



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

Evaluation des cursus de LANGUES et LETTRES
en Fédération Wallonie-Bruxelles

ANALYSE TRANSVERSALE

Structure du document

L'analyse transversale se compose de trois parties :

- 1) une mise en contexte rédigée par la Cellule exécutive de l'AEQES et reprenant des éléments factuels tels que la composition du comité, la liste des établissements évalués et le calendrier de l'évaluation ;
- 2) l'état des lieux du comité des experts, repris intégralement ;
- 3) un commentaire conclusif, rédigé par le Comité de gestion de l'AEQES, qui souligne certains aspects de l'état des lieux et donne l'avis de l'Agence sur les conclusions de l'évaluation.

Avis au lecteur

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

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

Ce document applique les règles de la nouvelle orthographe.

Bonnes pratiques mises en exergue par les experts

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 **recommandations** formulées par les experts se retrouvent, en contexte, dans l'ensemble des chapitres du rapport. Elles sont indiquées par un encadrement. Elles sont également reprises sous la forme d'un tableau récapitulatif à la fin de ce rapport.

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. On line : <http://www.ibe.unesco.org/AIDS/doc/abdoulaye.pdf> (consulté le 27 août 2012).

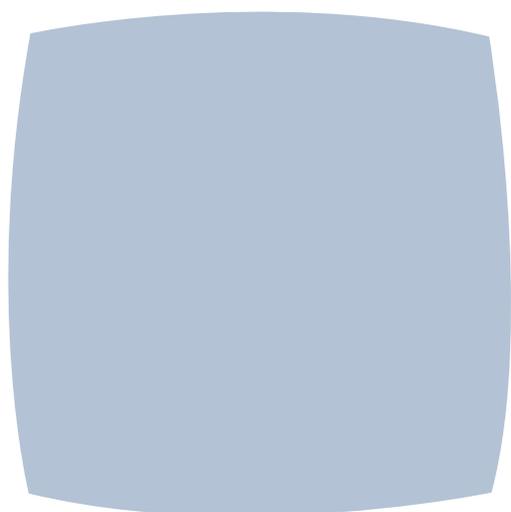
Table des matières

AVANT-PROPOS	7
Historique de l'exercice d'évaluation	8
Composition du comité des experts.....	10
Lieux et dates des visites.....	10
Transmission des rapports préliminaires, droit de réponse des établissements et publication des rapports finaux de synthèse.....	11
État des lieux et analyse transversale	11
ÉTAT DES LIEUX DES CURSUS EN LANGUES ET LETTRES	13
Partie I : Données de contexte	14
1.1. Contexte législatif.....	14
1.2. Le domaine d'études et les formations	16
1.2.1 Le domaine d'études Langues et lettres.....	16
1.2.2 Les dénominations spécifiques.....	17
1.2.3 Le domaine d'études Langues, lettres et traductologie.....	18
1.3. Les mutations de la société	19
1.4. Le processus de Bologne.....	20
1.5. Cartographie des formations	21
1.5.1 Formations de bachelier	21
1.5.2 Formations de master.....	22
1.6. Égalité des chances.....	24
Partie II : Offre, pertinence et cohérence des programmes	25
2.1. Caractéristiques générales	25
2.2. Complexité des cursus à recouvrements et problèmes de couverture.....	26
2.3. Accompagnement à la réussite et excellence scientifique.....	28
2.4. Flexibilité et individuation des parcours.....	30
2.5. Méthodes pédagogiques et évaluations des connaissances.....	31
2.6. Politique des stages.....	31
2.7. Les connaissances et compétences des diplômés en Langues et lettres.....	32
2.8. Le cas de la finalité didactique	33

Partie III : Les ressources humaines et matérielles	35
3.1. Ressources humaines	35
3.1.1 <i>Personnels académiques</i>	35
3.1.2 <i>Assistants, lecteurs et personnels scientifiques</i>	37
3.1.3 <i>Personnels administratifs</i>	37
3.1.4 <i>Formation continue des personnels</i>	38
3.2. Ressources matérielles	38
3.2.1 <i>Budget de fonctionnement</i>	38
3.2.2 <i>Locaux</i>	38
3.2.3 <i>Bibliothèques</i>	39
3.2.4 <i>Plateformes électroniques</i>	39
3.3. Services de soutien	40
Partie IV : Ouverture vers la société	41
4.1. Ouverture vers le monde socio-économique	41
4.2. Ouverture vers la société multiculturelle et le milieu associatif	42
4.3. La perspective culturelle	43
4.4. Mobilité, relations et partenariats internationaux	43
4.5. Autres partenariats	44
Partie V : Gouvernance et démarche qualité	45
5.1. Gouvernance	45
5.2. La démarche qualité globale	47
5.3. L'évaluation des enseignements et des programmes	48
5.4. La communication	49
Conclusion	51
Programmes en langues et lettres : SWOT générale	52
Tableau récapitulatif de l'ensemble des recommandations	54
ANNEXES	61
Annexe 1 : Cartographie de l'offre de formation en bachelier	62
Annexe 2 : Cartographie de l'offre de formation en master	63
NOTE ANALYTIQUE	65

Table des illustrations

Illustration 1	Population étudiante par formation en bachelier	p. 21
Illustration 2	Effectifs des étudiants en bachelier par université	p. 22
Illustration 3	Répartition des masters à 60 et à 120 crédits	p. 22
Illustration 4	Effectifs étudiants dans les masters à 60 crédits	p. 23
Illustration 5	Effectifs étudiants dans les masters à 120 crédits	p. 23
Illustration 6	Langues et programmes	p. 26

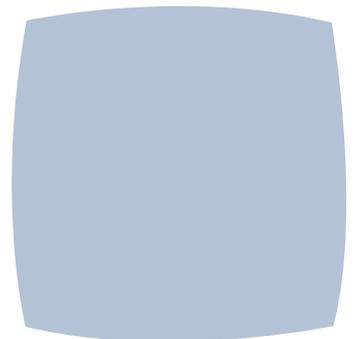


Liste des abréviations

AEQES	Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française
ARES	Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CIUF	Conseil interuniversitaire de la Communauté française
CReF	Conseil des Recteurs des universités francophones de Belgique
EAO	Enseignement Assisté par Ordinateur
FLE	Français Langue Etrangère
FNRS	Fonds de la Recherche Scientifique
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
MOOCs	Massive Online Open Courses
UCL	Université catholique de Louvain
UFR	Unité de Formation et de Recherche
ULB	Université libre de Bruxelles
ULg	Université de Liège
UNamur	Université de Namur
USL	Université Saint-Louis

Avant-propos

rédigé par la Cellule exécutive de l'AEQES



Historique de l'exercice d'évaluation

L'exercice d'évaluation de la qualité du cursus LANGUES ET LETTRES 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 2008².

L'ensemble des programmes évalués comprend :

- le bachelier en Langues et lettres modernes (orientation générale)
- le bachelier en Langues et lettres modernes (orientation germaniques)
- le bachelier en Langues et lettres modernes (orientation slaves)
- le bachelier en Langues et lettres françaises et romanes
- le bachelier en Langues et lettres modernes (orientation orientales)
- le bachelier en Langues et lettres anciennes (orientation classiques)
- le bachelier en Langues et lettres anciennes (orientation orientales)
- le bachelier en Langues et lettres modernes et anciennes
- le master en Langues et lettres modernes (orientation générale)
- le master en Langues et lettres modernes (orientation germaniques)
- le master en Langues et lettres modernes (orientation slaves)
- le master en Langues et lettres françaises et romanes
- le master en Langues et lettres modernes (orientation orientales)
- le master en Langues et lettres anciennes (orientation classiques)
- le master en Langues et lettres anciennes (orientation orientales)

- le master en Langues et lettres modernes et anciennes
- le master en Langues et lettres françaises et romanes (orientation FLE)
- le master en Linguistique

Sur la base de l'année de référence 2010-2011, les cinq universités offrant ces programmes d'études ont rédigé leur rapport d'autoévaluation selon les informations données par l'Agence au cours des réunions de coordonnateurs et selon les recommandations du « Guide à destination du coordonnateur – Notice méthodologique »³. En ce qui concerne le référentiel d'évaluation, l'année 2013/2014 a été une année de transition. Certains établissements ont utilisé la liste de référence des indicateurs (référentiel en vigueur jusqu'alors) et d'autres, le nouveau référentiel AEQES, publié en 2012 et approuvé par le Gouvernement le 13 juin 2013.

Les établissements ont transmis leur rapport d'autoévaluation à l'Agence le 15 juillet 2013. Ils ont ensuite rencontré les présidents du comité des experts, Mme Georgette DAL et M. Ludo MELIS, au cours d'un entretien préliminaire le 9 septembre 2013 afin de préparer la visite du comité.

Composition du comité des experts

Lors de sa séance plénière du 6 novembre 2012, l'AEQES a choisi, parmi les candidats proposés par le Conseil interuniversitaire Francophone (CIUF) et selon les prescrits de l'article 16 du décret 2008, les experts susceptibles de présider le comité. Le 3 février 2013, Mme Georgette DAL et M. Ludo MELIS ont accepté d'assurer la coprésidence du comité des experts. Les coprésidents ont ensuite composé leur comité, en collaboration avec la Cellule exécutive, sur la base de la liste établie par l'Agence.

² 22 février 2008 - Décret portant diverses mesures relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française.

³ AEQES, *Guide à destination du coordonnateur : notice méthodologique*, Bruxelles : AEQES, 01/2010, 47 pages.

Le comité des experts a été composé comme suit :

Mme Georgette DAL, docteure en linguistique française, professeur à l'Université Lille 3 et directrice de l'UFR Humanités qui réunit les formations d'Arts, de Langues et Cultures antiques, de Lettres modernes, de Philosophie et de Sciences du langage.
Expert pair, coprésidente du comité des experts.

M. Ludo MELIS, docteur en linguistique française, professeur ordinaire à la Katholieke Universiteit Leuven. Il a été vice-recteur chargé de l'enseignement et de la formation pour la Katholieke Universiteit Leuven.
Expert pair, coprésident du comité des experts.

M. John BAINES, docteur en philologie orientale, professeur d'Égyptologie à l'Université d'Oxford
Expert pair.

Mme Sophie BASCH, docteure en Philosophie et Lettres, professeur de littérature française à l'Université Paris-Sorbonne.
Expert pair.

Mme Yolande BENATS, licenciée en langues germaniques, retraitée de la direction de l'Institut d'enseignement de promotion sociale Arlon – Musson – Athus - Virton.
Expert de la profession.

M. Jean-Louis CHISS, docteur en sciences du langage, professeur de sciences du langage à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.
Expert pair.

Mme Martine DALMAS, docteure en linguistique allemande, professeur à l'Université Paris-Sorbonne.
Expert pair.

M. Johan DE CALUWE, docteur en philosophie et lettres, professeur de linguistique néerlandaise à l'Université de Gand.
Expert pair.

Mme Gisèle DE DOBBELEER, licenciée en philologie romane, responsable du développement des compétences au Ministère de la Région Bruxelles-Capitale.
Expert de la profession.

Mme Dorothée DE JAGER, diplômée de langue et littérature française et de pédagogie, conseillère indépendante en matière d'accréditation, de suivi et d'évaluation, de formation des formateurs et de développement de curriculum dans le domaine de l'enseignement supérieur.
Expert de l'éducation et expert gestion de la qualité.

Mme Nicole DELBECQUE, docteure en philologie romane, professeur de linguistique espagnole à la Katholieke Universiteit Leuven.
Expert pair.

Mme Marysa DEMOOR, docteure ès Lettres, professeur de littérature anglaise à l'Université de Gand.
Expert pair.

M. Michael GRARE, étudiant en troisième année de bachelier en Langues et littératures modernes, orientation germaniques à l'Université catholique de Louvain.
Expert étudiant.

M. André GUYAUX, docteur en philologie romane, professeur de littérature française à l'université Paris-Sorbonne.
Expert pair.

Mme Hilary KILPATRICK, 'DPhil in Oriental Studies' de l'Université d'Oxford, Chercheuse indépendante.
Expert pair.

Mme Sylvie LAIGNEAU-FONTAINE, docteure en littérature latine, professeur de littérature latine à l'Université de Bourgogne.
Expert pair.

Mme Virginie PATEYRON, étudiante en master Management des organisations - marketing, titulaire d'une licence Lettres, langues et civilisations étrangères - Université d'Orléans.
Expert étudiante.

Mme Mathilde PUISSANT, étudiante en agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, titulaire d'un master en Langues et littératures anciennes, orientation classiques obtenu à l'Université catholique de Louvain.
Expert étudiante.

M. Kriss VAN HEUCKELOM, docteur en Langues et Cultures de l'Europe de l'Est, professeur de langue, littérature et culture polonaises à la Katholieke Universiteit Leuven.

Expert pair.

M. Damian WEYMANN, diplômé en Langue et littérature polonaises à l'Université Adam Mickiewicz de Poznan, administrateur linguistique pour le Comité des Régions de l'Union européenne.

Expert de la profession.

Mme Chantal ZABUS, docteure en Comparative Literature, professeur de littérature anglaise et de littératures d'expression anglaise à l'Université Paris 13-Sorbonne Paris Cité.

Expert pair.

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

Chacun des experts a reçu, outre le rapport d'auto-évaluation des établissements qu'il était amené à visiter, une documentation comprenant le « Guide à destination des membres des comités d'experts – Notice méthodologique »⁴, une présentation écrite de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles⁵ ainsi que divers décrets et textes légaux relatifs aux matières visées par l'exercice d'évaluation. Chaque expert a signé un contrat d'expertise avec l'AEQES pour la durée de la mission ainsi qu'un code de déontologie⁶.

Le 10 septembre 2013, la Cellule exécutive de l'AEQES a réuni les experts pour une journée préparatoire (E-day) afin de préciser le contexte général de l'exercice, son cadre légal, ses objectifs et résultats attendus ainsi que son calendrier. Une présentation du paysage de l'enseignement universitaire en Fédération Wallonie-Bruxelles a été assurée par Mmes Sandrine CANTER et Marie-Charlotte DEBROUX, représentant le CIUF.

⁴ AEQES, *Guide à destination des membres des comités d'experts : notice méthodologique*, Bruxelles : AEQES, 2010.

⁵ Téléchargeable sur : http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=247 (consulté le 2 avril 2013).

⁶ Téléchargeable sur : http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=131 (consulté le 2 avril 2013).

Dates et lieux des visites

Les visites dans les universités concernées se sont déroulées selon le calendrier suivant :

Facultés Universitaires Saint-Louis (FUSL),
à Bruxelles, les 24 et 25 septembre 2013

Université catholique de Louvain (UCL),
à Louvain-la-Neuve, les 10, 11, 14 et 15 octobre 2013

Université de Namur (UNamur),
à Namur, les 30 et 31 octobre 2013

Université libre de Bruxelles (ULB),
à Bruxelles, les 14, 15, 18 et 19 novembre 2013

Université de Liège (ULg),
à Liège, les 5, 6, 9 et 10 décembre 2013

Dans un souci d'équité et d'égalité de traitement, quelle que soit l'entité visitée, chaque groupe de personnes (professeurs, étudiants, etc.) a eu, avec les experts, un temps d'entretien de durée équivalente, au *pro rata* du nombre de programmes proposés par chaque établissement.

Transmission des rapports préliminaires, droit de réponse des établissements et publication des rapports finaux de synthèse

Chaque visite a donné lieu à la rédaction d'un rapport préliminaire par le comité des experts. L'objectif de ce rapport était de faire, sur la base du rapport d'autoévaluation et à l'issue des observations relevées lors des visites et des entretiens, un état des lieux des forces et faiblesses des entités évaluées et de proposer des recommandations pour les aider à construire leur plan d'amélioration.

En date du 19 février 2013, les rapports préliminaires ont été remis aux autorités académiques et au(x) coordonnateur(s) de chaque université. Un délai de trois semaines calendrier a été prévu pour permettre aux universités de faire parvenir aux experts - via la Cellule exécutive de l'Agence - des

observations éventuelles. S'il y avait des erreurs factuelles, les corrections ont été apportées. Les observations de fond ont été ajoutées au rapport des experts pour constituer le rapport final de synthèse mis en ligne sur le site internet de l'AEQES le 25 mars 2014.

Calendriers et plans de suivi des recommandations des experts

Dans les six mois qui suivent la publication sur le site internet de l'Agence des rapports finaux de synthèse pour un cursus donné, chaque établissement concerné transmet à l'Agence un calendrier et un plan de suivi des recommandations du comité des experts. Ces calendriers et plans de suivi sont publiés sur le site internet de l'Agence en lien direct avec les rapports finaux de synthèse auxquels ils se rapportent. Une procédure d'actualisation du plan de suivi est prévue à mi-parcours du cycle d'évaluation et une visite de suivi est organisée dans les établissements.

États des lieux et analyse transversale

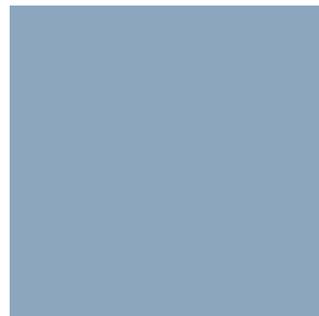
Il a également été demandé au comité des experts de dresser un état des lieux de l'offre de formation en Langues et lettres au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cet état des lieux contient la synthèse globale de la situation du cursus évalué en Fédération Wallonie-Bruxelles, dans le cadre du contexte européen et des défis contemporains, un relevé de bonnes pratiques et l'identification des opportunités et risques ainsi que la liste des recommandations adressées aux divers partenaires de l'enseignement supérieur.

Le 3 juin 2014, l'état des lieux a été présenté aux universités évaluées dans un premier temps, puis aux membres du Comité de gestion de l'AEQES dans un second temps. Chaque présentation a donné lieu à un temps de questions-réponses. Cette présentation a été réalisée par les présidents du comité des experts, Madame Georgette DAL et Monsieur Ludo MELIS.

Le Comité de gestion a rédigé la partie conclusive de cette analyse transversale (appelée : Note analytique).

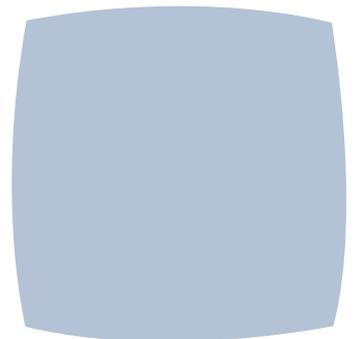
L'analyse transversale est adressée aux Ministres ayant l'enseignement supérieur dans leurs attributions, à la commission Enseignement supérieur du Parlement de la Communauté française, au Conseil d'administration de l'Académie de la Recherche et de l'Enseignement supérieur (ARES), et à l'ensemble des universités évaluées.

Elle est également téléchargeable sur le site de l'AEQES depuis le 4 juin 2014.



Etat des lieux des cursus en Langues et lettres

rédigé par le comité des experts



Partie I : Données de contexte

1.1 Contexte législatif

La présente évaluation est menée dans un contexte législatif en cours de mutation, puisque le décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études en Fédération Wallonie Bruxelles, dit « décret Paysage », a abrogé le décret du 31 mars 2004, dit « de Bologne », à l'exception des dispositions maintenues transitoirement et du maintien en vigueur des articles 50, 107 et 159 jusqu'à leur abrogation explicite. Le décret Paysage pose un nouveau domaine d'études *Langues, lettres et traductologie* (art. 83), réunissant en un seul les domaines 3 *Langues et lettres* et 10bis *Traduction et interprétation* du décret de Bologne.

Pour le présent propos, il est utile de poser certaines définitions et de signaler que les autorités de tutelle déterminent la répartition des formations entre les différentes universités en leur accordant des habilitations précises. Les extraits ci-dessous, qui posent les missions générales de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles ainsi que les compétences attendues à l'issue des grades de bachelier et de master, sont tous empruntés au décret Paysage.

Article 2

« L'enseignement supérieur en Communauté française est un service public d'intérêt général. Seuls les établissements visés par ce décret sont habilités à remplir les missions qui leur sont légalement dévolues, notamment octroyer les titres et grades académiques sanctionnant les études supérieures et délivrer les diplômes et certificats correspondants. Ces établissements, ainsi que leur personnel, assument, selon leurs disciplines, moyens et spécificités, mais toujours dans une perspective d'excellence des résultats et de qualité du service à la collectivité, les trois missions complémentaires suivantes :

1° offrir des cursus d'enseignement et des formations supérieures initiales et continues, correspondant aux niveaux 5 à 8 du cadre francophone des certifications, et certifier les savoirs et com-

pétences acquis correspondants, à l'issue des cycles d'études ou par valorisation d'acquis personnels, professionnels et de formations ;

2° participer à des activités individuelles ou collectives de recherche, d'innovation ou de création, et assurer ainsi le développement, la conservation et la transmission des savoirs et du patrimoine culturel, artistique et scientifique ;

3° assurer des services à la collectivité, grâce à leur expertise pointue et leur devoir d'indépendance, à l'écoute des besoins sociétaux, en collaboration ou dialogue avec les milieux éducatifs, sociaux, culturels, économiques et politiques.

Ces différentes missions s'inscrivent dans une dimension essentielle de collaborations et d'échanges internationaux, avec des institutions ou établissements fédéraux, régionaux ou d'autres communautés belges ou au sein de la Communauté française. »

Article 3

§ 1er. Dans leur mission d'enseignement, les établissements d'enseignement supérieur en Communauté française poursuivent, simultanément et sans hiérarchie, notamment les objectifs généraux suivants :

1° accompagner les étudiants dans leur rôle de citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, pluraliste et solidaire ;

2° promouvoir l'autonomie et l'épanouissement des étudiants, notamment en développant leur curiosité scientifique et artistique, leur sens critique et leur conscience des responsabilités et devoirs individuels et collectifs ;

3° transmettre, tant via le contenu des enseignements que par les autres activités organisées par l'établissement, les valeurs humanistes, les traditions créatrices et innovantes, ainsi que le patrimoine culturel artistique, scientifique, philosophique et politique, fondements historiques de cet enseignement, dans le respect des spécificités de chacun ;

4° garantir une formation au plus haut niveau, tant générale que spécialisée, tant fondamentale et conceptuelle que pratique, en vue de permettre aux étudiants de jouer un rôle actif dans la vie professionnelle, sociale, économique et

culturelle, et de leur ouvrir des chances égales d'émancipation sociale ;

- 5° développer des compétences pointues dans la durée, assurant aux étudiants les aptitudes à en maintenir la pertinence, en autonomie ou dans le contexte de formation continue tout au long de la vie ;
- 6° inscrire ces formations initiales et complémentaires dans une perspective d'ouverture scientifique, artistique, professionnelle et culturelle, incitant les enseignants, les étudiants et les diplômés à la mobilité et aux collaborations intercommunautaires et internationales. L'enseignement supérieur met en œuvre des méthodes et moyens adaptés, selon les disciplines, afin d'atteindre les objectifs généraux indiqués et de le rendre accessible à chacun selon ses aptitudes.

§ 2. L'enseignement supérieur s'adresse à un public adulte et volontaire. Il met en œuvre des méthodes didactiques adaptées à cette caractéristique et conformes à ses objectifs. En particulier, cette pédagogie se fonde sur des activités collectives ou individuelles, sous la conduite directe ou indirecte d'enseignants, mais également sur des travaux personnels des étudiants réalisés en autonomie. Cette méthodologie repose logiquement sur les compétences terminales et savoirs communs requis à l'issue de l'enseignement qui y donne accès. Les établissements, leur personnel et les étudiants ont chacun le devoir d'œuvrer à la poursuite de ces objectifs dans ce contexte.

§ 3. Les missions d'enseignement visent tant les cursus initiaux que la formation tout au long de la vie, qu'il s'agisse d'enseignement de plein exercice ou de promotion sociale. Les établissements d'enseignement supérieur veillent à organiser la formation continue des diplômés et à garantir les conditions de poursuite ou reprise d'études supérieures tout au long de la vie. Ils sont seuls habilités à délivrer les titres, grades académiques, diplômes et certificats correspondant aux niveaux 5 à 8 du cadre francophone des certifications.

Annexe 1

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.

Annexe 1

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 œuvre 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.

1.2 Le domaine d'études et les formations

1.2.1 Le domaine d'études Langues et lettres.

Les diverses formations qui font l'objet de la présente évaluation ont été élaborées en conformité avec le décret de Bologne, abrogé par le tout récent décret Paysage, et se sont insérées dans le domaine d'études alors en vigueur. L'analyse qui suit tente par conséquent de concilier ces deux temporalités, liant rétrospection et prospection dans des cadres législatifs différents.

Le décret de Bologne classe ces formations sous le domaine d'études *Langues et lettres* (art. 31), avec ceci de remarquable que le mot littératures est systématiquement substitué au mot lettres dans la dénomination officielle des programmes de ce domaine d'études. Le nouveau décret Paysage corrige ce point particulier, et renomme l'ensemble des programmes du domaine en réhabilitant le terme *lettres* dans l'intitulé des formations.

Le concept des formations dans le domaine en langues et lettres, institué par le décret de Bologne, remonte au XIX^e siècle. Il procède de la différen-

ciation introduite dans les études générales en lettres par le modèle universitaire humboldtien et de la philologie, dont la dénomination a longtemps été utilisée dans les intitulés des programmes. Comme on va le voir, les subdivisions utilisées dans le champ d'études continuent à faire référence aux structures disciplinaires de la philologie, recourant aux familles de langues pour les philologies romane, germanique et slave, et aux dénominations traditionnelles *classique et orientale* pour l'étude des langues anciennes d'une zone historique spécifique.

Le remplacement du terme *philologie* par le binôme *langues et lettres* reflète un élargissement du domaine, à partir du texte à établir et à scruter vers l'ensemble des discours et des conditions de leur production et, surtout, le développement propre des deux groupes de disciplines : la linguistique et les sciences du langage d'une part, les diverses approches de la littérature et son ancrage dans un contexte (historique, culturel, artistique, ...) d'autre part. Ce changement de dénomination traduit également, au moins en partie, l'importance accordée par la société à la connaissance et à la maîtrise des langues, principalement modernes.

Le double objet que constitue l'étude des langues et des lettres tourne résolument les formations concernées vers des valeurs d'érudition et d'humanisme. Cet objet ainsi formulé a également comme conséquence l'instauration de liens avec d'autres domaines d'études contenus dans le décret de Bologne relevant du secteur des sciences humaines, dont le domaine *Histoire, art et archéologie* et le domaine *Philosophie*. La composante 'langues' implique par ailleurs des rapports privilégiés avec le domaine *Traduction et interprétation* et peut constituer un pont avec le domaine *Information et communication*.

La parenté avec les formations en traduction et interprétation, qui explique la création, dans le décret Paysage, d'un seul domaine *Langues, lettres et traductologie* sous lequel, outre les formations qui nous intéressent, sont désormais classés le bachelier en traduction et interprétation ainsi que le master en traduction et le master en interprétation, concerne avant tout la maîtrise des langues et la précision dans leur usage.

Le binôme *langues et lettres* indique de son côté d’emblée l’orientation distincte que reçoit l’étude de la langue : axée sur des compétences de communication et d’intercompréhension, l’étude des langues est étroitement articulée à celle des lettres dans les études en langues et lettres. Enfin, le pluriel qui apparaît dans la dénomination du domaine d’études, aussi bien dans le décret de Bologne (*Langues et lettres*) que dans le décret Paysage (*Langues, lettres et traductologie*) renvoie à une caractéristique des formations universitaires en langues organisées en Fédération Wallonie-Bruxelles : toutes mettent en jeu au moins deux langues qui, souvent, sont traitées à égalité.

1.2.2 Les dénominations spécifiques

Les diverses formations évaluées, régies par le décret Bologne (et non encore par le décret Paysage), se différencient, à l’exception du master en linguistique, en fonction des langues au programme selon une nomenclature assez complexe qui se développe en deux niveaux : d’une part, par l’adjonction d’adjectifs au noyau commun *langues et littératures* et, d’autre part, par l’adjonction d’une orientation.

L’introduction de dénominations différenciatrices s’éloignant des dénominations traditionnelles issues de la philologie témoigne d’évolutions complexes. Ainsi, l’offre en langues orientales s’est-elle ouverte aux langues parlées actuellement, d’abord à l’arabe, également présent sous la forme d’arabe classique dans les cursus de langues orientales anciennes, ensuite à d’autres langues du Proche Orient dont le turc, enfin à certaines langues de l’Extrême Orient, en particulier le chinois et le japonais. Cette évolution a abouti à une scission des études orientales en études des langues et littératures modernes orientales et des langues et littératures anciennes orientales.

En outre, les divisions anciennes ont été battues en brèche par de nouveaux programmes combinant une langue romane et une langue germanique dans le programme en « Langues et littératures modernes » dit « orientation générale » et le latin et le français dans le programme en « Langues et littératures modernes et anciennes ». Enfin,

la reconnaissance de la position privilégiée du français dans le cursus de romanes s’est reflétée dans la dénomination.

Dans les programmes sur lesquels porte la présente analyse, le tout se déploie selon le système complexe suivant, conformément aux appellations figurant dans le décret de Bologne :

Langues et littératures françaises et romanes, orientation générale

Langues et littératures françaises et romanes, orientation Français langue étrangère

Langues et littératures modernes, orientation générale

Langues et littératures modernes, orientation Germaniques

Langues et littératures modernes, orientation Slaves

Langues et littératures modernes, orientation Arabes

Langues et littératures modernes, orientation Orientales

Langues et littératures anciennes, orientation Classiques

Langues et littératures anciennes, orientation Orientales

Langues et littératures modernes et anciennes

Linguistique

Dans le décret Paysage, les intitulés sont les mêmes, à ceci près que *littératures* y est remplacé par *lettres*, résultant ainsi la littérature dans le contexte plus large des lettres, conformément au nom du domaine.

Les adjectifs utilisés pour préciser les langues et littératures (ou les lettres, dans le décret Paysage) visées reflètent l’historique des dénominations mais ne forment pas un système cohérent et aisément lisible, étant donné qu’ils relèvent de dimensions différentes. Pour l’une des formations, il est fait appel aux adjectifs *français* et *roman* dans une combinaison quelque peu paradoxale : l’épithète *roman* y fait en effet référence à la parenté historique des langues considérées, mais la mention *français* privilégie l’une des langues romanes, indiquant ainsi la prépondérance accordée à l’étude du français et de ses littératures, reflet de son statut dans la

Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour les autres formations, la distinction, qui fait appel à la paire *ancien/moderne*, est d'ordre chronologique : s'opposent ainsi les formations en langues et littératures modernes et en langues et littératures anciennes. Cette bipartition est toutefois neutralisée dans l'intitulé de la formation *Langues et littératures anciennes et modernes* dont la spécificité est de combiner l'étude du latin et celle du français.

Les formations caractérisées à un premier niveau par cette opposition *ancien/moderne* sont, à un second niveau, différenciées par le jeu des orientations. Le choix des termes procède de logiques distinctes selon les cas. Dans le cas des formations en langues et littératures modernes, cinq orientations sont distinguées :

- orientation germaniques ;
- orientation slaves ;
- orientation arabes ;
- orientation orientales ;
- orientation générale.

Les trois premières font référence aux relations de parenté entre les langues, alors que *orientales* renvoie, de manière assez vague, à un ensemble de type géographique ; le recours au terme *générale* se justifie par le fait que les formations ainsi dénommées combinent l'étude d'une langue germanique et d'une langue romane. Pour les formations caractérisées par l'adjectif *ancien*, deux distinctions sont introduites : le terme traditionnel *classique* est utilisé pour les études portant sur le grec ancien et le latin, et le terme *orientales* présente le même sens géographique que précédemment. À cet ensemble d'orientations s'ajoute, pour les masters, une spécification de l'objet d'études dans la dénomination *Langues et lettres françaises et romanes : orientation français langue étrangère*.

Le master en linguistique se différencie de l'ensemble des formations qui précèdent par le fait qu'il est construit autour de l'une des disciplines de base du domaine (la linguistique) et qu'il ne fait référence à aucune langue particulière, témoignant ainsi de l'autonomisation de cette discipline par rapport au substrat commun des études en langues et lettres.

Au final, même si, dans le décret Paysage, la réhabilitation du nom *lettres* dans les intitulés des programmes est une manière d'insister sur

l'indispensable contextualisation de la littérature dans l'ensemble plus vaste des sciences humaines, cet ensemble de dénominations masque les traits communs, manque de transparence et ne facilite pas la reconnaissance des formations dans la société. Une simplification est à envisager : toutes les fois que la formation s'articule autour de deux langues, elle pourrait être nommée selon le modèle suivant « bachelier / master en langues et lettres, orientation » suivi de la mention des deux langues majeures au programme. Toute autre composante, par exemple une troisième langue dont l'étude n'est pas requise par la structure du programme ou qui n'y occupe qu'une position mineure, pourra être explicitée dans le supplément au diplôme.

Recommandation 1

Le comité suggère de simplifier les intitulés des formations toutes les fois qu'elles s'articulent autour de deux langues, selon le modèle « Langues et lettres » suivi de la mention des deux langues centralement étudiées : *Langues et lettres : orientation langue A et langue B*.

1.2.3 Le domaine d'études Langues, lettres et traductologie

La nouvelle disposition introduite par la création, dans le décret Paysage, du domaine *Langues, lettres et traductologie* intègre étroitement deux ensembles de formations jadis offertes les unes dans les universités, les autres dans les hautes écoles. Cette intégration, qui doit prendre forme dans un avenir proche, pose, outre des problèmes de mise en œuvre, des défis importants aux universités et aux responsables des programmes, étant données les différences entre les corps enseignants, les dynamiques de recherche et les orientations scientifiques et professionnelles.

La réussite dépendra dans une large mesure de deux ensembles de conditions : d'une part (re)définir le profil propre de chaque type de formation afin de garantir la transparence à la fois envers les étudiants et envers la société et, d'autre part, identifier les zones de recouvrement éventuelles et évaluer leur pertinence, afin de pouvoir rechercher et exploiter les synergies, en particulier en ce qui concerne

la maîtrise des langues. La mutualisation de certaines activités d'apprentissage, la définition de passerelles permettant aux étudiants de passer d'une formation à une autre et la mise en place de filières spécifiques sont des pistes à creuser.

Recommandation 2

Prenant acte de l'intégration des formations en traduction et interprétation dans l'université au sein d'un même domaine d'études que les formations en langues et lettres, le comité demande aux différentes instances académiques de définir les profils des deux groupes de formations dans le respect de leur spécificité et de leur complémentarité, et de rechercher les synergies permettant de renforcer chacun des partenaires, voire de créer de nouvelles opportunités.

1.3 Les mutations de la société

Les formations en langues et lettres ont pris corps et se sont développées dans un contexte historique spécifique, celui des Etats-nations, et s'enracinent dans une vision qui accorde un grand poids à la culture formelle et à sa transmission, entre autres par le biais de l'enseignement. La globalisation, qui entraîne des contacts intenses avec l'ensemble de la planète et qui érode les Etats au profit d'ensembles plus complexes interagissant à divers niveaux, la formation de sociétés multi- et pluriculturelles, les attentes actuelles sur le plan technologique et leur application dans l'économie ainsi que la mise en avant du concept d'employabilité ont profondément modifié ce contexte initial et ont remis en cause la notion de culture canonique, la place de la culture littéraire et le rôle de la tradition. Enfin, l'enseignement secondaire, en accordant une place de plus en plus importante à des savoirs et des savoir-faire nouveaux, a réduit d'autant la part dédiée aux disciplines situées dans le domaine des langues et lettres, en particulier des langues anciennes.

De son côté, le développement des technologies de l'information et de la communication et leur diffusion rapide et profonde dans la société ainsi que dans le monde du travail affectent les formations en langues et lettres dans leur objet, dans leurs approches et dans leurs débouchés : il suffit d'évoquer ici les technologies

nouvelles dans la conception et la diffusion de productions culturelles, qui modifient en profondeur le concept de texte, permettant, le cas échéant, une interactivité entre l'auteur et son public, impensable il y a quelques décennies. Les technologies de la parole et de la langue et, plus généralement, le traitement automatique du langage ainsi que l'extraction automatisée d'informations affectent et modifient pour leur part les usages de la langue. Corrélativement, l'observateur note une pression sur les modèles classiques de production culturelle et sur leurs modes de diffusion, par exemple sous la forme de livres, de revues et autres supports non électroniques.

Les nouvelles perspectives ouvertes par la technologie modifient et enrichissent également l'enseignement, en particulier celui des langues vivantes. Outre les instruments déjà largement exploités dans les cursus actuels (plateformes électroniques avec diverses possibilités d'interaction et d'individualisation des parcours), on mentionnera ici les différents dispositifs d'enseignement en accès libre (MOOCs, *Open Courseware*, ...), les logiciels d'analyse et de suivi de l'apprentissage, qui peuvent participer aux dispositifs de soutien à la réussite, ainsi que les nombreuses opportunités d'établir des groupes interactifs virtuels, qui ouvrent des perspectives très intéressantes pour l'apprentissage et la pratique en contexte réel des langues vivantes.

De façon plus générale, l'omniprésence des technologies informatiques dans la société modifie de manière profonde l'accès à l'information, désormais immédiat et non plus médiatisé par des experts ou des autorités. Est pareillement affectée l'expérience de la distance, abolie tant dans l'espace que dans le temps, au profit de l'immédiateté. Or ces deux changements touchent de près le propos des formations en langues et lettres, qui, par leur objet et leur approche, mettent en avant l'importance du contexte et de la tradition, de la proximité et de l'histoire.

Quels que soient leur diversité, leur force et leur intérêt, ces mutations n'ont pas toujours été favorables aux formations en langues et lettres, ni pour l'image qu'elles véhiculent dans le public, ni pour leur financement. On note toutefois que de récentes prises de position, de la part de l'Union européenne et de l'Administration américaine en matière de financement de projets, montrent que les

autorités accordent à nouveau un peu plus d'attention aux sciences humaines et sociales : en effet, une connaissance approfondie des diverses traditions, des langues et de leurs littératures est nécessaire au fonctionnement harmonieux des sociétés, et les formations en langues et lettres ont un important rôle sociétal à jouer pour que l'adoption de certaines technologies ne coupe pas la société de ses racines.

Cette évolution pourra avoir un effet bénéfique sur les formations en langues et lettres, à condition que les autorités de tutelle prennent conscience de l'importance de ces formations pour l'avenir de la Fédération Wallonie-Bruxelles et qu'elles en tirent les conséquences sur le plan stratégique en déterminant l'offre qui répond aux impératifs du développement culturel, social et économique de la FWB et en affectant les moyens nécessaires à la réalisation de cette stratégie, que les universités leur emboitent le pas et que les responsables des formations répondent à l'appel, en donnant à ces formations un profil leur permettant de faire face aux mutations de la société.

Recommandation 3

Le comité demande que les autorités responsables à tous les niveaux reconnaissent l'apport des formations en sciences humaines et, particulièrement, des formations en langues et lettres dans le cadre des grands défis de la société actuelle et que cette reconnaissance se traduise en une stratégie concertée entre les divers niveaux pertinents et s'assortisse des moyens nécessaires à sa réalisation.

Il demande parallèlement aux formations et à leurs responsables de s'engager dans cette voie.

1.4 Le processus de Bologne

Les formations considérées s'inscrivent toutes dans le cadre de la réforme dite de Bologne et sont conformes aux décrets et réglementations qui concrétisent cette réforme. Il n'y a pas lieu de décrire dans ce rapport l'ensemble de la systématique, mais il est pertinent d'attirer ici l'attention sur deux points : l'articulation du bachelier et du master, et les caractéristiques de ces enseignements. D'autres aspects, tels le

système qualité, les acquis de l'apprentissage et la systématique ECTS, seront traités dans le chapitre II.

La systématique des degrés introduite par la réforme de Bologne et la manière dont celle-ci a été mise en place en Fédération Wallonie-Bruxelles repose, pour les formations concernées, sur le couple bachelier dit « de transition » et master. Chaque degré constitue une formation dotée de sa propre finalité et de sa logique interne ; l'admission des étudiants au bachelier et au master est régie par des règles spécifiques. Si l'accès est peu contraint dans le premier cas, un étudiant doit, selon le décret paysage, être porteur d'un des grades académiques repris sous « Accès aux études de deuxième cycle - Section II » ou répondre aux conditions qui y sont énumérées, ce qui revient en général à être titulaire d'un bachelier spécifique ou d'un diplôme équivalent ou à suivre une année préparatoire pour entrer en master.

Le bachelier apparaît dans cette configuration comme une formation de base au terme de laquelle plusieurs choix s'ouvrent aux étudiants. Ces choix peuvent porter sur le master qui sera suivi ou sur l'université dans laquelle l'étudiant poursuivra ses études. La configuration esquissée ci-dessus s'applique au domaine Langues et lettres.

En outre, l'offre en master est plus diversifiée qu'en bachelier, en particulier par l'existence de masters dits « orphelins », c'est-à-dire de masters auxquels ne correspond pas de bachelier ayant la même dénomination. Le comité note à cet égard qu'un nombre non négligeable d'étudiants quitte le domaine d'études Langues et lettres pour s'engager dans un master qui appartient à un autre domaine, en particulier le master en communication multilingue. Une telle situation, si elle est conforme à l'esprit de Bologne, requiert toutefois l'attention des responsables : il serait utile de connaître les raisons de ce choix, d'interroger les étudiants sur la façon dont ils considèrent rétrospectivement le bachelier et de leur demander s'ils estiment avoir en main les clés de leur réussite en master. Ces informations pourraient aider au pilotage des programmes. Or de telles informations ne semblent pas être recueillies de manière systématique. D'autre part, certains étudiants titulaires du bachelier saisissent l'occasion de poursuivre leurs études en master dans une autre université, en FWB ou ailleurs, par choix ou par nécessité,

en particulier pour les diplômés des universités Saint-Louis et de Namur, qui n'offrent que le bachelier.

Recommandation 4

Le comité suggère aux universités de recueillir des données systématiques sur le parcours des étudiants qui optent pour un master autre que celui qui correspond au bachelier dont ils sont diplômés ou qui poursuivent leurs études dans une autre université, et de les exploiter pour le pilotage des programmes.

La distinction entre bachelier et master correspond, dans l'esprit de Bologne et dans les dispositions des décrets, à une différence au niveau des acquis de l'apprentissage et dès lors des qualifications. Il en résulte que les enseignements et activités d'apprentissage proposés dans les deux degrés doivent être différents. Le comité a pu constater que ceci est en général le cas : l'appel à l'autonomie des étudiants et leur engagement dans des activités liées à la recherche sont bien plus importants en master, tout comme le degré de spécialisation des matières proposées. Le comité regrette toutefois qu'il soit possible, dans certains cas, de suivre en master des cours d'initiation proposés au niveau bachelier ; cette possibilité, qui, parfois, est rendue légitime par le projet d'études ou professionnel de l'étudiant, risque d'affecter négativement le niveau d'ensemble de la formation et devrait plutôt être offerte en supplément du programme de base. Le choix pourra être valorisé dans le supplément au diplôme.

Recommandation 5

Le comité recommande d'éviter de mélanger les populations d'étudiants de bachelier et de master au sein d'une même séquence d'enseignement. Lorsqu'un enseignement de bachelier est nécessaire au projet d'études ou professionnel d'un étudiant de master, la préconisation est qu'il le suive en supplément du programme.

Le comité tient en outre à attirer l'attention sur certaines caractéristiques spécifiques du master, tel qu'il a été mis en place en FWB. Dans la suite du décret de Bologne de 2004, le décret Paysage de 2014 prévoit que le master puisse compter 60 ou 120 crédits ECTS.

Dans le dernier cas, le master comporte une finalité (trois choix sont proposés : didactique, approfondie ou spécialisée) de 30 crédits. Ceci suggère que la formation de base dans la discipline peut être réalisée en 60 ou en 90 crédits. Les appellations master en 60 crédits et master en 120 crédits peuvent par ailleurs conduire à la conclusion que le master en 60 crédits est une version réduite du master en 120 crédits. En l'absence d'une différenciation nette, le système manque de transparence. Nous reviendrons sur le master en 60 crédits ci-dessous.

1.5 Cartographie des formations

L'offre dans le domaine considéré est complexe, comme l'indiquent les illustrations 1 et 2 présentant les formations par institution et les effectifs d'étudiants (ceux-ci sont issus de la banque de données du CReF pour l'année de référence 2010-2011).

Les diverses formations qui font l'objet de la présente évaluation comptent 3201 étudiants dont 2254 (70,42 %) dans les bacheliers et 947 (29,58 %) dans les masters.

1.5.1. Formations de bachelier

Les 2254 étudiants en bachelier du domaine Langues et lettres représentent à peu près 4,9 % de l'ensemble des bacheliers inscrits dans les universités de la FWB ; la population étudiante se répartit de la manière suivante sur les diverses formations :

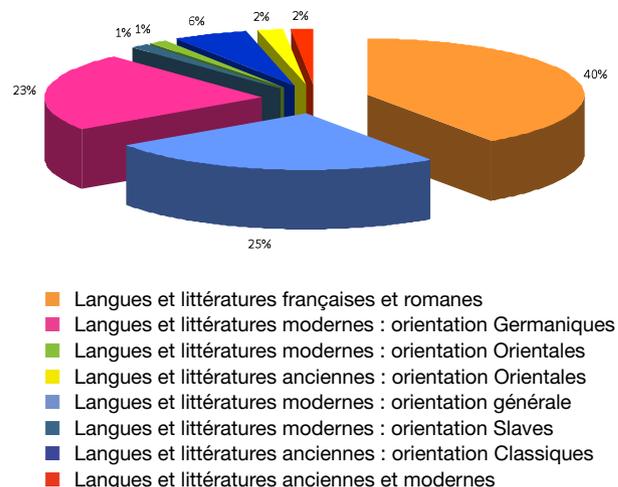


Illustration 1 : Population étudiante par formation en bachelier

Ces différentes formations sont offertes par cinq universités de la FWB selon la répartition consignée dans l'illustration 2 :

Formations	UCL	ULB	ULg	UN	USL	TOTAL
LL françaises et romanes	181	176	290	191	68	906
LL modernes : orientation générale	208	210	153			571
LL modernes : orientation germaniques	114	86	145	129	34	508
LL modernes : orientation slaves		30				30
LL modernes : orientation orientales		31				31
LL anciennes : orientation classiques	48	33	43			124
LL anciennes : orientation orientales	32	3	14			49
LL anciennes et modernes	35					35
Total pour le domaine	618	569	645	320	102	2254

Illustration 2 : Effectifs des étudiants en bachelier par université

Il ressort des illustrations 1 et 2 que quelques formations, dont une partie est par ailleurs offerte dans plusieurs universités, attirent peu d'étudiants. En l'absence de normes quantitatives bien établies, il est difficile de se prononcer sur leur viabilité. Le comité tient cependant à exprimer son inquiétude à leur propos et sur le personnel qualifié important qu'elles impliquent pour que les diverses langues qu'elles abordent puissent toutes être étudiées sous leurs facettes linguistique (du point de vue de la pratique et de l'analyse), littéraire et culturelle. Il s'interroge sur la possibilité de dégager suffisamment de moyens pour maintenir des formations parallèles lorsque les effectifs n'atteignent pas un seuil suffisant.

1.5.2 Formations de master

Trois universités de la FWB offrent des masters en 60 crédits et en 120 crédits, conformément à la réglementation en vigueur, sauf pour les deux masters orphelins en langues et littératures françaises, orientation français langue étrangère et en linguistique. La répartition est donnée dans l'illustration 3 :

	UCL	ULB	ULg
Langues et littératures françaises et romanes : orientation générale	60 / 120	60 / 120	60 / 120
Langues et littératures françaises et romanes : orientation français langue étrangère	120	120	120
Langues et littératures modernes : orientation générale	60 / 120	60 / 120	60 / 120
Langues et littératures modernes : orientation germaniques	60 / 120	60 / 120	60 / 120
Langues et littératures modernes : orientation slaves		60 / 120	
Langues et littératures modernes : orientation orientales		60 / 120	
Langues et littératures anciennes : orientation classiques	60 / 120	60 / 120	60 / 120
Langues et littératures anciennes : orientation orientales	60 / 120	60 / 120	60 / 120
Langues et littératures anciennes et modernes	60 / 120		
Linguistique	120	120	120

Illustration 3 : Répartition des masters 60 et 120 crédits

Les illustrations 4 et 5 présentent les effectifs étudiants en 2011 pour, respectivement, les masters en 60 crédits et en 120 crédits ; dans ce dernier cas sont en outre signalées les trois finalités prévues par le décret (la finalité didactique, qui est une des voies vers un emploi dans l'enseignement secondaire ; la finalité approfondie, qui est orientée vers la recherche et la finalité spécialisée) :

Formations	UCL	ULB	ULg	TOTAL
Langues et littératures françaises et romanes - orientation générale	7	2	1	10
Langues et littératures modernes - orientation générale	4	2	2	8
Langues et littératures modernes – orientation germaniques	5	3		8
Langues et littératures modernes – orientation slaves		2		2
Langues et littératures modernes – orientation orientales		1		1
Langues et littératures anciennes – orientation classiques	2			2
Langues et littératures anciennes – orientation orientales	4			4
Langues et littératures modernes et anciennes	1			1
Total	23	10	3	36

Illustration 4 : Effectifs étudiants dans les masters à 60 crédits

	UCL	ULB	ULg	Total	Fin. did.	Fin. spéc.	Fin. appr.
Langues et littératures françaises et romanes - orientation générale	189	99	93	381	213	90	78
Langues et littératures françaises et romanes – orientation Français langue étrangère	9	14	22	45		44	1
Langues et littératures modernes - orientation générale	52	39	47	138	49	70	19
Langues et littératures modernes – orientation germaniques	99	25	63	184	73	70	41
Langues et littératures modernes – orientation slaves		10		10		10	
Langues et littératures modernes – orientation orientales		8		8		8	
Langues et littératures anciennes – orientation classiques	29	17	19	65	40	9	16
Langues et littératures anciennes – orientation orientales	15	4	2	21		4	17
Langues et littératures modernes et anciennes	20			20	12	7	1
Linguistique	20	13	6	39		15	24
Total	433	229	252	911	387	327	197

Illustration 5 : Effectifs étudiants dans les masters à 120 crédits

Comme on le voit dans ces illustrations, la population étudiante en master en 2011 s'élevait à 947 étudiants, dont 911 (= 96,05%) inscrits dans un master en 120 crédits et 36 (= 3,95%) inscrits dans un master en 60 crédits.

Les masters en 60 crédits n'attirent donc qu'une minorité d'étudiants, ce qui amène le comité à s'interroger sur leur pertinence. Pour le moins, afin d'en assurer le maintien éventuel, il conviendrait d'en redéfinir la position ; une piste serait de voir dans quelle mesure un master en 60 crédits peut utilement fonctionner comme master d'élargissement, c'est-à-dire comme formation permettant au titulaire d'un premier master d'acquérir, entre autres dans le cadre de la formation tout au long de la vie, une seconde qualification dans un domaine connexe, par exemple un autre domaine linguistique et culturel.

Recommandation 6

Le comité recommande aux autorités de tutelle de clarifier le rôle et la position du master en 60 crédits par rapport à celle du master en 120 crédits, et de réfléchir à l'opportunité de son maintien.

Les 24 masters à 120 crédits offerts dans le domaine Langues et lettres sont, globalement, nettement plus attractifs, même si, comme le montre l'illustration 5, les effectifs sont très inégalement répartis : 14 d'entre eux attirent moins de 25 étudiants et 11 sont offerts dans plus d'une université. Le comité rappelle les commentaires formulés au sujet des bacheliers à faible effectif, et estime que le problème soulevé en master est plus critique encore, eu égard au degré de spécialisation que nécessite la bonne conduite des travaux de recherche dans le cadre du mémoire de fin d'études. Vu le degré de spécialisation requis des enseignants-chercheurs, il semble nécessaire de lancer une concertation entre universités afin de définir des complémentarités et des collaborations, aboutissant le cas échéant à des codiplomations.

Recommandation 7

Le comité demande aux universités de se concerter afin de renforcer l'offre tant dans le bachelier que dans le master en définissant des complémentarités et des collaborations et en établissant des codiplomations dans les cas où cette solution semble la plus avantageuse ; il demande aux autorités responsables de la Fédération Wallonie-Bruxelles de favoriser cette concertation et de prendre les mesures de soutien adéquates pour en garantir les résultats.

1.6 Égalité des chances

Les formations en langues et lettres attirent plus de femmes que d'hommes. Les données du CRéF montrent que, sur 2254 étudiants inscrits en bachelier, à peine un quart (537, soit 23,82%) sont des hommes. Dans les masters, la proportion est encore plus faible : 201 étudiants masculins sur 947 (soit 21,22%), cette proportion tombant à 17,05% dans la filière didactique (66 étudiants pour 321 étudiantes). Ces chiffres soulèvent des inquiétudes d'autant plus que les inégalités de ce type ne rencontrent guère d'écho dans l'opinion publique. Le comité est conscient du fait qu'il n'est pas aisé de formuler des mesures pour modifier une telle situation, mais estime qu'il est de son devoir d'alerter les responsables à propos d'une polarisation qui peut être dommageable non seulement pour les diverses formations, mais aussi pour certains emplois auxquels elles donnent accès, en particulier l'enseignement.

Recommandation 8

Le comité recommande de lancer une réflexion sur la sous-représentation des hommes dans la population étudiante, sur les causes et les effets de cette situation et sur les voies à définir pour parvenir à un meilleur équilibre.

Partie II : Offre, pertinence et cohérence des programmes

2.1 Caractéristiques générales

Les formations du domaine d'études *Langues et lettres* se caractérisent par un ancrage disciplinaire fort constituant le point de référence pour les responsables des programmes, les enseignants et enseignants-chercheurs, les étudiants ainsi que pour la société.

Riche et foisonnante, caractérisée par une palette de langues sur laquelle nous reviendrons plus loin, l'offre revendique une excellence académique, qui se manifeste par un niveau d'exigence élevé tant au niveau bachelier qu'au niveau master. La présence de la recherche en contrepoint des formations, dès le bachelier, avec une initiation pouvant prendre des formes diverses dans la plupart des formations, permet une transition fluide entre les niveaux bachelier et master, y compris pour les diplômés des deux universités ne proposant qu'un niveau bachelier dont la poursuite d'études s'effectue dans une autre université.

Les valeurs d'érudition et d'humanisme sont consubstantielles aux études en Langues et lettres. Les promoteurs des programmes n'en négligent pas pour autant les réalités socio-économiques et tentent de trouver le bon équilibre entre les unes et les autres, notamment en proposant des combinaisons de langues variées, dans lesquelles sont étudiées les langues dans leur dimension pratique et analytique, les littératures et les cultures qui leur sont associées, et en ouvrant les programmes à des disciplines connexes ou complémentaires par un jeu d'options et de mineures. Même si elle est encore timide, la possibilité de réaliser un stage, y compris en dehors des masters à finalité didactique, et l'encouragement à la mobilité internationale participent de cette articulation des formations avec le tissu socio-économique ainsi que de leur ancrage dans la société.

Outre les capacités de communication multilingue et les compétences rédactionnelles que développent la plupart des programmes, les formations en langues

et lettres permettent de développer chez les étudiants les compétences transversales recouvrant les compétences dites du 21^e siècle dont est friand le monde du travail : aptitude à analyser un phénomène individuel et à le contextualiser, esprit critique (critique des sources, compréhension de l'existence d'une variation et d'une variabilité des approches pour un même phénomène), habileté sociale et culturelle, développement de la citoyenneté.

L'étudiant est au centre du dispositif. L'autonomie et l'autodidactisme sont clairement encouragés ; une grande attention est portée à de possibles individuations et flexibilités des parcours ; il existe de nombreuses initiatives d'accompagnement à la réussite. Les formations visent également le développement de l'autonomie intellectuelle et la responsabilité académique et citoyenne.

Dans ce contexte global, le comité a relevé, pour les cinq universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles concernées par l'évaluation, une cohérence entre leur vision de la formation académique et la pratique observée. Outre l'excellence scientifique que revendique chaque université, l'ULB et l'ULg se distinguent par une forte autonomie académique, tandis que l'UCL se particularise par une communauté scientifique fortement constituée. Pour leur part, l'Université Saint-Louis et l'Université de Namur, avec une offre en *Langues et lettres* proposée en bachelier seulement, jouent la carte de la proximité et insistent sur l'accompagnement à la réussite en direction des néo-entrants.

La suite de cette partie développe un certain nombre des points introduits ci-dessus : seront successivement abordés la question de la complexité des cursus avec un point d'insistance sur les langues étudiées, l'accompagnement à la réussite, la flexibilité et l'individuation des parcours, la politique des stages, les connaissances et compétences acquises à l'issue des études. Quelques points concernant les masters à finalité didactique seront finalement mis en avant.

Certaines des suggestions formulées ci-après dépassent le simple ajustement terminologique. Elles impliquent non seulement des modifications décrétales, mais obligent également à repenser les habilitations et certaines règles relatives aux métiers

de l'enseignement ; ces dernières pourraient se faire en termes de nombre de crédits ECTS pour une langue au lieu de se faire à partir des intitulés des diplômes. Elles engagent par ailleurs une réflexion de fond sur les objectifs des enseignements, par exemple sur les éléments communs, actuellement formalisés dans les termes des minima doyens et une concertation entre universités sur les collaborations et complémentarités. Le comité entend formuler ces suggestions comme base pour un débat de fond auquel toutes les parties prenantes sont invitées à participer.

2.2 Complexité des cursus à recouvrements et problèmes de couverture

Les langues les plus présentes dans l'offre sont le français (français langue première et français langue étrangère), l'italien, l'espagnol, le néerlandais, l'anglais, l'allemand, le latin, le grec et l'arabe, avec un recouvrement large des langues offertes par chaque université. Elles présentent par ailleurs un degré important d'imbrication en ceci qu'une même langue apparaît de manière structurelle (et non comme option d'élargissement) dans plusieurs programmes, comme le montre l'illustration 6 dans lequel figurent les langues entrant dans deux programmes au moins (le russe, la langue des signes, le sanskrit, le sumérien, le turc ou encore le chinois et le japonais, proposés à titre d'ouverture ici ou là, n'y sont donc pas mentionnés) :

	Français	Italien	Espagnol	Néerlandais	Anglais	Allemand	Latin	Grec	Arabe
Rom.	■		■						
Mod. gen.	■	■	■	■	■	■			■
Mod. germ.				■	■	■			
Or. anc.							■	■	■
Or. mod.									■
Anc. + Mod.	■						■		
Class.							■	■	

■ : La langue est prévue au programme

Illustration 6 : Langues et programmes

La complexité est accrue par le fait que le poids conféré à une même langue peut varier selon le programme dans lequel elle s'insère. C'est tout particulièrement vrai de l'espagnol et de l'italien, pourtant des langues importantes en Fédération Wallonie-Bruxelles, qui reçoivent des poids différents selon qu'elles figurent dans le programme « Langues et littératures françaises et romanes, orientation générale » ou dans le programme « Langues et littératures modernes, orientation générale ».

Au niveau bachelier, les règles fixées par les « minima doyens », qui visent une harmonisation des programmes en FWB en fixant dans chaque cursus au moins 60% des enseignements en commun pour un total de 108 crédits, contribuent également à ce déséquilibre : par exemple, en « Langues et littératures modernes : orientation germaniques », chaque langue vaut 48 crédits alors que, pour l'orientation générale, il est fait une distinction entre une langue 1, valant 52 ECTS, et une langue 2, pour 40 crédits. Le même déséquilibre s'observe dans le bachelier en langues et littératures anciennes.

De surcroît, les étudiants peuvent moduler l'importance accordée à chacune des langues ; ainsi, à l'ULB, un étudiant peut accorder dans le cursus de romanes à la seconde langue une place minimale ou plus importante, selon les options qu'il choisit.

Ce déséquilibre affecte la lisibilité des formations au niveau des bacheliers, et engendre des problèmes de gestion de la part des équipes enseignantes, dans la mesure où certaines séquences d'enseignement peuvent rassembler des populations inscrites dans des formations dans lesquelles la langue a un poids différent en termes de crédits européens, donc d'exigence quant à la quantité de travail à fournir.

Au-delà d'une meilleure lisibilité des formations, la recommandation 1 formulée dans la première partie de la présente analyse pour les formations organisées autour de deux langues (dénomination simplifiée en bachelier ou master *Langues et lettres : orientation langue A et langue B*), avec un poids équivalent entre les langues A et B dans le bachelier pour ce qui est de la valeur en crédits européens, et la possibilité de spécialisation dans le master prendrait ici tout son sens.

Dans la marge de l'observation qui précède sur les crédits ECTS le comité attire l'attention des responsables sur la nécessaire adéquation entre le nombre de crédits et les charges de travail observables dans la pratique, et propose d'utiliser les crédits attribués à un cours comme base et d'ajuster la charge de travail à cette norme, plutôt que d'adopter la démarche inverse, qui peut mener à des instabilités vu la variabilité des réalisations d'année en année.

Recommandation 9

Le comité recommande aux responsables des formations de mettre en adéquation le nombre de crédits ECTS affectés aux enseignements et la charge de travail étudiant qui leur correspond, le nombre de crédits servant de base à la détermination des charges.

L'offre dans les combinaisons de langues se recouvre largement entre les cinq universités visitées, engendrant une dispersion dans les forces enseignantes, et des conditions de travail et d'études peu satisfaisantes aussi bien dans les langues les plus demandées où certains cours, rassemblant plus de 50 étudiants, sont peu propices à la pratique orale, que pour les langues moins cotées, pour lesquelles il arrive qu'un même enseignant doive prendre en charge les volets linguistique, littéraire et culturel de l'enseignement des langues en question. Nous énoncerons dans la troisième partie consacrée aux moyens quelques recommandations pour remédier à cet état de fait.

Dans le même temps, certaines universités proposent de véritables niches : combinaison allemand / langues slaves à l'ULB comme ouverture vers la culture de l'Europe centrale ; combinaison latin / français à l'UCL ; combinaison arabe / langue européenne à l'ULg ; langue des signes à l'Université de Namur, etc. Le comité s'interroge toutefois sur la pertinence de certaines combinaisons, comme arabe / langues de l'Extrême-Orient (chinois, japonais), surtout lorsque ces dernières ne sont entamées qu'en master.

D'autres combinaisons de langues sont certainement à inventer, en accord avec les besoins que peut exprimer le terrain, étant admis que, comme cela est

apparu dans certains des entretiens avec des représentants du monde du travail, l'attente est désormais que les diplômés en langues maîtrisent non plus deux mais trois langues au moins. Une suggestion serait de déterminer, en concertation avec les régions et pays limitrophes, quels sont les besoins de la FWB en matière de couverture des langues, littératures et cultures associées, et de mettre au point un plan de collaborations entre universités, tout particulièrement pour les spécialités à petits effectifs. Plusieurs modèles seraient à étudier : modèle de la codiplômation, chaque université offrant une partie de l'enseignement, ou modèle de la répartition des domaines. Ce resserrement résoudrait en partie les tensions existant actuellement dans certaines universités entre les possibilités de formation affichées, et la faisabilité des programmes dans des conditions acceptables pour les personnels et les étudiants. Il permettrait de façon concomitante l'émergence de nouvelles offres.

En tout état de cause, si cette recommandation était retenue, il conviendrait de la manier avec prudence, et de l'accompagner de mesures sur les plans organisationnel et financier, y compris à destination des étudiants qui ne trouveraient plus, à proximité de leur domicile, une offre conforme à leur projet d'études. L'intégration des programmes de traduction-interprétation des Hautes écoles dans les universités, instituée par le décret Paysage, est également un facteur à prendre en considération dans cette réflexion globale portant sur les programmes, leur couverture et leur complémentarité.

Recommandation 10

Le comité recommande de déterminer les besoins de la FWB en matière de couverture des langues, littératures et cultures associées et d'établir une concertation à un premier niveau entre universités de la FWB et, à un deuxième niveau, avec la Flandre et les pays limitrophes, en particulier la France, les Pays-Bas et l'Allemagne, afin de mettre au point un plan de collaborations, de codiplômations et de complémentarités qui soit réaliste et réponde aux besoins.

Le programme *Langues et littératures françaises et romanes*, proposé en bachelier et en master, pose pour sa part le problème d'un déséquilibre

intrinsèque, comme en rend compte l'intitulé, entre la place prépondérante qu'y occupe le français, ses littératures et cultures par rapport à l'autre langue romane étudiée (seule l'Université Saint-Louis permet de suivre de front deux autres langues romanes).

La distorsion entre l'intitulé général *Langues et littératures françaises et romanes* et la réalité de ce qui est effectivement offert aux étudiants est encore plus forte dans l'orientation Français Langue Étrangère de ce master, dans laquelle les étudiants peuvent ne suivre aucun enseignement de langue romane autre que le français. A minima, une recommandation serait de revoir l'intitulé de cette orientation et de nommer ce master, simplement, *Master Français Langue Étrangère*.

Étant donnée la position spécifique du français dans la FWB, et sans déroger au cadre de la recommandation 1 qui confère un poids équivalent aux deux langues principales au programme, le comité attire l'attention sur la possibilité de proposer, dès le bachelier, un module d'approfondissement, compris dans les 180 crédits, dans le domaine de la langue et de la littérature françaises pour les formations offrant le français en tant que langue A ou B.

Recommandations 11 et 12

Le comité suggère de mettre en correspondance l'intitulé de l'actuelle orientation « Français Langue Étrangère » du master « Langues et littératures françaises et romanes » et son contenu, et de simplifier le premier en *Master Français Langue Étrangère*.

Il propose également d'envisager la définition d'un module d'approfondissement dans le domaine des études françaises afin de permettre aux étudiants qui le désirent de se concentrer sur leur langue maternelle tout en maintenant une formation solide en une autre langue et ses littératures.

Comme le décret le prévoit, trois types de finalités sont définis au niveau des masters : les finalités approfondie, didactique et spécialisée. Cette dernière reçoit, comme en témoigne la lecture des programmes, des interprétations très diverses qui ne concourent pas toujours à la transparence de l'offre. Les finalités spécialisées qui sont axées sur une profession ou une

application de la discipline, comme « Monde du livre et de l'édition » ou « Traitement automatique du langage », ont un profil clair. En revanche, la frontière entre la finalité spécialisée et la finalité approfondie s'estompe lorsque la spécialisation consiste en l'approfondissement dans une sous-discipline, telle que littérature moderne et contemporaine. De plus, certaines finalités recouvrent des masters par ailleurs indépendants, par exemple la finalité FLE dans un master en langues et littératures françaises et romanes, orientation générale, à côté d'un master en langues et littératures françaises et romanes, orientation FLE. Un effort de clarification serait le bienvenu.

Recommandation 13

Le comité recommande de rendre davantage lisibles les finalités en master, et d'éviter les chevauchements entre les finalités spécialisée et approfondie.

2.3 Accompagnement à la réussite et excellence scientifique

L'excellence scientifique que vise chaque université se trouve assez souvent en porte-à-faux avec les compétences effectives des étudiants primo-entrants, dont le niveau n'est pas toujours en adéquation avec celui que requièrent des études en Langues et lettres : compétences en français, écrit et oral, parfois insuffisantes ; maîtrise des langues au programme ne permettant pas toujours de tirer pleinement bénéfice des enseignements. Ces disparités de niveau tiennent aux caractéristiques et aux parcours des individus, mais également à la structure de l'enseignement secondaire, qui n'offre pas dans ses diverses filières les mêmes formations en langues modernes, ainsi qu'au choix politique consistant à permettre d'accéder librement au système de l'enseignement supérieur en FWB dès lors que l'on possède les titres requis. Ces disparités peuvent conduire à des taux d'échec et d'abandon inquiétants au terme de la première année de bachelier, sans que ces taux ne soient l'apanage des formations en langues et lettres. Une fois passé le cap de la première année, le taux moyen de réussite au bachelier et de durée des études est en revanche plutôt bon (3,35 années pour les diplômés du domaine en 2010-11).

Plutôt que de revoir à la baisse les ambitions de formation et de renoncer à une excellence scientifique, garante d'un enseignement de qualité, le comité suggère (i) d'évaluer l'impact sur la réussite des dispositifs d'accompagnement mis en place dans telle ou telle université : sessions intensives préalables à la rentrée académique (méthodologie ; mises à niveau disciplinaire ; cours intensifs de langue) ; test de français définissant le niveau seuil en vue d'une maîtrise suffisante de la langue académique ; mise en place d'ateliers d'expression française ; introduction d'exercices d'analyse phrastique et littéraire ; mise à niveau en langues, y compris en français langue première ; tables de conversation ; activités théâtrales en langues étrangères ; accompagnement méthodologique à la rédaction des mémoires ; écoles des mémorants ; monitorat ; tutorat ; blocus dirigés avant les périodes d'examen ; etc., (ii) d'essaimer à l'ensemble des cinq universités les bonnes pratiques et (iii) d'en faire toute la publicité requise auprès des étudiants et des équipes enseignantes. Il suggère également d'examiner si tous les besoins sont couverts, en particulier ceux des étudiants salariés, dont l'importance est amenée à croître étant donné le développement de l'apprentissage tout au long de la vie, et insiste sur l'importance du rôle des services et personnels spécifiquement affectés au suivi de cette problématique.

Quelques bonnes pratiques relevées par les experts :

École des mémorants, dans laquelle les étudiants présentent publiquement l'avancée de leur mémoire de master (ULg).

Dispositif « Passeport pour le bac » organisé à l'échelle de l'Académie Universitaire de Louvain destiné à déceler d'éventuelles lacunes afin de mettre en place des actions de remédiation (USL, UCL et UNamur).

Projet Sherpa : aide à la recherche en bibliothèque, et tandems linguistiques entre étudiants de langues maternelles différentes (ULB).

Guidance des néo-arrivants par des anciens (« parrains », « marraines ») et tutorat systématique pour les cours généraux (UCL).

Dans le même ordre d'idées, le comité a constaté une utilisation généralement timide du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), permettant d'évaluer les quatre compétences en langue non première (production / réception, écrit / oral) et de poser des paliers de compétences. Il préconise d'y recourir systématiquement, à la fois pour que les (futurs) étudiants aient connaissance de façon transparente des compétences attendues à l'entrée en formation aux niveaux bachelier et master, et pour que les équipes pédagogiques se fixent des objectifs de formation partagés et vérifiables à l'issue de chaque cycle. À cet égard, le niveau C1 à l'issue des bacheliers articulés sur des langues vivantes devrait être l'objectif à atteindre, plus encore dès lors que les formations en langues et lettres partagent un même domaine avec les formations en interprétation et traduction.

Les actions menées en direction des futurs étudiants participent également largement de leur réussite future. À cet égard, le comité d'experts tient à souligner le programme d'actions très fourni mis en place en direction des élèves du secondaire par l'Université Saint-Louis, en plus des traditionnelles journées portes ouvertes dans les universités : offre de cours-conférences dans les établissements de l'enseignement secondaire à destination des élèves du troisième degré ; cours ouverts, dans les murs de l'université, pendant des périodes de vacances scolaires ; concours de nouvelles littéraires à destination des rhétoriciens, avec remise de prix aux lauréats au sein de l'université.

Recommandation 14

Le comité d'experts salue l'attention soutenue accordée à l'aide à la réussite, mais recommande, vu les efforts substantiels que ces initiatives impliquent, d'évaluer l'impact, sur la réussite, des divers dispositifs d'accompagnement relevés dans les universités de la FWB et d'essaimer ceux dont l'efficacité est avérée. Les activités en direction des élèves du secondaire sont également à privilégier.

Il recommande également de systématiser le recours au CECRL pour déterminer et informer sur les compétences attendues à l'entrée de chaque cycle de formation, et pour que les équipes pédagogiques fixent des objectifs de formation partagés et vérifiables à leur issue.

La problématique de la réussite se pose de manière différente au niveau du master ; les étudiants ont acquis une autonomie suffisante pour gérer leur parcours. Même si, dans les masters du cursus Langues et lettres de la FWB, la durée moyenne des études est tout à fait satisfaisante (en 2010-11, elle était de 2,27 ans avec, dans certains établissements, une durée moyenne inférieure à deux ans grâce au jeu des masters complémentaires), la seule préoccupation sur laquelle le comité a été alerté concerne l'achèvement du mémoire dans les délais prévus, qui retarde d'autant l'entrée des étudiants dans le monde du travail. L'encadrement méthodologique et un suivi strict sont à cet égard des facteurs importants pour tenter de rapprocher la durée nominale et la durée moyenne des études.

2.4 Flexibilité et individuation des parcours

Les programmes, objets de la présente analyse, permettent une individuation des parcours par un jeu de mineures ou d'options (en bachelier) ou d'enseignements à choix (en bachelier et master). Au niveau bachelier, cette individuation se fait en général à partir d'un tronc commun constitué d'enseignements de langue, de littérature et de linguistique comportant en outre des enseignements d'ouverture vers les sciences humaines parmi lesquelles, sans prétendre à l'exhaustivité, nous citerons la philosophie, les arts, l'histoire, l'information et la communication, selon les ressources disciplinaires locales auxquelles contribuent largement les logiques facultaires.

La mineure, quand elle existe, commence en première ou deuxième année de bachelier. Elle peut porter sur des domaines d'ouverture du tronc commun (mineure en philosophie, en histoire, en information et communication, par exemple) ou faire découvrir des domaines pour lesquels il n'existe pas de formation complète en bachelier mais qui peuvent néanmoins être étudiés dans les masters dits orphelins. Sont dans ce cas, dans le domaine *Langues et lettres*, la linguistique et le français langue étrangère.

Le jeu d'options et d'enseignements à choix contribue par ailleurs à ces possibilités d'individuation des parcours.

S'il est tout à fait intéressant de sortir d'une logique tubulaire dans des parcours fixes tout au long du bachelier au profit d'une plus grande autonomie des étudiants quant à leurs choix selon leur projet personnel ou professionnel ou selon leur appétence pour telle ou telle discipline, le comité attire toutefois l'attention des responsables universitaires, à tout niveau, sur les risques inhérents à une telle possibilité, confortée par le décret Paysage, si elle n'est pas minimalement cadrée.

Ces risques sont de plusieurs ordres.

Le premier est d'ordre informationnel, étant entendu qu'une offre large requiert de trouver les moyens d'informer efficacement les publics.

Le deuxième est celui d'une rupture d'équité entre étudiants, le risque étant que seuls les étudiants issus des classes possédant le bagage culturel leur permettant de décoder les codes universitaires parviennent à effectuer les choix les plus judicieux. Le troisième est celui d'une hétérogénéité des publics dans de nombreuses séquences d'enseignement menant à une insatisfaction de chacun : tant les étudiants, si spécialistes et non-spécialistes d'un domaine sont rassemblés dans un même cours, que les enseignants, dont le cours risque de constituer un moyen terme peu satisfaisant intellectuellement.

Le quatrième est celui d'un éparpillement des acquisitions conduisant à la fois à des lacunes et ne permettant plus aux étudiants d'avoir une vision holistique d'un domaine ou d'une question. Le cinquième est organisationnel : étant donné le casse-tête qu'engendrent les choix multiples pour la confection des calendriers de cours et des examens de la part des secrétariats, une partie du choix est, au final, parfois purement théorique, du fait d'insolubles incompatibilités horaires. En master, l'individuation des parcours passe le plus souvent par des enseignements à choix, avec le risque de perdre de vue l'orientation disciplinaire du programme dans lequel est inscrit l'étudiant, tout particulièrement lorsque l'équipe enseignante est réduite dans la discipline en question. Sans un solide tronc commun à tous les enseignements d'un même diplôme (en langues A et B, en linguistique, etc.), un autre risque est d'amoinrir la lisibilité des diplômes dans le monde socioprofessionnel.

La préconisation est donc de veiller à rechercher le juste milieu entre une individuation des parcours et

un balisage de ces derniers, qui évite en partie les écueils que l'on vient de voir.

Recommandation 15

Le comité d'experts insiste sur la nécessité de ne pas sacrifier la lisibilité des formations en langues et lettres au profit de parcours individuels non maîtrisés, et préconise de veiller à rechercher le juste milieu entre une complète individualisation des parcours et un balisage de ces derniers.

La transition du bachelier au master semble se faire sans poser de problèmes particuliers. Les formations en master correspondent en effet aux attentes des formations disponibles en bachelier. Elles s'adaptent en outre afin de recevoir un public étudiant externe à l'université qui n'aurait pas suivi le même cursus en bachelier. Le seul point de suivi concerne les prérequis dans certaines disciplines et, en particulier, les niveaux différents de maîtrise des langues à l'entrée. Le comité demande aux responsables des programmes d'y prêter suffisamment d'attention.

2.5 Méthodes pédagogiques et évaluations des connaissances

Les méthodes pédagogiques sont globalement assez classiques, avec toutefois des initiatives tout à fait intéressantes comme les tables de conversation déjà mentionnées, où l'apprentissage se fait également par les pairs.

Le comité a pu constater avec satisfaction que l'initiation à la recherche est présente dans toutes les formations de bachelier ; les dispositifs pédagogiques adoptés sont cependant parfois implicites et l'articulation entre enseignement et recherche reste dès lors vague. Le comité recommande d'explicitier de manière systématique les relations entre recherche et formation et de définir une place bien déterminée à l'initiation à la recherche dans les divers cursus.

Le comité a déjà attiré l'attention sur les difficultés sur le plan pédagogique liées à l'hétérogénéité des groupes d'étudiants. Le fait que des formations recourent pour certaines facettes de l'apprentissage des langues modernes à des enseignements fournis

par des instituts axés sur la pratique des langues en combinaison avec les cours donnés en faculté peut en outre créer des problèmes dans la mesure où les premiers répondent à des objectifs autres et visent un public universitaire plus général que les cours propres aux formations en langues et lettres.

Pour autant que le comité ait pu le constater, l'usage qui est fait des plateformes pédagogiques et, de façon plus générale, des nouvelles technologies tient davantage aux appétences des enseignants (certains les ont totalement intégrées dans leurs pratiques pédagogiques ; d'autres sont plus en retrait) qu'aux disciplines elles-mêmes. Le comité suggère d'en systématiser l'utilisation là où elle peut avoir une plus-value, tout particulièrement dans un domaine où les mutations technologiques de la société civile ont un impact sur le rapport aux disciplines que sont les langues et les lettres : lecture sur tablette ; apprentissage des langues médié par ordinateur, etc.

On trouve, au niveau des diverses universités concernées, l'éventail complet des types d'évaluations avec, pour ce qui est des travaux écrits, une préférence marquée pour les écrits longs plutôt que les questionnaires à choix multiples, y compris en bachelier. Les critères d'évaluation sont parfois implicites et souvent peu connus des étudiants.

Recommandation 16

Le comité engage les enseignants à systématiser l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les secteurs où ces technologies offrent une plus-value, tout particulièrement dans un domaine où les mutations technologiques de la société civile ont un impact sur le rapport aux disciplines que sont les langues et les lettres.

Les critères d'évaluation des acquis d'apprentissage (connaissances et compétences) gagneraient à être davantage explicités.

2.6 Politique des stages

Hors finalité didactique et master Français Langue Étrangère, les formations en langues et lettres n'ont pas développé de politique des stages. Or, les stages en milieu professionnel (secteur privé,

public ou associatif) ont toute leur pertinence, dans toutes les formations et à tous les niveaux :

- en bachelier, le suivi d'un stage de découverte peut permettre aux étudiants d'affiner leur projet d'études ou leur projet professionnel ;
- en master, le stage peut être plus long et l'étudiant peut être chargé d'une mission particulière. Les masters à finalité approfondie peuvent profitablement proposer des stages en lien avec la recherche.

L'introduction de la possibilité d'un stage, dans les formations qui en sont pour l'heure dépourvues, doit s'accompagner d'une politique (définition précise de ses objectifs ; modalités de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation), en dialogue avec des représentants des étudiants, les diplômés et les milieux socio-économiques susceptibles de les accueillir.

Cette préconisation s'inscrit plus largement dans la nécessité de réfléchir à la fonction des études comme base d'insertion dans la société, sans pour autant céder à l'adéquationnisme au monde du travail.

Recommandation 17

Le comité engage les équipes pédagogiques à réfléchir à la possibilité d'introduire un stage dans les formations qui en sont pour l'heure dépourvues, à condition d'en définir précisément les objectifs et modalités de mise en œuvre, selon le niveau d'études concerné.

2.7 Les connaissances et compétences des diplômés en Langues et lettres

Comme on l'a vu, les formations en langues et lettres s'appuient sur un socle disciplinaire fort, destiné à faire acquérir aux étudiants des connaissances, selon les cas, générales ou pointues dans un domaine : par exemple, connaissance des courants littéraires francophones au XX^e siècle, éléments de connaissance de la culture hispanique, connaissances des principaux courants théoriques dans le champ des sciences du langage, etc. Les responsables des formations, les équipes enseignantes ainsi que les étudiants et jeunes diplômés

sont en général assez bien au fait de ces connaissances disciplinaires, même si elles pourraient être davantage précisées dans les acquis d'apprentissage.

Ces formations mettent en place, chez les étudiants, des compétences transversales, en plus d'évidentes compétences d'expression et de compréhension en langues étrangères. L'existence de ces compétences transversales et leur articulation avec les objectifs disciplinaires des formations sont souvent mal connues. Quand elles le sont, elles sont présentées soit de manière implicite, soit sans lien avec les disciplines. Or une explicitation de ces compétences au sein de référentiels décrivant les acquis de l'apprentissage, permettraient aux formations en langues et lettres de mieux définir leur position dans l'ensemble de l'offre universitaire et de mieux montrer à la société et au monde du travail comment elles donnent forme à leurs responsabilités sociétales.

En effet, aussi bien dans la représentation que peut en avoir le grand public que dans les faits observés, si l'on exclut bien sûr ici le métier de professeur de langues dans l'enseignement secondaire, auquel se destinaient en 2011 42,5% des étudiants inscrits dans la finalité didactique des masters en 120 crédits, ces formations ne préparent pas à d'autres métiers spécifiques qui serviraient de débouchés de référence. Hors enseignement, le spectre des emplois occupés et occupables par un diplômé de langues et lettres est, de fait, très diversifié et diffus. Il dépasse en tout cas largement le foyer des filières spécialisées proposées par certaines universités dans le domaine du livre et de l'édition et s'étend à l'ensemble des services qui requièrent des capacités de rédaction, des compétences plurilinguistiques et pluriculturelles, l'esprit critique et le respect des sources, la créativité dans l'approche d'une question et l'aptitude à la résolution de problèmes, la capacité d'analyse de cas particuliers ramenés à un contexte spécifique ainsi que la capacité de mise au jour de systèmes sous-jacents à partir d'occurrences particulières.

Les employeurs et les anciens étudiants que le comité a pu entendre confirment que les études en langues et lettres permettent d'acquérir ces compétences transversales, très appréciées et

recherchées dans le monde du travail. Ils signalent en même temps que ces qualités sont mal connues de la société, et que les diplômés eux-mêmes n'en ont pas toujours pleinement conscience, ignorant conséquemment leur intérêt pour leur insertion professionnelle. Il y a là un travail de clarification, de précision et d'explicitation à réaliser dont les résultats permettront aux formations en langues et lettres de mieux définir leur position dans l'ensemble de l'offre universitaire et de mieux montrer à la société et au monde du travail comment elles donnent forme à leurs responsabilités sociétales.

Cette opération d'explicitation est d'autant plus nécessaire que les compétences reconnues sur le terrain correspondent dans une très large mesure à ce que le Bulletin de décembre 2013, volume 4, numéro 4 de l'Observatoire Compétences Emplois⁷ nomme les « compétences du 21^e siècle » et qui résulte de la comparaison de huit référentiels (UNESCO, OCDE, etc.). Les quatre premières sont citées dans tous les référentiels, les quatre suivantes le sont dans la majorité d'entre eux :

- collaboration ;
- communication ;
- compétences liées aux technologies de l'information et de la communication (TIC) ;
- habiletés sociales et culturelles, citoyenneté ;
- créativité ;
- pensée critique ;
- aptitude à la résolution de problèmes ;
- capacité à développer des produits de qualité et productivité.

Vu le large recouvrement entre les compétences transversales aux formations en langues et lettres et ces compétences du 21^e siècle, le fait que les formations en langues et lettres s'ouvrent sur un éventail large de métiers est à considérer comme un atout, car la flexibilité des emplois, qui se renouvellent constamment, est une caractéristique majeure des développements récents du marché du travail.

En tout état de cause, le comité constate par ailleurs que les responsables universitaires ne disposent pas de données précises quant à l'emploi effectif

des diplômés des formations en langues et lettres, ni ne sont réellement au fait de leur employabilité, en dehors de l'enseignement et des métiers du livre et de l'édition. Il estime qu'une meilleure connaissance des carrières et des possibilités existantes constituerait un outil intéressant pour la gouvernance et le pilotage des formations.

Recommandation 18

Le comité suggère aux établissements, le cas échéant aidés des autorités de tutelle, d'établir une cartographie de l'emploi des diplômés en langues et lettres, de lancer un dialogue avec toutes les parties concernées afin d'explicitier comment les connaissances et les compétences développées dans les formations en langues et lettres peuvent trouver résonance dans le monde du travail et, en retour, comment celui-ci peut en tirer parti.

Parallèlement, il recommande de poursuivre le travail d'explicitation des compétences transversales développées par les formations en langues et lettres qu'ont entamé certaines universités, et d'en faire toute la publicité requise en direction à la fois des étudiants et jeunes diplômés, des employeurs, publics et privés, et des équipes enseignantes.

2.8 Le cas de la finalité didactique

Quelle que soit l'importance du secteur des services pour l'insertion professionnelle des diplômés en langues et lettres, l'enseignement et la formation constituent un second pilier fondamental pour les formations considérées. Il importe de souligner ici l'importance, pour la formation scolaire et pour les diverses formes de formation continue et d'accueil de nouveaux arrivants, que revêt la présence d'enseignants formés en langues et lettres pour l'acquisition et la transmission des valeurs portées par la tradition française et francophone et par les diverses traditions en langues étrangères. De même, il est crucial, pour le développement des compétences nécessaires aux élèves, qu'ils entrent en contact avec des enseignants formés à et par la recherche, aptes, de la sorte, à les initier à l'esprit critique et à les mettre en posture de

⁷ Cf. <http://www.oce.uqam.ca/les-bulletins/109-competences-21e-siecle.html>, consulté en mars 2014.

chercheur lorsqu'ils sont confrontés à un problème à résoudre. Le comité constate que les formations sont conscientes du rôle qu'elles ont à jouer dans ce contexte et qu'elles ont de nombreux contacts avec le monde de l'enseignement aussi bien pour la formation initiale que pour la formation continue des enseignants. Il tient toutefois à signaler qu'il subsiste certains problèmes au niveau de la réglementation, de l'organisation et de l'intégration de la formation des maîtres dans les divers programmes.

Lors des entretiens qu'a eus le comité avec d'anciens étudiants actuellement enseignants dans le secondaire, il est apparu que ces derniers s'estiment généralement insuffisamment formés, avec une période de stages qui se limite, dans certains cas, à 40 heures, jugée très insuffisante, et des enseignements de didactique parfois en décalage avec la réalité du terrain. Ce ressenti peut expliquer le taux de décrochage élevé des enseignants débutants (autour de 35% pendant les cinq premières années selon Delvaux & al., 2013)⁸ et rend d'autant plus important l'accompagnement pendant les premières années de professorat que préconise Carlier & al. (2012)⁹.

La finalité didactique, dont peuvent s'assortir un certain nombre de masters en 120 crédits, soulève au moins une autre question : les règlements fixant la liste des programmes éligibles à une finalité didactique ou une agrégation ne sont plus adaptés à l'offre actuelle. Ils réfèrent exclusivement pour l'enseignement du français au diplôme de romanes, et négligent certaines innovations des décrets récents.

Enfin, pour le master « orientation Français Langue Étrangère » se pose un problème lié à celui de la finalité didactique. Celle-ci est exclusivement définie en fonction des besoins de l'enseignement secondaire supérieur en FWB. Or il existe des besoins d'enseignants de FLE en FWB mais aussi à l'international. Il semble donc nécessaire de définir plus clairement et plus visiblement une finalité enseignement pour

le FLE tant destinée à l'enseignement du français langue étrangère en FWB (publics primo-arrivants, enfants et adultes) qu'à l'étranger.

Recommandation 19

Le comité considère qu'il est nécessaire de repenser la finalité didactique en master et son articulation avec l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, de mieux en adapter le contenu et la durée des stages aux réalités de l'école, et de revoir la liste des programmes éligibles à une finalité didactique. Cette triple recommandation dépasse le cadre des seules formations en langues et lettres.

⁸ Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les cahiers du GIRSEF*, 92. Louvain-la-Neuve : GIRSEF.

⁹ Carlier, G., Dufays, J.-L. et Albarello, L. (2012). Accompagner l'entrée dans le métier des enseignants novices ou comment créer du milieu pour vivre. *Formation et profession*, 20(1), 71-73.

Partie III : Les ressources humaines et matérielles

3.1 Ressources humaines

3.1.1 Personnels académiques

Le comité a constaté un fort attachement des enseignants du corps académique à leur discipline. Cette fierté professionnelle, qui met les valeurs académiques au centre de leur engagement, se traduit par une grande disponibilité envers les étudiants et contribue à la qualité des formations et de la recherche. Le comité salue cet investissement, qui détermine pour une large part la manière dont les programmes prennent forme et sont perçus. Il attire toutefois l'attention sur la nécessité de bien articuler cet attachement disciplinaire avec une appréhension holistique des objectifs des formations, au-delà des disciplines de chacun.

L'engagement des équipes contraste avec le nombre limité d'enseignants bénéficiant de contrats stables et, inversement, avec le nombre très important de contrats précaires (par exemple, dans l'une des universités visitées, la section de romanes ne dispose que d'un professeur et d'un chargé de cours à fonction complète).

Le recours à des enseignants extérieurs peut être fructueux pour introduire une plus grande variété dans l'enseignement et élargir l'horizon des étudiants, dans une perspective de complémentarité avec les enseignants à temps plein. Il peut pareillement être bénéfique pour les formations de recourir à des personnels dont la mission centrale n'est pas proprement académique, mais qui peuvent assurer des missions d'enseignement d'ordre pratique, en particulier dans l'enseignement des langues.

Quoi qu'il en soit, ce manque patent d'enseignants à fonction complète fragilise les formations, entraîne un morcellement de l'enseignement et requiert un temps important de gestion de la part des secrétariats (recherche d'enseignants, établissement de contrats, contraintes d'emploi du temps pour des personnes ayant des obligations à l'extérieur de l'établissement, etc.). Il en résulte également un déséquilibre dans la répartition des charges, en

particulier dans le domaine du pilotage, de la gestion et de l'administration des formations. Celles-ci incombent principalement aux enseignants à fonction complète, encore plus lorsque, comme c'est le cas dans certaines des formations expertisées, ces charges sont inégalement réparties sur les personnels de statut similaire, créant des tensions au sein des équipes.

Étant donné le double ancrage disciplinaire en langue et linguistique d'une part, en littérature et civilisation de l'autre, et le nombre de crédits attribué à chaque langue, le comité estime que, pour les langues majeures (c'est-à-dire celles que les étudiants sont obligés de suivre tant pendant le bachelier que pendant le master) le minimum d'encadrement requis doit excéder un enseignant-chercheur docteur à temps plein par langue, en plus du personnel scientifique appuyant l'enseignement. Or, dans l'état actuel des choses, ce minimum n'est pas toujours atteint. En tout état de cause, pour les langues et options dans lesquelles le nombre d'étudiants est élevé, ce nombre doit être suffisant pour garantir un suivi de qualité des étudiants et de leurs travaux de recherche.

Recommandation 20

Le comité considère que, pour les langues majeures, le minimum d'encadrement requis doit excéder un enseignant-chercheur docteur à fonction complète par langue, en plus du personnel scientifique venant en appui à l'enseignement.

La situation budgétaire contrainte, signalée à plusieurs reprises par le personnel académique et scientifique ainsi que par les instances facultaires lors des visites, crée des inquiétudes sur les court et moyen termes. Ces craintes sont préjudiciables au bon fonctionnement des formations et peuvent influencer négativement sur l'engagement profond qui les soutient et en garantit la qualité. Le comité exprime à cet égard son profond souci et s'inquiète des effets de la situation observée et de son évolution.

L'offre très développée en langues et lettres et les ambitions des programmes d'une part, le financement limité des formations universitaires dans le secteur des sciences humaines et leur accès difficile

à des financements alternatifs susceptibles de soutenir l'enseignement d'autre part, constituent les facteurs déterminants de cette situation. Les moyens à allouer au recrutement de personnels à fonction complète pour les formations en langues et lettres sont à reconsidérer à deux niveaux : au niveau du système de financement des universités de la FWB par les autorités de tutelle d'une part, au sein même des universités d'autre part. Dans un cas, il convient que les autorités de tutelle définissent des critères pertinents qui tiennent compte du coût nécessaire à un enseignement des langues à un haut niveau ; dans l'autre, les responsables universitaires, le cas échéant facultaires, doivent définir une clé de répartition au sein des universités, qui ne soit pas préjudiciable aux formations en langues et lettres et qui permette des projets de développement de l'offre. À ce même niveau, il convient que les responsables facultaires mettent en regard les ressources académiques à court, moyen et long termes et les projets de maintien, de renouvellement et de développement des formations.

Pour ce qui est de la répartition de la charge de travail des enseignants, l'invitation à une concertation pouvant mener à des codiplômations, formulée dans la première partie de la présente analyse (recommandation 7), ainsi que les synergies et complémentarités à trouver dans le cadre de l'intégration des formations de traducteurs interprètes dans les universités (recommandation 2) sont également des voies à explorer, sans oublier de renforcer les collaborations entre spécialistes, linguistes et littéraires.

Recommandation 21

Le comité demande aux instances de tutelle de déterminer les coûts objectifs liés à un enseignement de haut niveau en langues et lettres, de redéfinir, sur la base de ces résultats, les paramètres d'allocation des moyens aux universités et d'adapter en conséquence les dispositions régissant cette attribution.

Il engage par ailleurs les autorités universitaires et facultaires à veiller à mettre en adéquation les projets de maintien, de renouvellement et de développement des formations en langues et lettres et les ressources académiques disponibles, tant à court qu'à moyen et long termes.

Le comité a pu constater avec plaisir que la politique de recrutement des enseignants-chercheurs évolue vers une grande ouverture et vise, souvent avec succès, à attirer des personnes compétentes de l'extérieur, qu'elles viennent d'autres institutions de la FWB ou d'ailleurs. Il encourage les universités à poursuivre cette politique d'ouverture. Un objectif pourrait être de recruter, pour chaque langue vivante au programme, un enseignant-chercheur qui soit ou locuteur natif ou formé dans la région ou le pays concernés.

La valorisation des enseignements et le rôle que leur évaluation (EEE)¹⁰ y joue sont un sujet de préoccupation des enseignants-chercheurs. Dans ce domaine, le comité constate une évolution positive qui vise, selon diverses voies, à valoriser l'enseignement lors des décisions portant sur l'évolution des carrières.

Bonne pratique relevée par les experts :

Le portfolio enseignement développé à l'UCL.

Recommandation 22

Le comité demande aux instances universitaires de veiller à valoriser l'enseignement et les efforts fournis par les enseignants pour développer cet enseignement dans toutes les décisions qui affectent la carrière de ces derniers.

Un dernier point concerne la mise à disposition de moyens permettant aux enseignants-chercheurs de bénéficier de sabbatiques pour leur recherche.

Recommandation 23

Le comité demande aux instances universitaires de prévoir des possibilités de sabbatiques permettant aux enseignants-chercheurs de se consacrer exclusivement à leur recherche pour des temps déterminés.

¹⁰ EEE = Evaluation des enseignements par les étudiants.

3.1.2 Assistants, lecteurs et personnels scientifiques

Les assistants remplissent un rôle important dans l'enseignement, principalement en remplissant des tâches de soutien dans les exercices et autres activités pratiques. Cette activité est menée de front avec la préparation d'une thèse ainsi que la réalisation de tâches sur le plan de l'organisation et de l'administration. Le comité a pu constater la difficulté, pour certains assistants, à trouver le juste équilibre entre ces différents volets. Il a en outre été frappé par le nombre d'assistants à temps partiel, parfois chargés d'un mandat très réduit, et par l'hétérogénéité des statuts sous lesquels les assistants doivent opérer.

Bonne pratique relevée par les experts :

A l'UCL, le système de répartition des tâches des assistants et leur mutualisation, sous la responsabilité du doyen de la faculté, assure une forme d'équité et réduit, sans toutefois la faire disparaître complètement, la tension entre la charge d'enseignement, les interventions et les responsabilités sur le plan administratif et le travail de recherche, en particulier la préparation de la thèse.

Recommandation 24

Le comité recommande de mettre en place un système de valorisation des charges d'enseignement et d'administration remplies par les assistants, notamment pour favoriser leur insertion professionnelle dans d'autres contextes après l'achèvement de leur mandat.

Le comité recommande de réduire la multiplicité des statuts et de tendre à la définition de charges suffisamment consistantes afin de renforcer la présence et l'engagement des assistants.

Outre les assistants, les chercheurs sont en général associés, parfois intégrés à l'enseignement lorsque leur statut le permet. Les chercheurs titulaires d'un doctorat remplissent un rôle important dans la mesure où ils peuvent être titulaires de cours ; leur apport est alors analogue à celui des personnels académiques, en particulier s'ils occupent un mandat à durée illimitée. Pour leur part, les docto-

rants peuvent être chargés de tâches semblables à celles des assistants, mais leur présence n'est pas structurelle et dépend de mandats accordés sur des budgets de recherche.

Afin de garantir la présence d'un nombre suffisant de chercheurs ou de doctorants susceptibles de prendre en charge certains aspects de l'enseignement, il importe donc que les enseignants-chercheurs obtiennent des projets et des mandats de recherche en nombre suffisant et qu'ils incitent les chercheurs et les doctorants à s'engager dans l'enseignement, dans la mesure des possibilités offertes. Un tel engagement permet d'ailleurs à ces derniers de développer des compétences intéressantes pour leur avenir professionnel.

Recommandation 25

Le comité incite les responsables académiques à motiver les chercheurs et doctorants à s'engager dans l'enseignement, dans le respect des règles en vigueur, en veillant à ce que l'engagement demandé ne se fasse pas au détriment des tâches de recherche.

Le comité tient enfin à alerter la tutelle et les responsables universitaires sur le rôle primordial que jouent les lecteurs dans les formations visitées. Si les supports de personnels dépendant d'ambassades et de services culturels avec lesquels la FWB a conclu des accords venaient à diminuer, le risque serait celui d'un abaissement du niveau de compétences en langue chez les étudiants.

3.1.3 Personnels administratifs

Le comité salue la compétence et la disponibilité des personnels administratifs, qui prennent en charge de nombreux aspects de l'organisation des formations et sont pleinement intégrés dans les programmes et à l'écoute des personnels et des étudiants. Leur apport est partout important et apprécié. Le comité tient toutefois à exprimer son inquiétude quant à l'incidence, sur la charge de travail des personnels administratifs, de la complexité des programmes, (nombre de langues offertes, diverses mineures ou options) ainsi que la flexibilité des parcours étudiants, qu'accroît encore

le décret Paysage. Les supports logiciels permettant de faciliter une partie des tâches, comme les logiciels d'aide à la confection des calendriers de cours et d'examens, sont par ailleurs insuffisamment présents.

Recommandation 26

Le comité engage les responsables facultaires à effectuer systématiquement une évaluation de l'impact de toute réforme des programmes sur les tâches d'administration et d'organisation et d'assortir cette évaluation de la mise en place de formations et soutiens adéquats, en cas de besoin. Il invite également les institutions à faire l'acquisition d'aides logicielles adaptées, interactives et partageables pour la confection des calendriers (enseignements et examens).

3.1.4 Formation continue des personnels

Les universités proposent toutes diverses formes de formation continue à destination des personnels enseignants, allant d'une aide à la prise de poste à des modules spécifiques liés à des innovations ou tenant compte de l'évolution du public étudiant inscrit. Ces initiatives, qui peuvent être personnalisées ou adaptées aux besoins particuliers d'une formation ou des enseignants, sont appréciées par les enseignants qui en soulignent la qualité et la pertinence.

Quelques bonnes pratiques relevées par les experts :

USL et ULB : formations conçues à partir des besoins exprimés par les équipes pédagogiques.

ULg : formation d'accompagnement à la prise de poste à destination des assistants.

Recommandation 27

Le comité recommande aux établissements de poursuivre les efforts dans le domaine de la formation des équipes pédagogiques et de les intégrer dans un plan de formation continue. Il recommande en outre d'inciter tous les personnels à suivre des formations de ce type.

3.2 Ressources matérielles

3.2.1 Budget de fonctionnement

Le comité n'a pas eu accès au détail des budgets de fonctionnement alloués aux formations en langues et lettres dans les universités de la FWB ni, a fortiori, aux budgets de fonctionnement dont bénéficient d'autres disciplines du champ des sciences humaines. Il ne peut par conséquent que relayer ce qui lui a été indiqué lors des visites. Il semble que ces moyens financiers soient limités, ce qui réduit la marge d'innovation et d'initiative et pèse sur l'exécution des fonctions fondamentales des formations, tant sur le plan de la recherche qu'en ce qui concerne l'enseignement et le suivi des étudiants.

Recommandation 28

Le comité demande aux responsables universitaires et facultaires de veiller à ce que le budget de fonctionnement alloué aux formations leur permette de remplir leur mission.

3.2.2 Locaux

Les formations en langues et lettres disposent, en général, de locaux suffisants et bien équipés – amphithéâtres, salles de cours et de travail avec, pour certaines, un dispositif de vidéo-projection, salles informatiques, wifi –, même si peuvent exister ici ou là des problèmes spécifiques à telle ou telle implantation (salles exiguës, mauvaise acoustique engendrant une fatigue excessive). Le comité désire pourtant attirer l'attention des responsables sur les difficultés d'accessibilité du cadre bâti et de son équipement pour les étudiants et les personnels à besoins spécifiques.

Recommandation 29

Le comité recommande aux établissements visités d'entamer une réflexion de fond sur l'accueil des personnes à besoins spécifiques (étudiants et personnels), en prenant en compte la plupart des situations de handicap susceptibles d'être rencontrées (handicap moteur, sensoriel, psychique, cognitif notamment).

Les conclusions devraient aboutir à la mise en place d'un plan global concerté entre les établissements visant à faciliter l'accès au cadre bâti ainsi qu'aux diverses infrastructures et plateformes existantes, et à réserver des crédits d'investissements suffisants pour une exécution progressive de ce plan.

3.2.3 Bibliothèques

Disposer de bibliothèques mettant à disposition un fonds riche, qui soient aisées d'accès et faciles à exploiter est une condition nécessaire aux formations en langues et lettres. Les universités visitées possèdent de bonnes bibliothèques offrant un fonds documentaire important. En outre, elles fournissent un soutien important à la recherche, tant en direction des enseignants que des étudiants, grâce aux ressources électroniques auxquelles il est possible d'avoir accès très facilement et sans frais. Elles sont de plus interconnectées au travers de catalogues électroniques tels UniCat, qui donne accès aux catalogues des bibliothèques universitaires belges et de la Bibliothèque Royale Albert 1er, et BORÉAL (Bibliothèque On line du Réseau de l'Académie de Louvain). Le personnel a par ailleurs développé des initiatives pour aider les étudiants en les initiant au travail de recherche en bibliothèque.

Le maintien et le développement des collections rencontrent toutefois des difficultés sur le plan budgétaire ; certaines filières ne disposent pas d'un budget suffisant et les frais d'abonnement aux ressources électroniques sont en augmentation constante. De même, l'amplitude horaire d'ouverture des bibliothèques pourrait être améliorée, à condition de disposer de moyens financiers permettant de rémunérer les personnels en conséquence.

De façon générale, le comité a constaté que les étudiants ont tendance à sous-utiliser les fonds mis à leur disposition pour leurs cours et pour les activités plus larges comme les actions culturelles en relation avec la cité, et qu'ils ont une connaissance insuffisante des ressources qui leur sont accessibles à l'extérieur de leur université. Ceci est tout particulièrement le cas des étudiants en première année de bachelier.

Recommandation 30

Le comité demande aux responsables de veiller à attribuer des budgets suffisants pour maintenir le fonds des bibliothèques à niveau et de diffuser, par des canaux multiples, des informations portant sur les ressources documentaires et sur les activités offertes au sein des bibliothèques à l'attention des étudiants. Pour inciter ces derniers à fréquenter davantage les bibliothèques, une suggestion serait de les associer à l'organisation de manifestations internes (expositions, cafés littéraires, etc.).

Une recommandation est également d'instaurer des accords de coopération entre bibliothèques sur tout le territoire belge, au-delà de la seule FWB, afin de réduire le coût des prêts interbibliothèques sur l'intégralité du territoire.

3.2.4 Plateformes électroniques

Les différentes universités disposent d'une, voire parfois de plusieurs plateformes électroniques, ce qui peut en brouiller l'utilisation. Ces plateformes sont utilisées intensivement et remplissent diverses fonctions : diffusion d'informations d'ordre administratif à destination des étudiants et des personnels ; mise à disposition de supports de cours, d'exercices d'application, de soutien ou de renforcement ou de tout document complémentaire à destination des étudiants. Ces outils et l'utilisation qui en est faite par les équipes enseignantes contribuent à la réussite et favorisent le développement de l'autonomie des étudiants. Le comité insiste en outre sur le rôle important que ces plateformes peuvent jouer dans le soutien des étudiants en mobilité internationale ainsi qu'aux étudiants dits empêchés (salariés, étudiants à besoins spécifiques). L'exploitation des plateformes électroniques est soutenue par des formations qui s'adressent aux diverses catégories d'utilisateurs. Leur extension et leur exploitation pour diffuser de bonnes pratiques méritent cependant d'être renforcées.

Recommandation 31

Le comité formule un certain nombre de suggestions afin d'optimiser encore le recours aux plateformes électroniques et d'en faire pleinement des outils d'accompagnement à la réussite :

1. Ne conserver qu'une plateforme par institution en prévoyant une possible interopérabilité entre les différentes universités pour les formations qui seraient co-habilitées ;
2. Faire évoluer les plateformes du rôle de dépôt d'informations et de documents à un outil qui stimule l'activité des étudiants et facilite les interactions entre étudiants et avec les équipes pédagogiques ;
3. Faire prendre conscience aux étudiants et aux équipes enseignantes, dont certaines demeurent en retrait, de l'intérêt de ces plateformes. Elles sont à la fois des outils pédagogiques mais participent aussi à la mise en place de compétences digitales chez les étudiants tant sur le plan de la communication, de la détection et de l'analyse d'informations que de la collaboration dans la réalisation de projets.

Outre les plateformes pédagogiques, le recours aux SMS et aux réseaux sociaux est également à encourager, en particulier pour la diffusion d'informations urgentes.

3.3 Services de soutien

Les universités visitées disposent toutes de services de soutien mis à la disposition de l'ensemble de leurs étudiants et/ou personnels : services d'orientation, services de relations internationales, services à la vie étudiante, services de formation continue, centres de formation en langues, etc. Leurs actions, variées, viennent en général en complément de ce que proposent les facultés et, le cas échéant, les formations. Le comité regrette toutefois qu'elles soient trop peu connues des publics visés, étudiants comme personnels, ou que, quand elles le sont, la promotion des services ne soit pas toujours suffisamment faite.

Recommandation 32

Le comité recommande de promouvoir auprès des intéressés, en particulier les étudiants, l'ensemble des services de soutien offerts par les diverses universités.

Bonne pratique relevée par les experts :

À l'ULB, le comité a beaucoup apprécié les formations données aux étudiants qui remplissent un rôle de tuteur ou de partenaire dans les divers dispositifs de soutien à la réussite.

Partie IV : Ouverture vers la société

4.1 Ouverture vers le monde socio-économique

Les formations en Langues et lettres connaissent une forte identité construite autour de l'objet des formations, de la tradition humaniste qui le sous-tend et de l'attitude de distance critique propre à la démarche scientifique. Ces caractéristiques, du point de vue interne, constituent un gage de qualité des formations. Du point de vue de l'ouverture vers la société et, en particulier, vers le monde socio-économique, elles ne sont toutefois pas exemptes de risques : les milieux extra-universitaires sont parfois perçus comme détournés de la tradition humaniste ; réciproquement, les milieux socio-économiques tendent à percevoir les formations en langues et lettres comme exclusivement tournées vers leur objet, en marge des priorités et des réalités du monde du travail.

Certaines des recommandations formulées dans la deuxième partie de la présente analyse suggèrent des pistes afin de réduire la tension structurante entre ces deux positions : l'introduction de la possibilité de suivre un stage dans les formations qui en sont actuellement dépourvues (cf. recommandation 17) devrait permettre aux étudiants de mieux connaître le monde socio-économique et, réciproquement, à ce dernier de faire bouger certains stéréotypes qu'il peut avoir sur les formations en langues et lettres ; étant admis que seule une solide formation généraliste permet ultérieurement une mobilité professionnelle, et que les compétences transversales ne s'acquièrent et ne prennent sens qu'à travers une formation disciplinaire de qualité qui leur sert d'ancrage, l'explicitation des compétences transversales (cf. recommandation 18) débouchant sur l'élaboration de référentiels de compétences largement communiqués au monde extra-universitaire devrait aider à trouver ou à maintenir l'équilibre nécessaire entre la formation disciplinaire, qui est le cœur du métier, l'ouverture vers la société et le monde professionnel.

Les formations ne doivent pas uniquement veiller à communiquer leur offre à la société et, en particulier,

au monde du travail. Il importe également que les responsables académiques prennent conscience des besoins du monde professionnel, de leur évolution et de leur articulation avec les formations proposées. Mener une analyse lucide des besoins des secteurs professionnels visés en s'appuyant sur des panels variés, de manière structurée, sera dès lors indispensable. Pour ce faire, les formations pourront s'appuyer d'une part sur les anciens étudiants, en particulier ceux qui ont récemment entamé une carrière professionnelle, et sur les milieux professionnels, à condition qu'un réseautage soit développé. Un tel effort pourrait, d'ailleurs, aider au rayonnement des institutions et à l'embauche des jeunes diplômés. Le comité a en effet dû constater que les contacts avec les anciens et avec les milieux professionnels, exception faite de l'enseignement secondaire, sont peu développés et que les formations manquent de connaissances sur le devenir des étudiants à leur sortie (cf. recommandation 18).

Si la dimension professionnalisante des études n'est pas toujours suffisamment mise en évidence, elle n'est pourtant pas absente des formations (on exclut ici les masters à finalité didactique et le master en langues et littératures françaises, orientation Français Langue Étrangère, dont la dimension professionnelle est consubstantielle à leur objet). Le comité souhaite faire à cet égard deux séries de remarques.

Un premier ensemble concerne les initiatives d'information sur les professions à destination des étudiants : de telles initiatives existent, mais elles sont parfois le fait de collègues motivés et un effort de formalisation et d'institutionnalisation est indispensable pour en garantir la continuité. Il en va ainsi des invitations d'anciens étudiants venant partager leurs expériences professionnelles. Entretenir des liens plus étroits avec leurs étudiants fraîchement diplômés insérés professionnellement, qui occupent une position médiane entre le monde universitaire et le monde du travail, pourra par ailleurs aider à réduire la relative imperméabilité entre ces deux mondes.

Par ailleurs, les étudiants se sont majoritairement accordés pour affirmer la trop grande théorisation des bacheliers et leur faible connexion avec le monde socioprofessionnel : l'implication de ce dernier dans les formations, sous une forme à défi-

nir, est par conséquent peut-être nécessaire. Un annuaire avec les contacts de l'université, si cela n'est pas mis en place, peut être une initiative intéressante, consultable par tous afin d'élargir son réseau professionnel, se donner une idée des métiers disponibles et réels et savoir où chercher les informations.

Quelques bonnes pratiques relevées par les experts :

Soirées métiers et soirées d'informations sur les débouchés professionnels mis en place dans plusieurs universités de la FWB (dont l'USL et l'UCL).

Rapports avec les firmes de pointe dans le programme de linguistique de l'UCL.

Recommandation 33

Le comité recommande aux responsables des formations de systématiser les initiatives d'information sur les professions à destination des étudiants. Il souligne l'importance du rôle des anciens dans le dispositif, ainsi que sur l'utilité de programmer, dans les cours mêmes, des rencontres avec des professionnels là où cette présence représente une plus-value.

Du point de vue des opportunités dont pourraient se saisir les formations en langues et lettres, le comité attire en particulier l'attention sur la filière du monde du livre et de l'édition. Une nouvelle unité d'enseignement consacrée à l'innovation, la création et la gestion des ressources numériques et des techniques de médiation numérique est à envisager, afin d'augmenter l'employabilité des jeunes diplômés, dans un secteur pour lequel il est désormais impossible de faire l'impasse sur le défi que représente le numérique pour la politique du livre. De façon similaire, les étudiants en langues devraient être préparés, dans leur cursus, à l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO), auquel seront inéluctablement confrontés certains d'entre eux dans leur pratique professionnelle future. Ces exemples ne sont pas limitatifs quant aux champs d'application du numérique auxquels il pourrait être opportun de préparer les étudiants.

Recommandation 34

Le comité recommande d'insérer, dans le cursus des étudiants de la filière du monde du livre et de l'édition, des enseignements consacrés à l'innovation, la création et la gestion des ressources numériques dans le secteur éditorial, et de doter les étudiants des compétences dans le champ de l'Enseignement Assisté par Ordinateur.

4.2 Ouverture vers la société multiculturelle et le milieu associatif

Dans le contexte de la professionnalisation, les formations en langues et lettres disposent d'un atout considérable, qui est l'attention portée à la maîtrise des langues vivantes, sous leur modalité écrite et orale. La pratique courante des langues véhiculaires à un haut niveau est en effet une nécessité tant dans le monde socioprofessionnel que dans celui de la recherche. Elle offre en outre un accès vers la société multiculturelle. Or, celle-ci, bien qu'au cœur des programmes qui concernent des cultures très diverses, n'est pas toujours prise en compte sur le terrain.

Recommandation 35

Le comité souligne l'importance de la pratique des langues vivantes et de la rédaction pour les perspectives professionnelles et recommande de développer les perspectives multiculturelles, non seulement dans les contenus de la formation, mais aussi par des contacts sur le terrain.

Les experts tiennent à souligner l'existence de certaines initiatives favorisant l'engagement dans le milieu associatif, ce qui peut aussi contribuer à une ouverture sur des réalités sociales actuelles.

Bonne pratique relevée par les experts :

L'engagement du master en langues et littératures françaises orientation Français Langue Étrangère de l'ULg en direction de l'interculturel et notamment du secteur associatif.

4.3 La perspective culturelle

Par leur objet, les formations en langues et lettres s'ouvrent au monde de la culture. Le comité a pu constater que les formations mettent à la disposition des étudiants des informations relatives aux événements culturels susceptibles de les intéresser et que certaines activités sont organisées sur les campus. Le comité estime toutefois que les ressources culturelles locales pourraient souvent être davantage exploitées du point de vue institutionnel, et regrette le manque d'accords formalisés avec des lieux de création et de diffusion culturelles (théâtres, structures muséales, etc.), ou d'autres structures, nationales ou internationales, impliquant les programmes évalués.

Recommandation 36

Le comité recommande de tirer davantage parti des ressources culturelles locales, de formaliser les partenariats pouvant exister avec des institutions culturelles et d'enrichir l'offre de nouveaux accords.

4.4 Mobilité, relations et partenariats internationaux

Les formations en Langues et lettres sont orientées vers des espaces linguistiques et culturels qui dépassent de loin la FWB ; ceci se traduit très clairement dans le contenu des programmes, mais aussi dans les très nombreux partenariats et conventions à l'international. Le service des relations internationales, dont dispose chaque université, constitue un maillon essentiel dans le dispositif.

Pour les langues vivantes autres que le français, l'expérience en milieu natif devrait être une évidence, ce d'autant plus que les programmes de cours des étudiants n'effectuant pas de mobilité internationale ne contribuent pas suffisamment à développer leurs compétences actives en expression orale. De fait, le comité constate que les initiatives des équipes pédagogiques bénéficient d'une réponse favorable des étudiants dans certains secteurs, comme celui des langues germaniques dans plusieurs des universités visitées.

Cet enthousiasme ne se retrouve toutefois pas partout, soit qu'il n'existe pas d'accord permettant les

mobilités, comme dans le cas de l'enseignement de l'arabe, soit que ces accords soient en nombre insuffisant dans certaines zones linguistiques, soit, enfin, que les étudiants soient insuffisamment incités à la mobilité et/ou mal informés des possibilités offertes et des conditions (pédagogiques et matérielles) de départ. Dans l'état actuel, il ne semble en outre pas que le nombre de mobilités sur programme (Erasmus ou autre) permette à chaque étudiant d'envisager une mobilité pendant son cursus et, a fortiori, pour chacune des langues à son programme. Il apparaît dès lors nécessaire de développer des stratégies plus diversifiées afin de garantir un contact direct et profond avec les locuteurs natifs.

Recommandation 37

Le comité recommande de combler les lacunes dans les réseaux de partenariats afin de permettre des échanges pour toutes les langues vivantes enseignées. Il invite parallèlement les établissements à intensifier les campagnes de sensibilisation à la mobilité sortante.

Le comité propose par ailleurs de mettre en place des stratégies parallèles de sorte que tous les étudiants engagés dans l'étude de langues vivantes profitent d'un contact intensif avec des locuteurs natifs : stages, contacts avec le monde associatif en FWB ou ailleurs, et mobilité virtuelle.

Pour le français, le comité a été frappé par le nombre réduit de partenariats avec la France ou d'autres pays ou régions francophones. Or, le comité estime que la mobilité est dans ce cas aussi un élément important dans la formation des étudiants, bien qu'elle ne vise pas d'objectif dans le domaine de l'apprentissage des langues. Il note avec satisfaction que la mobilité est bien plus grande dans l'orientation FLE, en particulier à l'ULg.

Un effort analogue devrait être mené pour les formations en langues et lettres anciennes, les échanges permettant, dans ce cas, aux étudiants de bénéficier d'un environnement pédagogique et scientifique différent de celui de leur université et, le cas échéant, de disposer de fonds documentaires qui ne sont pas nécessairement disponibles en FWB. La mobilité pourrait ainsi être mise en regard de la préparation de mémoires.

Recommandation 38

Le comité demande que les formations développent des partenariats avec la France et les pays francophones, afin de favoriser la mobilité des étudiants en français.

Des partenariats sont également à développer pour les formations en Langues et lettres anciennes.

La mobilité entrante des étudiants est en général inférieure à la mobilité sortante, ce qui est attendu dans des cursus visant pour une très large part l'enseignement des langues et lettres étrangères. Un effort pourrait toutefois être fourni pour augmenter le nombre d'étudiants de l'international effectuant un séjour dans une université de la FWB, quelles que soient les formations. Les qualités intrinsèques des formations en langues et lettres y invitent. Il est à noter qu'un certain équilibre entre la mobilité entrante et sortante est nécessaire pour maintenir le système.

Bonne pratique relevée par les experts :

L'ULB, tire parti de la présence des institutions (par exemple certains professeurs font visiter les institutions européennes) ; cette bonne pratique constitue en outre une ouverture vers le monde extérieur.

Recommandation 39

Le comité invite les équipes pédagogiques à fournir des efforts afin d'augmenter leur attractivité à l'international.

Les charges d'enseignement, de recherche, de gestion et d'administration à remplir par les enseignants-chercheurs, qui sont en général en petit nombre, explique leur faible mobilité, exception faite de la participation à des colloques et à des rencontres scientifiques. Le comité estime que cette situation ne pourra être améliorée qu'au moment où des équipes suffisamment larges sont constituées ; il tient cependant à souligner l'importance de la mobilité des équipes pédagogiques et demande aux autorités académiques de prendre en compte cette dimension.

Recommandation 40

Le comité demande aux autorités académiques de veiller à permettre aux enseignants-chercheurs de participer aux programmes de mobilité sortante et de tenir compte de cette dimension dans les plans d'attribution de ressources aux formations.

4.5 Autres partenariats

Les formations en langues et lettres ont développé de nombreux partenariats avec d'autres zones géographiques que celles qui viennent d'être citées. Ces partenariats, qui sont formalisés ou résultent de traditions bien établies, s'étendent d'accords facilitant l'accès à certains cours ou à des bibliothèques spécialisées à des codiplômations et s'observent tant à l'intérieur de la FWB qu'avec des institutions belges et étrangères. Le comité salue ces efforts d'ouverture et suggère de les développer en y intégrant d'autres partenaires.

Partie V : Gouvernance et démarche qualité

5.1 Gouvernance

La gouvernance des formations doit être appréhendée à deux niveaux : à un niveau macro, au travers du système et des processus relevant des structures universitaires et facultaires, et à un niveau micro, au plus proche des enseignements. Ces deux approches sont complémentaires et n'aboutissent pas toujours à la même représentation du mode de gouvernance.

Les structures et processus décisionnels mis en place par les différentes universités de la FWB varient en fonction de l'histoire et de la tradition de l'institution, de sa taille, et de la manière dont elle conçoit sa mission et la traduit en un mode de fonctionnement. Ce rapport ne traitera pas des spécificités de chaque approche, mais dégagera un certain nombre de lignes de forces.

Les divers systèmes de gouvernance observés reposent tous sur un ensemble hiérarchisé d'organes de consultation, de décision et d'exécution. Ces organes se situent tant au niveau de l'université qu'au niveau des entités constitutives. Ces dernières peuvent varier, et l'on retiendra ici en particulier deux modèles, selon que la pédagogie et la recherche relèvent des mêmes instances ou d'instances différentes. Chaque modèle présente des avantages et des inconvénients. Le comité entend formuler une préoccupation symétrique à l'égard de chacun d'entre eux : en cas de traitement conjoint, l'équilibre entre les deux versants doit être préservé, de telle sorte que l'une des missions ne l'emporte pas sur l'autre ; en cas de traitement disjoint, il convient de veiller à la bonne coordination des deux versants de la mission universitaire, en particulier pour garantir que l'enseignement soit bien fondé sur et orienté vers la recherche.

Dans tous les cas, le comité attire l'attention sur les risques inhérents à un pilotage à étages trop nombreux (lenteur décisionnelle, lourdeur administrative), sur la tendance uniformisante d'une gouvernance exclusivement descendante, qui peut empê-

cher de prendre des mesures en adéquation avec les nécessités de telle ou telle formation, et sur le sentiment d'écrasement bureaucratique qu'un tel mode de pilotage peut engendrer chez les personnes. La synergie entre les dispositifs institutionnels et les dispositifs facultaires d'une part et entre les différents départements desquels relèvent les programmes évalués d'autre part gagnerait à être améliorée afin d'éviter d'engendrer, chez certains, une incompréhension des propositions faites. Ces aspects du système hiérarchique sont d'ailleurs ressentis comme inutilement pesants par une partie des personnels académiques rencontrés par les experts, encore plus lorsqu'ils ont à assumer de lourdes charges, en plus du cœur de métier que constituent la recherche, l'enseignement et l'encadrement des étudiants.

Recommandation 41

Le comité recommande d'examiner de manière critique les structures et les flux décisionnels afin de simplifier les structures et d'alléger les procédures de consultation et de décision, et d'appliquer, chaque fois que c'est possible, le principe de subsidiarité (facultés, formations). Une telle réduction du poids de gestion rendra la gouvernance plus efficiente.

L'application de ce principe ne doit toutefois pas se faire au détriment d'une appréhension holistique des formations au niveau de l'institution, une partie des décisions ne pouvant être prise qu'à ce niveau.

Le comité attire l'attention, de toutes les parties prenantes, sur la nécessité d'être attentives au maintien du dialogue entre les différents niveaux de pouvoir et, à un même niveau, entre les différents acteurs, étudiants et personnels administratifs inclus.

La responsabilité des programmes incombe aux facultés. Ces dernières ont instauré en leur sein des commissions chargées de piloter les programmes ; ces commissions, dont les dénominations varient d'institution en institution, constituent dès lors les structures de proximité principales pour la gouvernance des programmes et de l'enseignement, sous réserve de validation par les conseils facultaires. Elles interviennent à trois niveaux : pour formuler

des avis portant sur l'élaboration et la révision des programmes ; pour gérer la qualité et le suivi des programmes et répondre aux demandes individuelles ou collectives des étudiants ; pour assurer le développement et la qualité des enseignements.

Le comité a toutefois observé un faible recours à ces instruments par une fraction des enseignants et des étudiants. De plus, la ventilation des programmes entre les diverses commissions suscite des problèmes de coordination car certains, comportant des parties communes conséquentes, relèvent de facto de commissions différentes. La flexibilité croissante des parcours étudiants évoquée dans la deuxième partie de la présente analyse rend par ailleurs en partie caduc le dispositif associant une formation et une commission. D'un point de vue pratique, certains enseignants et/ou enseignements relèvent de commissions différentes où les mêmes questions ne sont pas forcément traitées de la même manière. La cohérence de la gouvernance en est affaiblie et la pression des obligations administratives renforcée.

Le vécu sur le terrain, pour autant que le comité ait pu l'observer, fait apparaître un mode de gouvernance reposant sur l'engagement d'académiques préoccupés de la qualité des formations à partir de leur identité académique et de leur attachement à l'objet même de ces formations. Cet engagement personnel est très important et précieux ; le comité salue le dévouement des personnes qui prennent en charge les programmes, ce d'autant plus que ces dernières doivent par ailleurs composer avec des personnes qui subissent les évolutions récentes et les vivent parfois comme des contraintes ou des atteintes à la qualité, voire à la survie des formations en langues et lettres. L'engagement de ces académiques nourrit une adhésion aux projets de formations, assure une forme de continuité dans le flux de réformes et de modifications réglementaires et permet d'intégrer, au niveau des formations, les changements de mentalité et de culture imposés par les réformes récentes nécessitant un temps d'acculturation variable selon les individus et les contextes.

Il en résulte une gouvernance assez implicite, peu conciliable avec la complexité structurelle de l'Université actuelle, entraînant des impératifs de gestion, et avec les exigences externes de décrets

et de règlements, de contrôle et d'audit. Le comité insiste toutefois sur l'utilité du maintien d'une forme de gouvernance de proximité, et invite à rechercher la bonne articulation entre les deux dimensions pour à la fois satisfaire les impératifs académiques et de gestion, et faire face aux enjeux majeurs qui se profilent à la suite des développements récents, comme l'intégration de certains programmes des hautes écoles et le décret Paysage, en particulier en ce qui concerne la flexibilisation des parcours d'études.

Recommandation 42

Le comité recommande aux responsables en charge des programmes de réfléchir au mode de gouvernance de proximité le plus approprié à la flexibilité croissante des parcours étudiants, qui évite les traitements répétés et, le cas échéant, contradictoires d'une même problématique. Il engage les autorités académiques à reconnaître et à valoriser l'engagement et les efforts des membres du personnel académique qui prennent des responsabilités dans la gouvernance et le pilotage des formations.

Outre les instances d'avis, de décision et d'exécution, l'institution dispose de services de soutien et de services administratifs centraux qui interviennent au niveau de l'université et qui peuvent également soutenir les facultés et leurs instances internes (cf. partie III, § 3.2.5.). Le comité a pu constater que ces services sont en général appréciés. La distance entre un service central et les formations est toutefois dans certains cas perçue comme un obstacle et, de ce fait, les services sont soit ressentis comme peu appropriés aux besoins, soit méconnus et, de ce fait, insuffisamment exploités.

Recommandation 43

Le comité recommande de veiller à ce que les services centraux, dont l'apport est généralement apprécié, soient suffisamment proches des formations. Il préconise une campagne de sensibilisation et une réflexion sur le caractère approprié et l'efficacité des services proposés.

Les étudiants sont partout associés, d'une manière ou d'une autre, à la prise de décision, mais leur position

institutionnelle n'est pas toujours claire. Pour inciter les étudiants à s'engager dans les instances décisionnelles, il pourrait être utile que l'université envisage pour eux des formations brèves à la gestion.

Recommandation 44

Le comité demande de clarifier le rôle des représentants étudiants dans le processus décisionnel et de les considérer comme des membres à part entière des organes de proximité, sauf pour ce qui concerne les dossiers personnels.

Le système de gouvernance interne des universités évolue, entre autres, en fonction des décisions des autorités de tutelle. Les réformes importantes mises en place ces dernières années, qui impliquent une refonte radicale du paysage universitaire, ont induit d'importants changements dans la gouvernance et les priorités des universités. Une des facettes est la mise au point de plans stratégiques à moyen et long termes, qui témoignent d'une volonté de planification proactive. Cette perspective constitue une opportunité dont doivent se saisir les universités, dans la mesure où l'objectif est de tenter de définir un cadre stable dans un environnement changeant. À ce propos, le comité attire l'attention des instances de tutelle sur la nécessité d'attendre qu'une réforme ait été mise en place de manière complète et ait été évaluée, avant de lancer de nouvelles initiatives, et ce afin d'éviter que ne s'ancre dans les mentalités l'impression que rien n'est plus stable, ni important. Les réformes lancées dans la dernière décennie n'ont à cet égard pas emporté l'adhésion de tous les acteurs, ce qui crée des tensions, tend à réduire l'engagement des personnels et peut faire naître certains réflexes corporatistes ou un repli sur certains aspects de la mission.

Recommandation 45

Le comité estime que l'élaboration de plans stratégiques peut constituer un outil intéressant, mais demande aux instances de tutelle de veiller à la coordination des plans, et à ne pas lancer une nouvelle réforme sans attendre que la précédente ait été menée à terme et évaluée.

5.2 La démarche qualité globale

Les universités ont progressivement mis en place une approche qualité au niveau de l'institution et au niveau des formations. Dans tous les cas, la responsabilité politique en a été confiée à une personne (il s'agit assez souvent d'un vice-recteur) qui opère en étroite relation avec le recteur et, éventuellement, le président du conseil d'administration. Dans certaines universités, comme à l'Université de Liège, a en outre été créé un service consacré à l'accompagnement à la qualité.

Malgré cette volonté politique affichée par l'institution, à l'heure actuelle, l'approche qualité est inégalement acceptée et mise en place selon les universités visitées, les entités considérées et les personnes. Une telle situation est typique de périodes de transition. Le comité insiste sur le fait que l'établissement d'un système de qualité bien compris peut contribuer à préserver les formations en langues et lettres, malgré la réduction des moyens, et permettre une réussite étudiante aussi large que possible, sans mettre en danger la qualité des diplômes. Une condition cruciale pour que cette évolution aboutisse à un résultat positif est que les diverses facettes de la démarche qualité prennent forme en tenant compte de la variété des réalités sur le terrain et n'apparaissent pas comme un carcan imposé dont la pertinence ne pourra être perçue.

Quoi qu'il en soit, le comité a pu constater avec plaisir que l'exercice d'évaluation de l'AEQES a stimulé la réflexion sur la démarche qualité et a mis en marche un processus de réflexion critique et constructive sur les programmes et sur les activités d'apprentissage. L'accueil fait à l'évaluation de l'AEQES a montré que les formations adoptent une attitude ouverte, avec certaines réserves et une saine distance critique, envers une forme d'évaluation qui offre un regard externe sur leurs activités.

Recommandation 46

Le comité recommande aux instances académiques de poursuivre la mise en place d'une approche qualité, en veillant à la cohérence du système et à son adaptation aux réalités des formations. Il tient à souligner l'importance d'un dialogue constant avec toutes les parties prenantes afin de garantir l'adhésion de toutes les personnes et les groupes concernés.

La mise en place d'une démarche qualité passe par la définition d'un certain nombre d'indicateurs quantitatifs. Pour le moment et pour autant que le comité ait pu le voir, de tels indicateurs ne semblent pas disponibles au niveau des formations considérées, celles-ci témoignant d'ailleurs massivement d'une préférence pour une approche qualitative. Le comité estime cependant que des mesures d'impact et des indicateurs quantitatifs constituent un instrument intéressant pour rendre opérationnelle une démarche qualité. Trois conditions semblent essentielles dans ce contexte : déterminer des indicateurs pertinents en petit nombre, utiliser les résultats comme des indices destinés à guider la discussion, et traduire les principes généraux du plan en un plan d'action concret comprenant un échancier et désignant des responsables et des acteurs chargés de sa mise en œuvre.

L'approche qualité mise en place dans toutes les universités visitées a mis l'accent, dans la première phase, sur l'évaluation des enseignements et des programmes. D'autres aspects, comme l'élaboration de plans globaux, ne sont toutefois pas complètement absents. Le comité estime que cette approche globale, qui prend habituellement la forme de la roue de Deming selon le principe du PDCA (Planifier ; Développer ; Contrôler ; Agir et ajuster), est importante pour que l'approche développée soit un vrai soutien à la qualité des enseignements. Il attire l'attention sur la nécessité de traduire ces plans en un ensemble d'instruments qui peuvent aider à la réflexion et à la mise en place de réformes.

Recommandation 47

Le comité recommande de définir un plan stratégique pour rendre opérationnelle une démarche qualité articulée autour de mesures d'impact et d'indicateurs, et d'établir ce plan en contact étroit avec les parties prenantes. Les objectifs généraux du plan d'action doivent ensuite être traduits en propositions concrètes, avec établissement d'un échancier et désignation de responsables.

Quelques bonnes pratiques relevées par les experts :

UCL : l'université a formulé un plan qualité pour l'ensemble de l'institution. Trois projets principaux sont à signaler : a) un système central d'évaluation des programmes et des enseignements par les étudiants ; b) un ensemble de critères pour le pilotage des programmes reposant sur la pertinence des projets, l'adéquation des ambitions et des moyens et l'équité ; c) la formulation d'acquis de l'apprentissage, à déterminer pour chaque programme, pour des groupes de programmes et pour l'ensemble de l'offre de l'université. L'université a mis en place une grille générale de dimensions à prendre en compte lors de l'élaboration de réformes ; cette grille traduit la vision de l'université sur les programmes et est liée à la conception générale des acquis de l'apprentissage et des compétences mise en place par l'institution. Elle propose également une grille de critères pour la discussion des propositions de révision. Il y a une bonne correspondance entre cette grille et les critères pour l'évaluation des programmes, ce qui assure une certaine cohérence dans les évolutions.

ULg : le comité a pris bonne note de l'existence, depuis fin 2012, d'un dispositif destiné à évaluer la qualité des enseignements. Ce dispositif identifie les différents acteurs de la régulation de la qualité des enseignements (enseignants ; responsables des études ; autorités académiques ; commissions facultaires ou académiques) et recense plusieurs outils de récolte des données. L'ensemble donne lieu à un tableau synoptique opérationnel complet, indiquant les destinataires de l'évaluation, ses objectifs et son caractère obligatoire ou non.

5.3 L'évaluation des enseignements et des programmes

Toutes les formations disposent d'un système d'évaluation des enseignements, la plupart du temps mis en place au niveau de l'université. Les résultats de

ces évaluations sont mis à profit non seulement pour améliorer l'enseignement dans un cours spécifique, mais aussi au niveau du programme tout entier. Les résultats peuvent en outre être intégrés dans le dossier personnel de l'enseignant, où ils peuvent être utilisés pour aider à prendre des décisions relatives à la carrière. Globalement parlant, le système des évaluations des enseignements par les étudiants est accepté, mais un certain nombre de points demandent une attention particulière :

- le taux de participation des étudiants est dans un certain nombre de cas assez faible, ce qui relativise et fragilise l'instrument ;
- les étudiants signalent un certain manque de transparence quant aux critères utilisés lors de la lecture des résultats, et ne perçoivent pas toujours l'impact des évaluations sur le pilotage des formations ;
- les questionnaires sont, en règle générale, identiques pour toutes les formations de l'université. Ceci a pour conséquence que certaines d'entre elles ont mis au point un second questionnaire, plus adapté à leurs besoins. L'existence de deux systèmes en concurrence n'est pas efficace et ne favorise pas la participation des étudiants.

Recommandation 48

Le comité estime nécessaire de définir des stratégies pour augmenter la participation des étudiants à l'évaluation des enseignements. Il recommande de communiquer clairement sur les critères adoptés et sur l'exploitation qui est faite des résultats pour le pilotage. Il demande que les questionnaires soient personnalisables et adaptables à chaque enseignement, à partir d'une base commune à l'ensemble de l'établissement.

Outre l'évaluation des enseignements, qui porte sur la combinaison enseignant / cours, les formations mettent progressivement en place des formes d'évaluation des programmes. Une telle approche plus globale est complémentaire de l'évaluation des enseignements et présente un intérêt indéniable pour le pilotage, parce qu'elle offre une vue plus synthétique. Une pratique à explorer est de convier les étudiants en fin de cycle, qui ont une vue d'ensemble du programme, mais il serait également intéressant d'y associer des diplômés des deux

dernières années. Les évaluations de programmes ne sont pas toujours intégrées dans l'approche qualité, mais sont parfois lancées en fonction soit de réformes, soit d'évaluations externes, en particulier en préparation de la présente visite AEQES.

Recommandation 49

Le comité recommande d'inclure des évaluations des programmes dans l'approche qualité, et suggère d'y faire participer les étudiants en fin de cycle et des diplômés des deux dernières années.

Quelques bonnes pratiques relevées par les experts :

À l'ULg, instauration d'une évaluation interne des formations par le « Service de Management et d'Accompagnement à la Qualité », chargé prioritairement de l'évaluation, en interne, des formations non encore évaluées par l'AEQES.

À l'UCL et à l'Université de Namur, mise en place d'une évaluation de programmes impliquant notamment les étudiants en fin de cycle.

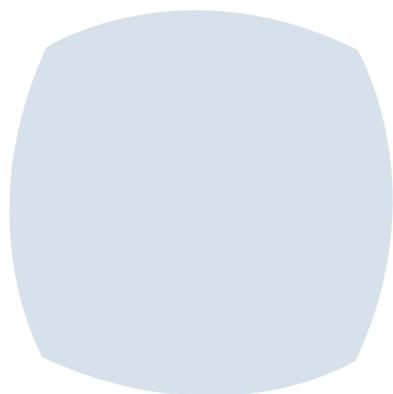
5.4 La communication

Les informations sur les programmes sont nombreuses et disponibles sur des supports variés : documents, brochures, sites web. Si elles sont abondantes, elles souffrent parfois d'un certain manque de systématisme et peuvent s'avérer difficiles à lire pour des usagers moins informés, du fait de l'utilisation d'un certain jargon et d'acronymes et de sigles. En outre, il semble difficile de les maintenir à jour, non seulement à cause des modifications importantes induites par les réformes, mais aussi parce que certaines d'entre elles, en particulier les fiches ECTS, contiennent des informations trop générales pour être informatives quant à la réalisation des cours pendant l'année académique et que leur mise à jour demande des enseignants une attitude proactive et une forme de discipline administrative, difficiles à obtenir de manière systématique. Un effort de complétude et d'homogénéisation s'impose quant aux explications rela-

tives aux contenus des cours et aux modes d'évaluation, en particulier parce que ces informations sont très importantes pour que les étudiants puissent faire les bons choix dans des programmes caractérisés par un haut degré de flexibilité dans une offre très large.

Recommandation 50

Le comité recommande de veiller à la systématique et la complétude des informations à destination des étudiants et de l'extérieur, et à leur mise à jour régulière. Il attire en particulier l'attention sur l'importance de transmettre des informations précises qui permettent aux étudiants de faire un choix motivé, ainsi que sur le soin qu'il convient d'apporter aux formulations afin de rendre l'information accessible et non jargonnante.



Conclusion

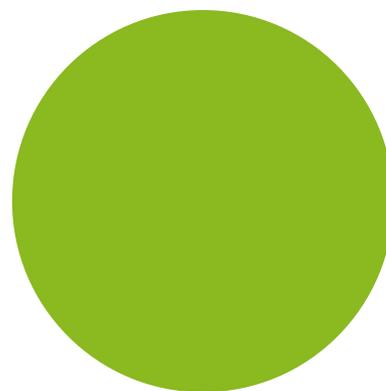
Les formations en langues et lettres offertes en Fédération Wallonie-Bruxelles sont des formations académiques de haut niveau. Elles sont portées par des équipes enseignantes qui accordent une grande importance à l'ancrage disciplinaire et qui ont un engagement fort dans leur mission d'enseignement. Les étudiants et les anciens reconnaissent et apprécient la valeur des formations reçues.

Les ambitions dont témoignent ces formations rencontrent cependant un certain nombre d'obstacles et de limites. Certains ne sont pas spécifiques au domaine des langues et lettres, mais résultent des modifications profondes et des évolutions rapides de l'espace universitaire : les exigences des nouvelles formes de gouvernance, la mise en place de l'espace européen de l'enseignement supérieur et la flexibilité croissante des parcours, tout comme l'individualisation des attentes demandent un effort important de la communauté universitaire qui interfère avec les missions d'enseignement et de recherche et qui est souvent ressenti comme un frein à la réalisation des missions académiques, surtout lorsque incertitudes quant à l'avenir et pénurie de moyens affectent négativement le climat de travail.

Le domaine des langues et lettres connaît toutefois des problèmes complexes qui lui sont spécifiques :

les formations permettent aux étudiants d'acquérir des compétences disciplinaires et transversales de grande valeur pour la société actuelle, mais ces acquis sont insuffisamment connus et encore moins reconnus par la société et le monde du travail ; l'organisation du domaine, en particulier la répartition de l'offre entre les diverses institutions, est fortement fragmentée, ce qui a pour conséquences, d'une part, un manque de moyens pour réaliser les ambitions et, d'autre part, une perte d'efficacité ; la tension entre une approche instrumentale de l'apprentissage des langues et une formation en profondeur, intégrant maîtrise de la langue et compréhension des systèmes linguistiques et des cultures littéraires, pourrait croître encore suite à l'intégration dans l'université des formations en traductologie.

Une réflexion en profondeur sur les ambitions et les stratégies, ainsi que sur les moyens pour les réaliser, tout comme un dialogue ouvert entre toutes les parties prenantes s'imposent dès lors. La globalisation et la volonté de maintenir la position de la FWB sur la scène universitaire nationale et internationale imposent d'engager très rapidement ces discussions. Une société qui ne cultive pas ses racines culturelles et n'ose les confronter de manière ouverte et critique aux traditions et évolutions de ses partenaires ne pourra se maintenir ; les formations en langues et lettres sont, dans ce débat, d'une importance primordiale.



Programmes en langues et lettres : SWOT générale

Forces

Couverture large des domaines linguistiques, littéraires et culturels pertinents, tant pour les langues modernes que pour les langues anciennes.

Formations disciplinaires larges, riches et solides tant du point de vue de l'apprentissage de la langue et de l'étude de sa structure qu'en études littéraires, constituant la base de compétences transversales pertinentes.

Formation générale et interdisciplinaire assurée par la présence de cours généraux, de cours d'ouverture ou de mineures et d'options permettant un élargissement interdisciplinaire.

Profil spécifique de chaque institution.

Souci de préserver la tradition d'humanisme et d'érudition.

Initiation progressive des étudiants à la recherche comme démarche et attitude académiques.

Méthodologies d'apprentissage stimulant l'autonomie de l'apprenant.

Qualité du personnel académique et scientifique.

Engagement des enseignants pour les formations et pour les étudiants.

Compétence et disponibilité des personnels administratifs.

Durée effective des études proche de la durée nominale.

Nombreux dispositifs d'accompagnement à la réussite.

Souci de la qualité ancré dans l'attachement à la discipline et à l'institution.

Faiblesses

Couverture des domaines comportant d'une part des doublets non fonctionnels (mêmes langues offertes dans plus d'une institution avec des équipes trop limitées et des effectifs étudiants faibles) et d'autre part des lacunes eu égard aux besoins de la société ; la couverture réalisée apparaît en outre assez faible, vu le nombre limité d'étudiants et d'enseignants-chercheurs dans un nombre assez important de domaines.

Lisibilité de l'offre réduite par le fait qu'une même langue peut apparaître dans divers bacheliers ou masters selon des modalités et des formats différents et avec des niveaux de sortie distincts.

Compétences transversales, certes présentes, mais dont la reconnaissance explicite et la connexion avec la société sont insuffisamment développées.

Complexité et flexibilité des programmes qui, outre des problèmes d'ordre logistique, ont pour effet que les groupes sont hétérogènes quant aux prérequis et quant aux niveaux atteints.

Ouverture limitée sur le monde extérieur, en particulier sur les milieux socioprofessionnels.

Gouvernance et démarche qualité explicites non encore pleinement assumées sur le terrain.

Inadéquation entre les moyens limités (tant en ressources humaines qu'en financement) et les ambitions des programmes.

Surcharge de travail du personnel académique et scientifique, qui doit assurer des charges d'enseignement importantes et des charges de gestion et d'administration croissantes.

Imprécisions quant au niveau de sortie visé en termes de compétences, en particulier pour la maîtrise des langues.

Taux d'échec et d'abandon important en première année du bachelier.

Suivi des programmes plutôt implicite qui rend difficile de mesurer le rendement de certaines mesures.

Stages, contacts avec le monde associatif et culturel et mobilité à développer et à intégrer plus rigoureusement dans les programmes.

Opportunités et risques

La globalisation croissante de la société et l'émergence d'une société pluriculturelle demandent des formations approfondies qui dépassent l'apprentissage fonctionnel de langues étrangères et qui intègrent maîtrise de la langue, compréhension du système linguistique et connaissance des traditions littéraires et culturelles.

Le tournant vers le numérique et l'image est un défi pour les formations qui privilégient l'écrit, mais qui concernent toute forme de communication et de culture passant par la langue.

Les compétences transversales demandées par le monde du travail – analyse et synthèse, saisie du cas particulier en relation avec le contexte et le système, capacités de communication, e. a. de rédaction, en plusieurs langues – correspondent aux acquis de l'apprentissage en langues et lettres, même si ces derniers ne sont pas toujours reconnus comme tels.

L'intégration des instituts de traducteurs-interprètes dans les universités est l'occasion d'une réflexion sur la position spécifique de chaque formation et le moment pour définir des synergies et des complémentarités qui clarifieront l'offre.

Le développement de nouveaux parcours (passerelles à partir de formations professionnelles ; formation continue ; formations complémentaires) est une opportunité qui mérite d'être examinée.

L'espace européen de l'enseignement supérieur ouvre des perspectives de collaboration avec un ensemble plus vaste d'institutions et pourrait permettre de mieux ancrer les formations peu suivies, mais stratégiques pour la société, le monde du travail ou la recherche.

Le financement limité des universités et en particulier du secteur sciences humaines est un risque qui pèse sur le développement et même le maintien des programmes en langues et lettres, qui doivent faire face à un coût élevé dû à l'enseignement de plusieurs langues à un haut niveau.

Vu la faiblesse des effectifs dans certaines filières ou options, leur maintien n'est pas assuré dans un contexte financièrement maussade.

Sans guidage personnalisé, l'impact des mesures favorisant la flexibilité dans le décret dit « Paysage » sur le parcours des étudiants pourrait mener à un allongement de la durée moyenne des études.

L'approche modulaire des parcours peut toutefois également favoriser la réussite grâce à l'étalement des cursus et à la capitalisation des cours validés.

L'hétérogénéité du niveau de connaissances et de compétences en langues (français et langues étrangères) à l'entrée de l'université constitue un défi.

La concurrence entre instituts mène à une offre qui comporte des doublets, alors qu'une concertation pourrait augmenter la qualité et permettre de nouvelles initiatives enrichissant l'offre au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les réglementations très strictes quant à l'accès à l'agrégation (et donc au métier d'enseignant) constituent un frein pour certaines formations et un risque pour la Communauté française de Belgique, qui pourrait manquer d'enseignants qualifiés pour certaines langues.

Dans les masters à finalité didactique, la durée des stages (dans certains cas 40 heures) est jugée trop courte. Les cours de didactique pourraient par ailleurs davantage être en prise avec le terrain.

Tableau récapitulatif de l'ensemble des recommandations

N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation				
			Enseignants	Facultés ou départements	Gouvernance d'établissements	ARES	Gouvernement de la FWB
1	18	Simplifier les intitulés des formations toutes les fois qu'elles s'articulent autour de deux langues, selon le modèle <i>Langues et lettres : orientation langue A et langue B</i> .					
2	19	Définir les profils des groupes de formations en langues et lettres et en traduction-Interprétation et rechercher les synergies permettant de renforcer chacun des partenaires, voire de créer de nouvelles opportunités.					
3	20	Reconnaître l'apport des formations en langues et lettres dans le cadre des grands défis de la société actuelle ; traduire cette reconnaissance en une stratégie concertée entre les divers niveaux pertinents et l'assortir des moyens nécessaires à sa réalisation.					
4	21	Recueillir des données systématiques sur le parcours des étudiants qui optent pour un master autre que celui qui correspond au bachelier dont ils sont diplômés ou qui poursuivent leurs études dans une autre université, et les exploiter pour le pilotage des programmes.					
5	21	Éviter de mélanger les populations d'étudiants de bachelier et de master au sein d'une même séquence d'enseignement. Lorsqu'un enseignement de bachelier est nécessaire au projet d'études ou professionnel d'un étudiant de master, le lui proposer au titre de supplément au programme.					
6	24	Clarifier le rôle et la position du master en 60 crédits par rapport à celle du master en 120 crédits, et réfléchir à l'opportunité de son maintien.					
7	24	Se concerter afin de renforcer l'offre dans le bachelier et dans le master en définissant des complémentarités et des collaborations, et en établissant des codiplômations dans les cas où cette solution semble la plus avantageuse ; favoriser cette concertation et prendre les mesures de soutien adéquates pour en garantir les résultats.					
8	24	Lancer une réflexion sur la sous-représentation des hommes dans la population étudiante, sur les causes et les effets de cette situation et sur les voies à définir pour parvenir à un meilleur équilibre.					
9	27	Mettre en adéquation le nombre de crédits ECTS affectés aux enseignements et la charge de travail étudiant qui leur correspond.					
10	27	Déterminer les besoins de la FWB en matière de couverture des langues, littératures et cultures associées et établir une concertation entre universités de la FWB et avec la Flandre et les pays limitrophes, en particulier la France, les Pays-Bas et l'Allemagne, afin de mettre au point un plan de collaborations, de codiplômations et de complémentarités qui soit réaliste et réponde aux besoins.					

N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation				
			Enseignants	Facultés ou départements	Gouvernance d'établissements	ARES	Gouvernement de la FWB
11	28	Mettre en correspondance l'intitulé de l'actuelle orientation « Français Langue Étrangère » du master « Langues et littératures françaises et romanes » et son contenu, et simplifier le premier en <i>master Français Langue Étrangère</i> .					
12	28	Envisager la définition d'un module d'approfondissement dans le domaine des études françaises afin de permettre aux étudiants qui le désirent de se concentrer sur leur langue maternelle tout en maintenant une formation solide dans une autre langue et ses littératures.					
13	28	Rendre davantage lisibles les finalités en master, et éviter les chevauchements entre les finalités spécialisée et approfondie.					
14	29	Évaluer l'impact, sur la réussite, des divers dispositifs d'accompagnement relevés dans les universités de la FWB et essayer ceux dont l'efficacité est avérée. Privilégier les activités en direction des élèves du secondaire. Systématiser le recours au CECRL pour déterminer et informer sur les compétences attendues à l'entrée de chaque cycle de formation ; s'en servir pour fixer des objectifs de formation partagés et vérifiables à leur issue.					
15	31	Ne pas sacrifier la lisibilité des formations en Langues et lettres au profit de parcours individuels non maîtrisés ; veiller à rechercher le juste milieu entre une complète individuation des parcours et un balisage de ces derniers.					
16	31	Systématiser l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les secteurs où ces technologies offrent une plus-value. Expliciter davantage les critères d'évaluation des acquis d'apprentissage (connaissances et compétences).					
17	32	Réfléchir à la possibilité d'introduire un stage dans les formations qui en sont pour l'heure dépourvues.					
18	33	Établir une cartographie de l'emploi des diplômés en langues et lettres ; lancer un dialogue avec toutes les parties concernées afin d'explicitier comment les connaissances et les compétences développées dans les formations en langues et lettres peuvent trouver résonance dans le monde du travail et, en retour, comment celui-ci peut en tirer parti. Poursuivre le travail d'explicitation des compétences transversales développées par les formations en langues et lettres ; en faire toute la publicité requise en direction des étudiants et jeunes diplômés, des employeurs, publics et privés, et des équipes enseignantes.					
19	34	Repenser la finalité didactique en master et son articulation avec l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, mieux en adapter le contenu et la durée des stages aux réalités de l'école, et revoir la liste des programmes éligibles à une finalité didactique.					

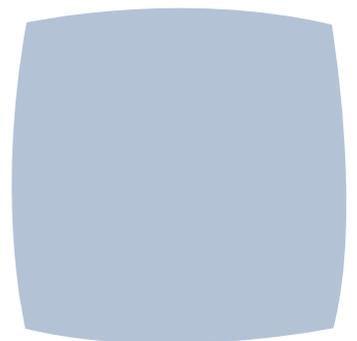
N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation				
			Enseignants	Facultés ou départements	Gouvernance d'établissements	ARES	Gouvernement de la FWB
20	35	Pour les langues majeures, assurer le minimum d'encadrement requis, excédant un enseignant-chercheur docteur à fonction complète par langue, en plus du personnel scientifique venant en appui à l'enseignement.					
21	36	Déterminer les coûts objectifs liés à un enseignement de haut niveau en langues et lettres ; sur la base de ces résultats, redéfinir les paramètres d'allocation des moyens aux universités et adapter en conséquence les dispositions régissant cette attribution. Mettre en adéquation les projets de maintien, de renouvellement et de développement des formations en langues et lettres et les ressources académiques disponibles, à court, moyen et long termes.					
22	36	Valoriser l'enseignement et les efforts fournis par les enseignants pour développer cet enseignement dans toutes les décisions qui affectent leur carrière.					
23	36	Prévoir des possibilités de sabbatiques permettant aux enseignants-chercheurs de se consacrer exclusivement à leur recherche pour des temps déterminés.					
24	37	Mettre en place un système de valorisation des charges d'enseignement et d'administration remplies par les assistants, notamment pour favoriser leur insertion professionnelle dans d'autres contextes après l'achèvement de leur mandat. Réduire la multiplicité de leurs statuts et tendre à la définition de charges suffisamment consistantes afin de renforcer leur présence et leur engagement.					
25	37	Motiver les chercheurs et doctorants à s'engager dans l'enseignement, dans le respect des règles en vigueur, en veillant à ce que l'engagement demandé ne se fasse pas au détriment des tâches de recherche.					
26	38	Effectuer systématiquement une évaluation de l'impact de toute réforme des programmes sur les tâches d'administration et d'organisation, et assortir cette évaluation de la mise en place de formations et soutiens adéquats. Faire l'acquisition d'aides logicielles adaptées, interactives et partageables pour la confection des calendriers (enseignements et examens).					
27	38	Poursuivre les efforts dans le domaine de la formation des équipes pédagogiques et les intégrer dans un plan de formation continue. Inciter tous les personnels à suivre des formations de ce type.					
28	38	Veiller à ce que le budget de fonctionnement alloué aux formations leur permette de remplir leur mission.					
29	38	Entamer une réflexion de fond sur l'accueil des personnes à besoins spécifiques (étudiants et personnels). En utiliser les conclusions pour mettre en place un plan global concerté entre les établissements visant					

N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation				
			Enseignants	Facultés ou départements	Gouvernance d'établissements	ARES	Gouvernement de la FWB
29 (suite)	38	à faciliter l'accès au cadre bâti ainsi qu'aux diverses infrastructures et plateformes existantes, et réserver des crédits d'investissements suffisants pour une exécution progressive de ce plan.					
30	39	Attribuer des budgets suffisants pour maintenir le fonds des bibliothèques à niveau et diffuser, par des canaux multiples, des informations portant sur les ressources documentaires et sur les activités offertes au sein des bibliothèques à l'attention des étudiants. Associer les étudiants à l'organisation de manifestations internes. Instaurer des accords de coopération entre bibliothèques sur tout le territoire belge, au-delà de la seule FWB, afin de réduire le coût des prêts interbibliothèques.					
31	39	Optimiser encore le recours aux plateformes électroniques et en faire pleinement des outils d'accompagnement à la réussite : 1. Ne conserver qu'une plateforme par institution en prévoyant une possible interopérabilité pour les formations qui seraient co-habilitées ; 2. Faire évoluer les plateformes du rôle de dépôt d'informations et de documents à un outil qui stimule l'activité des étudiants et facilite les interactions entre étudiants et avec les équipes pédagogiques ; 3. Faire prendre conscience aux étudiants et aux équipes enseignantes de l'intérêt de ces plateformes.					
32	40	Promouvoir auprès des intéressés l'ensemble des services de soutien offerts par les diverses universités.					
33	42	Systématiser les initiatives d'information sur les professions à destination des étudiants. Donner un rôle aux anciens dans le dispositif, et programmer, dans les cours mêmes, des rencontres avec des professionnels là où cette présence représente une plus-value.					
34	42	Insérer, dans le cursus des étudiants de la filière du monde du livre et de l'édition, des enseignements consacrés à l'innovation, la création et la gestion des ressources numériques dans le secteur éditorial, et doter les étudiants des compétences dans le champ de l'Enseignement Assisté par Ordinateur.					
35	42	Développer les perspectives multiculturelles, non seulement dans les contenus de la formation, mais aussi par des contacts sur le terrain.					
36	43	Tirer davantage parti des ressources culturelles locales, formaliser les partenariats pouvant exister avec des institutions culturelles et enrichir l'offre de nouveaux accords.					
37	43	Comblent les lacunes dans les réseaux de partenariats afin de permettre des échanges pour toutes les langues vivantes enseignées. Intensifier les campagnes de sensibilisation à la mobilité sortante.					

N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation				
			Enseignants	Facultés ou départements	Gouvernance d'établissements	ARES	Gouvernement de la FWB
37 (suite)	43	Mettre en place des stratégies parallèles de sorte que tous les étudiants engagés dans l'étude de langues vivantes profitent d'un contact intensif avec des locuteurs natifs : stages, contacts avec le monde associatif en FWB ou ailleurs, et mobilité virtuelle.					
38	44	Développer des partenariats avec la France et les pays francophones, afin de favoriser la mobilité des étudiants en français. Développer des partenariats pour les formations en langues et lettres anciennes.					
39	44	Fournir des efforts afin d'augmenter l'attractivité à l'international.					
40	44	Veiller à permettre aux enseignants-chercheurs de participer aux programmes de mobilité sortante et tenir compte de cette dimension dans les plans d'attribution de ressources aux formations.					
41	45	Examiner de manière critique les structures et les flux décisionnels afin d'alléger les procédures de consultation et de décision, et appliquer, chaque fois que c'est possible, le principe de subsidiarité (facultés, formations). Veiller au maintien du dialogue entre les différents niveaux de pouvoir et, à un même niveau, entre les différents acteurs, étudiants et personnels administratifs inclus.					
42	46	Réfléchir au mode de gouvernance de proximité le plus approprié à la flexibilité croissante des parcours étudiants, qui évite les traitements répétés et, le cas échéant, contradictoires d'une même problématique. Reconnaître et valoriser l'engagement et les efforts des membres du personnel académique qui prennent des responsabilités dans la gouvernance et le pilotage des formations.					
43	46	Veiller à ce que les services centraux soient suffisamment proches des formations. Lancer une campagne de sensibilisation et une réflexion sur le caractère approprié et l'efficacité des services proposés.					
44	47	Clarifier le rôle des représentants étudiants dans le processus décisionnel.					
45	47	Ne pas lancer une nouvelle réforme sans attendre que la précédente ait été menée à terme et évaluée.					
46	47	Poursuivre la mise en place d'une approche qualité, en veillant à la cohérence du système et à son adaptation aux réalités des formations. Maintenir un dialogue constant avec toutes les parties prenantes afin de garantir l'adhésion de toutes les personnes et les groupes concernés.					
47	48	Définir en contact étroit avec les parties prenantes un plan stratégique pour rendre opérationnelle une démarche qualité articulée autour de mesures d'impact et d'indicateurs.					

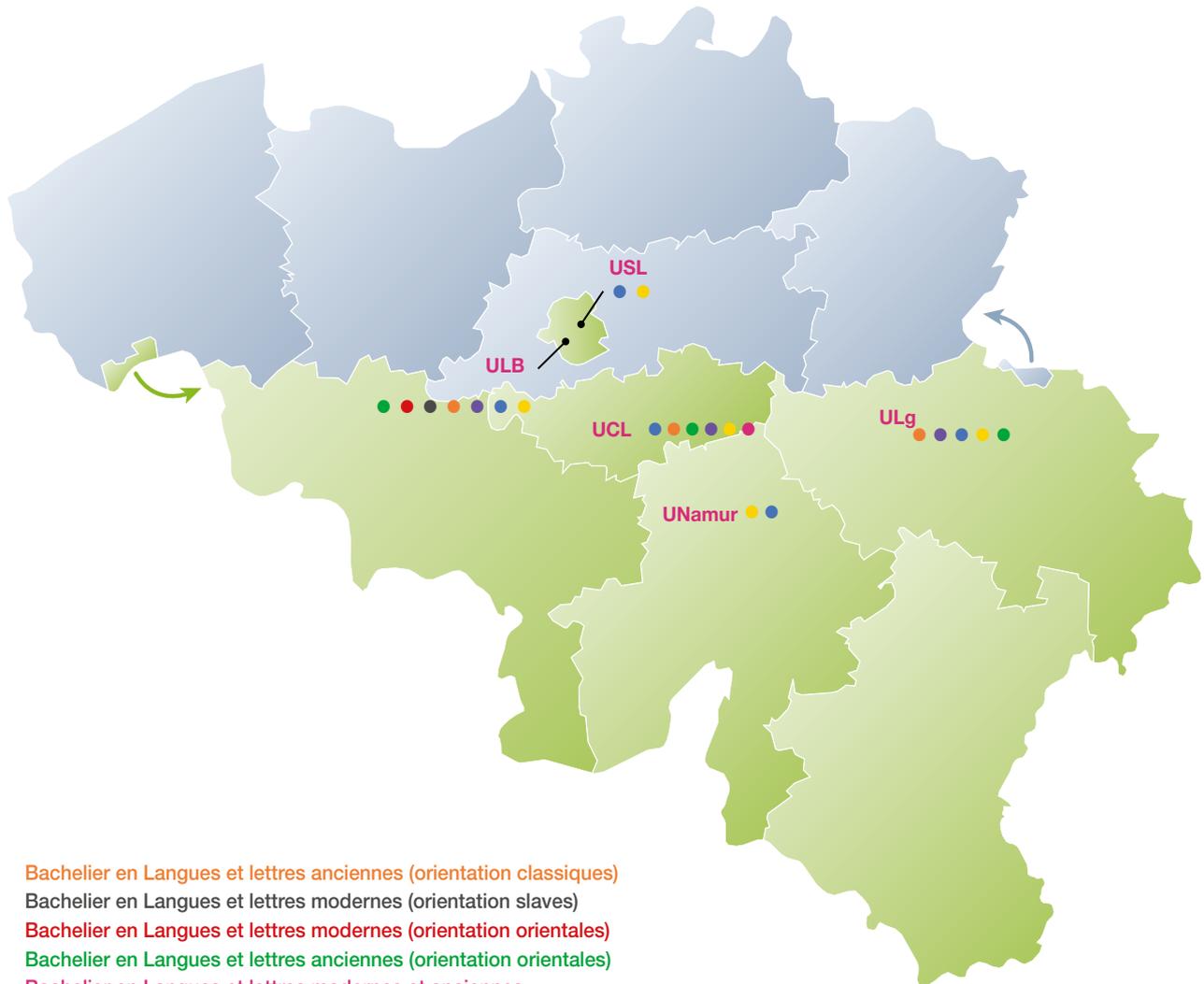
N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation				
			Enseignants	Facultés ou départements	Gouvernance d'établissements	ARES	Gouvernement de la FWB
47 (suite)	48	Traduire les objectifs généraux en propositions concrètes, avec établissement d'un échéancier et désignation de responsables.					
48	49	Définir des stratégies pour augmenter la participation des étudiants à l'évaluation des enseignements. Communiquer clairement sur les critères adoptés et sur l'exploitation qui est faite des résultats pour le pilotage. Élaborer des questionnaires personnalisables et adaptables à chaque enseignement, à partir d'une base commune à l'ensemble de l'établissement.					
49	49	Inclure des évaluations des programmes dans l'approche qualité, et y faire participer les étudiants en fin de cycle et des diplômés des deux dernières années.					
50	50	Veiller à la systématique et la complétude des informations à destination des étudiants et de l'extérieur, et à leur mise à jour régulière. Transmettre des informations précises, accessibles et non jargonantes qui permettent aux étudiants de faire un choix motivé.					

Annexes



ANNEXE 1

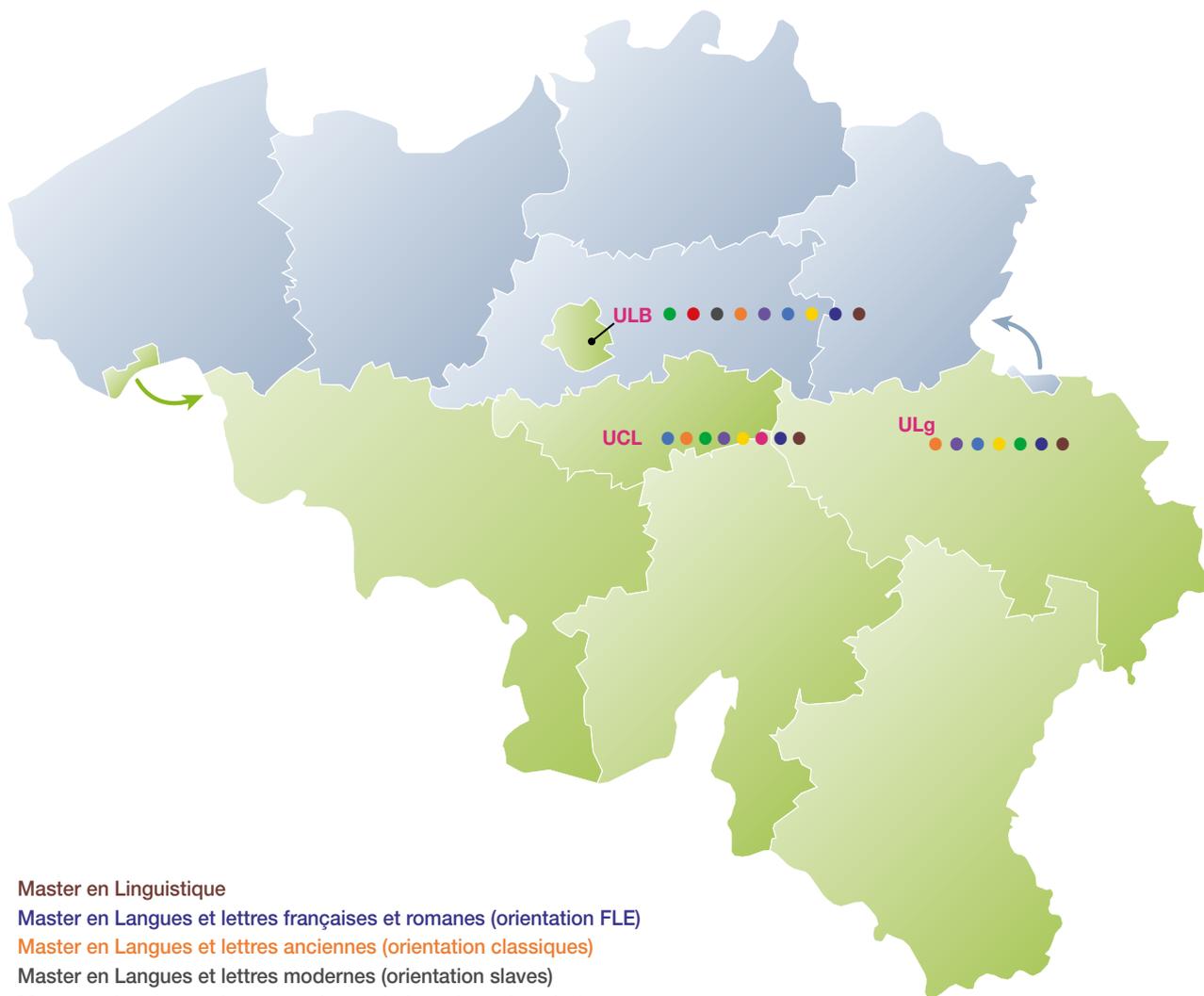
Cartographie de l'offre de formation en bachelier



- Bachelier en Langues et lettres anciennes (orientation classiques)
- Bachelier en Langues et lettres modernes (orientation slaves)
- Bachelier en Langues et lettres modernes (orientation orientales)
- Bachelier en Langues et lettres anciennes (orientation orientales)
- Bachelier en Langues et lettres modernes et anciennes
- Bachelier en Langues et lettres françaises et romanes
- Bachelier en Langues et lettres modernes (orientation générale)
- Bachelier en Langues et lettres modernes (orientation germaniques)

ANNEXE 2

Cartographie de l'offre de formation en master



Master en Linguistique

Master en Langues et lettres françaises et romanes (orientation FLE)

Master en Langues et lettres anciennes (orientation classiques)

Master en Langues et lettres modernes (orientation slaves)

Master en Langues et lettres modernes (orientation orientales)

Master en Langues et lettres anciennes (orientation orientales)

Master en Langues et lettres modernes et anciennes

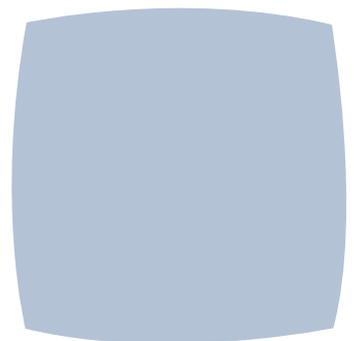
Master en Langues et lettres françaises et romanes

Master en Langues et lettres modernes (orientation générale)

Master en Langues et lettres modernes (orientation germaniques)

Note analytique

rédigée par le Comité de gestion de l'AEQES



Les membres de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur ayant pris connaissance en leur séance du 3 juin 2014 du rapport rédigé par le comité d'experts qui a réalisé une évaluation externe des cinq universités organisant un cursus de langues et lettres en Fédération Wallonie-Bruxelles désirent mettre l'accent sur quelques éléments importants qui se dégagent de la lecture des rapports finaux de synthèse et de l'état des lieux rédigés par les experts. Ainsi, ils s'appuient, d'une part, sur l'expertise du comité Langues et lettres et, d'autre part, sur leurs propres connaissances de l'enseignement supérieur et des évaluations déjà réalisées par l'Agence pour exprimer un avis : ils désirent attirer l'attention des lecteurs et en particulier des institutions évaluées et du Ministre en charge de l'enseignement supérieur sur les idées fortes de cet exercice d'évaluation et sur les lignes d'action principales qui peuvent s'en dégager.

Les spécificités

Les membres de l'Agence souhaitent en souligner trois :

1. les cursus en langues et lettres ont un rôle important à jouer pour maintenir la société en lien avec ses racines : ils ont un ancrage disciplinaire marqué et véhiculent des valeurs d'érudition et d'humanisme fortes. Les programmes développent des compétences de communication multilingue, rédactionnelles mais aussi des aptitudes à analyser un phénomène individuel et à le contextualiser, l'esprit critique propre à la démarche scientifique, l'habileté sociale et culturelle et la citoyenneté (p. 25). Ces aptitudes ouvrent vers un large éventail de métiers (p. 33) ;
2. les formations en langues et lettres organisées en Fédération Wallonie-Bruxelles présentent la spécificité de proposer au moins deux langues souvent traitées à égalité (p.17), à l'exception de la formation en langues et littératures françaises et romanes ;
3. l'intégration des technologies (traitement automatique du langage, extraction automatisée d'information,...) affecte les formations en langues et lettres dans leur objet, leurs approches et dans leurs débouchés (p. 19).

Les forces

Trois forces principales méritent d'être mises en évidence, à savoir :

1. les enseignants sont fortement attachés à leur discipline. Leur investissement et leur grande disponibilité à l'égard des étudiants sont une réalité. Pourtant les équipes sont composées d'une très petite part d'enseignants stabilisés. Malgré la précarité des statuts, le dévouement est perceptible, tout comme la fierté professionnelle. L'investissement du personnel administratif est particulièrement souligné par les experts qui indiquent que ces collaborateurs sont pleinement intégrés dans l'organisation des formations et à l'écoute tant des étudiants que des enseignants (p. 37) ;
2. les formations couvrent un large spectre de langues modernes et anciennes. Elles permettent de développer tant l'apprentissage de la langue et l'étude de sa structure que les études littéraires tout en développant de larges compétences transversales indispensables dans la vie professionnelle (p. 52) ;
3. les bibliothèques sont bien fournies, elles apportent un soutien important à la recherche et offrent des ressources électroniques d'accès aisé et peu onéreux (p. 39). Afin d'en renforcer encore la qualité, le comité des experts suggère de maintenir au minimum les budgets affectés. Il recommande également de promouvoir davantage les ressources documentaires et les outils de recherche bibliographique ainsi que de développer des accords de coopération avec des bibliothèques hors Fédération Wallonie-Bruxelles (p. 39 – recommandation 30).

Les points d'amélioration

Trois éléments sensibles méritent d'être particulièrement mis en exergue :

1. les dénominations des programmes sont nombreuses et peu lisibles. Même si le décret paysage apporte quelques corrections, le cursus gagnerait en clarté si les intitulés de formations étaient simplifiés. Le comité des experts propose un modèle « langues et lettres : orientation langue A et langue B » (p. 18 - recommandation 1). D'autres recommandations concernent de façon plus anecdotique la lisibilité des programmes. Les pilotes de programmes pourraient s'en inspirer (p. 28 – recommandations 11, 12 et 13) ;
2. hormis quelques programmes particuliers, en finalité didactique par exemple, les formations en langues et lettres n'offrent pas la possibilité de réaliser de stage. Pourtant le stage de découverte aurait sa place en bachelier pour permettre à l'étudiant d'affiner ses projets d'études et professionnel et un stage plus long en master pourrait permettre d'atteindre des objectifs spécifiques (stage de recherche en finalité approfondie par exemple). Le comité des experts encourage les équipes pédagogiques à entamer une réflexion quant aux modalités et objectifs de stages à introduire dans les programmes (p. 32 – recommandation 17) ;
3. même si les débouchés semblent clairs, le comité des experts suggère de repenser la finalité didactique (p. 34 – recommandation 19).

Les enjeux et défis à relever

Les membres de l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur souhaitent mettre en évidence trois éléments qui leur semblent constituer des enjeux et défis pour les cursus langues et lettres, à savoir :

1. le processus d'intégration des cursus de traduction et interprétation devra s'opérer harmonieusement

au sein du domaine d'études langues, lettres et traductologie. Pour les universités qui offrent ces divers programmes, il y a lieu de bien définir les profils de ces deux types de formations, de les différencier clairement tout en profitant des synergies réalisables (p. 19 – recommandation 2) ;

2. les débouchés des diplômes de langues et lettres sont vastes mais peu identifiés par les universités. Les compétences transversales largement développées dans les formations sont recherchées sur le marché de l'emploi et coïncident avec la flexibilité de plus en plus attendue par les employeurs. Pourtant il existe peu de dialogue entre les pilotes de programmes en langues et lettres et les diplômés ou le marché de l'emploi. Une meilleure connaissance des débouchés réels pour les diplômés pourrait alimenter le nécessaire travail d'explicitation des compétences transversales déployées en langues et lettres (p. 33 – recommandation 18). Les experts encouragent le développement d'initiatives d'information sur les métiers à destination des étudiants en invitant par exemple des anciens lorsque leur intervention peut apporter une valeur ajoutée (p. 42 – recommandation 33).
3. le tournant vers le numérique et l'image est un défi pour les formations qui privilégient l'écrit mais qui concerne toute forme de communication et de culture passant par la langue (p. 53).

Les lignes d'action pour l'avenir

Sur la base des recommandations émises par les experts, les membres de l'Agence désirent mettre en évidence trois éléments :

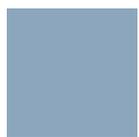
1. il convient de rappeler sans cesse l'importance des formations en sciences humaines en général et en langues et lettres en particulier. Un effort concerté de soutien à ces formations est nécessaire (p. 20 – recommandation 3). La dispersion des moyens (financement limité des formations en sciences humaines et difficulté d'accéder à des financements alternatifs) tranche

avec les besoins liés aux ambitions d'excellence des programmes en langues et lettres. Le comité des experts recommande aux instances de tutelle de repenser les paramètres de l'allocation des moyens, et aux autorités des universités de veiller à mettre en adéquation les projets et les ressources académiques disponibles (p. 36 - recommandation 21) ;

2. les experts remarquent le nombre important de programmes différents (22 programmes de bachelier et 24 programmes de master 120 différents) pour des cohortes d'étudiants et des ressources parfois très réduites. Dès lors, une réflexion sur la couverture des langues et les combinaisons de langues devrait être opérée via une concertation renforcée entre universités, y compris au-delà de la FWB (p. 27 – recommandation 10) ; la question de l'utilité du master en 60 crédits se pose au même titre que pour d'autres cursus (pp. 21-23) ;
3. le comité attire également l'attention sur les risques liés à une individuation non maîtrisée des parcours (p. 31 – recommandation 15).

Les membres de l'Agence,

Fait à Bruxelles en leur séance du 3 juin 2014.



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

Espace 27 Septembre
Boulevard Léopold II, 44
Bureau 2E263
B-1080 Bruxelles
www.aeqes.be

Editeur reponsable : C. Duykaerts
Octobre 2014