne pratique 27 :

Le « dispositif de vendredi », initiative innovante mise en place dans une HE, permet de travailler les problèmes rencontrés en stage et d'y greffer un recul théorique qui sera réinvesti lors du TFE. Tout ce soutien facilite une bonne intégration de la théorie dans la pratique, ce qui semble fondamental, notamment au vu du profil d'entrée de certains étudiants. Le dispositif de vendredi est organisé pour l'accompagnement collectif du stage et du TFE. Pendant la période de stage, les étudiants reviennent à l'école pour deux types d'activités qui sont dispensées en alternance : le premier vendredi, les cours sont organisés selon les groupes classes (« Méthodologie appliquée au travail social », « Éthique et philosophie du travail social », « Méthodologie de la recherche sociale »), le deuxième vendredi, les étudiants sont regroupés en huit sous-groupes selon les questions traitées sur leur lieu de stage.

Des réunions (généralement) annuelles avec les maitres de stage sont appréciées par tous et sont considérées comme des espaces de co-formation. C'est un lieu d'échanges entre professionnels de la formation et professionnels de terrain tout à fait pertinent. D'autres opportunités, comme la journée de réflexion entre maitres de stage et MFP, ont été parfois créées pour améliorer la

communication entre les professionnels du terrain et les responsables des activités pratiques de la formation.

L'encadrement de TFE se structure autour du triptyque référent de stage-étudiant-enseignant (promoteur) permettant à l'étudiant de bénéficier de regards croisés. Différentes perspectives sont offertes à l'étudiant pour son TFE dont certaines sont liées au stage et d'autres non. Ce choix permet de ne pas s'enfermer dans un stage moins prolifique qui menacerait le TFE. Dans certaines formations, des documents de référence détaillés sont fournis et l'accomplissement des différentes phases de travail par l'étudiant est supervisé de manière individuelle et, plus rarement, collective.

Recommandation 50 :

Homogénéiser l'accompagnement des TFE, former les promoteurs, voire en évaluer le travail.

3.3.2. Agencement du programme et temps prévu pour l'atteinte des acquis

D'une manière générale, le comité des experts constate que l'agencement global du programme est marqué par certaines irrégularités dans la charge de travail qu'il demande aux étudiants. Une proportion importante des étudiants estime que la charge de travail est problématique par rapport aux crédits ECTS, certains cours ayant peu de crédits nécessitant une charge de travail importante. Une prise d'information systématique, auprès des étudiants, sur la correspondance entre la charge de travail et le nombre des crédits ECTS, comme celle réalisée dans une HE, permet des régulations au sein des cours. Il semble également que des périodes plus calmes sont suivies par des périodes plus chargées où plusieurs travaux doivent être rentrés en même temps. Le plus fréquemment c'est le cas de la fin du bloc 3 qui allie le 3^e stage et le TFE. Certains étudiants aimeraient pouvoir réfléchir de façon encadrée à leur TFE plus tôt dans leur formation. La programmation successive de cours de même type sur la même journée, difficile à éviter dans certaines HE, est ressentie par les étudiants comme lourde et fatigante.

Recommandation 51 :

Faire un cadastre des tâches à réaliser par les étudiants pour répartir la charge de travail équitablement (tout au long de l'année).

Dans l'état actuel des choses, la mise en place du décret Paysage et des PAE afférents semble entraîner des problèmes de structuration des programmes. Ils affectent plus particulièrement les étudiants en horaires décalés. L'articulation problématique de certains cours interroge la notion de prérequis et de corequis. S'il est souhaitable de ne pas figer la formation en la balisant par une masse trop importante de contraintes en termes de prérequis, en fixer certains peut s'avérer nécessaire si l'on veut favoriser des apprentissages en profondeur. Le choix de réduire le nombre de prérequis ou corequis pour ne pas bloquer les PAE des étudiants a généré en réalité un problème d'hétérogénéité du groupe d'étudiants en termes de compétences. L'organisation en années d'études ou en blocs ainsi que les « parcours types recommandés » restent la norme dans la plupart des formations évaluées.

Recommandation 52 :

Revérifier la logique de prérequis et corequis des différentes activités pour s'assurer de la cohérence programmatique de la formation. Trouver des solutions pour réconcilier la nécessité de réaliser des authentiques PAE, les contraintes horaires et le respect des prérequis/corequis en vue de soutenir un éventuel projet professionnel de l'étudiant.

La mobilité des étudiants dans le programme a été prévue par le législateur non seulement pour récupérer des crédits non réussis, mais aussi pour mieux ajuster la formation des étudiants à un éventuel projet professionnel personnel. Entre contraintes administratives (les PAE), organisationnelles (les horaires) et pédagogiques (les prérequis et corequis), il semble que pour beaucoup des formations l'aspect organisationnel soit prioritaire. Une réflexion sur les parcours de l'étudiant doit encore être menée. Il existe une tension entre une liberté en termes de PAE d'une part et la construction d'un programme développemental harmonieux axé sur l'acquisition de prérequis d'autre part. Cette tension ne paraît pas encore tout à fait apaisée. Des solutions sont à trouver

pour réconcilier les contraintes et permettre la réalisation de PAE au bénéfice des apprentissages des étudiants. Parfois, des conflits d'horaire entraînent des difficultés pour l'étudiant qui se voit obligé de faire lui-même le choix entre la participation à l'un ou l'autre cours prévu dans son PAE.

De manière assez générale, la structuration des activités d'apprentissage les unes par rapport aux autres pourrait être mieux construite. Il manque sans doute une vue matricielle pour augmenter la compréhension de la progression, ce qui explique les difficultés éprouvées par les étudiants à lier les différents apprentissages entre eux. Des décalages dans la succession des cours/activités d'apprentissage prérequis et les stages apparaissent parfois. La progression est clairement mise en œuvre entre les stages du bloc 1 et 2 et ceux du bloc 3. La supervision individuelle, puis collective, lors des stages aide également l'étudiant à comprendre la progression des AA pratiques. Les stages en bloc 1 sont perçus comme trop courts par les maîtres de formation pratique (MFP) et aussi par les étudiants. Leur lourdeur administrative semble disproportionnée par rapport aux acquis des étudiants.

La présence des étudiants aux activités d'apprentissage n'est pas acquise. L'absence des étudiants peut être le symptôme d'un manque d'intérêt pour la formation ou pour une activité d'apprentissage (ou une UE) spécifique. Elle peut également révéler des contraintes externes à la formation (vie personnelle, travail de l'étudiant, etc.). Il faut augmenter la compréhension des causes de ce manque de présence, voire d'investissement, car ce dernier est manifestement corrélé à l'échec et l'abandon.

Bonne pratique 28 :

Un accompagnement intéressant vers l'insertion professionnelle est réalisé lors du *job day*, l'info passerelles et « l'objectif emploi » en bloc 3. L'activité gagnerait en efficacité à ce qu'elle apparaisse un peu plus tôt dans le cursus.

3.3.3. Évaluation des apprentissages (cours, stages, TFE)

Les dispositifs d'évaluation sont généralement expliqués, clairs et identifiables pour les étudiants et ils semblent porteurs d'apprentissage. La réflexion de l'étudiant sur

l'articulation entre les AA et leurs évaluations s'avère plus fertile quand elle est encadrée, comme dans le cas de la formation où l'accompagnement est réalisé par le référent d'année. Toutefois, les étudiants ne voient pas systématiquement le lien entre le référentiel de compétences et l'évaluation des cours.

La plupart des évaluations sont réalisées par des examens finaux dont la dimension certificative semble prédominante. Les évaluations intégrées sont peu fréquentes. Des évaluations formatives et diagnostiques, précédées par la préparation aux procédures d'examens et/ou impliquant les étudiants dans le processus (formation par les pairs), sont présentes sans pour autant en constituer la règle dans toutes les sections.

Les modalités et les critères d'évaluation des AA sont établis par chaque enseignant ou par l'ensemble des titulaires d'une même activité pédagogique. Les décisions concernant les formes d'évaluation relèvent plutôt des enseignants que de stratégies institutionnelles, bien que les moments et méthodes d'évaluation puissent être concertés avec la coordination/direction. Les informations données aux étudiants quant au dispositif d'évaluation sont parfois incomplètes et/ou laissées à la discrétion de l'enseignant.

Les représentants des étudiants estiment généralement que les méthodes d'évaluation sont pertinentes, claires et précises et que les notes reflètent correctement la qualité du travail effectué. Les retours des étudiants sur la qualité des dispositifs d'évaluation n'étant pas recueillis de façon systématique il est toutefois difficile de formuler des conclusions robustes. Parfois, les enseignants disent évaluer eux-mêmes, dans une perspective réflexive ou auprès des étudiants, la qualité de leur dispositif d'évaluation.

Recommandation 53 :

Une réflexion plus systématique sur le niveau de performance visé par l'évaluation (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation) pourrait être menée, tout en tenant compte des divers biais de notation. Orienter la stratégie institutionnelle vers l'évaluation de type formatif semble être nécessaire. Systématiser et améliorer la qualité des grilles d'évaluation, et notamment favoriser l'usage d'échelles descriptives d'évaluation en relation

avec le référentiel des compétences, apporterait une plus-value évidente aux dispositifs.

L'évaluation du stage est continue et formative dans la grande majorité des sections. Les domaines d'acquisition des AA prévus par la grille d'évaluation servent de repères dans la démarche qui aboutit à la note finale. Le plus souvent, cette évaluation prend en compte l'avis du maître de stage et l'autoévaluation de l'étudiant, tandis que la note est finalement attribuée par le MFP. Ce dialogue collaboratif impliquant l'étudiant permet certainement un retour réflexif très formateur pour l'étudiant. Dans certains établissements où l'évaluation de stages pose des problèmes, un travail de concertation pour construire une nouvelle grille est en cours.

Bonne pratique 29 :

L'utilisation d'une grille commune pour les stages des trois blocs, avec des niveaux différents à atteindre progressivement est une initiative intéressante d'évaluation.

Des grilles de notation pour les TFE sont utilisées dans l'ensemble des HE, mais l'approche par compétences et les niveaux à atteindre ne sont pas toujours explicites. Dans la plupart des programmes, il y a un évaluateur interne (issu du corps enseignant) et un évaluateur externe (issu du terrain) qui nourrissent un dialogue collaboratif au sujet de la note. Il est parfois difficile de concilier des approches et des attentes différentes et de pallier en même temps une potentielle iniquité dans l'évaluation. Le plus souvent, c'est le président du jury qui est le garant du respect du cadre et des critères d'évaluation et qui assure une cohérence transversale entre les évaluations. Parfois, le poids laissé aux lecteurs externes pour l'évaluation du TFE semble un peu disproportionné même si les milieux professionnels s'estiment pleinement légitimes pour porter ce regard évaluatif. Une démarche formative, incluant la communication de la note par le jury ainsi qu'un feed-back qualitatif, adoptée dans une formation de bac. AS, est un exemple qui mérite d'être suivi.

Bonne pratique 30 :

La grille de notation des mémoires d'un MIA est basée sur le référentiel de compétences et détaille finement les acquis devant être atteints.

Le document contenant les critères et les modalités de l'évaluation du mémoire est transmis aux étudiants très tôt dans le processus d'accompagnement. Dans la logique d'une démarche formative, le jury communique à l'étudiant la note ainsi qu'un feed-back diagnostique sur sa performance.

Recommandation 54 :

Mettre à la disposition des étudiants des informations complètes sur les critères d'évaluation des cours et des TFE. Recueillir systématiquement l'avis de l'ensemble des étudiants sur les pratiques d'évaluation des cours et des TFE auxquelles ils sont confrontés - et pas seulement l'avis des délégués - aiderait le programme à s'ajuster aux besoins de ces derniers.

Recommandation 55 :

Opérer une sélection plus rigoureuse des lecteurs des TFE en fonction de leur expertise professionnelle ainsi qu'en fonction de leur expérience en matière de recherche (lorsque le TFE est un TFE de recherche). Assurer un équilibre entre les enseignants et les professionnels/lecteurs externes dans la composition des jurys tout en œuvrant pour que les membres des jurys soient formés afin d'être capables d'harmoniser leur jugement.

Recommandation 56 :

Améliorer la démarche d'évaluation en visant la diversification des modes d'évaluation. Entre autres, partager des pratiques évaluatives et expérimenter l'évaluation de manière collaborative semblent constituer autant de démarches concordantes avec les recommandations de la littérature sur le sujet.

Recommandation 57 :

Le comité des experts recommande d'évaluer la compétence langagière (de manière formative) pour tous les cours qui exigent une production écrite afin de rendre systématiquement un feed-back à l'étudiant sur sa maîtrise de la langue. Un portfolio étudiant lui permettrait de rendre compte de ses apprentissages en ce domaine. Un test formatif à l'entrée lui permettrait de prendre conscience de ses éventuelles lacunes de manière précoce.

3.4. Ressources et moyens des formations

3.4.1. Les ressources humaines

Les ressources humaines représentent une des principales forces des sections visitées. Dans ce sens, il est à souligner qu'une structure dédiée aux ressources humaines s'intitule dans une HE « cellule de gestion des richesses humaines ». Le comité des experts a constaté la qualité ainsi que la grande force de travail et de motivation des personnels enseignant, administratif et technique. Leur compétences et énergies sont orientés vers les apprentissages et le bien-être des étudiants, notamment de ceux présentant le plus de difficultés.

Les enseignants exerçant leurs activités dans des départements/sites différents démontrent qu'ils peuvent nourrir un dialogue collaboratif et envisagent déjà d'autres modalités de collaboration, à la suite de cette évaluation, pour renforcer la cohérence du programme et développer leurs compétences. Lors des entretiens avec le comité des experts, les étudiants et les diplômés ont témoigné de leur satisfaction par rapport au professionnalisme et à la dimension humaine des relations avec toutes les catégories de personnel.

De manière générale, le processus de recrutement et la procédure d'accueil des nouveaux enseignants suivent des procédures établies au niveau des établissements et sont formellement gérés de façon adéquate au sein des catégories et des sections. Toutefois, une fois engagés, les nouveaux enseignants ne bénéficient pas systématiquement d'entretiens d'évaluation ou de développement. La disponibilité des directions est parfois un point fort qui tempère l'absence de ce type de dispositif formel. Certaines différences dans la gestion des RH, constatées entre les HE, sont attribuables à la spécificité des PO respectifs.

En ce qui concerne les programmes de bacheliers ou des MIAS en codiplomation, les politiques et les pratiques de ressources humaines ne sont pas nécessairement similaires entre les hautes écoles partenaires. Ce n'est pas étonnant, dans la mesure où les enseignants proviennent des contextes qui ont leurs caractéristiques propres, mais ces différences de traitement pour des individus exerçant des missions similaires posent question. Un programme de MIAS, dont la coorganisation est très poussée, présente

toutefois une gestion des RH qui lui est propre, distincte de celles mises en place par les établissements partenaires.

Le plus souvent, la politique de gestion des RH se décline au travers de profils de fonction définis pour les enseignants. Cependant, une politique de ressources humaines qui viserait le développement professionnel des enseignants comprenant des entretiens d'évaluation, et menant à des objectifs de performance est rarement établie de façon systématique. Dans le meilleur cas, une démarche d'évaluation et d'accompagnement est envisagée pour la période immédiate.

Recommandation 58 :

Développer davantage une politique de gestion des RH qui viserait le développement professionnel des membres du personnel (par exemple, via l'autoévaluation, les entretiens d'évaluation, un référentiel du bon enseignant, des critères de performances, la formation continue).

Un bon équilibre entre des pédagogues insérés dans le milieu professionnel et des professionnels engagés dans la formation définit des corps enseignants qui assurent la mise à jour des programmes en lien avec les réalités du terrain.

Apparemment, le nombre d'enseignants à temps complet est assez réduit, beaucoup d'entre eux ayant des charges de cours partielles et parfois assez réduites. Ce phénomène, plutôt caractéristique aux MIAS, est aussi présent dans certains bacheliers. Dans tous ces cas, certaines difficultés à maintenir les enseignants connectés à la section sont inévitables car le sentiment d'appartenance au collectif est généralement favorisé par une grande charge de cours. Il est aussi favorisé par une présence accrue dans les lieux de formation. De plus, un certain turn-over parmi les enseignants/formateurs produit des renouvellements d'une partie des équipes pédagogiques, ce qui entraîne des besoins d'accompagnement et/ou de formation supplémentaires.

La formation continue des enseignants est facilitée dans la plupart des établissements par la diffusion auprès des enseignants et du personnel administratif de l'information sur les programmes de formation disponibles. Dans

certaines HE, la structuration d'une politique de la formation continue est en cours et des outils tels que des catalogues de formation sont mis à la disposition des personnels. Toutefois, la formation n'est pas précédée par l'identification des besoins et elle dépend de la bonne volonté des individus. Le nombre des bénéficiaires est généralement modeste. Dans plusieurs HE, l'implication dans les activités de recherche constitue une opportunité pour le développement professionnel et la formation continue, mais peu d'enseignants en font usage.

La politique de formation continue dans le domaine pédagogique est peu affirmée. Si certains enseignants possèdent le titre pédagogique du CAPAES, ce n'est pas le cas de la totalité. Le CAPAES est par ailleurs décrit comme étant une formation à la qualité inégale en fonction des opérateurs qui la prennent en charge. Quoi qu'il en soit, même lorsque les enseignants possèdent une formation pédagogique initiale, une politique de formation pédagogique continue semble nécessaire si l'on veut qu'ils poursuivent leur développement professionnel.

Bonne pratique 31 :

Des formations pédagogiques (« 5 à 7 pédagogiques ») organisées par une HE constituent des occasions pour les enseignants de bénéficier d'exposés réalisés par des spécialistes sur différentes thématiques et d'échanger leurs pratiques pédagogiques innovantes. Pour motiver la participation précoce à la formation CAPAES, les enseignants sont personnellement informés à ce sujet. Un encadrement et un accompagnement spécifique à l'obtention du CAPAES leur sont parfois offerts.

Recommandation 59 :

Renforcer la structuration de la formation continue et stimuler la participation des enseignants à ce type d'activités.

Dans le cas des enseignants, les activités académiques cumulées aux nécessaires activités transversales entraînent une surcharge de travail qu'il n'est pas facile de gérer, et qui est parfois ressentie comme étant à la limite du supportable. Parfois, l'investissement dans l'aide à la réussite, déjà consistant, doit être encore accru pour répondre aux demandes informelles des étudiants. Le fait que l'accompagnement des TFE ne soit pas valorisé en termes de temps dans

certaines HE - ou que cette valorisation ne soit pas suffisante - représente un vrai problème.

À la demande du personnel et plus particulièrement des enseignants, certaines réponses ponctuelles sont parfois apportées, ce qui donne lieu à des agencements intéressants. Toutefois, une politique proactive et ajustée en fonction des problèmes identifiés est rarement mise en œuvre. Le comité des experts considère que des efforts doivent être poursuivis en ce sens.

Recommandation 60 :

Analyser les difficultés psychosociales et celles liées à la charge de travail du personnel et créer des mécanismes institutionnels pour les prévenir ou, le cas échéant, pour les traiter de manière adéquate.

Recommandation 61 :

Le comité des experts recommande d'améliorer encore la répartition des charges de travail, notamment en ce qui concerne les missions transversales et le suivi des TFE.

Au Québec, les professionnels de terrain sont très actifs durant les stages, mais aussi dans les cours. Dans bon nombre d'écoles, les intervenants avec expérience donnent la moitié des cours, voire plus. Ces chargés de cours (appelés vacataires en Europe) proviennent pour la plupart des milieux de travail social, mais il y a aussi des intervenants de sociologie, d'anthropologie, de psychologie, etc. Le nombre élevé de cours donnés par des chargés de cours est dû à la structure universitaire qui exige que ses professeurs réguliers consacrent 40% de leur temps à la recherche d'une part, et d'autre part, cette situation est due au sous-financement des universités. Le moindre coût d'un vacataire qui motive le nombre élevé de ceux-ci contrevient pourtant aux normes (Norme 2.3.8). Les vacataires étant syndiqués, ils peuvent participer dans plusieurs écoles, à la gouvernance de celles-ci. Ils peuvent ainsi avoir un délégué à l'Assemblée des professeurs, s'impliquer avec rémunération dans des comités (ex. pédagogie, révision de programme), aux formations offertes en pédagogie et bénéficier de fonds syndicaux pour participer à des colloques.

3.4.2. Les ressources matérielles

Les supports pédagogiques (support de cours, notes de cours) sont généralement disponibles en ligne et en version papier. Certains enseignants renvoient uniquement à des ouvrages de référence. L'option exclusive pour le format digital des cours est rare. Dans ce cas, il semble que la dématérialisation ne conduit pas nécessairement au résultat visé, à savoir la réduction des frais pour les étudiants. En effet, ces derniers, peu enclins à travailler sur support numérique, préfèrent pour la plupart imprimer les documents. Par ailleurs, les étudiants signalent que certains syllabi et notes de cours sont indisponibles, incomplets ou fournis trop tardivement. Des consignes sur l'élaboration des notes des cours sont communiquées aux enseignants dans certaines HE. De manière générale, la mise à jour des supports de cours dépend de l'initiative individuelle ou collective des enseignants.

Recommandation 62 :

Il semble important de conscientiser chacun des enseignants quant à l'insatisfaction des étudiants liée aux supports des cours. Plus généralement, il serait pertinent de mener des EEE au niveau des UE pour mesurer le phénomène, le comprendre et y remédier.

La plupart des locaux apparaissent bien entretenus, bien équipés et parfois agréables. Il arrive cependant que les parties prenantes considèrent des endroits particuliers comme vétustes. Les espaces confinés permettant le travail individuel ou de groupe des étudiants sont insuffisants dans certains établissements. Les étudiants le regrettent, ils jugent fondamental de pouvoir bénéficier de tels espaces pour faire avancer leurs travaux, avant ou après les cours. La préoccupation pour l'amélioration et l'adéquation des espaces et de leurs équipements pour répondre aux besoins des étudiants et des enseignants semble réelle, mais se heurte à des contraintes techniques ou budgétaires.

Les centres documentaires/bibliothèques fonctionnent généralement bien en termes d'accueil et sont pourvus d'un nombre d'ouvrages appréciable. Dans la plupart des HE, l'aide compétente des documentalistes est appréciée par les étudiants. Le comité des experts a remarqué quelques centres performants, se distinguant par la qualité de l'accueil ou les publications disponibles, et a aussi

relevé de bonnes pratiques au niveau d'activités menées en lien étroit avec les apprentissages (par exemple : présentations et participation des documentalistes aux cours). L'accès au réseau des bibliothèques des universités permet un élargissement des ressources de documentation et cette opportunité est généralement utile aux enseignants et aux étudiants.

Des efforts importants ont été entrepris dans la plupart des établissements au niveau de la mise en ligne des ressources documentaires. Des projets intéressants visant à transformer des centres de documentation en de véritables *learning centers* sont, selon les HE, plus ou moins avancés.

Sauf exception, l'horaire d'ouverture des centres de documentation pose souvent des difficultés aux étudiants qui le considèrent soit restreint, soit insuffisamment adapté à leurs besoins.

Bonne pratique 32 :

Les centres de documentation travaillent en étroite collaboration avec le corps enseignant. En plus des traditionnels échanges d'information concernant le fond documentaire, les documentalistes participent à la construction d'outils pédagogique, distribuent de l'information sur les outils de recherche via le web et font des exposés dans certains cours. De plus les bibliothécaires organisent une journée des éditeurs annuellement. À cette occasion, ils présentent les plus récentes publications aux enseignants et étudiants.

Bonne pratique 33 :

Un groupe de travail transversal « Bibliothèques » a abouti à la création d'un catalogue commun en ligne. Les « Midis de la Bib » favorisent un échange fertile entre enseignants.

Recommandation 63 :

Le comité des experts recommande de donner la priorité à l'émergence ou au renforcement des *learning centers* qui offrent des espaces de travail collaboratifs ou individuels aux étudiants.

De manière générale, les salles informatiques sont bien équipées et des plateformes virtuelles fonctionnelles sont mises en place. Le wifi est également disponible dans la plupart des espaces de formation, même si sa couverture pose parfois

des difficultés sur certains sites. Dans quelques sections, le nombre d'ordinateurs est considéré comme insuffisant par rapport aux besoins des utilisateurs. Des outils performants numériques, comme les plateformes Moodle ou Office 365 semblent actuellement sous-utilisés. L'installation ou, dans certaines sections, la modification récente de la plateforme virtuelle a créé certaines difficultés que les institutions s'efforcent de dépasser à l'aide des séances d'information à destination des étudiants et des enseignants/formateurs. L'usage de ces outils à des fins pédagogiques semble émerger difficilement et certaines sections semblent ne pas saisir les enjeux du virage numérique. Des efforts en ce sens sont indispensables.

Les ressources matérielles des hautes écoles co-organisatrices du MIAS sont apparues de niveau équivalent. Les différences constatées n'ont pas d'effet sur l'équité des conditions de travail au sein du programme. Le fait d'avoir deux environnements virtuels à disposition (un par haute école co-organisatrice) pourrait être perçu comme un avantage, car les étudiants peuvent ainsi bénéficier de la plus-value des deux. Cependant, cela fait peser de nombreuses contraintes pour les utilisateurs. Par exemple, les étudiants doivent se référer à l'une ou l'autre plateforme en fonction de l'institution de référence de l'enseignant, qu'ils ne connaissent par ailleurs pas toujours. Ce manque d'intégration est parfois difficilement gérable pour les parties prenantes des deux établissements partenaires.

Recommandation 64 :

Effectuer une harmonisation de certains outils entre les établissements codiplômants car l'alternance peut entraîner des lourdeurs contreproductives d'un point de vue pédagogique.

Le déficit quant aux infrastructures est parfois visible dans les établissements d'EPS. Dans les faits, l'espace est insuffisant et les lieux partagés - permettant un dialogue informel entre étudiants d'une part, entre étudiants et enseignants d'autre part - sont réduits à leur plus simple expression. Pour la documentation nécessaire aux apprentissages, les établissements s'appuient plutôt sur les ressources disponibles dans les institutions partenaires. Bien que la qualité de l'infrastructure informatique et bureautique ait

été améliorée, le parc informatique est jugé insatisfaisant par les parties prenantes, particulièrement en termes de nombre de postes qui sont fonctionnels.

Recommandation 65 :

Le comité des experts recommande de réfléchir à l'utilisation des locaux pour répondre aux besoins d'espaces pour le travail individuel et en groupe exprimés par les étudiants. Réfléchir au réaménagement de certains espaces en vue d'une meilleure organisation des activités d'apprentissage en groupe et assurer une couverture plus large du wifi.

3.4.3. Information et communication interne et externe

Les mécanismes institutionnels liés à l'information et la communication internes sont bien décrits. De façon générale, diverses formes de communication interne conventionnelles et virtuelles sont utilisées au sein des sections visitées. La communication de la direction envers les membres du personnel est réalisée au cours de réunions régulières, mais aussi à l'aide de newsletters et via l'intranet. Les annonces officielles ainsi que les informations utiles pour les étudiants sont le plus souvent publiées sur ce portail, mais des outils comme les valves papier situés dans les endroits de passage et des télévisions placées aux endroits stratégiques sont aussi en usage.

Dans certaines HE, des activités sont organisées pour communiquer directement les principales informations aux primo-arrivants ainsi que pour leur faciliter l'utilisation des moyens virtuels. De façon générale, les étudiants estiment qu'il est facile d'avoir des interactions individuelles avec les enseignants car ils sont bienveillants et disponibles. Ils sont parfois moins satisfaits du dialogue institutionnel avec les autorités.

Bonne pratique 34 :

La rubrique « Vous êtes enseignant » du site web proposant une diversité d'informations utiles (plateforme virtuelle, formation en e-learning, etc.) est un exemple de pratique innovante dans le domaine de la communication interne.

Les plateformes virtuelles constituent l'outil privilégié pour l'accès aux ressources

pédagogiques. L'intégration des communications quotidiennes sur les plateformes est envisagée dans certaines HE, mais pas encore réalisée systématiquement. Les réseaux sociaux constituent un canal parallèle fonctionnant sous le contrôle exclusif des étudiants. Même s'ils sont parfois utilisés pour la communication entre étudiants et enseignants, les réseaux sociaux ne sont pas considérés comme participant à la diffusion des informations en interne. Cet aspect pourrait faire l'objet d'une réflexion car il s'agit, pour les étudiants, d'un outil faisant pleinement partie de leur écologie numérique.

Certains aspects problématiques, comme le nombre excessif de courriers électroniques, sont assez souvent rapportés par les enseignants et les étudiants. Il peut également arriver que les étudiants passent à côté de l'information, souvent très abondante et multiple, en raison du nombre élevé de canaux de communication. Dans certaines HE, des services de communication sont mis en place, veillant à prévenir tout incident lié à l'utilisation inadéquate des moyens de communication virtuelle. L'atelier de sensibilisation aux bonnes pratiques sur les réseaux sociaux, dispensé dans le cadre de certains cours de communication, est une initiative notable et appréciable.

Recommandation 66 :

Mettre en place une charte garantissant la bonne communication entre enseignants et étudiants incluant les droits et les devoirs de chacun.

Recommandation 67 :

Le comité des experts recommande de réfléchir à la possibilité de rationaliser le volume des messages dans la communication virtuelle.

Une caractéristique indésirable de la coorganisation des bacheliers AS et surtout des MIAS est la duplication des systèmes de communication. Elle est ressentie de façon négative particulièrement par les étudiants. Certains projets tentant de résoudre cette difficulté institutionnelle sont en cours de réalisation. Dans certains cas, cet obstacle à la communication résultant de l'incompatibilité des plateformes des HE coorganisatrices a été contourné par les étudiants qui ont eu recours aux réseaux sociaux (groupes Facebook).

Recommandation 68 :

Le comité des experts recommande aux HE codiplomantes de travailler la compatibilité de leurs plateformes virtuelles pour faciliter la communication entre les étudiants et les enseignants.

La stratégie de communication externe mobilise le site internet, la publicité, les divers supports ainsi que les contacts directs, en présentiel. La communication qui semble la plus efficace pour toucher les potentiels futurs étudiants prend la forme de séances d'information organisées dans les salons dédiés ou les écoles secondaires, ainsi que les journées portes ouvertes. La communication par brochures/dépliants ainsi que la communication électronique (capsules vidéo, page Facebook, etc.) sont utilisées de façon systématique. Des services spécialisés, qui sont cependant très rarement mis en place, effectuent des actions de monitoring et d'évaluation des activités communicationnelles.

Les contacts avec les diplômés sont plutôt irréguliers et informels. Le comité des experts a noté toutefois qu'un groupe Facebook leur est réservé dans une des HE, ce qui donne lieu à des communications utiles et performantes. Assez rarement, la stratégie de communication cible explicitement des publics autres que les étudiants potentiels, tels que les milieux professionnels et les milieux académiques.

Bonne pratique 35 :

Les « modules découverte » proposés aux écoles du secondaire par les départements permettent aux élèves de découvrir le métier d'assistant social par le biais d'ateliers animés par les MFP (maîtres de formation pratique) et la bibliothécaire documentaliste.

Recommandation 69 :

Diversifier la communication vers un public plus large en vue d'étendre la visibilité et l'attractivité du programme. Un effort de communication, déjà bien entrepris, devrait être amplifié pour améliorer la compréhension des spécificités de certaines formations (bachelier Écologie sociale, MIAS, brevet CISP) par les milieux professionnels et les employeurs.

3.4.4. Équité en termes d'accueil, de suivi et de soutien des étudiants

Les systèmes d'admission et d'inscription, bien rodés, fonctionnent sans difficulté apparente. Un examen d'entrée permet à certains étudiants sans CESS d'accéder à la formation. Il s'agit là d'une particularité qui permet la promotion sociale d'étudiants ayant un parcours scolaire non linéaire, parfois teinté de difficultés.

Généralement, le dispositif d'accueil est bien structuré et comprend une diversité d'actions. Citons, sans être exhaustif, la semaine d'activités préparatoires avant la rentrée, les ateliers au début de l'année ou encore les entretiens après réception des points de l'examen d'entrée. Dans certaines HE, une personne chargée de l'accueil des étudiants soutient davantage les nouveaux entrants.

De manière générale, le dispositif institutionnel dit « service d'aide à la réussite (SAR) » répond aux besoins des étudiants. Certains SAR mettent à la disposition des étudiants une gamme élargie d'activités pour soutenir leurs méthodes d'apprentissage, ce qui permet un accompagnement concret des étudiants les plus faibles. Dans la même veine, le comité des experts a apprécié des projets intéressants et innovants de tutorat par les pairs qui sont mis en place dans certaines hautes écoles et semblent bénéfiques à la fois pour les tutorés et les tuteurs. Ces derniers sont, dans certaines HE, valorisés sous différentes formes, par exemple par l'octroi de crédits. Le tutorat est réputé favoriser l'intégration académique des étudiants de façon effective, ce qui est un des facteurs bien connu de la réussite selon la littérature scientifique. Fonder l'activité du SAR sur les résultats de recherches est une pratique vertueuse, mais rarement usitée.

Bonne pratique 36 :

L'activité « les midis papote » a pour but de rompre l'isolement des étudiants et créer des groupes de parole. Ce dispositif permet actuellement aux étudiants qui le souhaitent, de rencontrer une personne de référence pour l'orientation lors de difficultés dans leur parcours scolaire. Il aura également pour vertu de libérer la parole et d'augmenter la qualité du lien social dans l'établissement.

Recommandation 70 :

Le comité des experts recommande qu'un accompagnement sous forme de mentorat - un enseignant ou encadrant accompagne spécifiquement un groupe d'étudiants - soit envisagé. Dans un premier temps, et pour ne pas alourdir inutilement la charge de travail des enseignants, cette activité pourrait se centrer sur les étudiants les plus faibles.

Recommandation 71 :

Créer un dispositif de monitoring, de soutien et d'accompagnement pour les étudiants qui ont échoué pour le TFE est nécessaire. L'abandon des études juste avant l'obtention du TFE est un phénomène préoccupant car le coût humain et social de cette déperdition est important.

Le manque de maîtrise de l'expression écrite est un problème crucial présent dans toutes les formations évaluées. Les expériences innovantes tâchant de le pallier sont intéressantes et salutaires, mais leur efficacité reste à être démontrée.

Bonne pratique 37 :

Un projet vise à une remise à niveau dans le domaine de l'orthographe.

Recommandation 72 :

Identifier les profils d'étudiants les plus fragiles à l'entrée en formation pour orienter vers eux les moyens d'aide à la réussite, y compris en introduisant des pratiques visant à pallier leurs difficultés. Mesurer l'impact des actions des SAR et étendre les pratiques déjà mises en place si elles ont démontré leur efficacité.

Les dispositifs prévus pour les étudiants ayant des besoins particuliers répondent aux exigences légales dans l'ensemble des HE. Les étudiants qui présentent des déficiences semblent bien accompagnés par le personnel et/ou d'autres étudiants, parfois rémunérés pour leur accompagnement. Le comité des experts a noté en certaines circonstances des premiers pas vers l'enseignement universel et inclusif, selon lequel ce qui bénéficie aux étudiants déficients peut bénéficier à tous.

L'équité en termes de soutien aux plus démunis est renforcée par un système de bourses amplifié

par d'autres avantages comme la gratuité des supports de cours dans certaines HE.

Bonne pratique 38 :

Une initiative pertinente qui va dans le sens de la pédagogie universelle pour une école inclusive est l'élaboration d'une charte graphique à destination des étudiants ayant des besoins particuliers (ex. dyslexie) et qui est appliquée pour les syllabus et les questionnaires.

Bonne pratique 39 :

L'offre des services de soutien au-delà de l'aide à la réussite dans les apprentissages : l'aide à la recherche du logement, la crèche pour les enfants des étudiants, un accompagnement vers l'insertion professionnelle.

3.4.5. Recueil et analyse des données nécessaires au pilotage du programme

De façon générale, le pilotage par les données, formel et systématique, semble perfectible. Le recueil de données auprès des étudiants et des parties prenantes apparaît ponctuel et est souvent décrit de manière non-structurée. Les analyses de données nécessaires au pilotage du programme sont relativement peu affinées. C'est notamment le cas des caractéristiques des parcours des étudiants, des chiffres de réussite en fonction du type de diplôme secondaire obtenu, des causes de l'abandon des études, de l'identification des cours problématiques en matière de réussite ou de l'analyse du temps moyen nécessaire à la diplomation. Nous n'avons pas non plus répertorié d'analyse systématique de l'insertion des anciens, sauf celle consistant à présenter un questionnaire aux alumnis lors de la remise de diplôme.

Il est rare que le pilotage du programme s'appuie sur des données probantes relatives au parcours des étudiants, recueillies de façon systématique. Lorsque c'est le cas, leurs analyses et exploitations pertinentes nourrissent la réflexion et les actions à mener dans le cadre de la révision du programme. A contrario, des collectes d'informations statistiques élémentaires sont parfois manquantes dans certains établissements où leur recueil est seulement envisagé.

Recommandation 73 :

Compléter et approfondir le recueil et le traitement de données pour mieux comprendre les facteurs de réussite ou d'échec, les caractéristiques liées au niveau d'éducation préalable des nouveaux entrants, les UE/AA problématiques en termes de réussite. De manière plus générale, mettre en place un dispositif de pilotage et de révision du programme éclairé par diverses statistiques stratégiques. Une approche en termes de *learning analytics* pourrait être pertinente. Cette analyse permettrait aussi d'envisager de la formation continue et ainsi soigner la post-formation des étudiants.

Conclusions

Le *cluster* Sciences sociales est caractérisé par une hétérogénéité qui se manifeste à plusieurs paliers. Les formations évaluées sont organisées par divers PO appartenant à plusieurs réseaux et recouvrent trois niveaux du cadre européen de certification de l'enseignement supérieur (brevet, bachelier et master). Elles sont également différentes en ce qui concerne leur taille et le poids de leur profil dans le *cluster*. Tandis que tous les programmes sont professionnalisants et préparent à des métiers qui s'inscrivent dans le champ plus large du travail social, seul le bachelier d'Assistant social conduit à l'obtention d'un titre protégé. Pour les autres types de formations, des difficultés de positionnement peuvent se poser, à des degrés différents.

La plupart des établissements possèdent une charte et un projet pédagogique social et culturel qui expriment les visions et les valeurs partagées également par les catégories et sections respectives. L'architecture des organes de gouvernance, de gestion et de concertation répond aux exigences législatives et à une démocratisation de la prise de décision. Sa complexité, parfois excessive, risque néanmoins de prolonger le temps de décision, d'accroître les charges de travail des enseignants et de limiter la compréhension du fonctionnement de l'établissement par les étudiants.

La culture qualité est présentée dans tous les établissements et elle débouche, sauf exceptions rares, sur des dispositifs, actions, outils et procédures qui définissent la gestion de la qualité et qui contribuent à l'entretenir.

Le décret Paysage offre des options intéressantes en termes de personnalisation de l'apprentissage, mais des contradictions apparaissent souvent entre la logique administrative, l'effort de cohérence pédagogique et les scénarios pour flexibiliser les parcours des étudiants. Des divergences demeurent entre l'objectif poursuivi par le législateur et sa mise en place concrète par les acteurs de terrain.

L'organisation des activités d'apprentissage permet aux étudiants de découvrir la profession auprès des professionnels de terrain dans le cadre des stages qui sont généralement

structurés de façon cohérente. Toutefois, l'accueil des stagiaires par les partenaires socio-économiques, notamment dans le premier bloc des bacheliers et brevets, se confronte parfois à des difficultés.

L'approche par compétences est vivement encouragée au sein des HE et, dans la grande majorité des sections, le référentiel de compétences constitue la pierre angulaire du projet pédagogique. Le débat déclenché par l'application du décret Paysage a perduré dans certaines sections car il s'est avéré laborieux de donner du sens aux activités d'enseignement à travers un profil de sortie tout en se conformant aux exigences légales. L'innovation pédagogique et la pédagogie active sont présentes, sans être toujours le résultat d'une stratégie institutionnelle. L'agencement des activités d'apprentissage, généralement bien réfléchi, soulève un certain nombre de difficultés aux étudiants dans leur compréhension de la progression des apprentissages.

Il existe une ouverture au monde de la recherche, même si elle ne découle pas toujours d'une politique assumée formellement par les sections et gagnerait à être clarifiée. Des éléments de formation par la recherche, présents dans un nombre important de programmes de bacheliers influencent insuffisamment le contenu des TFE. Cependant, le poids de la formation à et par la recherche est plus important dans les MIAS.

Les formations et notamment les brevets et les bacheliers sont ouverts à des publics d'étudiants aux origines socio-scolaires diversifiées. L'accès aux formations de bachelier aux étudiants non porteurs d'un CESS constitue une particularité qui permet la promotion sociale d'étudiants ayant un parcours scolaire non linéaire. Des actions salutaires tâchant de pallier le manque de maîtrise de l'expression orale et écrite ont été mises en place, mais leur efficacité reste largement perfectible.

Le comité des experts tient à souligner la qualité ainsi que la grande force de travail et de motivation des personnels enseignants, administratifs et techniques. Leur investissement et leurs compétences sont manifestes au regard des apprentissages et du bien-être des étudiants, mais également de leurs établissements.

En synthèse : Analyse SWOT des programmes évalués

Forces	Faiblesses
1/ Bachelier Assistant social et bachelier Écologie sociale	
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Diversité des publics accueillis (origine socio-scolaire, situations financières, HD/HJ), modalités d'entrées examen d'admission hors CESS) ⇒ Dispositifs inclusifs et de soutien permettant d'accueillir les publics de diverses origines ⇒ Des partis-pris de formation fondés sur des valeurs du métier et de l'éducation (la place de la déontologie et la formation à l'esprit critique) ⇒ La réflexion continue et l'approche participative dans le pilotage et la révision du programme ⇒ L'intérêt pour la recherche chez les enseignants, mais sans moyens pour développer cette préoccupation ⇒ Le professionnalisme et l'engagement du corps enseignant dans les activités d'apprentissage et leur amélioration continue. ⇒ Les visions propres à chaque établissement qui marquent leur spécificité et permettent une orientation de l'étudiant choisie en fonction de celles-ci ⇒ L'accompagnement pertinent des TFE qui est (bien) apprécié par les étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Les difficultés à maintenir la régularité de la participation des étudiants dans la gouvernance ⇒ Les insuffisances locales de coordination pédagogique ⇒ Les pratiques insuffisantes des EEE ⇒ La faiblesse des dispositifs de soutien pédagogique en réponse aux difficultés linguistiques des étudiants (maîtrise du français et de l'écrit) ⇒ Les approches par compétences limitées et la faible pratique des épreuves intégrées ⇒ La faible formalisation de l'implication des employeurs dans la gouvernance et la révision des programmes ⇒ L'instabilité, l'irrégularité et le manque de moyens de la coordination des équipes de formation ⇒ Le manque d'individualisation des formations des étudiants en HD ⇒ L'insuffisance de pratiques de formation continue des enseignants ⇒ La faiblesse de l'actualisation des contenus de formation et de la diversité des thématiques ⇒ L'offre insuffisante de stages et la question de leur maintien en bloc 1 ⇒ Le suivi inégal des étudiants sur les lieux de stage selon les établissements ⇒ Les réponses apportées aux besoins d'équipement numérique chez les étudiants

2/ MIAS

<ul style="list-style-type: none">⇒ La co organisation affirmée dans la gouvernance/pilotage/gestion de la qualité du programme et l'identité propre du diplôme⇒ L'analyse réflexive des données de pilotage⇒ L'élaboration du programme et organisation de la formation en étroite relation avec l'exercice professionnel des étudiants⇒ L'implication et représentation importante des étudiants au niveau de la formation⇒ La formation par la recherche, avec une diversité d'approches pédagogiques⇒ La volonté de création de nouvelles pratiques et de collaboration avec le monde professionnel⇒ Un master qui vise à former un professionnel à des fonctions complémentaires d'encadrement pour le secteur social⇒ Une formation qui permet une meilleure reconnaissance du travailleur social en lui donnant accès à un diplôme plus élevé⇒ L'hétérogénéité du public étudiant : travailleurs dans des secteurs divers, étudiant à temps plein, mère/père de famille et de tout âge	<ul style="list-style-type: none">⇒ La sous-exploitation des missions transversales des établissements⇒ Les difficultés insuffisamment gérées liées à l'hétérogénéité des publics des étudiants (dualité entre étudiants ayant une activité professionnelle et les étudiants en formation initiale)⇒ L'agencement du programme faiblement adapté aux besoins spécifiques des deux publics, particulièrement pour ceux en horaire décalé/allègement⇒ Le manque d'harmonisation de la GRH entre les deux établissements partenaires dans les cas de codiplomation⇒ La faible charge des enseignants au sein du MIAS, avec des conséquences en termes d'implication et de coordination de la formation⇒ Le manque d'encadrement du projet professionnel des étudiants en formation initiale⇒ Le manque de possibilités (dans la formation) d'acquérir de l'expérience professionnelle pour les étudiants en formation initiale⇒ Le manque de visibilité/de connaissance/de communication externe de la formation⇒ Le fait que la formation ne puisse pas constituer à elle seule un prérequis pour poursuivre en doctorat
---	--

3/ BES CISP et bachelier Conseiller social

<ul style="list-style-type: none">⇒ Ces trois formations permettent d'intégrer des étudiants avec des parcours scolaires variés⇒ Formations permettant des acquis théoriques et pratiques bien spécifiques liés à des besoins particuliers et précis	<ul style="list-style-type: none">⇒ Le faible nombre des formations à l'ISP sous cette appellation⇒ La faible reconnaissance sur le marché du travail⇒ Le problème de positionnement du BES CISP dans les grilles barémiques sur le marché de l'emploi
---	--

4/ Ensemble des programmes	
Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ La présence de professionnels intervenant dans les formations (professionnels ou ex-professionnels en activité) ⇒ L'expertise professionnelle, les compétences pédagogiques et la motivation des enseignants ⇒ L'intégration des lieux de formation dans leur environnement et leur ancrage social et territorial ⇒ Les efforts des établissements pour assurer l'aboutissement des études dans le contexte difficile d'application du décret Paysage 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ La disparité des moyens et des infrastructures (physiques et virtuelles - administration numérique) ⇒ Les difficultés à réaliser le parcours de formation dans le temps prévu par les programmes ⇒ Une structuration encore balbutiante de l'organisation qualité au sein des catégories sociales, par injonction externe ou hiérarchique, par manque de moyens, suscitant une appropriation lente
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Un secteur d'activité aux besoins d'emplois importants ⇒ La présence conjointe du bac. AS et du MIAS dans certaines HE 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ La concurrence potentielle des autres formations du secteur social ⇒ Les modes d'application du décret Paysage dans ces filières de formation

Récapitulatif des recommandations

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB
1	40	Le comité des experts ne peut qu'encourager le développement des services et des initiatives qui concourent à la recherche d'équité dans le soutien aux étudiants, mais il recommande d'amplifier les moyens de communication, à destination des étudiants, sur ces propositions.				
2	40	Afin de favoriser la réussite du plus grand nombre d'étudiants admis en première année avec des niveaux de compétence linguistique plus limités, le comité des experts recommande de développer les propositions d'activité de soutien et de remédiation sur les difficultés linguistiques, à partir d'un diagnostic systématisé de celles-ci, et ce de manière précoce, au début de la première année. Il suggère en outre de diversifier les modes d'évaluations des AA en 1ère année, en développant celles basées sur des épreuves orales ou des QCM, en équilibrant ainsi les modalités orales et écrites au sein des différentes UE (voire en laissant à l'étudiant le choix de la modalité d'examen), si les compétences principales visées par ces AA et ces UE sont d'un autre ordre que la seule maîtrise du français écrit.				
3	40	Afin de soutenir l'effort d'accueil par les HE de formation d'AS d'étudiants de milieux sociaux ou d'origine nationales diverses, effort particulièrement pertinent pour préparer à un métier de professionnels devant s'occuper du sort des personnes socialement défavorisées, le comité des experts suggère aux autorités d'envisager que le financement accordé aux établissements pour cette formation au bachelier AS prenne en compte le critère de l'origine sociale des étudiants, soit dans la dotation générale, soit par des subventions spécifiques aux dispositifs de soutiens particuliers que les écoles pourraient mettre en place. À ce titre les dotations visant l'aide à la réussite octroyées par la FWB pourraient viser prioritairement cet objectif spécifique. Le test Évaluation du Français pour l'Enseignement Supérieur - EFES) et les remédiations qui y sont associées pourraient être utilisées ou à tout le moins inspirer une dynamique collective de réflexion sur ce sujet précis.				

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB
4	41	Le comité des experts recommande aux hautes écoles qui proposent des cursus en HD de porter une attention particulière aux besoins et difficultés individuels des étudiants, résultant de leurs activités cumulées d'études, de travail voire de responsabilité familiale, pour mettre en place des dispositions individualisées facilitantes pour le suivi de leur formation et leur réussite au diplôme.				
5	41	Pour favoriser le développement des usages numériques dans les formations d'AS, continuer la mise en place d'applications d'administration numérique. Il recommande également que soient objectivées, au sein des hautes écoles, les difficultés pour les étudiants de disposer d'ordinateurs personnels et d'envisager alors des mesures d'aide spécifique sur ce plan (prêt de matériel, bourse spécifique...). Enfin, il recommande d'envisager l'usage du numérique à des fins pédagogiques.				
6	42	Le comité des experts recommande de mettre en place des dispositifs de soutien et d'encouragement à la participation des étudiants aux différentes instances de concertation auxquelles ils sont associés. Une telle démarche peut être traitée comme une activité pédagogique d'éducation citoyenne de futurs professionnels du lien social, notamment en incitant et en donnant les moyens aux étudiants représentants de faire retour à leurs camarades sur leur mandat. L'usage des outils numériques et de leurs diverses applications de communication peut être ici particulièrement adapté.				
7	42	Le comité des experts ne peut que féliciter et encourager l'affirmation de valeurs fortes dans la formation au métier d'assistant social. Considérant que telles valeurs constituent des éléments de référence incontournables pour l'évaluation de la qualité des formations dispensées, il recommande que l'adoption de ces valeurs et leur traduction concrète dans le pilotage des formations fassent l'objet d'une attention spécifique aux moyens de les mettre en œuvre pour atteindre les résultats recherchés. Les causes des abandons ou échecs doivent être soigneusement étudiées si l'on veut optimiser l'accueil de ce public fragilisé. Dans cette optique, l'analyse systématique des				

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB
		traces des activités d'apprentissages doit être soigneusement effectuée et mise en lien avec la réussite. Cette logique qui porte le nom de <i>learning analytics</i> est aujourd'hui un terrain émergent dans la pédagogie de l'enseignement supérieur.				
8	44	Le comité des experts recommande aux établissements et aux pouvoirs organisateurs de chercher à mieux identifier les freins à la mobilité internationale des étudiants AS, pour renforcer en réponse autant que de besoins les moyens de soutenir cette mobilité et permettre aux établissements de définir une stratégie claire à ce soutien.				
9	44	Le comité des experts encourage fortement toutes les initiatives visant à créer des synergies entre bacheliers et MIAS et à œuvrer pour des rapprochements entre les deux cursus afin de stimuler la recherche. De tels rapprochements peuvent prendre des formes diverses depuis celle physique d'assurer les cours des deux formations dans les mêmes locaux ou des locaux voisins jusqu'à celles plus pédagogiques de communication sur les travaux de recherche auprès des groupes de bachelier AS ou d'implication de certains de ces étudiants dans les travaux eux-mêmes.				
10	44	Le comité des experts recommande fortement que le temps de service des enseignants de haute école puisse inclure formellement la possibilité pour ceux-ci de se consacrer à des recherches.				
11	46	Veiller à définir précisément les objectifs des adaptations des programmes qu'ils souhaitent engager et à s'assurer du partage de ceux-ci avec les équipes enseignantes, en accordant un temps suffisant à cette phase initiale avant de travailler sur les aménagements envisagés.				
12	46	Encourager la multiplication des pratiques d'évaluation intégrée pour favoriser le développement de l'approche compétences par les équipes enseignantes de manière concertée. Une telle incitation doit être soutenue par des initiatives de formation des enseignants voire d'accompagnement du travail des groupes d'enseignants par les services d'appui pédagogique des établissements.				

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB
13	46	Mettre en place des instances formelles de consultation des employeurs au sein des catégories sociales, en particulier pour associer ceux-ci aux processus de révision des programmes engagés périodiquement. Plus largement pour conduire ces processus, le comité des experts recommande de systématiser et de formaliser les initiatives de rencontre avec les milieux professionnels (organisation de tables rondes avec les référents de stage, enquêtes ponctuelles ou réunions thématiques...).				
14	47	Développer les offres de cours à option comme possibilités de spécialisation et d'individualisation des apprentissages. De telles mesures pourraient être prises, en mettant à profit par exemple la proximité géographique avec d'autres catégories ou d'autres sections, pour proposer des enseignements de spécialité communs				
15	47	Accorder une vigilance particulière à l'intégration dans les programmes du bachelier AS entre enseignements théoriques et activités d'apprentissage pratique. Un tel objectif nécessite en particulier de mettre en place des dispositions de coordination et d'échange entre les enseignants, particulièrement avec les MFP.				
16	48	Le comité des experts recommande aux établissements engageant des chantiers de révision des programmes de bachelier AS de porter attention à la mise en œuvre de modalités d'individualisation effective des parcours qui permettent aux étudiants de faire non seulement des choix d'adaptation des parcours, mais aussi de contenus d'apprentissage afin de soutenir un éventuel projet de développement professionnel visé par l'étudiant.				
17	48	La répétition d'une activité d'apprentissage, objet d'un échec en première session, si elle doit être effectivement et équitablement évaluée, pourrait procéder aujourd'hui de modalités pédagogiques numériques, dispensant les étudiants de réassister une seconde fois aux mêmes cours (obligation pénalisante dans la gestion des emplois du temps) tout en donnant lieu à un réel travail d'apprentissage. Le comité des experts recommande aux établissements et aux autorités d'examiner les voies et moyens de développer des enseignements de « rattrapage » (d'AA non validés) pour favoriser une réelle individualisation des parcours sans pénaliser les étudiants.				
18	49	Encourager la recherche d'initiatives alternatives au stage pratique en bloc 1 : outre qu'elles ont pour effet de réduire la pression sur la recherche de stage pour toutes les parties prenantes (étudiants, enseignants et organismes d'accueil), celles-ci sont également de				

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB
		nature à favoriser, pour les étudiants, une découverte de la diversité des champs d'intervention possibles d'un assistant social et de pouvoir orienter leurs choix de recherche de lieu de stage sur les blocs suivants.				
19	50	Accorder une vigilance particulière dans leur suivi qualité des processus d'accompagnement des stages de formation pratique. Ces processus doivent comprendre à la fois l'aide à la recherche de stage, la préparation pédagogique aux stages (ex : connaissance du cadre institutionnel des lieux), le suivi méthodologique des étudiants, le dialogue avec les référents dans les organismes d'accueil et l'exploitation pédagogique post stage des expériences réalisées par les étudiants. Le développement des outils de « carnet de bord » ou portfolio de l'étudiant dans le cadre du suivi du stage, pour servir de support aux entretiens avec le responsable du stage, devrait être systématisé.				
20	51	Améliorer largement les moyens et les processus de communication interne entre les diverses parties prenantes des catégories sociales, de consolider les nouvelles organisations de ces catégories et renforcer la coordination des sections du bachelier AS, en précisant les responsabilités managériales attribuées à leur titulaire. Il recommande de saisir l'opportunité des chantiers de refonte des programmes pour impulser de nouvelles dynamiques, par le renforcement de la coordination pédagogique et en installant une instance formalisée de concertation pédagogique, là où elles n'existent pas. La mission spécifique de ces coordinations doit être de mobiliser l'énergie des différents acteurs pour consolider la cohésion du programme. Dans les HE où le bachelier AS et le MIAS sont préparés, les modes de coordination méritent d'être rapprochés pour favoriser une mutualisation des moyens.				
21	53	Finaliser la démarche de clarification du profil de sortie et réfléchir à la diversification des moyens de communication externe, en vue d'étendre la visibilité et l'attractivité du MIAS.				
22	54	Réfléchir à une meilleure fertilisation croisée des compétences des professionnels en reprise d'études et des jeunes étudiants en poursuite de parcours d'enseignement supérieur. Organiser des activités où les compétences spécifiques des uns et des autres doivent être intégrées dans la réalisation d'une tâche complexe.				
23	54	Assurer l'intégration professionnelle des jeunes étudiants en poursuite d'étude en leur demandant de s'insérer dans un milieu professionnel, sous forme de				

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB
		bénévolat si la mise sous contrat semble impossible. Renforcer l'accompagnement des étudiants pendant les stages, de façon plus accrue pour les étudiants sans expérience professionnelle préalable				
24	54	Consolider la formation à et par la recherche ainsi que l'intégration plus pointue des activités des centres de recherche dans le processus d'apprentissage.				
25	57	Le comité des experts recommande aux établissements qui organisent les diplômes de BES CISP, bac. CS et ES de fonder les efforts de renforcement de la visibilité des diplômés sur une connaissance plus précise des secteurs professionnels d'emploi et des activités nouvelles en émergence potentielle dans ces secteurs, hors du cadre institué des grands services institutionnels.				
26	57	Revoir le principe du maintien de la formation au BES en deux ans et au niveau 5, et rechercher les voies d'un changement de son positionnement (bachelier) ou de son domaine de formation (GRH). Une option intermédiaire pourrait être constituée par la reconnaissance des crédits de formation acquis, qui permettrait d'ouvrir des passerelles vers des bacheliers professionnalisants.				
27	57	Concernant le bachelier d'écologie sociale, dans le contexte de la montée des préoccupations environnementales dans la société et dans le secteur de l'action sociale, le comité des experts recommande aux autorités en charge de la définition des référentiels de compétences, d'évaluer le caractère innovant de ce diplôme pour instiller peut-être des éléments pertinents de celui-ci dans la formation au bachelier AS.				
28	58	Pour mieux prendre en compte le souci d'équité, le comité des experts recommande aux PO de renforcer la dotation en moyens matériels et de locaux pour la formation au BES, dans les instituts de promotion sociale.				
29	59	Simplifier les structures et les procédures de décision, et préciser les profils de fonction par niveau de responsabilité. Ce processus pourrait augmenter l'autonomie de gestion des sections si la coordination à ce niveau était, selon le cas, davantage formalisée ou renforcée.				
30	60	Stimuler la présence régulière des étudiants dans les organes de gestion et de consultation et renforcer l'importance des instances de représentation étudiante par une série de mesures : favoriser une meilleure information auprès des étudiants sur l'intérêt de leur implication dans ces structures pour la construction de leur identité professionnelle et pour				

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB
		leur responsabilisation en tant que citoyens ainsi que sur le rôle des différentes instances dans la résolution des problèmes auxquelles ils se confrontent.				
31	60	Mieux évaluer la charge de temps des enseignants pour la participation et l'exercice des responsabilités formelles et informelles dans les instances de gestion/consultation/coordination et harmoniser la valorisation de ces mandats au sein de chaque HE.				
32	60	Réfléchir à la formalisation de la participation des représentants du monde professionnel dans certaines structures de gestion et de consultation.				
33	61	Mettre en place les dispositifs de la gestion de la qualité dans les établissements ou ils manquent. Mutualiser et généraliser l'utilisation des outils standardisés tout en renforçant les compétences des responsables et le processus de la gestion qualité.				
34	62	Prioriser les pistes d'action et/ou, selon le cas, phaser les plans d'action avec un calendrier et des mesures concrètes et visibles à mettre en œuvre. Se doter d'indicateurs pour évaluer la bonne réalisation des actions.				
35	62	Institutionnaliser la révision du programme et standardiser les mécanismes et les outils à déployer à cette fin.				
36	62	Définir une politique, développer des procédures et des outils et systématiser le recours aux EEE, au bénéfice du pilotage et la révision du programme. Étendre les démarches actuelles en évaluant systématiquement chacun des UE, voire des AA. Communiquer aux répondants les résultats et le suivi des évaluations.				
37	63	Réfléchir à une harmonisation des évaluations des cours qui sont pratiquées individuellement par les enseignants, avec une attention portée aux aspects éthiques				
38	63	Accroître le nombre des cours à options et des crédits qui leur sont alloués pour renforcer les prémices de la flexibilité du parcours d'étudiants				
39	64	Encourager des solutions innovantes pour mieux exploiter le potentiel des passerelles internes et externes à l'établissement dans la flexibilisation de l'enseignement et le projet professionnel de l'étudiant.				
40	64	Mettre en place des dispositifs permettant aux enseignants de se former ou de développer leurs compétences de recherche. Dans le même but, les HE dotées de centres de recherche sont invitées à poursuivre leur intégration dans les formations de bac. AS. La collaboration des HE avec des centres de recherche des universités pour faciliter aux étudiants des stages auprès d'une équipe de recherche, voire la				

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB
		réalisation du stage en 3e auprès d'un maître de formation ayant un ancrage au sein d'une équipe de recherche peuvent encourager davantage le développement des compétences de recherche des étudiants en bac. AS.				
41	65	Formaliser des structures et des procédures pour permettre la participation régulière des professionnels aux activités de concertation de la section et plus particulièrement lors de la révision de programme ou dans la gouvernance.				
42	66	Mettre en place des actions pour stimuler les mobilités des enseignants et des étudiants ; développer une stratégie d'information sur les expériences internationales et leur plus-value pour l'apprentissage, et mieux adapter l'agencement de l'enseignement aux besoins des étudiants effectuant des stages à l'étranger. À défaut d'une mobilité physique, qui reste évidemment l'archétype vertueux de la mobilité, il est tout à fait possible de travailler l'internationalisation à travers des moyens numériques. Des enseignants étrangers invités à donner des séminaires de formation par visioconférence, des travaux de groupe entre étudiants situés dans différents pays sont des activités pédagogiques qui deviennent courantes et pertinentes.				
43	66	Formaliser le travail de concertation transversale sur les acquis d'apprentissage ; de continuer à œuvrer à un profil de sortie pertinent et d'aligner les UE sur celui-ci tout en se donnant une échéance pour éviter l'épuisement. Au sein de chaque UE, le comité recommande de regrouper des AA faisant sens par rapport aux acquis d'apprentissages visés ; de présenter clairement cette architecture aux étudiants en insistant sur le projet de formation globale en début d'année, mais aussi lors de la présentation de chaque UE ou activité d'apprentissage.				
44	66	Réaliser un travail de fond autour des fiches ECTS. Elles devraient établir précisément les rôles et devoirs de chacun. Les attentes des enseignants devraient y être soigneusement précisées. Les fiches ECTS doivent être standardisées, formulées avec une logique de communication pédagogique (pas seulement administrative), afin qu'elles deviennent suffisamment informatives.				
45	67	Certaines pratiques innovantes méritent d'être mises plus en lumière. Les coordinateurs et le directeur peuvent stimuler l'innovation pédagogique en soumettant des projets aux enseignants. Un soutien à des dynamiques de type SoTL (Scholarship of Teaching				

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB
		and Learning) permettrait aussi de favoriser à la fois les innovations et le développement professionnel des enseignants.				
46	68	Travailler spécifiquement la compétence transversale du travail de groupe et repenser l'organisation des travaux de groupe dans l'optique d'une acquisition développementale des compétences visées.				
47	68	Travailler à l'émergence ou à la maturation d'un projet personnel ou professionnel (par une meilleure structuration de l'offre de stage, par une aide à la décision quant aux cours à option, par des activités personnelles de formation). Dans ce cadre, un tableau de bord (ou carnet de l'étudiant) qui repartirait du référentiel de compétences décliné en niveau de performance (à atteindre en première, deuxième, troisième) serait susceptible de donner plus de sens à l'étudiant en ce qui concerne certaines UE ou AA et une prise de responsabilités dans les activités laissées à sa discrétion.				
48	68	Améliorer le dispositif d'aide à la recherche des stages apporterait une plus-value. Une aide logistique pourrait accompagner l'actuel accompagnement méthodologique. Des listes actualisées des lieux de stage pourraient être plus systématiquement réalisées. Ce cadastre des lieux de stage permettrait d'améliorer l'adéquation entre eux et le projet de développement professionnel de l'étudiant.				
49	68	Formaliser et améliorer la communication avec les maitres de stage pour qu'ils connaissent mieux les documents de référence pour l'accompagnement des stages et se les approprient. L'ergonomie de ces documents pourrait être repensée à cette fin. Un dialogue en amont du stage attirant l'attention du maitre de stage sur l'importance de ces écrits peut également être envisagé. Réfléchir à l'organisation de la supervision des stages en première année du bachelier, en vue d'améliorer leur fréquence et, si possible, systématiser les visites sur les lieux de stage				
50	69	Homogénéiser l'accompagnement des TFE, former les promoteurs, voire en évaluer le travail.				
51	70	Faire un cadastre des tâches à réaliser par les étudiants pour répartir la charge de travail équitablement (tout au long de l'année).				
52	70	Revérifier la logique de prérequis et corequis des différentes activités pour s'assurer de la cohérence programmatique de la formation. Trouver des solutions pour réconcilier la nécessité de réaliser des authentiques PAE, les contraintes horaires et le respect				

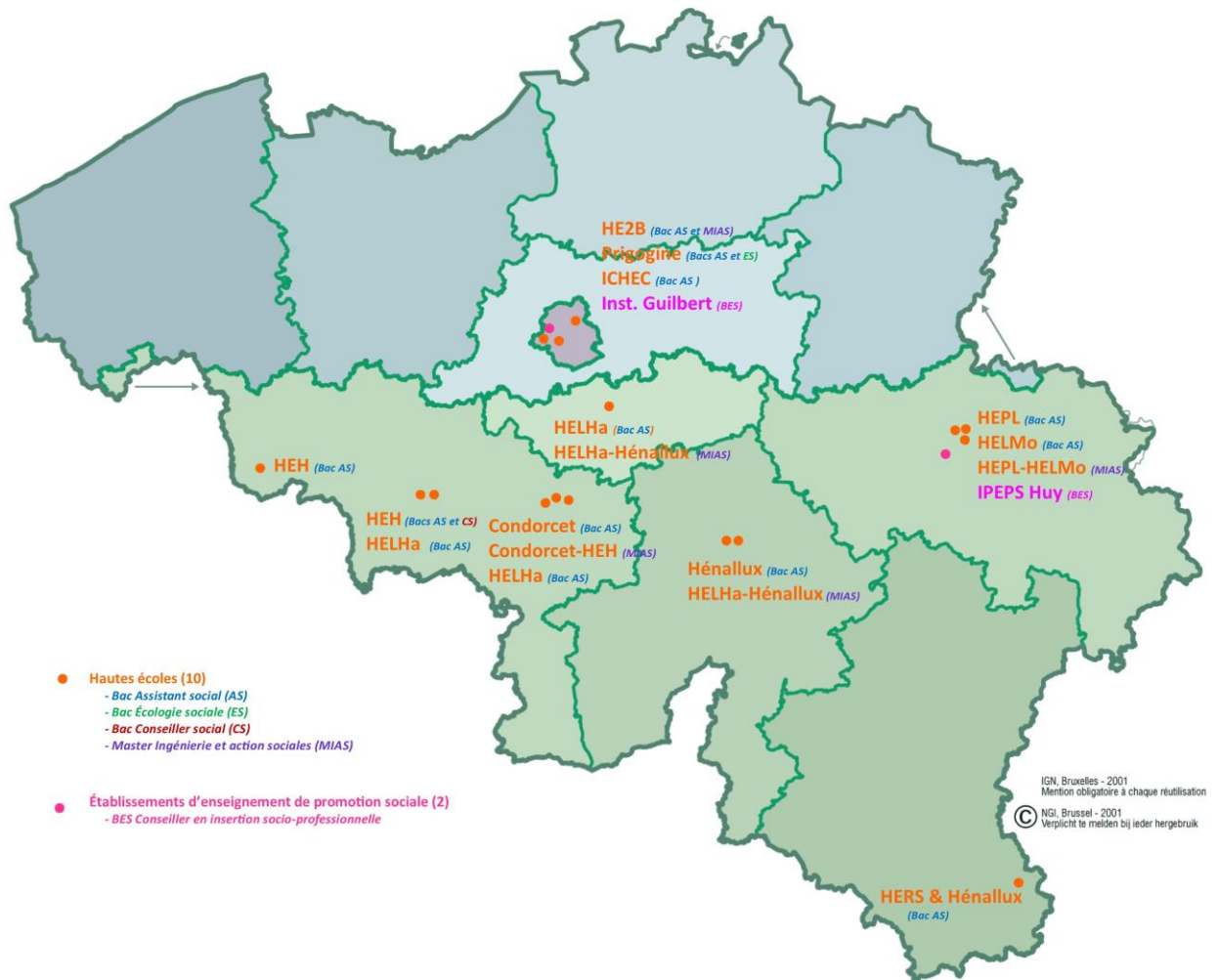
N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB
		des prérequis/corequis en vue de soutenir un éventuel projet professionnel de l'étudiant.				
53	71	Une réflexion plus systématique sur le niveau de performance visé par l'évaluation (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation) pourrait être menée, tout en tenant compte des divers biais de notation. Orienter la stratégie institutionnelle vers l'évaluation de type formatif semble être nécessaire. Systématiser et améliorer la qualité des grilles d'évaluation, et notamment favoriser l'usage d'échelles descriptives d'évaluation en relation avec le référentiel des compétences, apporterait une plus-value évidente aux dispositifs.				
54	72	Mettre à la disposition des étudiants des informations complètes sur les critères d'évaluation des cours et des TFE. Recueillir systématiquement l'avis de l'ensemble des étudiants sur les pratiques d'évaluation des cours et des TFE auxquelles ils sont confrontés - et pas seulement l'avis des délégués - aiderait le programme à s'ajuster aux besoins de ces derniers.				
55	72	Opérer une sélection plus rigoureuse des lecteurs des TFE en fonction de leur expertise professionnelle ainsi qu'en fonction de leur expérience en matière de recherche (lorsque le TFE est un TFE de recherche). Assurer un équilibre entre les enseignants et les professionnels/lecteurs externes dans la composition des jurys tout en œuvrant pour que les membres des jurys soient formés afin d'être capables d'harmoniser leur jugement.				
56	72	Améliorer la démarche d'évaluation en visant la diversification des modes d'évaluation. Entre autres, partager des pratiques évaluatives et expérimenter l'évaluation de manière collaborative semblent constituer autant de démarches concordantes avec les recommandations de la littérature sur le sujet.				
57	72	Le comité des experts recommande d'évaluer la compétence langagière (de manière formative) pour tous les cours qui exigent une production écrite afin de rendre systématiquement un feed-back à l'étudiant sur sa maîtrise de la langue. Un portfolio étudiant lui permettrait de rendre compte de ses apprentissages en ce domaine. Un test formatif à l'entrée lui permettrait de prendre conscience de ses éventuelles lacunes de manière précoce.				
58	72	Développer davantage la politique GRH qui viserait le développement professionnel des membres du personnel (ex. autoévaluation, entretiens d'évaluation,				

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB
		référentiel du bon enseignant/critères de performances ; besoins de formation continue).				
59	73	Renforcer la structuration de la formation continue et stimuler la participation des enseignants aux activités de ce type.				
60	74	Analyser les difficultés psychosociales et celles liées à la charge de travail des personnels et créer des mécanismes institutionnels pour les prévenir ou, le cas échéant, pour les traiter de manière adéquate.				
61	74	Le comité des experts recommande d'améliorer encore la répartition des charges de travail, notamment en ce qui concerne les missions transversales et le suivi des TFE.				
62	74	Il semble important de conscientiser chacun des enseignants quant à l'insatisfaction des étudiants liée aux supports des cours. Plus généralement, il serait pertinent de mener des EEE au niveau des UE pour mesurer le phénomène, le comprendre et y remédier				
63	75	Le comité des experts recommande de donner la priorité à l'émergence ou au renforcement des learning centers qui offrent des espaces de travail collaboratifs ou individuels aux étudiants.				
64	75	Effectuer une harmonisation de certains outils entre les établissements codiplômants car l'alternance peut entraîner des lourdeurs contreproductives d'un point de vue pédagogique.				
65	76	Réfléchir à l'utilisation des locaux pour répondre aux besoins d'espaces pour le travail individuel et en groupe exprimés par les étudiants. Réfléchir au réaménagement de certains espaces en vue d'une meilleure organisation des activités d'apprentissage en groupe et assurer une couverture plus large du wifi.				
66	76	Mettre en place une charte garantissant la bonne communication entre enseignants et étudiants incluant les droits et les devoirs de chacun.				
67	76	Réfléchir à la possibilité de rationaliser le volume des messages dans la communication virtuelle.				
68	77	Le comité des experts recommande aux HE codiplomantes de travailler la compatibilité de leurs plateformes virtuelles pour faciliter la communication entre les étudiants et les enseignants.				
69	77	Diversifier la communication vers un public plus large en vue d'étendre la visibilité et l'attractivité du programme. Un effort de communication, déjà bien entrepris, devrait être amplifié pour améliorer la compréhension des spécificités de certaines formations (bachelier Ecologie sociale, MIAS, brevet CISP) par les milieux professionnels et les employeurs.				

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES et Gouvernement de la FWB
70	78	Le comité des experts recommande qu'un accompagnement sous forme de mentorat - un enseignant ou encadrant accompagne spécifiquement un groupe d'étudiants - soit envisagé. Dans un premier temps, et pour ne pas alourdir inutilement la charge de travail des enseignants, cette activité pourrait se centrer sur les étudiants les plus faibles.				
71	78	Créer un dispositif de monitoring, de soutien et d'accompagnement pour les étudiants qui ont échoué pour le TFE est nécessaire. L'abandon des études juste avant l'obtention du TFE est un phénomène préoccupant car le coût humain et social de cette déperdition est important.				
72	78	Identifier les profils d'étudiants les plus fragiles à l'entrée en formation pour orienter vers eux les moyens d'aide à la réussite, y compris en introduisant des pratiques visant à pallier les difficultés langagières des étudiants. Mesurer l'impact des actions des SAR et étendre les pratiques déjà mises en place si elles ont démontré leur efficacité.				
73	79	Compléter et approfondir le recueil et le traitement de données pour mieux comprendre les facteurs de la réussite/d'échec, les caractéristiques liées au niveau d'éducation préalable des nouveaux entrants, sur les UE/AA problématiques en termes de réussite. De manière plus générale, mettre en place un dispositif de pilotage et de révision du programme éclairé par diverses statistiques stratégiques. Une approche en termes de <i>learning analytics</i> pourrait être pertinente. Cette analyse permettrait aussi d'envisager de la formation continue et ainsi soigner la post-formation des étudiants				

Documentation et annexes

Annexe 1 : Carte des formations et établissements évalués



**ANNEXE I^{re} AU DECRET DEFINISSANT LE PAYSAGE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET L'ORGANISATION
ACADEMIQUE DES ETUDES**

**CADRE DES CERTIFICATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN
COMMUNAUTE FRANÇAISE (NIVEAUX 5, 6, 7 ET 8 DU CADRE DES
CERTIFICATIONS**

POUR L'EDUCATION ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE)

5. Brevet de l'enseignement supérieur

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

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

6. Bachelier

Le grade de bachelier est décerné aux étudiants qui :

- ont acquis des connaissances approfondies et des compétences dans un domaine de travail ou d'études qui fait suite à et se fonde sur une formation de niveau d'enseignement secondaire supérieur. Ce domaine se situe à un haut niveau de formation basé, entre autres, sur des publications scientifiques ou des productions artistiques ainsi que sur des savoirs issus de la recherche et de l'expérience;
 - sont capables d'appliquer, de mobiliser, d'articuler et de valoriser ces connaissances et ces compétences dans le cadre d'une activité socio- professionnelle ou de la poursuite d'études et ont prouvé leur aptitude à élaborer et à développer dans leur domaine d'études des raisonnements, des argumentations et des solutions à des problématiques;
 - sont capables de collecter, d'analyser et d'interpréter, de façon pertinente, des données - généralement, dans leur domaine d'études - en vue
-

de formuler des opinions, des jugements critiques ou des propositions artistiques qui intègrent une réflexion sur des questions sociétales, scientifiques, techniques, artistiques ou éthiques;

- sont capables de communiquer, de façon claire et structurée, à des publics avertis ou non, des informations, des idées, des problèmes et des solutions, selon les standards de communication spécifiques au contexte;
- ont développé les stratégies d'apprentissage qui sont nécessaires pour poursuivre leur formation avec un fort degré d'autonomie.

7. Master

Le grade de master est décerné aux étudiants qui :

- ont acquis des connaissances hautement spécialisées et des compétences qui font suite à celles qui relèvent du niveau de bachelier. Ces connaissances et ces compétences fournissent une base pour développer ou mettre en oeuvre des idées ou des propositions artistiques de manière originale, le plus souvent dans le cadre d'une recherche ou dans le cadre d'un développement d'une application ou d'une création;
- sont capables d'appliquer, de mobiliser, d'articuler et de valoriser ces connaissances et ces compétences en vue de résoudre selon une approche analytique et systémique des problèmes liés à des situations nouvelles ou présentant un certain degré d'incertitude dans des contextes élargis ou pluridisciplinaires en rapport avec leur domaine d'études;
- sont capables de mobiliser ces connaissances et ces compétences, de maîtriser la complexité ainsi que de formuler des opinions, des jugements critiques ou des propositions artistiques à partir d'informations incomplètes ou limitées en y intégrant une réflexion sur les responsabilités sociétales, scientifiques, techniques, artistiques ou éthiques;
- sont capables de communiquer de façon claire, structurée et argumentée, tant à l'oral qu'à l'écrit, à des publics avertis ou non, leurs conclusions, leurs propositions singulières ainsi que les connaissances, principes et discours sous-jacents;
- ont développé et intégré un fort degré d'autonomie qui leur permet de poursuivre leur formation, d'acquérir de nouveaux savoirs et de développer de nouvelles compétences pour pouvoir évoluer dans de nouveaux contextes.

8. Doctorat

Le grade de docteur est décerné aux étudiants qui :

- ont développé de nouvelles connaissances à la frontière la plus avancée d'un domaine d'études et de recherche, ou à l'interface de plusieurs domaines, et ont démontré la maîtrise des compétences et des méthodes de recherche;
- ont démontré la capacité de concevoir, de planifier, de mettre en oeuvre et d'adapter un processus complet de recherche scientifique ou artistique dans le respect de l'intégrité requise;
- ont contribué, par une recherche originale, à repousser les limites du savoir ou du champ de l'art, en développant des travaux significatifs, dont certains méritent une publication ou une diffusion nationale ou internationale selon les standards usuels;
- sont capables d'intégrer des connaissances pour analyser, évaluer et synthétiser de manière critique des propositions scientifiques ou artistiques nouvelles, complexes et très hautement spécialisées dans leur domaine, ou à l'interface de plusieurs domaines;

-
- sont capables de communiquer, en engageant un dialogue critique, sur leur domaine d'expertise avec leurs pairs, la communauté scientifique ou artistique au sens large, ou avec des publics avertis ou non;
 - sont capables, dans le cadre de leur environnement académique ou socio-professionnel, de contribuer activement aux progrès sociétaux, scientifiques, techniques, artistiques ou éthiques dans une société du savoir et du sensible.

Vu pour être annexé au décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études,

Bruxelles, le 7 novembre 2013.

Le Vice-Président et Ministre de l'Enseignement supérieur, J.-Cl.
MARCOURT

Annexe 3 : Référentiel de compétences bachelier AS

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES		CODE ARES	067
		Date dépôt	
		Date validation	04/10/2016
BACHELIER : ASSISTANT SOCIAL			
FINALITÉ	N.A.	NIVEAU (du Cadre des Certifications)	6
SECTEUR	1° Sciences humaines et sociales	DOMAINE D'ÉTUDES	6° Sciences politiques et sociales
TYPE	COURT	CYCLE	PREMIER
LANGUE (majoritaire)	FRANÇAIS	CRÉDITS	180

A. SPÉCIFICITÉ DE LA FORME D'ENSEIGNEMENT

Les Hautes Écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles dispensent un enseignement supérieur poursuivant une **finalité professionnalisante de haute qualification**, associant étroitement apprentissages pratiques et conceptualisation théorique. Les formations proposées s'effectuent au niveau du bachelier et du master (Décret « Paysage », Chap. II, Art. 4, § 1 et 3) ; elles visent le développement de compétences disciplinaires et transversales correspondant aux niveaux 6 (type court) et 7 (type long) du cadre francophone des certifications de l'enseignement supérieur. Dans la lignée du bachelier de transition, le master professionnalisant offre l'opportunité aux étudiants d'approfondir leur formation et de se spécialiser dans leur domaine.

Les **stages** en milieu professionnel constituent une dimension centrale de la formation dispensée par les Hautes Écoles. Ils permettent le développement progressif et intégrateur des compétences requises par l'exercice du métier, tout en autorisant une réflexion sur la pratique professionnelle. La réalisation du travail de fin d'études (TFE) ou du mémoire, qui trouvent dans les stages des terrains de choix, constitue l'aboutissement d'un parcours de formation valorisant pratique professionnelle et recherche s'y appliquant.

En phase avec la société et inspirées par ses enjeux actuels, les Hautes Écoles constituent des lieux privilégiés d'innovation et de création de savoirs. Elles remplissent cette mission de concert avec les communautés de référence, professionnelles et scientifiques, à partir d'un ancrage régional et dans une visée internationale. Les enseignants des Hautes Écoles, femmes et hommes de terrain aux profils variés, sont ainsi engagés dans des recherches-actions et des recherches appliquées qui constituent, avec l'accompagnement des apprentissages, le cœur de leur métier. Ces recherches nourrissent les formations dispensées et permettent l'émergence de nouveaux espaces de réflexion, de mutualisation de savoirs et d'action.

Sur le plan pédagogique, les Hautes Écoles forment des **praticiens réflexifs**, des professionnels capables d'agir dans des contextes en constante mutation et d'apporter à des problèmes complexes des réponses appropriées, créatives et innovantes. Pour assurer leurs formations, les Hautes Écoles déploient un **accompagnement de proximité** (groupes-classes, apprentissage par les pairs, tutorat, mentorat). Pour ce faire, elles recourent à une pédagogie centrée sur l'étudiant, qui prend pleinement la mesure des changements de paradigmes éducatifs, épistémologiques et socio-économiques de la société postmoderne, en privilégiant l'induction, le dialogue des savoirs de divers types (scientifiques, expérientiels, techniques), la discussion critique, la contextualisation des objets de savoir.

Les Hautes Écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, mobilisées chacune autour de leur projet pédagogique, social et culturel qui caractérise leur identité propre, assurent enfin une mission éducative essentielle : former non seulement des professionnels innovants, créateurs, capables de faire face à la complexité et à la spécificité de leur environnement, mais aussi des **citoyens engagés et responsables**, soucieux de la collectivité et de son bien-être. C'est pourquoi les Hautes Écoles valorisent, outre le développement de compétences professionnelles, l'acquisition de **compétences transversales**, de nature organisationnelle, relationnelle, communicationnelle et réflexive.

B. SPÉCIFICITÉ DE LA FORMATION

Le bachelier « Assistant social » organisé par l'enseignement supérieur de type court correspond au niveau 6 du Cadre européen de certification.

L'assistant social est un acteur professionnel du service social et de l'action sociale.

A ce titre, il doit promouvoir la justice sociale, le changement social, la citoyenneté, la résolution des problèmes dans un contexte de relations humaines, l'information, la défense et la promotion des droits, l'émancipation des personnes et des collectivités, les capacités et les ressources propres des personnes et des collectivités afin d'améliorer leur bien-être.

Il travaille dans des organismes publics ou privés. Il investit aussi ses compétences professionnelles dans des mouvements d'action sociale et d'initiatives citoyennes.

Il fonde son action sur un système de valeurs qui garantit les principes tels qu'énoncés dans la déclaration universelle des droits de l'Homme et interagit dans des contextes en mutations constantes.

Professionnel de l'action collective et de l'aide individuelle, il fait de la relation humaine et de l'analyse stratégique ses outils privilégiés et participe à des actions de prévention, de lutte contre les exclusions et à des projets de développement.

Il met en évidence les problèmes que pose le fonctionnement de la société en plaçant l'Homme au centre de ses préoccupations. Il fait émerger les enjeux sociétaux et oriente les politiques sociales. Il interpelle les différents acteurs des politiques sociales et participe à l'élaboration de propositions, de pratiques innovantes et de changement.

Il se réfère aux principes déontologiques propres à sa profession dont le secret professionnel.

Annexe 4 : Contenus minimaux bachelier AS

CONTENUS MINIMAUX			
		CODE ARES	067
		Date dépôt	
		Date validation	04/10/2016
BACHELIER : ASSISTANT SOCIAL			
SECTEUR	1. Les sciences humaines et sociales		
DOMAINE D'ÉTUDES	6. Sciences politiques et sociales	NIVEAU (du Cadre des Certifications)	6 (BAC)
TYPE	COURT	CYCLE	PREMIER
LANGUE (majoritaire)	FRANÇAIS	CRÉDITS	180

AXE D'ENSEIGNEMENT	CONTENU / MATIÈRE (pouvant être exprimé par un ou plusieurs mots-clés)	CONTENUS MINIMAUX en CRÉDITS (ECTS)
Formation théorique relative à la profession	Droit (9)	48
	Économie (7)	
	Philosophie, déontologie et histoire (7)	
	Sciences psycho médico-sociales (11)	
	Sociologie (6)	
	<i>Crédits à répartir (8)</i>	
Méthodologie du service social et des sciences sociales		48
Activités d'intégration professionnelle	Dont 30 ECTS minimum de stages et d'activités liées au stages	48
TOTAL		144
Liberté P.O.		36

Annexe 5 : Référentiel de compétences bachelier CS

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES		CODE ARES	068
		Date dépôt	
		Date validation	04/10/2016
BACHELIER EN CONSEILLER SOCIAL			
FINALITÉ	N.A.	NIVEAU (du Cadre des Certifications)	6
SECTEUR	1° Sciences humaines et sociales	DOMAINE D'ÉTUDES	6° Sciences politiques et sociales
TYPE	COURT	CYCLE	PREMIER
LANGUE (majoritaire)	FRANÇAIS	CRÉDITS	180

A. SPÉCIFICITÉ DE LA FORME D'ENSEIGNEMENT

Les Hautes Écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles dispensent un enseignement supérieur poursuivant une **finalité professionnalisante de haute qualification**, associant étroitement apprentissages pratiques et conceptualisation théorique. Les formations proposées s'effectuent au niveau du bachelier et du master (Décret « Paysage », Chap. II, Art. 4, § 1 et 3) ; elles visent le développement de compétences disciplinaires et transversales correspondant aux niveaux 6 (type court) et 7 (type long) du cadre francophone des certifications de l'enseignement supérieur. Dans la lignée du bachelier de transition, le master professionnalisant offre l'opportunité aux étudiants d'approfondir leur formation et de se spécialiser dans leur domaine.

Les **stages** en milieu professionnel constituent une dimension centrale de la formation dispensée par les Hautes Écoles. Ils permettent le développement progressif et intégrateur des compétences requises par l'exercice du métier, tout en autorisant une réflexion sur la pratique professionnelle. La réalisation du travail de fin d'études (TFE) ou du mémoire, qui trouvent dans les stages des terrains de choix, constitue l'aboutissement d'un parcours de formation valorisant pratique professionnelle et recherche s'y appliquant.

En phase avec la société et inspirées par ses enjeux actuels, les Hautes Écoles constituent des lieux privilégiés d'innovation et de création de savoirs. Elles remplissent cette mission de concert avec les communautés de référence, professionnelles et scientifiques, à partir d'un ancrage régional et dans une visée internationale. Les enseignants des Hautes Écoles, femmes et hommes de terrain aux profils variés, sont ainsi engagés dans des recherches-actions et des recherches appliquées qui constituent, avec l'accompagnement des apprentissages, le cœur de leur métier. Ces recherches nourrissent les formations dispensées et permettent l'émergence de nouveaux espaces de réflexion, de mutualisation de savoirs et d'action.

Sur le plan pédagogique, les Hautes Écoles forment des **praticiens réflexifs**, des professionnels capables d'agir dans des contextes en constante mutation et d'apporter à des problèmes complexes des réponses appropriées, créatives et innovantes. Pour assurer leurs formations, les Hautes Écoles déploient un **accompagnement de proximité** (groupes-classes, apprentissage par les pairs, tutorat, mentorat). Pour ce faire, elles recourent à une pédagogie centrée sur l'étudiant, qui prend pleinement la mesure des changements de paradigmes éducatifs, épistémologiques et socio-économiques de la société postmoderne, en privilégiant l'induction, le dialogue des savoirs de divers types (scientifiques, expérientiels, techniques), la discussion critique, la contextualisation des objets de savoir.

Les Hautes Écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, mobilisées chacune autour de leur projet pédagogique, social et culturel qui caractérise leur identité propre, assurent enfin une mission éducative essentielle : former non seulement des professionnels innovants, créateurs, capables de faire face à la complexité et à la spécificité de leur environnement, mais aussi des **citoyens engagés et responsables**, soucieux de la collectivité et de son bien-être. C'est pourquoi les Hautes Écoles valorisent, outre le développement de compétences professionnelles, l'acquisition de **compétences transversales**, de nature organisationnelle, relationnelle, communicationnelle et réflexive.

B. SPÉCIFICITÉ DE LA FORMATION

Le bachelier « Conseiller social » organisé par l'enseignement supérieur de type court correspond au niveau 6 du Cadre européen de certification.

Le Bachelier Conseiller Social est un professionnel de la gestion des différents aspects du droit social. Il est actif au niveau de l'entreprise, publique ou privée, et des organismes connexes (secrétariat social, syndicat,...).

A ce titre :

- il gère les différents aspects de la législation sociale vécus quotidiennement par les acteurs en jeu (travailleur, employeur et demandeur de services)

- il gère les salaires

- il collabore à tous les niveaux de la gestion du personnel. Travaillant seul, en équipe multidisciplinaire ou en collaboration avec le département des ressources humaines, ses compétences techniques et méthodologiques s'inscrivent dans une démarche de valorisation et de développement de la dimension humaine à tous les niveaux des entreprises, institutions et autres milieux où il exerce ses activités.

Annexe 6 : Contenus minimaux bachelier CS

CONTENUS MINIMAUX			
		CODE ARES	068
		Date dépôt	
		Date validation	04/10/2016
BACHELIER : CONSEILLER SOCIAL			
SECTEUR	1. Les sciences humaines et sociales		
DOMAINE D'ÉTUDES	6. Sciences politiques et sociales	NIVEAU (du Cadre des Certifications)	6 (BAC)
TYPE	COURT	CYCLE	PREMIER
LANGUE (majoritaire)	FRANÇAIS	CRÉDITS	180

AXE D'ENSEIGNEMENT	CONTENU / MATIÈRE (pouvant être exprimé par un ou plusieurs mots-clés)	CONTENUS MINIMAUX en CRÉDITS (ECTS)
Formation théorique relative à la profession	Droit (22)	48
	Informatique (6)	
	Langues étrangères (9)	
	Philosophie et histoire (6)	
	<i>Crédits à répartir (5)</i>	
Méthodologie des ressources humaines et des sciences sociales	Psychologie (10)	48
	Sciences économiques (12)	
	Sciences sociales (13)	
	Sociologie (7)	
	Statistique (6)	
Activités d'intégration professionnelle	Dont 30 ECTS minimum de stages et d'activités liées au stages	48
TOTAL		144
<i>Liberté P.O.</i>		36

Annexe 7 : Référentiel de compétences bachelier ES

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES		CODE ARES	069
		Date dépôt	
		Date validation	04/10/2016
BACHELIER EN ECOLOGIE SOCIALE			
FINALITÉ	N.A.	NIVEAU (du Cadre des Certifications)	6
SECTEUR	1° Sciences humaines et sociales	DOMAINE D'ÉTUDES	6° Sciences politiques et sociales
TYPE	COURT	CYCLE	PREMIER
LANGUE (majoritaire)	FRANÇAIS	CRÉDITS	180

A. SPÉCIFICITÉ DE LA FORME D'ENSEIGNEMENT

Les Hautes Écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles dispensent un enseignement supérieur poursuivant une **finalité professionnalisante de haute qualification**, associant étroitement apprentissages pratiques et conceptualisation théorique. Les formations proposées s'effectuent au niveau du bachelier et du master (Décret « Paysage », Chap. II, Art. 4, § 1 et 3) ; elles visent le développement de compétences disciplinaires et transversales correspondant aux niveaux 6 (type court) et 7 (type long) du cadre francophone des certifications de l'enseignement supérieur. Dans la lignée du bachelier de transition, le master professionnalisant offre l'opportunité aux étudiants d'approfondir leur formation et de se spécialiser dans leur domaine.

Les **stages** en milieu professionnel constituent une dimension centrale de la formation dispensée par les Hautes Écoles. Ils permettent le développement progressif et intégrateur des compétences requises par l'exercice du métier, tout en autorisant une réflexion sur la pratique professionnelle. La réalisation du travail de fin d'études (TFE) ou du mémoire, qui trouvent dans les stages des terrains de choix, constitue l'aboutissement d'un parcours de formation valorisant pratique professionnelle et recherche s'y appliquant.

En phase avec la société et inspirées par ses enjeux actuels, les Hautes Écoles constituent des lieux privilégiés d'innovation et de création de savoirs. Elles remplissent cette mission de concert avec les communautés de référence, professionnelles et scientifiques, à partir d'un ancrage régional et dans une visée internationale. Les enseignants des Hautes Écoles, femmes et hommes de terrain aux profils variés, sont ainsi engagés dans des recherches-actions et des recherches appliquées qui constituent, avec l'accompagnement des apprentissages, le cœur de leur métier. Ces recherches nourrissent les formations dispensées et permettent l'émergence de nouveaux espaces de réflexion, de mutualisation de savoirs et d'action.

Sur le plan pédagogique, les Hautes Écoles forment des **praticiens réflexifs**, des professionnels capables d'agir dans des contextes en constante mutation et d'apporter à des problèmes complexes des réponses appropriées, créatives et innovantes. Pour assurer leurs formations, les Hautes Écoles déploient un **accompagnement de proximité** (groupes-classes, apprentissage par les pairs, tutorat, mentorat). Pour ce faire, elles recourent à une pédagogie centrée sur l'étudiant, qui prend pleinement la mesure des changements de paradigmes éducatifs, épistémologiques et socio-économiques de la société postmoderne, en privilégiant l'induction, le dialogue des savoirs de divers types (scientifiques, expérientiels, techniques), la discussion critique, la contextualisation des objets de savoir.

Les Hautes Écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, mobilisées chacune autour de leur projet pédagogique, social et culturel qui caractérise leur identité propre, assurent enfin une mission éducative essentielle : former non seulement des professionnels innovants, créateurs, capables de faire face à la complexité et à la spécificité de leur environnement, mais aussi des **citoyens engagés et responsables**, soucieux de la collectivité et de son bien-être. C'est pourquoi les Hautes Écoles valorisent, outre le développement de compétences professionnelles, l'acquisition de **compétences transversales**, de nature organisationnelle, relationnelle, communicationnelle et réflexive.

B. SPÉCIFICITÉ DE LA FORMATION

Le bachelier en écologie sociale organisé par l'enseignement supérieur de type court correspond au niveau 6 du Cadre européen de certification.

Le bachelier en écologie sociale est un professionnel qui promeut le changement social, la citoyenneté, les capacités et les ressources propres des personnes afin de contribuer à l'amélioration du bien-être des communautés et des groupes dans leurs lieux de vie. Il traduit, vulgarise, convainc, sensibilise les usagers aux mesures prises par les décideurs. Il se situe à l'interface des décideurs publics ou privés et des collectivités. Praticien de techniques d'intervention sociale, il fait émerger les besoins en matière d'équilibre local et en répond auprès des instances concernées.

Il exerce sa profession dans un organisme tel que : une administration, un bureau d'études, une entreprise, un syndicat, une collectivité, une association. Il peut porter le nom de conseiller, d'expert, d'agent d'intervention environnementale, d'intervenant en écologie sociale.

Il fonde son action sur un système de valeurs qui garantit les principes des droits de l'homme, de solidarité, de justice sociale, de démocratie et de développement durable.

Annexe 8 : Contenus minimaux bachelier ES

CONTENUS MINIMAUX			
		CODE ARES	069
		Date dépôt	
		Date validation	04/10/2016
BACHELIER EN ÉCOLOGIE SOCIALE			
SECTEUR	1. Les sciences humaines et sociales		
DOMAINE D'ÉTUDES	6. Sciences politiques et sociales	NIVEAU (du Cadre des Certifications)	6 (BAC)
TYPE	COURT	CYCLE	PREMIER
LANGUE (majoritaire)	FRANÇAIS	CRÉDITS	180

AXE D'ENSEIGNEMENT	CONTENU / MATIÈRE (pouvant être exprimé par un ou plusieurs mots-clés)	CONTENUS MINIMAUX en CRÉDITS (ECTS)
Formation théorique relative à la profession	Droit (5)	48
	Sciences appliquées (20)	
	Sciences humaines (23)	
Formation technique et méthodologique	Géographie et écologie urbaine (11)	48
	Recherche appliquée (12)	
	Statistiques et démographie (5)	
	Éthique et travail social (10)	
	Interventions psychosociales (5)	
	Éducation à la santé (5)	
Activités d'intégration professionnelle	Dont 30 ECTS minimum de stages et d'activités liées au stages	48
TOTAL		144
<i>Liberté P.O.</i>		36

Annexe 9 : Référentiel de compétences MIAS

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES		CODE ARES	075
		Date dépôt	
		Date validation	04/10/2016
MASTER EN INGÉNIERIE ET ACTION SOCIALES			
FINALITÉ	N.A.	NIVEAU (du Cadre des Certifications)	7 (MA)
SECTEUR	1° Sciences humaines et sociales	DOMAINE D'ÉTUDES	6° Sciences politiques et sociales
TYPE	LONG	CYCLE	DEUXIÈME
LANGUE (majoritaire)	FRANÇAIS	CRÉDITS	120

C. SPÉCIFICITÉ DE LA FORME D'ENSEIGNEMENT

Les Hautes Écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles dispensent un enseignement supérieur poursuivant une **finalité professionnalisante de haute qualification**, associant étroitement apprentissages pratiques et conceptualisation théorique. Les formations proposées s'effectuent au niveau du bachelier et du master (Décret « Paysage », Chap. II, Art. 4, § 1 et 3) ; elles visent le développement de compétences disciplinaires et transversales correspondant aux niveaux 6 (type court) et 7 (type long) du cadre francophone des certifications de l'enseignement supérieur. Dans la lignée du bachelier de transition, le master professionnalisant offre l'opportunité aux étudiants d'approfondir leur formation et de se spécialiser dans leur domaine.

Les **stages** en milieu professionnel constituent une dimension centrale de la formation dispensée par les Hautes Écoles. Ils permettent le développement progressif et intégrateur des compétences requises par l'exercice du métier, tout en autorisant une réflexion sur la pratique professionnelle. La réalisation du travail de fin d'études (TFE) ou du mémoire, qui trouvent dans les stages des terrains de choix, constitue l'aboutissement d'un parcours de formation valorisant pratique professionnelle et recherche s'y appliquant.

En phase avec la société et inspirées par ses enjeux actuels, les Hautes Écoles constituent des lieux privilégiés d'innovation et de création de savoirs. Elles remplissent cette mission de concert avec les communautés de référence, professionnelles et scientifiques, à partir d'un ancrage régional et dans une visée internationale. Les enseignants des Hautes Écoles, femmes et hommes de terrain aux profils variés, sont ainsi engagés dans des recherches-actions et des recherches appliquées qui constituent, avec l'accompagnement des apprentissages, le cœur de leur métier. Ces recherches nourrissent les formations dispensées et permettent l'émergence de nouveaux espaces de réflexion, de mutualisation de savoirs et d'action.

Sur le plan pédagogique, les Hautes Écoles forment des **praticiens réflexifs**, des professionnels capables d'agir dans des contextes en constante mutation et d'apporter à des problèmes complexes des réponses appropriées, créatives et innovantes. Pour assurer leurs formations, les Hautes Écoles déploient un **accompagnement de proximité** (groupes-classes, apprentissage par les pairs, tutorat, mentorat). Pour ce faire, elles recourent à une pédagogie centrée sur l'étudiant, qui prend pleinement la mesure des changements de paradigmes éducatifs, épistémologiques et socio-économiques de la société postmoderne, en privilégiant l'induction, le dialogue des savoirs de divers types (scientifiques, expérientiels, techniques), la discussion critique, la contextualisation des objets de savoir.

Les Hautes Écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, mobilisées chacune autour de leur projet pédagogique, social et culturel qui caractérise leur identité propre, assurent enfin une mission éducative essentielle : former non seulement des professionnels innovants, créateurs, capables de faire face à la complexité et à la spécificité de leur environnement, mais aussi des **citoyens engagés et responsables**, soucieux de la collectivité et de son bien-être. C'est pourquoi les Hautes Écoles valorisent, outre le développement de compétences professionnelles, l'acquisition de **compétences transversales**, de nature organisationnelle, relationnelle, communicationnelle et réflexive.

D. SPÉCIFICITÉ DE LA FORMATION

Le master en ingénierie et action sociales organisé par l'enseignement supérieur de type long correspond au niveau 7 du Cadre européen de certification.

Le Master en ingénierie et action sociales vise à former des professionnels dans le secteur non-marchand et dans le domaine de l'action sociale, aptes :

- à exercer des responsabilités en tant que cadre (directeur, chef de service, responsable d'équipes, coordinateur de projets...) et en tant que concepteur de projets, de programmes, de dispositifs, de politiques ;
- à assumer des fonctions de recherche, de diagnostic, de consultance.

La formation du Master en ingénierie et action sociales veut promouvoir les finalités suivantes :

- favoriser la transformation des rapports sociaux vers plus de justice sociale ;
- mettre en avant un réel développement social apte à satisfaire les besoins individuels, collectifs et à construire ou renforcer le lien social et les réseaux de solidarité ;
- développer une posture de veille critique permettant de comprendre les enjeux sociaux, de saisir la nature des changements sociétaux, d'observer les évolutions émergentes, d'analyser la pertinence des politiques sociales ;
- promouvoir un profil d'acteur professionnel critique capable d'innover et de soutenir la création, l'évolution et le changement des pratiques sociales et institutionnelles ;
- développer des pratiques collaboratives et démocratiques en impliquant les populations et les professionnels aux diagnostics et aux projets qui les concernent.

E. COMPÉTENCES VISÉES PAR LA FORMATION

1. Questionner et actualiser son savoir et ses pratiques professionnelles en matières sociales

- Prendre un recul critique par rapport au sens et à la pertinence de son savoir et de sa pratique
- Veiller au caractère éthique et déontologique de sa pratique
- Evaluer et actualiser en permanence ses connaissances et compétences
- S'interroger de manière systématique sur la justification sociale de son savoir et la légitimité de sa pratique
- Mobiliser son savoir autour de projets de recherche appliquée
- Développer des connaissances nouvelles et les articuler à des pratiques sociales innovantes.

2. Développer et pratiquer la recherche comme outil de compréhension critique et de diagnostic social et/ou comme appui au développement de services, projets, programmes, dispositifs ou politiques

- Réaliser des analyses contextualisées de problèmes complexes, appliquées à une question sociale, une politique sociale, un territoire, une organisation
- Traduire les résultats de recherche en projet, dispositif, politique ou proposition de changement.
- Assurer la diffusion et la compréhension des connaissances produites et leur utilisation par tous les acteurs
- Développer une pratique de veille sociale.

3. Adapter, concevoir et conduire dans une dynamique participative, des projets, programmes, dispositifs ou politiques d'action sociale

- Exploiter les résultats du diagnostic global d'une situation complexe.
- Maîtriser les théories et méthodologies d'élaboration et de conduite de projet.

- Co-construire et négocier des objectifs généraux et spécifiques du projet.
- Identifier et mobiliser les ressources humaines, matérielles et financières nécessaires à la réalisation du projet.
- Mettre en œuvre et ajuster des stratégies d'action adaptées et participatives.

4. Mobiliser, coordonner et accompagner les travailleurs impliqués dans l'organisation

- Instaurer une politique de gestion du personnel éthique et concertée
- Identifier, mobiliser, renforcer les compétences individuelles et collectives nécessaires au fonctionnement du projet et de l'organisation
- Encadrer, former, soutenir, évaluer et motiver chaque travailleur
- Organiser le travail, déléguer les tâches et assurer le suivi des différentes responsabilités
- Coordonner, animer et réguler l'activité des équipes et collectifs de travail.

5. Développer une démarche prospective et des pratiques d'évaluation

- Maîtriser les théories, méthodes et outils de l'analyse stratégique et de l'évaluation.
- Conduire des audits, des analyses prospectives et des évaluations en vue de piloter et d'ajuster l'action.
- Définir des finalités et des objectifs communs et concertés.
- Mettre en œuvre des actions intégrant les ressources et contraintes.
- Adopter une attitude de remise en question permanente à l'égard de l'action.
- Susciter la participation des acteurs à l'élaboration des processus d'évaluation.

6. Développer des dispositifs de gestion financière, juridique, administrative et logistique efficaces

- Maîtriser les éléments de base de ces dispositifs de gestion.
- Connaître et comprendre les procédures et pratiques de gestion.
- Ajuster et/ou concevoir des dispositifs de gestion adaptés aux objectifs poursuivis et aux ressources disponibles.
- Rechercher et mobiliser les ressources nécessaires à l'action.
- Assurer et coordonner la mise en œuvre des dispositifs de gestion.
- Assurer une veille critique et agir sur l'usage des dispositifs de gestion.

7. Développer des pratiques de partenariat(s) et de réseau(x)

- Identifier les réseaux et acteurs potentiels, leurs ressources et leur logique d'action.
- Mobiliser, négocier, accompagner la création de partenariats et de réseaux.
- Structurer et soutenir les pratiques de collaboration et de coopération.
- Développer des pratiques interdisciplinaires et intégrer des logiques culturelles diverses.

8. Innover en matière de politiques et de pratiques sociales

- Favoriser les démarches innovantes fondées sur l'échange et la diffusion des savoirs, des ressources et des pratiques.
- Développer une curiosité critique à l'égard de savoirs émergents, des politiques et pratiques alternatives sur le plan local, national et international.
- Produire et argumenter des recommandations à destination des instances décisionnelles.

Annexe 10 : Dossier pédagogique BES CISP

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

**ADMINISTRATION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE**

ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE DE REGIME 1

DOSSIER PEDAGOGIQUE

SECTION

**BREVET D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE CONSEILLER EN
INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE**

ENSEIGNEMENT SUPERIEUR SOCIAL DE TYPE COURT

**CODE : 983111S35D1
DOCUMENT DE REFERENCE INTER-RESEAUX**

<p>BREVET D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE CONSEILLER EN INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE</p> <p>ENSEIGNEMENT SUPERIEUR SOCIAL DE TYPE COURT</p>

1. FINALITES DE LA SECTION

1.1. Finalités générales

Conformément à l'article 7 du décret de la Communauté française du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale, cette section doit :

- 1 concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale et culturelle ;
- répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et d'une manière générale des milieux socio-économiques et culturels.

o Finalités particulières

Conformément au champ d'activité et aux tâches décrites dans le profil professionnel ci-annexé et approuvé par le Conseil supérieur de l'enseignement de promotion sociale, cette section vise à permettre à l'étudiant, dans le respect des règles déontologiques et des limites de sa fonction,

- de réaliser des entretiens afin de cibler la demande dans le cadre de l'accompagnement des personnes dans la construction de leur projet professionnel ;
- d'assurer le suivi, la guidance et l'accompagnement des personnes dans la construction de leur projet professionnel et de constituer des dossiers individuels ;
- d'assurer les contacts avec les institutions dont dépend le processus d'insertion des bénéficiaires ;
- de développer des partenariats adaptés aux orientations et objectifs à atteindre ;
- de développer des dispositifs adaptés aux orientations et aux besoins des publics rencontrés ;
- de concevoir et de construire l'architecture d'un programme de formation et/ou de projet d'insertion ;
- de gérer et d'évaluer des actions de formation et/ou de projet d'insertion ;
- d'organiser et d'animer des activités collectives liées à la formation ou au projet d'insertion ;

- d'assurer le suivi socioprofessionnel des bénéficiaires pendant et après les actions de formation ou les projets d'insertion ;
- de rédiger des rapports d'activité et d'évaluation des actions de formation ou de projet d'insertion ;
- de participer à des réunions d'équipe ;
- de s'inscrire dans un processus de formation continue.

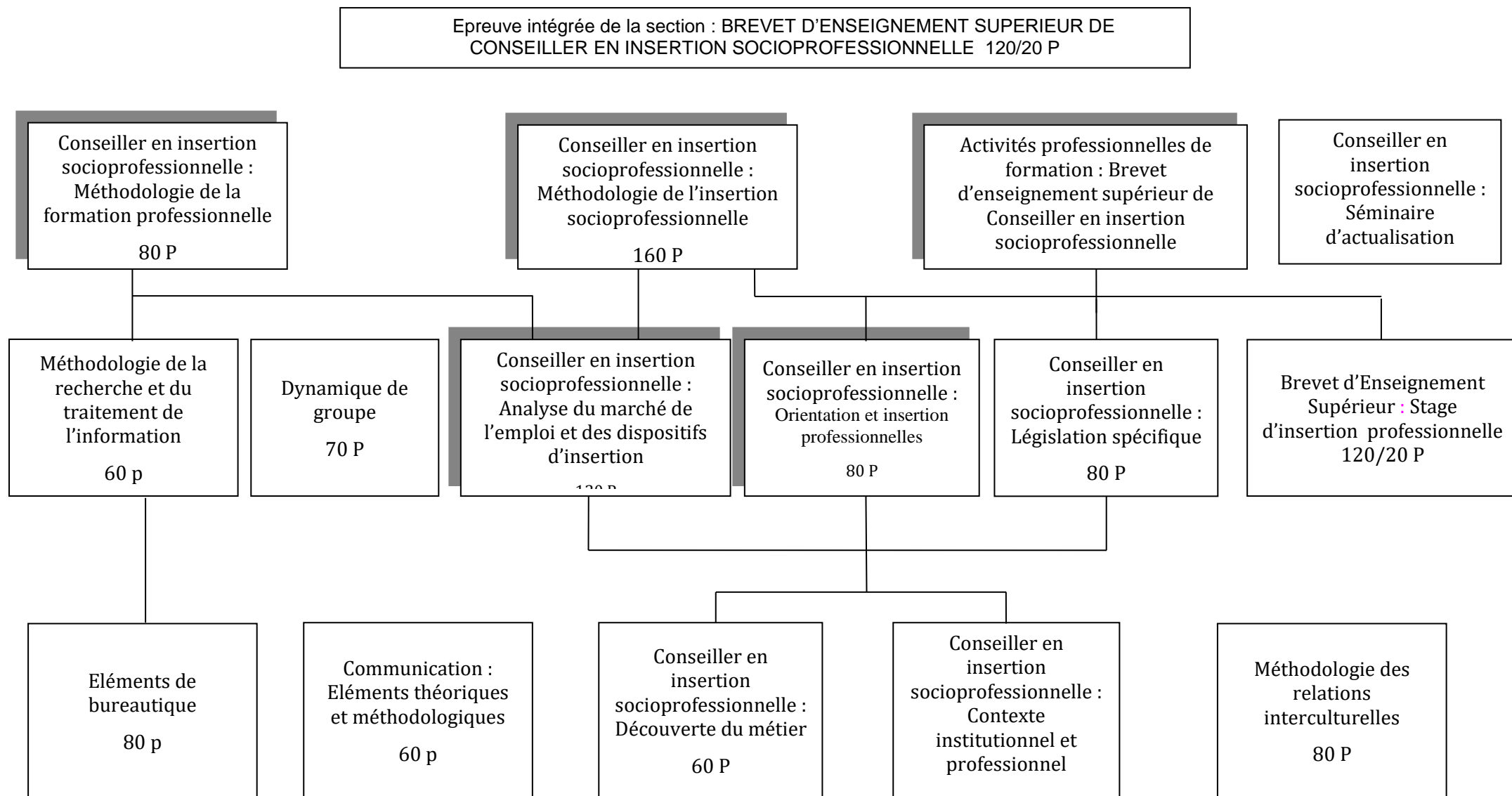
UNITES DE FORMATION CONSTITUTIVES DE LA SECTION

Intitulés	Classement de l'unité	Codification de l'unité	Code du domaine de formation	Unités déterminantes	Nombre de périodes	ECTS
Communication : Eléments théoriques et méthodologiques	SCSO	961701U35D1	902		60	6
Eléments de bureautique	SCEC	725101U32D1	702		80	6
Dynamique de groupe	SCSO	961703U35D1	902		70	6
Brevet d'enseignement supérieur : Stage d'insertion professionnelle	SCEC	741201U32D1	708		120/20	3
Conseiller en insertion socioprofessionnelle : Découverte du métier	SCSO	983112U35D1	903		60	5
Conseiller en insertion socioprofessionnelle : Contexte institutionnel et professionnel	SCSO	983113U35D1	903		60	6
Méthodologie des relations interculturelles	SCSO	983114U35D1	903		80	7
Méthodologie de la recherche et du traitement de l'information	SCSO	983115U35D1	903		60	6
Conseiller en insertion socioprofessionnelle : Législation spécifique	SCSO	983116U35D1	903		80	7
Conseiller en insertion socioprofessionnelle : Orientation et insertion professionnelles	SCSO	983117U35D1	903	X	80	8
Conseiller en insertion socioprofessionnelle : Analyse du marché de l'emploi et des dispositifs d'insertion	SCSO	983118U35D1	903	X	120	11
Conseiller en insertion socioprofessionnelle : Séminaire d'actualisation	SCSO	983119U35D1	903		60	6
Activités professionnelles de formation : Brevet d'enseignement supérieur de	SCSO	983120U35D1	903	X	120/20	8

Conseiller en insertion socioprofessionnelle						
Conseiller en insertion socioprofessionnelle : Méthodologie de la formation professionnelle	SCSO	983121U35D1	903	X	80	8
Conseiller en insertion socioprofessionnelle : Méthodologie de l'insertion socioprofessionnelle	SCSO	983122U35D1	903	X	160	15
Epreuve intégrée de la section : Brevet d'enseignement supérieur de Conseiller en insertion socioprofessionnelle	SCSO	983111U35D1	903		120/20	12

TOTAL DES PERIODES DE LA SECTION	
A) nombre de périodes suivies par l'étudiant	1410
B) nombre de périodes professeur	1110
C) nombre total ECTS	120

3. MODALITES DE CAPITALISATION DE LA SECTION



4. TITRE DELIVRE A L'ISSUE DE LA SECTION

Brevet d'enseignement supérieur de CONSEILLER EN INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE de l'enseignement supérieur social de promotion sociale de type court.

Annexe 11 : Profil professionnel BES CISP

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE

**ADMINISTRATION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE**

ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE DE REGIME 1



CONSEIL SUPERIEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE

Profil professionnel

CONSEILLER EN INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE

Enseignement supérieur social de type court

Approuvé par le Conseil supérieur de l'Enseignement de Promotion sociale le 24/11/2011

Conseil supérieur de l'Enseignement de Promotion sociale Profil professionnel adopté le 24 novembre 2011

CONSEILLER EN INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE¹

I. CHAMP D'ACTIVITE

Le Conseiller en insertion socioprofessionnelle travaille au sein d'une équipe sous la responsabilité d'un directeur ou d'un coordonnateur.

Ses missions en insertion socioprofessionnelle sont d'accroître les chances des demandeurs d'emploi de trouver ou de retrouver du travail.

Il combine une action de formation professionnelle et d'accompagnement du public vers l'emploi dans une démarche d'émancipation sociale à travers un dispositif d'écoute et de participation.

Selon les caractéristiques du public concerné, il effectue un travail de socialisation, de développement personnel et de développement de compétences sociales dans la perspective de l'élaboration de projets professionnels. Par une approche individuelle et/ou collective, il axe son travail sur une dimension professionnelle, notamment l'élaboration de plans de formation en relation avec l'exercice d'un métier.

Il associe au processus de mise à l'emploi des actions de suivi et d'accompagnement au travers de la formation professionnelle.

Il assure la mise en œuvre et la gestion d'actions de formation et de projets d'insertion, en tenant compte des mécanismes institutionnels belges et européens utiles en matière d'économie, d'emploi, d'éducation et de formation professionnelle.

II. TACHES

Dans le respect des règles déontologiques et des limites de sa fonction,

- réaliser des entretiens afin de cibler la demande dans le cadre de l'accompagnement des personnes dans la construction de leur projet professionnel ;
- constituer des dossiers individuels ;
- assurer le suivi, la guidance et l'accompagnement des personnes dans la construction de leur projet professionnel ;
- assurer les contacts avec les institutions dont dépend le processus d'insertion des bénéficiaires ;
- développer des partenariats adaptés aux orientations et objectifs à atteindre ;
- développer des dispositifs adaptés aux orientations et aux besoins des publics rencontrés ;
- concevoir et construire l'architecture d'un programme de formation et/ou de projet d'insertion ;
- gérer et évaluer des actions de formation et/ou de projet d'insertion ;

- organiser et animer des activités collectives liées à la formation et/ou au projet d'insertion ;
- assurer le suivi socioprofessionnel des bénéficiaires pendant et après les actions de formation et/ou les projets d'insertion ;
- rédiger des rapports d'activité et d'évaluation des actions de formation et/ou de projet d'insertion ;
- participer à des réunions d'équipe ;
- s'inscrire dans un processus de formation continue.

III. DEBOUCHES

- Organismes d'insertion socioprofessionnelle (OISP)
- Actiris – Forem - Bruxelles-Formation
- CPAS
- Missions locales et régionales
- Régies de quartier
- Entreprise de formation par le travail (EFT)
- Fonds sectoriels
- Centres d'éducation de formation en alternance (CEFA)
- Centres d'orientation professionnelle
- Organisations syndicales
- Entreprises d'insertion d'économie sociale
- Espace Formation PME & IFAPME
- Administrations communales
- Entreprises du secteur privé
- Secteur de l'Intérim
- ...

