



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

Evaluation des cursus de SOCIOLOGIE en  
Communauté française de Belgique

# ANALYSE TRANSVERSALE

2011

AEQES



# SOMMAIRE

<b>AVANT-PROPOS</b> .....	<b>4</b>
Historique de l'exercice d'évaluation.....	5
Composition du comité des experts.....	5
Lieux et dates des visites.....	6
Transmission des rapports préliminaires, droit de réponse des établissements et publication des rapports finaux de synthèse.....	6
Etat des lieux et analyse transversale.....	7
<b>ETAT DES LIEUX</b> .....	<b>8</b>
<b>1. Retour réflexif sur l'évaluation</b> .....	<b>9</b>
1.1 Sens et points forts du processus d'évaluation.....	9
1.2 Les limites du processus d'évaluation.....	10
<b>2. Etat des lieux global des formations du domaine sociologie : les traits communs</b> .....	<b>11</b>
2.1 Présentation contextualisée de l'offre de formation.....	11
2.2. Cohérence, diversité et complémentarité de l'offre de formation.....	14
2.3. Les étudiants.....	16
2.4. Place des langues et ouverture internationale.....	24
2.5. Missions à la collectivité et formation continue.....	25
2.6. Les moyens matériels et humains.....	25
2.7. Outils de gouvernance et démarche qualité.....	27
<b>3. Etat des lieux formation par formation</b> .....	<b>30</b>
3.1. Les bacheliers en Sociologie-Anthropologie.....	30
3.2. Les bacheliers en Sciences humaines et sociales.....	31
3.3. Les masters 120 en Sociologie.....	32
3.4. Les masters 120 en Anthropologie.....	34
3.5. Les masters 60 en Sociologie-Anthropologie.....	35
3.6. Les masters 120 en Gestion des ressources humaines.....	36
3.7. Les masters 120 en Sciences du travail.....	38
3.8. Les masters 60 en Sciences du travail.....	40
3.9. Les masters 120 en Sciences de la population et du développement.....	41
<b>4. Bilan synthétique</b> .....	<b>43</b>
<b>5. Recommandations (récapitulatif)</b> .....	<b>45</b>
<b>6. Annexes</b> .....	<b>49</b>
Carte de Belgique avec les établissements concernés.....	49
Evolution du nombre total d'inscription, d'étudiants et d'étudiants de 1ère génération universitaire.....	50
Evolution du nombre total d'étudiants selon le sexe.....	51
Evolution du nombre total d'inscriptions par secteur d'études.....	52
Evolution du nombre total d'étudiants de 1ère génération universitaire par secteur d'études.....	53
Evolution du nombre total de diplômes par secteur d'études.....	54
Evolution du taux de réussite des étudiants de 1ère génération universitaire par secteur d'études.....	55
Taux de réussite des étudiants de 1ère année du grande de bachelier par domaine d'études.....	56
Taux de réussite des étudiants de 1ère génération universitaire par domaine d'études selon le sexe et l'âge.....	57
<b>NOTE ANALYTIQUE</b> .....	<b>58</b>



## TABLE DES ILLUSTRATIONS

<b>Figure 1</b>	Répartition des habilitations des formations Sociologie en Communauté française	<b>p. 11</b>
<b>Figure 2</b>	Evolution du nombre d'étudiants inscrits dans les programmes Sociologie en Communauté française entre 2004-2005 et 2008-2009	<b>p. 16</b>
<b>Figure 3</b>	Répartition des étudiants inscrits dans les programmes de Sociologie par établissement en 2008-2009	<b>p. 16</b>
<b>Figure 4</b>	Effectifs inscrits dans les programmes Sociologie en 2008-2009 par genre	<b>p. 17</b>
<b>Figure 5</b>	Effectifs inscrits dans les programmes Sociologie en 2008-2009 par cycle	<b>p. 17</b>
<b>Figure 6</b>	Effectifs inscrits dans les programmes Sociologie en 2008-2009 par bachelier	<b>p. 17</b>
<b>Figure 7</b>	Effectifs inscrits dans les programmes Sociologie en 2008-2009 par bachelier et par établissement	<b>p. 17</b>
<b>Figure 8</b>	Effectifs inscrits dans les programmes de Sociologie en 2008-2009 par master	<b>p. 18</b>
<b>Figure 9</b>	Effectifs inscrits dans les programmes Sociologie en 2008-2009 par master et par établissement	<b>p. 18</b>
<b>Figure 10</b>	Taux de réussite par année d'études en 2007-2008 par établissement (schéma anonymisé)	<b>p. 18</b>
<b>Figure 11</b>	Taux de réussite minimaux et maximaux par année d'études en 2007-2008	<b>p. 20</b>

# Avant-propos

rédigé par la Cellule exécutive de l'Agence

## Historique de l'exercice d'évaluation

L'exercice d'évaluation de la qualité des cursus de SOCIOLOGIE en Communauté française a été organisé par l'Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) et mené conformément aux termes du décret du 22 février 2008<sup>1</sup>. L'ensemble des programmes évalués comprend :

- le bachelier en Sociologie-Anthropologie
- le bachelier en Sciences humaines et sociales
- le master 120 en Sociologie
- le master 120 en Anthropologie
- le master 60 en Sociologie-Anthropologie
- le master 120 en Gestion des ressources humaines
- le master 120 en Sciences du travail
- le master 60 en Sciences du travail
- le master 120 en Sciences de la population et du développement

Sur la base de l'année de référence 2008-2009, les différents instituts et facultés concernés offrant ces programmes d'études ont rédigé un 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 »<sup>2</sup>.

Les établissements ont transmis leur rapport d'autoévaluation à l'Agence le 14 décembre 2009. Ils ont ensuite rencontré le président des experts lors d'un entretien préliminaire les 27 et 28 janvier 2010 afin de préparer la visite des experts.

---

1 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.

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

3 « Pour procéder à l'évaluation externe, l'Agence désigne, pour le 1er juillet de l'année académique n-1, un comité d'experts, sur la base de la proposition du ou des Conseils concernés. Le comité est composé, pour chaque cursus, au moins :  
-de trois représentants du monde académique, y exerçant leur activité à titre principal, experts du cursus concerné, indépendants de l'établissement évalué dont au moins un n'assume aucune mission de direction ou d'enseignement dans un établissement d'enseignement supérieur belge et  
-d'un représentant du monde professionnel, y exerçant son activité à titre principal, en lien avec le cursus visé.

## Composition du comité des experts

Lors de sa séance plénière du 3 mars 2009, l'Agence a choisi parmi les candidats proposés par le Conseil Interuniversitaire Francophone (CIUF) et selon les prescrits de l'article 16 du décret 2008<sup>3</sup> les experts susceptibles de présider le comité. En sa séance du 31 mars 2009, l'Agence a confirmé M. Yves SINTOMER en tant que président. Ensuite, ce dernier a composé son comité sur la base de la liste établie par l'Agence et en collaboration avec la Cellule exécutive<sup>4</sup>.

**Monsieur Yves SINTOMER**, professeur à l'Université de Paris 8 et directeur-adjoint du Centre Marc Bloch (CNRS, Berlin), président du comité

**Madame Diane-Gabrielle TREMBLAY**, professeur à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) et titulaire de chaire de recherche, expert pair

**Monsieur Didier DEMAZIERE**, directeur de recherche CNRS et enseignant à Sciences-Po - Paris, expert pair

**Monsieur Paul LODEWICK**, maître-assistant à la Haute Ecole Roi Baudouin (Mons) et chargé de recherches pour l'APEF (Bruxelles), expert de la profession

**Monsieur Robert MAIER**, professeur émérite de l'Université d'Utrecht (Pays-Bas), *senior researcher* au département *Interdisciplinary Social Science* et *senior docent* au département *Interdisciplinary Science*, expert pair

**Monsieur Michaël Sinclair STEWART**, directeur de la *Social Anthropology* au département d'anthropologie de l'University College London, enseignant invité à la Central European University (Budapest, Hongrie), expert pair

---

Le nombre de représentants du monde professionnel au sein du comité ne dépassera pas un tiers des experts désignés. Pour un cursus dont l'évaluation est programmée pour l'année académique n, le ou les Conseils concernés transmettent pour le 1er juin de l'année académique n-1, une liste de huit experts et parmi eux, l'expert qui pourrait être chargé de la présidence. Cette proposition est accompagnée du curriculum vitae de chaque expert proposé ainsi que d'un document attestant son accord de principe pour participer à l'évaluation externe durant l'année académique n et d'une déclaration sur l'honneur certifiant qu'il satisfait à la condition d'indépendance visée à l'alinéa 1er, 1°. A défaut de proposition du ou des Conseils dans le délai, les experts sont désignés d'office ».

4 Organe de l'AEQES chargé de mettre en œuvre les décisions du Comité de gestion et du Bureau.

Il importe de préciser que les experts sont issus de régions et pays différents et n'ont pas de conflits d'intérêt avec les institutions visitées.

Chacun des experts a reçu, outre le rapport d'auto-évaluation des établissements, une documentation comprenant le « Guide à destination des membres des comités d'experts – Notice méthodologique »<sup>5</sup>, la brochure éditée par le CIUF<sup>6</sup> ainsi que divers décrets et textes légaux relatifs aux matières visées par l'exercice d'évaluation<sup>7</sup>. Chaque expert a signé un contrat d'expertise avec l'Agence pour la durée de la mission.

Avant d'entamer les visites sur site, l'Agence a réuni les experts pour une journée complète de travail (*E-day*) afin de repréciser le contexte général de l'exercice, son cadre légal, ses objectifs et résultats attendus ainsi que son calendrier. Une présentation du paysage universitaire en Communauté française a été assurée par un membre de l'Agence représentant les universités.

Les principes déontologiques – notamment la totale confidentialité des délibérations – et les responsabilités des uns et des autres ont également été rappelés. Au cours de cette réunion de travail, une première analyse collégiale des rapports d'autoévaluation a été menée.

## Lieux et dates des visites

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

**Faculté des Sciences économiques, sociales, politiques et de communication (ESPO)**, Université Catholique de Louvain (15, 16 et 17 février 2010)

**Institut des Sciences Humaines et Sociales**, Université de Liège (1<sup>er</sup>, 2 et 3 mars 2010)

5 AEQES, *Guide à destination des membres des comités d'experts : notice méthodologique*, Bruxelles : AEQES, version provisoire de 2009, 36 pages.

6 Les universités francophones de Belgique septembre 2008, 13<sup>ème</sup> édition.

7 31 mars 2004 - Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités.

**Faculté des sciences politiques, sociales et économiques, Solvay Business School (SOCO)**, Université Libre de Bruxelles (8, 9 et 10 mars 2010)

**Faculté des sciences économiques, sociales et politiques (ESPO)**, Facultés universitaires Saint Louis, Bruxelles (15 et 16 mars 2010)

**Institut des Sciences Humaines de l'Université de Mons-Hainaut**, Université UMons (18 et 19 mars 2010)

Dans un souci d'équité et d'égalité de traitement, un planning similaire a été proposé aux établissements. Quelle que soit l'entité visitée, chaque groupe de personnes (professeurs, étudiants,...) a eu, avec les experts, un temps d'entretien de durée équivalente, au prorata du nombre de programmes proposés par chaque établissement.

Remarque : De même que l'UMons, les FUCaM proposent depuis 2004-2005 le bachelier en Sciences humaines et sociales. Dans le délai imparti (art. 10 du décret du 22 février 2008), les FUCaM ont demandé à ne pas être évalués. A noter que les effectifs des FUCaM ont été conservés dans les statistiques présentées dans les divers tableaux et graphiques

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

Chaque visite a donné lieu à la rédaction par le comité des experts d'un rapport préliminaire. 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 de l'entité évaluée et de proposer des recommandations pour l'aider à construire son propre plan d'amélioration.

En date du 25 mai 2010, les rapports préliminaires ont été remis aux autorités académiques et au(x) coordonnateur(s) de chaque institution. Ces dernières ont bénéficié d'un délai de deux semaines calendrier pour faire parvenir aux experts - via la Cellule exécutive de l'Agence - des observations



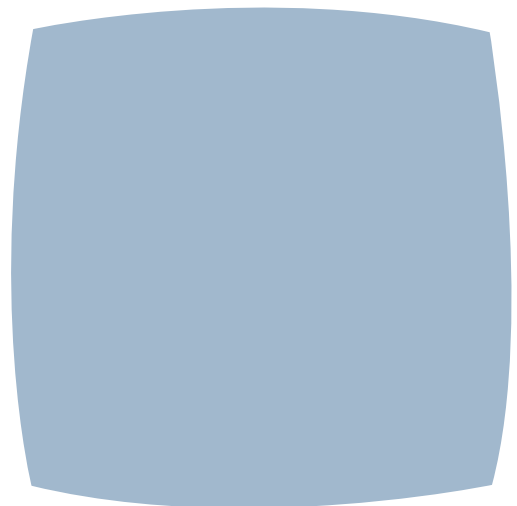
éventuelles. S'il y avait des erreurs factuelles, les corrections ont été apportées. Les observations de fond ont été ajoutées au rapport des experts pour constituer le rapport final de synthèse mis en ligne sur le site [www.aeqes.be](http://www.aeqes.be) le 14 juin 2010.

## Etat 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 SOCIOLOGIE en Communauté française de Belgique. Cet état des lieux, présenté à partir de la page 10, contient la synthèse globale de la situation du cursus évalué en Communauté française 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.

Au nom de son comité, le président Yves SINTOMER a présenté cet état des lieux, le mardi 5 octobre 2010 : d'abord, aux établissements évalués ; ensuite, aux membres du Comité de gestion de l'AEQES. Chaque présentation a donné lieu à un temps de questions-réponses.

Le Comité de gestion a rédigé la partie conclusive de cette analyse transversale (voir page 56). L'analyse transversale est adressée au Ministre de l'enseignement supérieur, au CIUF et à tous les établissements évalués. Elle est également téléchargeable sur le site de l'Agence [www.aeqes.be](http://www.aeqes.be) depuis le 6 octobre 2010.



# Etat des lieux des formations de sociologie

rédigé par le comité des experts

## 1. Retour réflexif sur l'évaluation

En préambule, le comité des experts des formations du domaine SOCIOLOGIE tient à effectuer un retour réflexif sur l'évaluation qu'il a menée, en soulignant ce qui, de son point de vue, en constituent le sens, les forces et les faiblesses.

### 1.1 Sens et points forts du processus d'évaluation

Le comité des experts tient à souligner que l'évaluation qu'il a menée a d'abord reposé sur l'accueil et la mobilisation des communautés universitaires concernées : coordinateurs du processus d'autoévaluation, personnels académiques et scientifiques, personnels techniques et administratifs, étudiants et anciens étudiants, employeurs. Il se félicite que l'ensemble des acteurs ou presque aient pleinement joué le jeu de l'autoévaluation, puis de l'évaluation. L'échange qui a pu s'instaurer avec les formations entre les rapports intermédiaires par institution et les rapports finaux, quoique réduit, a cependant été important pour confirmer les vues du comité des experts et rectifier certaines erreurs factuelles.

Le comité des experts tient également à rappeler le sens qu'il souhaite donner aux évaluations qu'il a effectuées et aux rapports qu'il a rédigés, qui respectent les directives de la Communauté française de Belgique (CFB). Il lui semble normal que le service public soit évalué : au-delà de sa capacité à une réflexion autocritique, les universités peuvent bénéficier d'un regard extérieur.

Pour autant, le comité des experts est conscient des débats et des inquiétudes légitimes qui se développent à propos des démarches d'évaluation dans le milieu universitaire – dans la CFB comme dans le reste de l'Europe. Il lui semble que pour éviter le risque d'évaluations-sanctions tombant d'en haut, en fonction de critères trop rigides et peu adaptés à la réalité des pratiques et aux difficultés objectives qu'elles rencontrent, l'ensemble de la communauté académique a intérêt à développer des autoévaluations et des évaluations de qualité. Certes, toute évaluation porte en elle un risque

d'arbitraire et il est impossible d'éliminer totalement celui-ci, mais ce risque peut être fortement réduit à travers la coopération de l'ensemble des acteurs concernés. En particulier, les critères d'évaluation à partir desquels le comité des experts a travaillé avaient été fixés par décret par la CFB après discussion avec les universités elles-mêmes, et n'étaient donc pas définis par le comité des experts.

Il était, dans ce cadre, important que les experts puissent adresser des recommandations aux formations concernées, mais aussi aux facultés, aux universités et à la CFB (et ceci principalement au sein de la présente analyse transversale). L'évaluation n'intervenant en principe que tous les dix ans, le comité des experts a conçu ces recommandations comme constituant une « feuille de route ». Il appartient aux institutions, sur la base de leurs pratiques quotidiennes, d'opérer des choix, de hiérarchiser les actions et de les inscrire dans un calendrier de mise en œuvre, tandis qu'il revient à la CFB de fixer le cadre dans lequel les universités peuvent travailler.

Conformément aux objectifs de l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur, les membres du comité des experts provenaient de différentes disciplines et sous-disciplines, ce qui leur permettait de saisir au mieux la richesse de la formation évaluée. La composition internationale du comité des experts lui permettait de croiser des regards forcément marqués par des évidences « nationales » et de les relativiser. Par ailleurs, le comité a fonctionné au consensus, appuyé sur des débats et échanges d'arguments. Les visites sur place ont mobilisé un temps important ; elles ont constitué un élément tout à fait crucial pour l'évaluation, en particulier parce qu'elles ont permis de rencontrer séparément l'ensemble des acteurs des communautés universitaires concernées. Enfin, le comité des experts a pu bénéficier en permanence de l'apport de la Cellule exécutive de l'Agence, dont le professionnalisme, l'amabilité et la disponibilité ont été remarquables. Il ne fait aucun doute qu'une part fondamentale de la qualité de l'évaluation s'est jouée sur l'accompagnement efficace de la Cellule exécutive.

Au total, le comité des experts a la prétention d'avoir pu atteindre une certaine objectivité grâce aux critères à partir desquels il a travaillé, à sa composition et à ses méthodes de travail. Il ne livre cependant pas un jugement « incontestable » et cette analyse transversale, pas plus que les rapports par institution, ne peut prétendre évaluer l'ensemble des aspects d'une offre de formation très riche. Il se concentre sur certains points saillants et se conçoit comme une contribution à la réflexion.

## 1.2 Les limites du processus d'évaluation

Le comité des experts tient cependant aussi à souligner certaines limites qui grèvent le processus d'évaluation, qui sont d'autant plus gênantes que ce processus est relativement coûteux en moyens humains et matériels pour la CFB et ses universités.

D'une part, il n'entraîne pas dans sa mission d'évaluer la recherche pour elle-même, et le comité des experts ne pouvait l'aborder qu'en tant qu'elle contribue à la qualité de l'enseignement. Or, il semble peu pertinent d'évaluer recherche et enseignement indépendamment l'un de l'autre, et une évaluation intégrée aurait été beaucoup plus profitable.

Le comité des experts préconise de rechercher des modalités intégratives de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement (**Recommandation 1**). D'autre part, le cadre réglementaire de la CFB interdit au comité des experts non seulement de faire un classement global des formations évaluées - qui n'aurait effectivement que peu de sens - mais aussi de procéder explicitement à un *benchmarking* relevant les « bonnes pratiques » présentes dans tel ou tel établissement pour les proposer nommément en exemple à d'autres établissements : la possibilité de citer des bonnes pratiques n'est ouverte, de façon limitée (anonymisée), que dans le cadre de l'analyse transversale. De plus, l'évaluation ne peut faire qu'un usage fort limité des statistiques disponibles : il est interdit dans les rapports par établissement de citer des chiffres concernant les caractéristiques sociodémographiques des étudiants ou leur taux de réussite, de faire un usage comparatif des statistiques disponibles (formation par formation et établissement par

établissement), etc. Là encore, cette possibilité n'est ouverte que dans l'analyse transversale, une nouvelle fois sous une forme anonymisée. Cela restreint considérablement la possibilité d'une évaluation argumentée et sa pertinence. Dans le même ordre d'idées, il aurait été intéressant que soit intégrée officiellement au processus d'évaluation une véritable coordination entre le comité des experts du domaine SOCIOLOGIE et les comités des experts travaillant sur des domaines proches (en l'occurrence SCIENCES POLITIQUES et INFORMATION & COMMUNICATION), souvent dans les mêmes établissements : le croisement des informations et des réflexions n'aurait pu être que très profitable à toutes les instances concernées. Plus grave encore, une série de statistiques font tout simplement défaut (cf. 2.7).

Enfin, pour l'écriture des rapports par établissement, le comité des experts déplore avoir dû suivre de façon rigide le plan très contraignant défini par le Décret de la CFB. De support indispensable à l'évaluation, la liste des critères se transforme de la sorte en un carcan qui tend à favoriser la multiplication des observations de détail au détriment d'une vue d'ensemble et de la discussion des points stratégiques les plus importants - d'autant que le regroupement actuel des critères est passablement incohérent et que la constitution de chapitres clairement ordonnés en est rendue difficile. Le comité des experts recommande de laisser une plus grande souplesse dans l'organisation des rapports, étant entendu qu'il revient à la Cellule exécutive de vérifier que l'essentiel des critères d'évaluation ont bien été mobilisés (**Recommandation 2**).

## 2. Etat des lieux global des formations du domaine sociologie<sup>8</sup> : les traits communs

### 2.1 Présentation contextualisée de l'offre de formation

L'offre de formation du domaine SOCIOLOGIE recouvre des réalités disciplinaires assez diversifiées. Dans trois des établissements évalués (UCL, ULB et ULG), l'ensemble des diplômes possibles sont proposés aux étudiants. Il faut noter que, dans ce cas, les formations ne sont pas forcément gérées par un même département ou institut, même si elles sont toujours regroupées au sein de la même faculté. Dans les deux autres universités évaluées, seul un bachelier est offert (Bac SHS<sup>9</sup> à l'UMons, Bac Sociologie-anthropologie aux FUSL).

Figure 1. Répartition des habilitations des formations Sociologie en CFB

	FUSL	UCL	ULB	ULg	UMons
<b>BA Sociologie et Anthropologie</b>	X	X	X	X	
<b>BA Sciences humaines et sociales</b>		X	X	X	X
<b>MA 60 Sociologie et Anthropologie</b>		X	X	X	
<b>MA 120 Sociologie</b>		X	X	X	
<b>MA 120 Anthropologie</b>		X	X	X	
<b>MA 60 Sciences du travail</b>		X	X	X	
<b>MA 120 Sciences du travail</b>		X	X	X	
<b>MA 120 Gestion des ressources humaines</b>		X	X	X	
<b>MA 120 Sciences de la population et du développement</b>		X	X	X	

8 Tout au long de ce rapport, le comité des experts emploiera l'intitulé « domaine Sociologie » pour se référer aux filières d'études soumises à cette évaluation. Pour rappel, le domaine d'études tel que défini par le décret du 31 mars 2004 s'intitule « sciences politiques et sociales » et recouvre l'ensemble des programmes évalués par l'AEQES par les comités Sciences politiques et Sociologie.

9 SHS = Sciences humaines et sociales

Au total, le domaine SOCIOLOGIE rassemble plus de 2.500 étudiants en 2008-2009, répartis à part à peu près égale entre les bacheliers et les masters – un nombre dont la croissance est depuis des années bien supérieure à celle des étudiants des universités de la CFB (cf. 2.3 et annexes).

### Le défi de Bologne

Comme dans d'autres disciplines, les formations du domaine SOCIOLOGIE ont été bouleversées dans le cadre de la réforme de Bologne, et plus exactement dans l'interprétation que la CFB a donné de celle-ci (pour ne mentionner qu'un exemple, les formations évaluées considèrent que la réforme aboutit à une individualisation beaucoup plus forte des parcours étudiants alors que les formations comparables en Allemagne, à partir d'un point de départ il est vrai différent, considèrent que la réforme de Bologne induit une rigidification et une normalisation des cursus). Dans le domaine SOCIOLOGIE, la réforme a impliqué la modification de la durée des cursus existants, mais aussi la création de nouveaux diplômes, et ce dans un cadre réglementaire contraignant : les masters 60 doivent par exemple nécessairement être ouverts dès lors que les masters 120 correspondant le sont ; de même, les intitulés des diplômes ne peuvent varier d'université à université (ce qui semble légitime), et les établissements ne sont pas non plus libres d'ajouter un sous-titre à leurs diplômes pour mieux les différencier de ceux des autres établissements (ce qui est plus contestable).

La réforme de Bologne a considérablement accéléré le mouvement d'internationalisation des formations. Elle s'est effectuée sur l'arrière-plan d'une inquiétude croissante des étudiants quant à leur avenir professionnel, qui est renforcée dans le contexte actuel de crise économique et financière et qui engendre une forte pression à la professionnalisation des diplômes, particulièrement au niveau des masters. Au total, cette situation induit potentiellement une concurrence croissante, entre le domaine SOCIOLOGIE et les autres, mais aussi, à l'intérieur du domaine SOCIOLOGIE, entre les différents diplômes et entre les différentes universités.

L'une des conséquences notables de ces évolutions est que la place de la sociologie et de l'anthropologie, en tant que masters disciplinaires, est remise en question – ce problème n'est en aucun cas spécifique à la CFB et touche de nombreux pays européens.

## Un succès global, des questions ouvertes

Dans ce contexte en mouvement, marqué par de nombreux défis, le comité des experts tient à saluer le succès global des formations évaluées. Elles ont clairement su faire de la réforme de Bologne une opportunité pour se renouveler de façon positive, et en profondeur. Dans un paysage universitaire en mouvement, le domaine SOCIOLOGIE a développé son rang dans l'université. Il a su se remettre en question, augmenter considérablement ses effectifs, créer de nouveaux diplômes qui se sont révélés attractifs, proposer des formations intellectuellement cohérentes et diversifiées. Elles ont suscité un enthousiasme évident chez de nombreux étudiants, leur donnent une formation disciplinaire très solide tout en favorisant leur esprit critique. Les équipes enseignantes et administratives ont fourni des efforts remarquables, couronnés par un succès réel. Cela n'était pas acquis d'avance, et le fait mérite d'être très positivement salué.

A l'échelle internationale, du point de vue de la qualité des enseignements délivrés aux étudiants, ces formations de la CFB se situent sans doute dans la moyenne des pays développés. Un choix (qui n'a peut-être pas été pleinement conscient) a clairement été effectué d'investir davantage dans les masters que dans les bacheliers. Comparativement à d'autres pays, cela se traduit en conséquence par une bonne tenue des premiers et par une moindre qualité des seconds. Ceux-ci (en particulier lors de la première année) sont notamment handicapés par la forte persistance, dans de nombreux secteurs, d'une pédagogie très traditionnelle reposant avant tout sur le cours *ex-cathedra*, offrant peu de possibilité d'apprentissage actif et évaluant les étudiants avec des exercices types QCM (questionnaire à choix multiples). Cela a en particulier des répercussions dommageables sur l'échec en Bac1 (cf. 2.3.). Les

principes qui président aux masters favorisent bien davantage l'encadrement de proximité, la pédagogie active et une évaluation diversifiée.

### Bonnes pratiques :

- Un établissement organise dès la deuxième année un séminaire résidentiel qui permet de développer des pratiques d'observation socio-anthropologique in situ.
- Un autre propose aux étudiants de mener en sous-groupe, en fin de 1<sup>er</sup> cycle, un véritable petit travail de recherche qui va jusqu'à une communication scientifique devant un jury (poster, PowerPoint, ...).

Le succès global des formations du domaine SOCIOLOGIE s'est traduit par un certain renforcement de leur place dans la gouvernance des universités. Dans deux cas, notamment, cela s'est concrétisé par la création d'un Institut spécifique au domaine de formation. Il faut cependant remarquer que cette place reste fragile et que les formations en question dépendent tant pour leur fonctionnement au quotidien que pour leur développement futur des stratégies des autres acteurs. Dans ce contexte, des risques sont susceptibles de peser à terme, notamment pour les masters de sociologie et d'anthropologie, qui représentent paradoxalement à la fois le cœur disciplinaire et le maillon le plus faible des formations évaluées.

### Bonne pratique :

Plusieurs établissements ont élaboré un plan stratégique négocié et validé par les autorités académiques.

A partir de ce panorama global, le comité des experts tient à poser trois questions plus spécifiques à la CFB et aux acteurs des universités concernées, impliquant une recommandation à développer une réflexion explicite en ces matières (réflexion qui prolongerait la Table-ronde sur l'enseignement supérieur de décembre 2009-mai 2010).

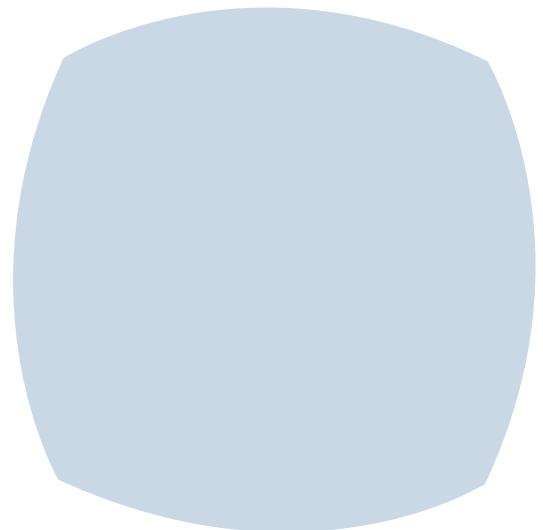
(1) Du point de vue de l'aménagement du territoire et du développement à long terme de celui-ci, quelle est la rationalité de développer des offres

concurrentes sur le même lieu, comme à Bruxelles ou à Mons ? Inversement, le non-développement d'une offre consistante à Namur et Charleroi est-il justifié ?

(2) Un enjeu important concerne le rapport des formations universitaires de SOCIOLOGIE avec les Hautes Ecoles (HE). La question se pose de façon aiguë avec le master en Ingénierie et Action sociales que celles-ci délivrent désormais, mais elle est plus générale car elle touche le brouillage des frontières entre formation fondamentale universitaire et formation professionnalisante dans les Hautes Ecoles. Dans un contexte profondément renouvelé, quels rapports devraient s'établir entre le domaine SOCIOLOGIE et les Hautes Ecoles ? Cet épisode peut être l'occasion de susciter le débat sur les spécificités et les rôles de chacun. Et à partir de là d'envisager peut-être des collaborations possibles...

Le comité des experts recommande à la CFB de revoir le régime des passerelles et plus largement les relations entre HE et universités (**Recommandation 3**).

(3) Cela renvoie plus globalement à une interrogation fondamentale : dans l'après-Bologne, comment articuler la concurrence croissante entre établissements, qui semble en partie inévitable, et leur nécessaire coopération, qui devrait s'imposer sur de nombreux terrains, ne serait-ce que du fait de la petite taille de bien des équipes ? Il est frappant de constater que la plupart des équipes donnent l'impression d'être sous la pression de la concurrence, mais qu'aucune d'entre elles n'a été demandeuse de régulation dans les rapports d'autoévaluation ou dans l'évaluation, sinon à la marge – comme si une telle demande impliquait de se placer en position de faiblesse. De même, on peut s'interroger sur les craintes exprimées au moins verbalement quant aux luttes entre institutions pour attirer les étudiants, en contrastant ces craintes explicites avec le silence quasi-généralisé qui recouvre les modifications de flux à l'intérieur des établissements, voire à l'intérieur du domaine SOCIOLOGIE.





## 2.2 Cohérence, diversité et complémentarité de l'offre de formation

### Un ensemble qui gagne en cohérence

Les formations aujourd'hui reprises par l'AEQES sous l'intitulé SOCIOLOGIE constituent **un ensemble artificiel mais non arbitraire**. Artificiel, car les frontières auraient pu être tracées ailleurs et peuvent être différentes dans d'autres pays (la gestion des ressources humaines pourrait être par exemple rattachée à d'autres domaines, tandis que la sociologie aurait pu être regroupée avec les sciences politiques dans le processus d'évaluation de l'AEQES). Dans l'une des principales institutions visitées, une véritable coopération entre les équipes des différents diplômes du domaine ne s'est mise en place qu'à l'occasion de l'évaluation, tandis que dans une autre, deux institutions aux relations contrastées en sont en charge.

Cependant, le regroupement que constitue le domaine SOCIOLOGIE n'est pas arbitraire, car l'ensemble ainsi constitué a une cohérence intellectuelle potentielle assez évidente. Le cas où une institution majeure le gère dans son ensemble le montre assez clairement. De façon globale, ce regroupement a commencé à faire la preuve pratique de sa fonctionnalité. A partir de ce constat, le comité des experts conseille à la CFB de conserver et de consolider l'ensemble en question (**Recommandation 4**). Il suggère aux établissements concernés de penser plus systématiquement à l'architecture globale de cette offre de formation et, le cas échéant, de mettre en place une gestion unifiée ou étroitement coordonnée de celle-ci (**Recommandation 5**).

### Une architecture d'ensemble qui doit gagner en lisibilité

En effet, l'**architecture d'ensemble de la formation** se tient globalement, mais elle n'est pas forcément très lisible à l'échelle de la CFB et s'avère très contrastée selon les établissements. Le comité des experts juge nécessaire une certaine harmonisation, et ce sur quatre dimensions (**Recommandation 6**).

Tout d'abord, la différenciation des deux bacheliers Sciences humaines et sociales (SHS) et Sociologie-anthropologie n'est vraiment fonctionnelle que là où l'université a une idée claire et globale de ce qu'elle veut faire, ce qui n'est pas toujours le cas : dans certains endroits, la façon dont les équipes gèrent les deux bacheliers laisse à désirer. Lorsque les deux bacheliers sont proposés par un même établissement, il convient donc d'axer clairement le Bachelier de Sociologie-Anthropologie sur son cœur disciplinaire, en veillant à ce qu'une série de cours soit dispensés de façon spécifique aux étudiants du bachelier (ce qui n'interdit pas des ouvertures disciplinaires), et d'assumer pleinement que ce bachelier puisse déboucher sur des masters divers (ceux du domaine SOCIOLOGIE étant bien sûr privilégiés). Le bachelier SHS doit quant à lui sa fonctionnalité potentielle, vérifiée dans certains endroits, à une orientation interdisciplinaire clairement assumée, et à un débouché privilégié sur les masters « orphelins », en particulier dans le domaine SOCIOLOGIE (lorsque l'université concernée ne délivre pas de master de ce domaine, le débouché du bachelier SHS peut s'élargir aux masters de sociologie et d'anthropologie d'autres universités). Le profilage du bachelier SHS comme plus professionnalisant que le bachelier Sociologie-Anthropologie apparaît de ce point de vue une impasse.

Ensuite, les masters 60 et 120 doivent être mieux différenciés : jusqu'ici, la formule du master 60 est globalement un échec dans le domaine SOCIOLOGIE : le master 60 en Sociologie-Anthropologie est partout délaissé, par les équipes enseignantes comme par les étudiants, et le master 60 en Sciences du travail n'a trouvé une fonctionnalité que dans un établissement. Il est fort probable qu'une partie des problèmes rencontrés dépassent largement le domaine SOCIOLOGIE. Le comité des experts recommande donc, rejoignant le constat de la Table-ronde de l'enseignement supérieur de décembre 2009-Mai 2010, que l'ouverture de master 60 ne soit plus une obligation dans le domaine SOCIOLOGIE ; en outre, il conseille soit de supprimer les masters 60, soit de les afficher clairement comme masters complémentaires, avec en conséquence la possibilité pour les établissements de sélectionner les étudiants qui s'y destinent afin que les établissements puissent en



maîtriser le recrutement de façon fonctionnelle (**Recommandation 7**). Avant la réforme de Bologne, une partie des diplômes proposés, comme Population et développement, avait clairement une nature complémentaire. Cette caractéristique a disparu, mais sans qu'une véritable réflexion soit menée sur les conséquences de cette évolution. La discussion sur les masters 60 devrait en partie porter sur ce point, en particulier si l'on songe que dans d'autres pays, comme les Pays-Bas, seuls les masters recherche sont habilités à être délivrés sous la forme d'un master 120 (ce qui libère d'ailleurs des moyens pour les bacheliers).

Par ailleurs, la fonctionnalité et l'organisation des années préparatoires que certains étudiants doivent effectuer avant d'entrer dans tel ou tel master ne sont pas très claires. On peut en particulier se demander si l'intégration directe des étudiants en MA1 avec obligation de passer un certain nombre de cours supplémentaires en sus des enseignements de MA1 ne serait pas une manière plus dynamique d'intégrer celles et ceux dont le parcours est jugé insuffisant pour une entrée de plein droit en MA1.

Enfin, il conviendrait, dans le cadre d'une architecture globale clarifiée de la formation, d'assumer des différenciations et des spécialisations plus visibles en fonction des établissements, par exemple en laissant à ceux-ci la possibilité d'ajouter officiellement des sous-titres permettant de préciser les orientations des diplômes (**Recommandation 8**).

## Une réflexion disciplinaire à approfondir

**Les contenus disciplinaires** des formations du domaine SOCIOLOGIE ont fortement évolué au cours des dernières années. Cela est très positif et contribue notablement à leur succès. Cela est lié au fait que **l'intégration de la recherche dans l'enseignement** est globalement satisfaisante, particulièrement dans les masters où le contenu des cours est clairement imprégné de la recherche. Le comité des experts recommande de poursuivre ce mouvement de renouvellement des contenus, afin d'intégrer pleinement des thématiques émergentes qui suscitent d'ailleurs souvent l'intérêt des étudiants, en particulier lorsqu'elles concernent le gen-

re, la mondialisation, le développement durable, les études postcoloniales ou qu'elles savent intégrer de façon contrôlée certaines innovations des *cultural studies* (notamment dans les objets et dans le croisement interdisciplinaire) (**Recommandation 9**). De même, une ouverture encore plus importante aux recherches effectuées au-delà du monde académique francophone devrait être encouragée, certains cursus semblant un peu trop repliés sur le franco-belge. En tout état de cause, l'intégration de la recherche à l'enseignement doit être préservée et développée, malgré les difficultés (cf. 2.3 et 2.6) (**Recommandation 10**).

Parallèlement, une réflexion approfondie doit être menée sur **la question de la multi/inter/trans-disciplinarité** : s'il est normal que la communauté académique ne soit pas unifiée sur le sujet, il est tout aussi légitime de demander aux équipes de préciser leurs réflexions sur la question et de concevoir en conséquence le contenu des cursus qu'elles proposent aux étudiants (**Recommandation 11**). Cette question rejoint d'ailleurs celle des collaborations avec des disciplines proches (science politique, information-communication, gestion, psychologie, etc.) et avec les départements voisins qui les accueillent. Il importe en effet à la fois qu'il y ait davantage de lieux de confrontation et de collaboration pour croiser les disciplines, ce qui ne peut que profiter aux enseignants-chercheurs et aux étudiants ; et que, dans les cours mutualisés entre plusieurs départements, le caractère pluridisciplinaire des étudiants soit pleinement pris en compte. En tout état de cause, le comité des experts recommande de s'appuyer sur les acquis d'ores-et-déjà présents et de ne pas céder à la tentation du repli mono-disciplinaire qui peut pointer ça et là dans d'autres départements.

## La question de la professionnalisation

Enfin, la place de la **professionnalisation** dans les masters reste encore peu thématisée, en particulier dans ceux de Sociologie et d'Anthropologie. Ce point devrait être plus largement intégré dans les préoccupations des responsables des programmes de cours. Cette recommandation n'est en

rien contradictoire avec la volonté de continuer de développer l'insertion de la recherche dans l'enseignement, ne serait-ce que parce que les professions auxquelles les étudiants sont censés accéder après les masters du domaine SOCIOLOGIE impliquent de l'apprentissage actif et des connaissances de pointe. A l'heure où 40% d'une classe d'âge accède à l'université et où une crise économique durable touche le pays, il est impératif de ne pas se contenter de formations trop générales. Il faut diversifier et spécialiser l'offre au niveau des masters.

Dans cette perspective, la généralisation des stages au cours du master et la possibilité pour les étudiants qui s'orientent vers la recherche d'effectuer ce stage dans un Centre de recherche sont particulièrement pertinentes (le choix pourrait d'ailleurs être étendu à des organismes de recherche hors université et FNRS).

#### Bonne pratique :

La pratique des stages (ou équivalent) s'est généralisée dans les masters. Et là où c'est possible, ce stage peut s'orienter dans une unité de recherche de l'université, ce qui est particulièrement précieux pour les étudiants qui ont opté pour la finalité approfondie.

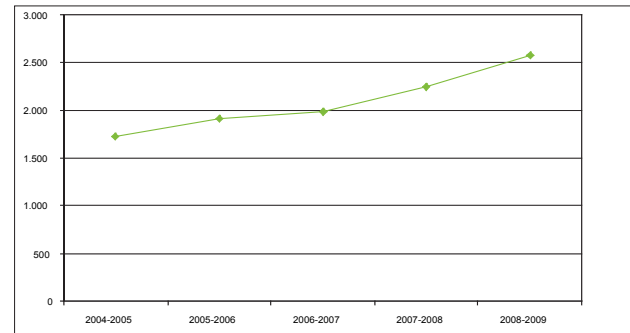
Il convient de penser les formations en renforçant la place et la fonctionnalité des stages ; en systématisant les liens avec le monde professionnel (marchand, public, tiers-secteur) ; en étudiant véritablement les débouchés des formations avec des indicateurs fiables et systématiques (cf. 2.7). **(Recommandation 12).**

## 2.3 Les étudiants

### Des flux d'étudiants en forte hausse

Un premier constat est fondamental et très positif : le nombre d'étudiants inscrits dans le domaine SOCIOLOGIE a fortement augmenté depuis la réforme de Bologne, et dans des proportions qui dépassent beaucoup celle des effectifs inscrits dans les universités de la CFB en général et dans les SHS en particulier (cf. figure 2 et annexes).

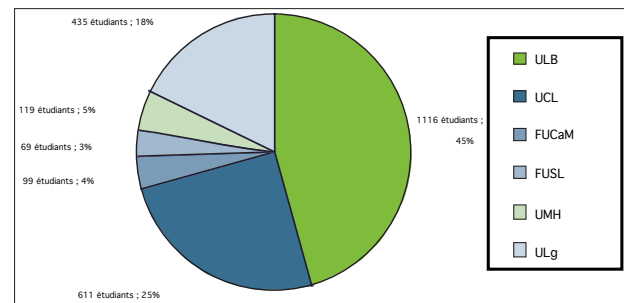
Figure 2. Evolution du nombre d'étudiants inscrits dans les programmes Sociologie en Communauté française entre 2004-2005 et 2008-2009<sup>10</sup>



Source : CReF<sup>11</sup>

Depuis 2004-2005, il est passé de moins de 1.700 à plus de 2.500. L'ULB en accueille près de la moitié et, les trois universités offrant un cursus complet dans le domaine « Sociologie » (l'ULB, l'UCL et l'ULG) en accueillent près de 90% (cf. figures 2 et 3).

Figure 3. Répartition des étudiants inscrits dans les programmes de SOCIOLOGIE par établissement en 2008-2009 (nombre total = 2449)



Source : CReF<sup>12</sup>

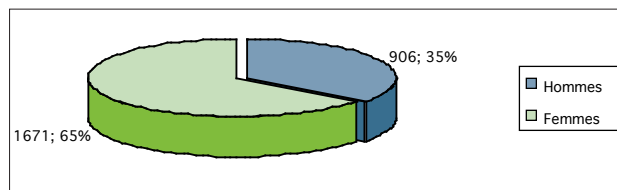
10 NB : les effectifs pris en compte sont les étudiants inscrits dans les cursus visés en vue de l'obtention des grades de bachelier et de master (à partir de 2004-2005). Par ailleurs, les éléments chiffrés repris ci-dessous incluent les étudiants inscrits aux Faculté Universitaires Notre-Dame de la Paix (FUNDP) en « candidature en sciences sociales : sociologie », institution non soumise à évaluation car elle n'organise plus cette formation depuis 2005-2006.

11 [http://www.cref.be/Annuaire\\_2009.htm](http://www.cref.be/Annuaire_2009.htm) [consulté online le 11 juin 2010]

12 Ibid.

Le public étudiant du domaine SOCIOLOGIE est très féminisé, nettement plus que celui des universités de la CFB (65% contre 55% environ, cf. figure 4 et annexes).

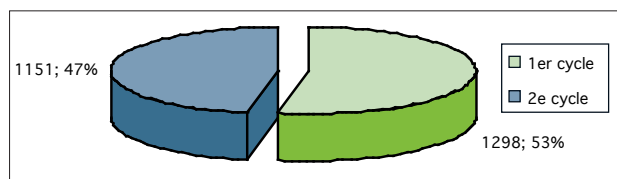
Figure 4. Effectifs inscrits dans les programmes Sociologie en 2008-2009 par genre



Source : CReF<sup>13</sup>

Par ailleurs, il est important de noter que ce succès quantitatif ne concerne pas que les premières années et que si nombre d'étudiants qui obtiennent un bachelier Sociologie-Anthropologie ou SHS prennent d'autres directions que les masters du domaine SOCIOLOGIE, celui-ci attire encore davantage des étudiants venus d'ailleurs. C'est pourquoi, au total, le nombre d'étudiants de second cycle est dans ce domaine légèrement supérieur à celui du premier cycle (le nombre de diplômés est quant à lui bien supérieur dans le second cycle, nous y reviendrons plus avant) : 53% contre 47% (cf. figure 5).

Figure 5. Effectifs inscrits dans les programmes Sociologie en 2008-2009 par cycle

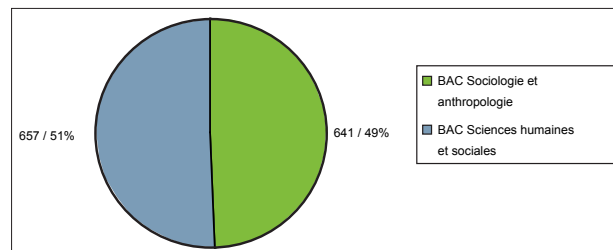


Source : CReF<sup>14</sup>

Lorsque l'on entre dans le détail des effectifs étudiants, il est important de noter qu'au niveau du premier cycle, ceux-ci se répartissent à parts

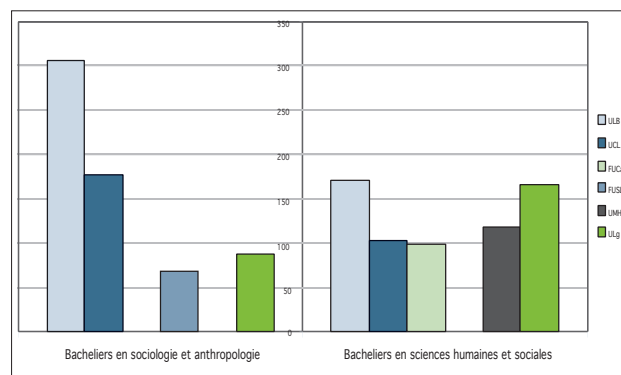
à peu près égales entre le bachelier Sociologie-anthropologie et le Bachelier SHS (cf. figure 6). Cela signifie que si ce dernier n'a pas encore trouvé sa fonctionnalité au niveau de la CFB, il est d'ores-et-déjà attractif et est doté d'un fort potentiel. Il est en ce sens particulièrement important d'y accorder plus d'attention qu'à l'heure actuelle.

Figure 6. Effectifs inscrits dans les programmes Sociologie en 2008-2009, par bachelier



Source : CReF<sup>15</sup>

Figure 7. Effectifs inscrits dans les programmes Sociologie en 2008-2009, par bachelier et par établissement



Source : CReF<sup>16</sup>

Au niveau des masters, il est à noter que les diplômés de Sociologie et Anthropologie ne rassemblent que moins d'un quart des effectifs (cf. figure 8). L'essentiel de la hausse du nombre d'étudiants s'est ainsi concentré sur les diplômes de sciences du travail

13 Ibid.

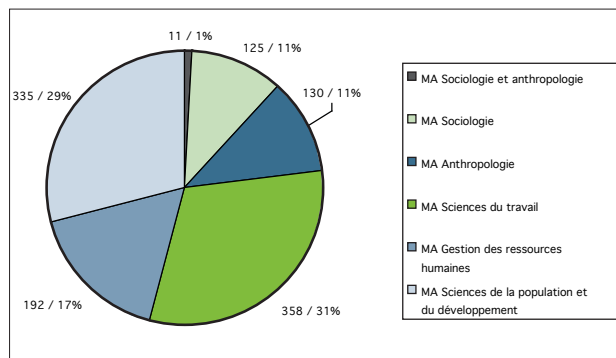
14 Ibid.

15 Ibid.

16 Ibid.

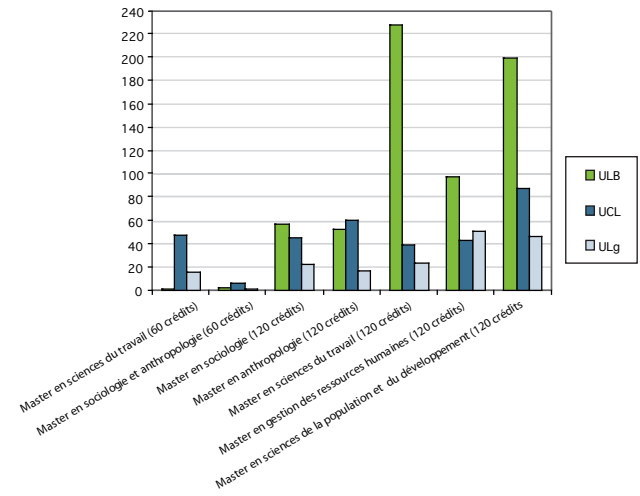
(31% des effectifs), de GRH (17%) et de sciences de la population et du développement (29%). Le succès de ces diplômes doit être d'autant plus souligné qu'ils ont dû être créés ou très largement remaniés dans le cadre de la réforme de Bologne. Il s'agit de ce point de vue d'un succès incontestable, qui est largement à mettre au compte des équipes enseignantes qui ont su se saisir de l'opportunité de la réforme pour proposer de nouvelles formations. Pour autant, il conviendra à court et moyen terme de mesurer les débouchés professionnels de ces nouveaux diplômes, afin de vérifier si l'engouement dont ils bénéficient actuellement ne conduit pas les diplômés dans des voies qui pourraient s'avérer par la suite des impasses. Inversement, une réflexion de fond doit être poursuivie sur l'attractivité comparativement plus faible des masters de Sociologie et d'Anthropologie, et sur leur fonctionnalité potentielle.

Figure 8. Effectifs inscrits dans les programmes de Sociologie en 2008-2009, par master



Source : CReF<sup>17</sup>

Figure 9. Effectifs inscrits dans les programmes SOCIOLOGIE en 2008-2009, par master et par établissement

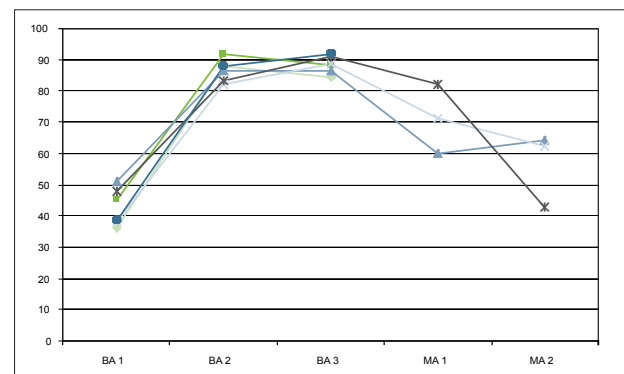


Source : CReF<sup>18</sup>

## Une faiblesse majeure : l'échec en Bac1

Quoiqu'il en soit, le problème majeur que rencontre le domaine SOCIOLOGIE dans la formation de ses étudiants est celui de l'échec en Bac1. Celui-ci est massif et généralisé, même s'il concerne plus certains établissements que d'autres (cf. figures 10 et 11).

Figure 10. Taux de réussite par année d'études en 2007-2008 par établissement (schéma anonymisé)



Source : calculé sur la base des données du CReF<sup>19</sup>

17 Ibid.

18 Ibid.

19 Idem.

La question de l'échec en Bac1 n'est pas propre au domaine SOCIOLOGIE : il se situe tout à fait dans la moyenne du taux d'échec en sciences sociales en général, et celui-ci ne fait pas particulièrement mauvaise figure au regard des autres disciplines universitaires, bien au contraire (cf. annexes). Il s'agit là d'un problème qui est commun à toute la CFB, toutes disciplines confondues ou presque. A l'heure actuelle, on peut affirmer qu'il révèle une hypocrisie généralisée. D'un côté, l'accès à l'université est officiellement ouvert à tous les élèves ayant terminé leurs études secondaires. De l'autre, une sélection massive est organisée par l'échec, dans les pires conditions. Cette situation révèle un problème de gouvernance globale : tous les acteurs sont au courant de cette situation, mais rien n'est fait pour en modifier les données structurelles, même si les équipes sur le terrain déploient souvent de nombreux efforts pour « limiter la casse ». Globalement, comme l'a reconnu l'un de nos interlocuteurs, « on s'y habitue ».

Cet échec est d'autant plus problématique qu'il se concentre sur les catégories d'étudiants les plus fragiles socialement. La violence de l'échec universitaire vient ainsi s'ajouter à la violence sociale que peuvent subir ces personnes, tandis que cet échec massif représente un énorme gâchis pour la collectivité, à la fois parce que les moyens qu'elle déploie pourraient être mieux utilisés et parce que du temps de formation est perdu en vain par une proportion non-négligeable des nouvelles générations. L'organisation des bacheliers ne peut rester la même alors que, par rapport au passé, les effectifs ont été notablement gonflés et que les mentalités et les attentes des étudiants ont considérablement évolué.

Il est vrai que ce constat n'est pas spécifique à la CFB. Le sociologue de l'éducation François Dubet déclarait récemment à propos du premier cycle universitaire français : « On gagnerait à dire que l'enseignement supérieur est ouvert à tous les bacheliers mais que chaque établissement peut poser ses conditions d'accès. Si les règles étaient publiques et explicites, si l'on jouait « cartes sur table », ce serait plus juste que ce système où l'on trie sans le dire. Aujourd'hui, nous avons entre un tiers et la moitié des inscrits dans les universités de masse [...] qui ne passent même pas les épreuves

du premier semestre !<sup>20</sup>» Dans un contexte un peu différent, ce constat ne vaut-il pas pour la CFB ?

Les facteurs qui peuvent expliquer cette situation sont complexes et nombreux. L'hétérogénéité de la formation secondaire en CFB pèse lourd dans la balance. Le décalage est fort entre les modalités d'enseignement dans le secondaire et à l'université, et la transition entre les deux n'est pas véritablement pensée : les mini-formations de préparation avant le début du premier semestre ne touchent de fait que les étudiants les plus motivés, ceux qui pour l'essentiel réussiront en bachelier. Les moyens financiers et humains pour la formation ne peuvent bien sûr se multiplier à l'infini...

Cependant, le problème est renforcé parce que, sans que cela soit explicitement déclaré et sans qu'il soit possible de quantifier précisément le phénomène, faute de statistiques disponibles, les moyens financiers et humains sont d'abord dirigés vers les masters et, dans une moindre mesure, vers les Bac2 et 3. Le Bac1 est de ce point de vue sinistré. Du même coup sont aussi légitimées par défaut des formes pédagogiques que l'on peut qualifier d'archaïques : trop de cours ne favorisent guère l'apprentissage actif et reposent presque exclusivement sur l'apprentissage par cœur, dont la valeur ajoutée sur le long terme est discutable, et conçoivent en conséquence les modalités d'évaluation (prédominance des cours *ex-cathedra*, place trop grande du contrôle via des QCM, qui constituent à n'en pas douter le mode d'évaluation le plus discutable, surtout dans le cadre d'une formation en sciences humaines et sociales). De plus, l'enseignement en bachelier dans les universités reste très scolaire, il apparaît souvent aux yeux des étudiants comme coupé des problèmes réels de la société, confiné dans un monde artificiel et abstrait. Quoi d'étonnant si un étudiant pouvait déclarer que le bachelier était « un purgatoire qui durait maintenant trois ans » ?

La première année du bachelier, en particulier, est objectivement la plus difficile, en raison de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur et de l'orientation à opérer dans un parcours universitaire où nombreux sont

20 Le Monde, 16/06/2010, p. 12.

ceux qui n'ont pas encore trouvé leur « vocation ». C'est aussi celle où, paradoxalement, les conditions d'encadrement sont les moins bonnes. Les taux d'échec sont en conséquence catastrophiques.

## La lutte contre l'échec universitaire et les questions pédagogiques

Pour autant, ce constat global mérite d'être modulé par établissement. Le manque de statistiques disponibles et les contraintes réglementaires dans lesquelles doit se plier le présent exercice d'évaluation ne permettent pas de proposer une étude statistique sérieuse qui pourrait isoler les variables qui permettraient statistiquement d'expliquer les écarts entre les taux de réussite d'un diplôme et d'un établissement à un autre. Cependant, il est possible de constater que ces écarts ne sont pas négligeables (cf. figures 10 et 11).

Figure 11. Taux de réussite minimaux et maximaux par année d'études en 2007-2008

	Min.	Max.	Ecart-type
<b>BA 1</b>	36,36	50,94	8,84
<b>BA 2</b>	81,98	91,67	7,7
<b>BA 3</b>	84,62	91,67	8,07
<b>MA 1</b>	59,78	82,11	10,8
<b>MA 2</b>	42,86	64,29	15,35

Source : calculé sur la base des données du CReF<sup>21</sup>

Même si l'on met de côté la question des masters, qui relève d'une problématique un peu différente (il est probable que le taux de diplômés soit au final nettement plus important que la figure 10 ne pourrait le laisser paraître, dans la mesure où beaucoup d'étudiants choisissent de faire leur master en plus de deux ans), il est clair que lorsque la question de l'échec en Bac1 est prise en compte

comme un problème important et que des solutions sont proposées, les choses s'améliorent, au moins dans certaines proportions. Des exemples de bonnes pratiques sont d'ailleurs nombreux, qu'il conviendrait de systématiser.

### Bonnes pratiques :

Tous les établissements sont en recherche en ce qui concerne la remédiation :

- Une université a mis au point un test obligatoire destiné à mesurer, auprès des étudiants en début de 1<sup>ère</sup> année, les pré-requis jugés indispensables pour la réussite de certaines matières. Au vu des résultats les étudiants les plus faibles sont orientés vers des dispositifs d'aide.
- Un établissement propose aux étudiants de 3<sup>ème</sup> année de tutorer ou de coacher un groupe d'étudiants de 1<sup>ère</sup> année.
- Un autre établissement met à disposition des étudiants du bachelier un conseiller aux études (ou assistant pédagogique) destiné à guider ceux-ci dans la réussite et dans l'orientation des études.
- Telle université a étalé son programme de statistiques sur les trois années du bac.
- Telle autre a programmé le cours de statistiques en deuxième année de bac.
- Une équipe enseignante se propose de mener une réflexion collégiale sur les compétences minimales attendues à l'issue du bachelier : ces compétences devraient faire l'objet d'une attention collective et leur acquisition pourrait être vérifiée dans une épreuve intégrée.
- Une autre se donne comme objectif de vérifier le degré de précision dans la définition des attentes que l'enseignant communique en matière d'évaluation, précision qui peut être très variable dans les faits.

En tout état de cause, le comité des experts recommande de prendre à bras le corps la question de l'échec persistant en première année de bachelier (**Recommandation 13**). Plusieurs pistes, non exclusives les unes des autres, semblent pouvoir être explorées dans cette optique, la question qui se pose étant de savoir comment motiver et éviter

21 Idem.



de décourager les étudiants plus fragiles. Il faudrait par exemple réfléchir au référentiel de compétences attendues à l'issue de la formation, y compris en fonction de l'hétérogénéité des publics.

La première piste, décisive, consiste à organiser différemment la transition entre l'enseignement secondaire et les universités. Il revient à la CFB de mener une politique résolue en ce sens. Celle-ci ne saurait se réduire à des mesures cosmétiques, et il n'est pas sûr que celles évoquées dans la Table-ronde de l'enseignement supérieur de décembre 2009 - mai 2010 (à savoir *une meilleure information des élèves et des enseignants de l'enseignement secondaire sur l'offre d'enseignement supérieur et une organisation plus systématique des périodes d'information et d'orientation déjà prévues par le décret « Missions »*) soient à la hauteur de l'enjeu.

La seconde piste relève à la fois de la responsabilité de la CFB et des universités : elle consiste à rééquilibrer au moins en partie la répartition des moyens humains et financiers entre Bac1 et Bac2 et 3 d'un côté, entre bacheliers et masters de l'autre. Cela implique notamment de développer des statistiques fiables sur le sujet – et de pouvoir les utiliser.

La troisième piste, évoquée dans la Table-ronde de l'enseignement supérieur de décembre 2009-Mai 2010<sup>22</sup>, consiste à faciliter les réorientations en cours de bachelier, notamment à l'issue du premier quadrimestre. Si cette préoccupation nous a semblé largement absente dans les réflexions des équipes que nous avons rencontrées, des mesures en ce sens dépendent pour l'essentiel de niveaux supérieurs de gouvernance.

La quatrième piste porte sur la pédagogie. Il faudrait tout d'abord exploiter véritablement la formation pédagogique d'ores-et-déjà disponible dans les établissements, qui tend à rester peu ou mal considérée par une majorité du corps enseignant, ce qui est particulièrement paradoxal dans un domaine

comme les sciences sociales, qui devrait être attentif aux enseignements de plusieurs décennies de sociologie de l'éducation.

#### Bonne pratique :

Une université propose à ses enseignants un site Internet entièrement dédié à la pédagogie dans le supérieur, avec une série de propositions concrètes (séquences filmées, fiches pédagogiques, dossiers de lecture, etc.). Une équipe enseignante volontaire peut aussi disposer d'un accompagnement pédagogique.

Il convient également de développer systématiquement à l'échelle de la CFB un programme de remédiation dynamique. De même, il serait pertinent de renforcer la place de la pédagogie active, relativiser le « par cœur », et ouvrir par exemple la possibilité de faire intervenir des formateurs à la pédagogie dans les cours, auprès des enseignants volontaires. Le comité des experts recommande également de donner une place centrale (y compris en termes de crédits ECTS) au travail de recherche de groupe durant le bachelier.

Parallèlement, il faudrait intensifier des mécanismes réactifs de gouvernance qui permettent de remédier systématiquement et rapidement aux problèmes ponctuels diagnostiqués (comme un cours inadéquat).

Un autre type de mesures consisterait à renforcer la pratique concrète des disciplines – les étudiants les plus en difficulté sont fréquemment ceux qui sont le plus rebutés par le côté trop exclusivement académique de l'enseignement. Il serait également nécessaire de renforcer encore les contacts avec le monde extra-universitaire, notamment au travers du travail de terrain approfondi, mais aussi en introduisant systématiquement la possibilité de stages – si possible liés au terrain – dans le cursus des bacheliers : cela permettrait de donner aux étudiants une idée plus concrète des activités professionnelles potentielles qui s'offrent à eux après leur formation et/ou de les aider à s'orienter dans leur choix de master.

En outre, il serait intéressant de mettre en place en début d'année une formule obligatoire (inscrite dans

22 « Par ailleurs, compte tenu du fait que dans de nombreux cas, la décision de choix peut encore intervenir durant la première année d'études de l'enseignement supérieur, avec une influence certaine sur l'échec, il peut s'avérer utile d'autoriser, pour certains domaines, une réorientation en cours d'année, pour autant évidemment que l'organisation du programme d'études (du premier quadrimestre par exemple) le permette. »

le programme, valant crédits pour les étudiants et intégrée dans le service pour les enseignants concernés) articulée avec l'offre de remédiation. Ce module pourrait prendre la forme d'une présentation de la formation et de ses débouchés, d'un test diagnostique individualisé, d'une explicitation des bases à acquérir et des principaux manques de chaque étudiant, d'une formation sur la méthode de travail universitaire, etc. Enfin, les possibilités d'usage interactif des nouvelles technologies devraient être systématiquement explorées, afin de transformer qualitativement des pratiques qui reposent aujourd'hui la plupart du temps sur des usages beaucoup moins dynamiques de cet outil.

Si de telles innovations sont particulièrement nécessaires en bachelier, il fait peu de doute que certaines d'entre elles, à commencer par l'usage interactif des nouvelles technologies, pourraient être mises à profit pour les masters.

## Les étudiants et l'organisation universitaire

Globalement, la place des étudiants dans la gouvernance formelle des universités est correcte, même si des nuances peuvent se noter d'établissement à établissement. Certains d'entre eux ont une tradition participative dont les effets se font fortement sentir aujourd'hui.

C'est sans doute davantage au niveau de la gestion quotidienne que la place des étudiants est plus contrastée et qu'elle pourrait souvent être améliorée, en particulier au niveau du bachelier.

Ainsi, l'évaluation des enseignements par les étudiants, si elle progresse partout de façon notable, ne peut pas toujours être considérée comme stabilisée de façon efficiente et pourrait dans bien des cas être perfectionnée (**Recommandation 14**). L'évaluation devrait par exemple porter non seulement sur les enseignements pris isolément, mais aussi sur le cursus dans son ensemble. Le fait que les étudiants puissent participer aux commissions pédagogiques chargées de résoudre les problèmes afférents est encore rare (un seul établissement, pour l'essentiel).

### Bonne pratique :

Un établissement donne la possibilité aux étudiants de participer aux commissions pédagogiques chargées de traiter les évaluations des enseignements.

De même, la façon dont l'évaluation est prise en compte n'est souvent pas perceptible aux yeux des étudiants, et ses effets réels ne sont d'ailleurs pas clairs aux yeux du comité des experts dans certains établissements.

Au-delà de cette participation à la gestion quotidienne, certains établissements incitent fortement les étudiants à s'organiser de façon autonome.

### Bonne pratique :

Un établissement encourage les étudiants à créer leur propre journal.

Le comité des experts recommande de soutenir systématiquement de telles initiatives, qui contribuent notablement à la formation d'une dynamique d'étude et ont des effets indirects non négligeables sur l'engagement des étudiants dans celle-ci (**Recommandation 15**).

De la même manière, des ébauches d'associations des anciens étudiants ont été mises en place. Il est clair que de telles associations ne constituent pas une tradition pour les formations du domaine SOCIOLOGIE. Cependant, celles-ci gagneraient à les favoriser systématiquement, notamment pour renforcer l'articulation avec le monde professionnel et mieux configurer et favoriser l'insertion des étudiants en aval du diplôme (**Recommandation 16**) – y compris, le cas échéant, en ayant recours à des sites de réseaux sociaux commerciaux.

### Bonne pratique :

Un établissement met en place, dans le cadre du master GRH, une association d'anciens.

Les établissements gagneraient également en transparence en rationalisant l'usage des crédits ECTS. Très souvent, il ne semble pas y avoir de correspondance claire entre l'attribution des crédits ECTS, la charge de travail demandée et



la pondération des notes obtenues. Le comité d'experts recommande en conséquence que la charge de travail et la pondération des notes correspondent effectivement aux crédits ECTS, et ce de façon systématique (**Recommandation 17**).

### **Le manque de certaines données statistiques sur les flux étudiants**

Un point noir concerne le manque de données fiables sur des aspects décisifs des flux étudiants, concernant notamment les taux de diplômés et leur devenir (cf. 2.7). L'impression du comité des experts est que si l'on met de côté l'échec en Bac1, le taux de diplômés est satisfaisant, voire très satisfaisant – mais ce n'est pour une part qu'une impression et il est difficile de la préciser vraiment diplôme par diplôme et/ou établissement par établissement.

## 2.4 Place des langues et ouverture internationale

Globalement, à part dans un établissement, la place des langues reste très insatisfaisante dans les formations du domaine SOCIOLOGIE, sans doute comme dans le reste des formations de la CFB. Il s'agit de l'un des points les plus faibles relevés par l'évaluation. Certes, dans le domaine SOCIOLOGIE, la place du français reste importante à l'échelle internationale et la vigueur de la production scientifique en langue française est indéniable. Il n'en reste pas moins qu'elle est en relative perte de vitesse par rapport à il y a deux ou trois décennies, et que le rôle du français comme langue de communication internationale régresse sensiblement.

Le comité des experts recommande en conséquence de renforcer qualitativement la place des langues, avec deux priorités : l'anglais, bien sûr, mais aussi le néerlandais (**Recommandation 18**). Il est en effet très dommageable que les investissements réalisés au niveau de l'enseignement secondaire pour l'apprentissage de cette langue soient dilapidés dans le supérieur, et que le potentiel de bilinguisme de la Belgique ne soit pas davantage exploité (alors qu'il a fait ses preuves dans d'autres régions européennes). D'ailleurs, les échanges avec les universités flamandes sont relativement faibles par rapport à ce qu'ils pourraient être, et peut-être inférieurs à ceux qui unissent dans le domaine SOCIOLOGIE les établissements de la CFB avec des partenaires non belges.

Les échanges étudiants, pour leur part, ont connu un développement notable au cours des dernières années et les échanges Erasmus (et assimilés) peuvent être considérés comme satisfaisants, d'autant que la possibilité d'effectuer des stages à l'international dans certaines formations de masters renforcent le nombre d'étudiants concernés.

Cependant, ces échanges pourraient encore être amplifiés (**Recommandation 19**), aussi bien pour les étudiants sortants que pour les entrants (la position stratégique de la CFB, et notamment de Bruxelles et de sa région, constituant de ce dernier point de vue un potentiel fort). En particulier, la

possibilité d'effectuer un échange Erasmus dès le bachelier devrait être favorisée. De même, il conviendrait de dépasser les réticences des équipes enseignantes devant des séjours Erasmus d'un an : l'investissement humain demandé pour partir étudier à l'étranger est important et il est souvent plus raisonnable de rester une année académique qu'un semestre ; en outre, il n'y a pas de raison de penser que la formation dispensée dans la CFB serait à ce point supérieure à celle d'autres universités européennes du domaine qu'un séjour un peu plus long serait dommageable pour les étudiants. Dans la même perspective, il faut supprimer le caractère obligatoire de cours que, dans certains établissements, les étudiants partant en échange à l'étranger doivent malgré tout passer en Belgique. L'outil que représente le circuit Erasmus Belgica mériterait aussi d'être davantage exploité. Enfin, il conviendrait d'adapter le cycle et les modalités de contrôle universitaires afin que la réalisation de stages internationaux ne soit pas pénalisante pour les étudiants concernés, ce qui est parfois le cas.

### Bonne pratique :

Une université demande à chaque étudiant revenant d'une expérience Erasmus d'établir un rapport. Ces documents sont compilés et permettent aux candidats intéressés de mieux choisir en connaissance de cause et de profiter ainsi des trucs et ficelles (vie pratique, logement,...).

Les échanges enseignants sont plus difficiles à cerner, en partie parce que certains d'entre eux ne passent pas par les circuits formalisés de l'Union européenne type Socrates mais relèvent d'initiatives individuelles, en partie parce que le fait que le comité des experts n'ait pu évaluer la recherche pour elle-même limite sa connaissance du terrain. Globalement, l'impression du comité des experts est que les enseignants sont de plus en plus engagés dans des échanges internationaux et sont plus mobiles qu'autrefois. De même, l'invitation d'enseignants et chercheurs étrangers semble progresser, même si elle pourrait sans doute être encore développée et si le nombre et l'importance des conférences de professeurs invités sont très contrastés d'un établissement à l'autre.

### Bonne pratique :

Dans une université, une chaire spécifique permet de faire venir chaque année deux professeurs invités étrangers.

Le recrutement des étudiants et des enseignants à l'international semble aussi progresser, mais il faudrait des statistiques plus précises à l'échelle du domaine SOCIOLOGIE pour livrer une analyse détaillée. En tout état de cause, le maintien d'un recrutement dans les pays africains semble positif, dans une époque où ceux-ci rencontrent des difficultés croissantes à étudier en Europe.

Enfin, un chantier s'ouvre à peine, qui constitue cependant l'un des axes de développement futur sur le moyen et long terme : celui des diplômes européens et des diplômes bi- ou trilingues. De tels diplômes, s'ils ne concernent actuellement qu'une très faible proportion d'étudiants, pourraient à l'avenir en toucher bien davantage et constituer la pointe d'une internationalisation croissante qui aurait des retombées sur l'ensemble des cursus (**Recommandation 20**).

## 2.5 Missions à la collectivité et formation continue

L'une des grandes qualités des formations du domaine SOCIOLOGIE est de favoriser l'esprit critique de ses étudiants. Ceux-ci en sont conscients et valorisent très positivement cette dimension de leur apprentissage. Il est très positif que se forment ainsi des futurs « travailleurs-citoyens éclairés ». Si cette caractéristique se retrouve sans doute dans d'autres disciplines, elle semble particulièrement importante dans le domaine SOCIOLOGIE. Elle n'est pas pour rien dans l'enthousiasme et la motivation que ressentent de nombreux étudiants de ces formations.

Selon le précepte mis en avant par l'un des établissements, les formations du domaine SOCIOLOGIE revendiquent une triple vocation, à la fois pour elles-mêmes et pour les étudiants qu'elles forment : « diagnostiquer, analyser, intervenir ». Le comité des experts ne peut que conseiller de préserver, voire de renforcer encore, cette triple vocation.

Le comité des experts a cependant du mal à évaluer précisément la mission de service à la collectivité, qui constitue officiellement la troisième mission des universités de la CFB. En effet, n'ayant pu effectuer une analyse précise de la recherche pour elle-même, il n'est guère en mesure de cerner l'impact de celle-ci auprès des acteurs extra-universitaires. Globalement, il lui semble que les équipes évaluées prennent très au sérieux cette troisième mission et qu'elles y contribuent de façon positive. Le comité des experts recommande cependant qu'une réflexion soit ouverte sur les structures organisationnelles qui permettent de gérer au mieux les tâches liées à cette mission, notamment lorsqu'il s'agit de contrats mobilisant des ressources extérieures (**Recommandation 21**). De même, il semble important de s'interroger sur les retombées que les contrats peuvent avoir sur l'offre de formation elle-même : d'un côté, ils sont forcément chronophages pour le personnel académique et scientifique ; de l'autre, ils peuvent procurer des ressources additionnelles, notamment pour créer des postes de doctorants et post-doctorants, et peuvent être l'occasion d'insérer les étudiants des premier et second cycles dans des enquêtes empiriques.

Comme le soulignait encore récemment la Table-ronde de l'enseignement supérieur de décembre 2009-mai 2010, s'adresser aux adultes en formation représente également une mission importante de l'université en général. Ce type de public représente une force potentielle pour les formations du domaine SOCIOLOGIE. A l'heure actuelle, son intégration est très contrastée selon les formations et les enseignements. Le comité des experts recommande que ce public-cible soit plus systématiquement pris en compte (**Recommandation 22**).

## 2.6 Les moyens matériels et humains

De façon générale, les moyens matériels dont bénéficient les formations du domaine SOCIOLOGIE de la CFB semblent répartis de façon assez homogène et assez satisfaisante (du moins au regard des finances publiques belges et du mode de financement des universités de la CFB). Ils

s'inscrivent dans la moyenne européenne, inférieurs à ceux dont bénéficient les pays les mieux dotés (Suisse, Pays-Bas, ...), supérieurs à d'autres moins bien dotés (France, Italie, ...). Cela concerne autant les bureaux que les bibliothèques, les locaux en général ou l'équipement, notamment informatique. Il faut cependant noter que la rationalité de l'inégale répartition des moyens entre sciences humaines et sociales et sciences « dures » devrait être réinterrogée.

Une mention particulière doit être réservée aux sites informatiques. La qualité de ceux-ci est extrêmement contrastée, allant de sites très performants à des sites encore archaïques. Cependant, dans les cas les plus négatifs, des perspectives d'amélioration rapide sont généralement en vue. Il s'agit donc d'une situation de transition. Le comité des experts recommande de systématiser au plus vite la mise en place de sites informatiques modernes et performants partout où cela s'avère encore nécessaire (**Recommandation 23**).

#### Bonne pratique :

L'une des universités dispose de l'un des meilleurs intranets universitaires à l'échelle européenne. Il permet notamment aux enseignants d'accéder à l'ensemble des aspects de la vie universitaire et des données sur les étudiants, de communiquer facilement avec ceux-ci et avec l'administration, et ce dans le cadre d'un système unique très fluide.

La situation en termes de moyens humains est beaucoup plus tendue. Cela résulte en partie de la réforme de Bologne, qui a considérablement accru les charges pesant sur les enseignants. L'allongement de la durée des cursus n'a pas été compensé par un accroissement correspondant des personnels. De même, l'objectif pleinement légitime d'un meilleur encadrement des étudiants et d'un suivi plus individualisé, la diversification des parcours ou l'introduction de pratiques nouvelles (stages, présence accrue dans les salons de l'étudiant pour présenter les formations, etc.), n'ont que très partiellement été compensés. Enfin, la croissance très sensible du nombre d'étudiants dans le domaine SOCIOLOGIE n'a pas provoqué

vers celui-ci un transfert des moyens humains en provenance de secteurs moins dynamiques qui soit à la hauteur de l'augmentation des effectifs.

Cette situation amène une surcharge de travail pour le personnel académique et scientifique. Souvent, les équipes tournent à la limite de leurs capacités et cela n'est pas soutenable à moyen terme. C'est clairement la recherche qui risque de se trouver menacée si des remèdes ne sont pas trouvés. Cela serait paradoxal dans la mesure où l'évolution de carrière des enseignants, du moins hors filière locale, dépend d'abord de leur contribution à la recherche. Cela serait également extrêmement dommageable pour le domaine SOCIOLOGIE en général, dans la mesure où un enseignement qui serait moins innervé par une recherche de pointe perdrait en qualité (pour ne pas parler des effets négatifs qu'une telle situation comporterait pour la recherche elle-même). Une situation négative a d'ores-et-déjà été atteinte dans plusieurs établissements quant aux conditions de travail du personnel scientifique, et le taux de thèses soutenues s'en ressent fortement (sans avoir analysé pour elle-même la formation doctorale, le comité des experts a pu diagnostiquer cette situation à travers la façon dont le personnel scientifique s'insère dans l'enseignement de premier et second cycles). La situation du personnel scientifique n'est cependant que le prisme grossissant d'un problème plus global. Il importe de ce point de vue que les acteurs qui ont une réelle marge de manœuvre à ce propos, universités et CFB, prennent ce problème à bras le corps.

Le comité des experts recommande à cet égard plusieurs pistes d'action (**Recommandation 24**). La première consiste à normer précisément le travail du personnel académique et scientifique. A l'heure actuelle, le nombre d'heures que les personnels doivent consacrer aux diverses tâches qui leurs sont confiées est laissé dans le flou. Dans un cas au moins, cela concerne même le nombre d'heures d'enseignement *in situ*, une situation qui est exceptionnelle en Europe. Devant l'inflation des tâches, le risque d'épuisement est non négligeable et la répartition des différentes activités se fait sous la pression et non en fonction d'une réflexion raisonnée. **Il importe en conséquence de développer des critères statutaires et des**

**outils statistiques pour normer la charge de travail.** La nécessité est particulièrement urgente pour le personnel scientifique, qui doit se voir doté à l'échelle de la CFB d'un statut digne de ce nom (en son sein, des chercheurs recrutés sur contrat externe doivent par ailleurs se voir assurés d'un statut moins précaire qu'aujourd'hui). Pour le personnel académique, l'investissement dans des responsabilités importantes, telles que la direction de formation, devrait dans l'immédiat être statutairement compensé par une décharge partielle d'enseignement. Par ailleurs, les universités doivent également veiller à une répartition équitable des moyens disponibles. De ce point de vue, la situation varie grandement d'établissement à établissement et, bien souvent, les universités ne disposent pas des outils statistiques nécessaires (cf. 2.7).

En « échange » de la protection que représenteraient ces garanties statutaires, les formations devraient être incitées à renforcer encore le mouvement qu'elles ont déjà entamé en direction d'un recrutement des personnels académiques et scientifiques qui aille au-delà des filières locales (et qui puisse donc s'effectuer hors académie ainsi qu'à l'international) (**Recommandation 25**). La situation s'est nettement améliorée de ce point de vue dans la dernière décennie (et cela est à mettre au crédit des formations du domaine SOCIOLOGIE). Cependant, elle reste contrastée en fonction des établissements, voire des diplômes. Le comité des experts recommande en ce sens la systématisation de l'ouverture du recrutement au-delà du local.

#### Bonne pratique :

Dans une université, les assistants sont organisés en pool et profitent d'une certaine autonomie dans la manière de se distribuer le travail pédagogique.

Le comité des experts tient par ailleurs à souligner la grande qualité du personnel administratif des formations du domaine SOCIOLOGIE. Ce personnel est fortement engagé dans ses tâches, très compétent, proche des étudiants, travaille volontiers en équipe, et est globalement en nombre suffisant. Il s'agit d'un atout appréciable pour le bon fonctionnement des formations évaluées.

## 2.7 Démarche qualité et outils de gouvernance

### La démarche qualité

Les démarches qualité commencent à faire leur place au sein des établissements et des formations. Pour l'essentiel, il semble au comité des experts qu'elles relèvent d'abord d'échelons supérieurs à celui des équipes d'animation du domaine SOCIOLOGIE, même si ces dernières ont une marge d'action autonome en la matière. En tout état de cause, la situation est assez contrastée établissement par établissement. Sans doute une réflexion sur les compétences attendues des étudiants à l'issue de leur parcours (référentiel de compétences) pourrait-elle en particulier être davantage approfondie. Le comité des experts insiste sur le fait que l'état présent de développement de la démarche qualité doit être considéré comme initial et que beaucoup de travail reste à faire dans ce domaine. Un équilibre peut être trouvé entre les démarches institutionnelles (souvent de type *top-down*) et les initiatives locales (*bottom up*). Les deux démarches ont en effet leur légitimité (**Recommandation 26**).

### Les outils de gouvernance

La même remarque s'applique *a fortiori* pour les outils de gouvernance qui peuvent permettre aux formations et aux institutions de s'orienter et de faire face aux problèmes rencontrés. Sur ce plan, le système donne parfois l'impression d'être aveugle, manquant cruellement de données comparatives, de statistiques, de normes et en conséquence de réflexion stratégique.

Le comité des experts ne souhaite pas se prononcer sur la *structure* de la gouvernance interne aux universités. La place des « managers » au sein de la structure, la collégialité et la répartition des pouvoirs constituent en effet des questions ouvertes qui dépassent largement la mission qui lui a été confiée. Cependant, le comité des experts s'estime en mesure de pointer un certain nombre de problèmes concernant les *outils* de gouvernance, dans la mesure où ils ont un impact direct sur la

qualité des enseignements, et dès lors de formuler quelques recommandations (**Recommandation 27**).

Il est aujourd'hui presque impossible de disposer de chiffres détaillés et globaux sur les taux de diplômés, alors que cette donnée est plus importante que le taux d'échec année par année : s'il est important de calculer combien d'années mettent en moyenne les étudiants pour avoir un diplôme, ce chiffre est secondaire par rapport à la question de savoir s'ils finissent ou non par décrocher un diplôme. Dans de nombreux pays, c'est cette donnée qui est décisive pour l'attribution des moyens financiers aux établissements, plus que le taux d'inscrits qui ne veut pas dire grand-chose s'il n'est pas corrélé aux taux de réussite en bout de parcours (et bien sûr aux caractéristiques socio-économiques des publics concernés afin de tenir compte de cette variable sociale dans l'attribution des moyens). Le comité des experts recommande en conséquence à tous les niveaux de gouvernance l'établissement de données fiables sur le nombre et le taux de diplômés.

De la même manière, le comité des experts déplore l'incroyable manque d'outils de suivi statistique et d'indicateurs qui permettraient de cerner le devenir des étudiants après leur diplôme et d'entamer en conséquence une réflexion sur la fonctionnalité des offres de formations. Vers quoi celles-ci sont-elles tournées ? Il est presque impossible de répondre à l'heure actuelle, ce qui est d'autant plus gênant que le bilan en termes de débouchés professionnels des nouveaux diplômés créés dans le cadre de la réforme de Bologne devrait impérativement être effectué dans un avenir proche. Le comité des experts recommande en conséquence le développement de tels outils statistiques, ce qui passe par des efforts simultanés à la fois au niveau des formations du domaine SOCIOLOGIE, des universités et de la CFB.

Une troisième lacune concerne l'absence de budgets consolidés qui permettraient aux universités de savoir précisément ce qui est investi dans telle ou telle filière, en additionnant les frais d'immobilisation des locaux, d'entretien, d'investissement matériel et les frais de personnel. Cela interdit de savoir si la répartition des moyens correspond vraiment à des critères rationnels.

Seuls certains établissements commencent à travailler dans ce sens, tandis que la question n'est même pas posée dans d'autres. Or, elle est tout à fait cruciale, en particulier dans un contexte de réformes. Les formations du domaine SOCIOLOGIE sont particulièrement concernées par ce problème, dans la mesure où elles ont vu croître leurs effectifs nettement plus que la moyenne (cf. 2.3) et où les charges qui pèsent sur le personnel enseignant menacent à terme de mettre en péril leur équilibre (cf. 2.6). Or, l'existence de telles données est un encouragement à trouver des solutions créatrices à des problèmes posés par le manque de moyens humains et matériels. Bien souvent, la répartition de ceux-ci entre les filières n'est que le fruit de négociations plus ou moins transparentes ou ne dépend que du poids du passé. Le comité des experts recommande de mettre en place au plus vite un appareillage statistique permettant de poser la question de l'attribution de moyens sur d'autres bases, à partir d'une discussion stratégique explicite sur les priorités et sur des critères de répartition équitables validés par toute la communauté universitaire.

De la même manière, le comité des experts appelle universités et CFB à mettre en place des normes statutaires et des outils comptables permettant de fixer équitablement et de façon efficiente la charge des personnels académiques et scientifiques, du type « time allocation exercise » utilisé en Grande-Bretagne (cf. 2.6).





### 3. Etat des lieux formation par formation

#### 3.1 Les bacheliers en Sociologie-Anthropologie

En 2008-2009, 641 étudiants étaient inscrits dans le bachelier Sociologie-Anthropologie (soit 49% des effectifs des bacheliers du domaine), dont 267 étudiants « entrant »<sup>23</sup>. La distribution des effectifs est très inégale entre les quatre établissements qui organisent ce bachelier : une université regroupe pratiquement la moitié des étudiants. Alors que le taux de réussite est bon en

2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années, celui-ci est particulièrement bas en 1<sup>ère</sup> année. Ce constat s'observe dans tous les établissements, même si les taux peuvent varier d'un endroit à l'autre.

Même si les étudiants rencontrés semblent à l'aise dans leur orientation, la question des débouchés professionnels se pose partout et ce, dès le 1<sup>er</sup> cycle.

##### Points forts

- Les bacheliers Sociologie-Anthropologie sont assez convaincants. Ils ont trouvé leur équilibre, clairement disciplinaire
- Leur fonctionnalité et leur identité sont claires
- Quelques innovations pédagogiques malgré des conditions d'enseignement difficiles
- Bonne participation des étudiants

##### Points d'amélioration

- Les sujets disciplinaires arrivent souvent trop tard dans le cursus, et sont parfois en nombre insuffisant
- Il manque souvent des enseignements qui soient dispensés spécifiquement aux étudiants du bachelier (non mutualisés) : exemple des statistiques, souvent enseignées sans prendre en compte la dimension d'application aux sciences sociales
- Place insuffisante du travail actif, individuel ou en groupe (en particulier de terrain)
- Une pédagogie souvent très traditionnelle
- Absence ou presque de stages permettant un premier contact avec le monde extra-universitaire

##### Opportunités et risques

- Les effectifs de ce bachelier peuvent être menacés sous le double effet de l'interrogation qui entoure les masters disciplinaires et l'attrait d'autres bacheliers, en particulier le bachelier SHS

##### Recommandations

- Définir les compétences minimales attendues à l'issue du bachelier
- Systématiser l'initiation au travail de terrain individuel et collectif, renforcer la place de la pédagogie active
- Introduire systématiquement des stages et une réflexion académique sur ceux-ci
- Augmenter la proportion des enseignements spécifiquement dédiés aux étudiants du bachelier, disciplinaires et d'ouverture
- Introduire des cours avec co-titulaires pour croiser les approches

<sup>23</sup> Sont considérés comme « entrant » des étudiants s'inscrivant pour la 1<sup>ère</sup> fois dans une année d'étude.



## 3.2 Les bacheliers en Sciences humaines et sociales

En 2008-2009, ce bachelier faisait jeu égal avec le bachelier en Sociologie-Anthropologie avec 657 étudiants inscrits (soit 51% des effectifs des bacheliers du domaine) dont 339 étudiants « entrant ».

Ce qui, compte tenu de sa création récente, peut être considéré comme une réussite. Il est organisé dans cinq établissements. Alors que le taux de réussite est bon en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années, celui-ci est

particulièrement bas en 1<sup>ère</sup> année. Ce constat s'observe dans tous les établissements, même si les taux peuvent varier d'un endroit à l'autre.

A certains endroits, les étudiants rencontrés ne donnaient pas toujours l'impression d'assumer pleinement leur choix d'études et étaient souvent en questionnement.

Ils étaient également plus souvent en décalage par rapport à la pédagogie universitaire traditionnelle.

### Points forts

- Dans certains établissements, une fonctionnalité claire, centrée sur la dimension interdisciplinaire et la préparation aux masters « orphelins » ou extérieurs à l'université concernée
- Quelques innovations pédagogiques malgré des conditions d'enseignement difficiles

### Points d'amélioration

- Une identité et une fonctionnalité parfois peu claires, tant pour les enseignants que pour les étudiants
- La force potentielle de l'interdisciplinarité exige pour être effective une coordination d'enseignements très divers qui n'est pas très souvent réalisée
- La participation des étudiants semble plus inégale qu'en bachelier Sociologie-Anthropologie et ils semblent, pour certains, plus éloignés de la culture universitaire
- Il manque souvent des enseignements qui soient dispensés spécifiquement aux étudiants du bachelier (non mutualisés) : exemple des statistiques, souvent enseignées sans prendre en compte la dimension d'application aux sciences sociales
- Place insuffisante du travail actif, individuel ou en groupe (en particulier de terrain)
- Une pédagogie souvent très traditionnelle
- Absence ou presque de stages permettant un premier contact avec le monde extra-universitaire

### Opportunités et risques

- Ce bachelier a réussi à attirer un public, il s'est installé de manière durable dans le paysage de la formation
- Le risque principal réside dans l'absence de clarté de l'offre de formation, surtout face à des étudiants dont les attentes ne pas toujours bien établies

### Recommandations

- Centrer clairement le bachelier sur sa fonctionnalité et son identité interdisciplinaires et de préparation aux masters « orphelins » ou extérieurs
- Coordonner les enseignements pour éviter la simple juxtaposition d'enseignements disciplinaires aux optiques divergentes, introduire des cours avec co-titulaires pour croiser les approches
- Définir les compétences minimales attendues à l'issue du bachelier
- Placer dans la formation des modules d'introduction à des problématiques concrètes abordées dans chacun des masters accessibles
- Systématiser l'initiation au travail de terrain individuel et collectif, renforcer la place de la pédagogie active
- Introduire systématiquement des stages, en particulier dans un contexte où la question du choix du master est particulièrement prégnante
- Introduire un travail de fin de cycle conçu comme une aide dans le choix entre les différents masters disponibles
- Augmenter la proportion des enseignements spécifiquement dédiés aux étudiants du bachelier

### 3.3 Les masters 120 en Sociologie

Les masters 120 en Sociologie rassemblent un nombre d'étudiants relativement limité : 125 inscrits en 2008-2009, soit 11% des effectifs des masters du domaine. Même si des différences apparaissent entre les trois établissements qui délivrent cette formation, les effectifs étudiants tendent à régresser, en contraste avec la croissance qui caractérise le domaine SOCIOLOGIE. Cette situation préoccupante a conduit, dans plusieurs endroits, à effectuer des ajustements récents dans les affichages de finalités et les contenus de programmes. La délimitation des finalités est différente selon les établissements, mais les enjeux de la diversité culturelle – formulés plus ou moins spécifiquement – y pointent de manière

transversale. Ces masters souffrent actuellement, tant aux yeux des étudiants qui y sont inscrits que des universitaires qui y enseignent d'une incertitude sur l'identité de la formation et d'un flou sur les débouchés professionnels, même si certaines cibles sont repérées comme les métiers de la ville, le travail social, etc. Compte tenu de la modestie des effectifs, la valeur des taux de réussite dans cette formation reste limitée : ce taux est proche du maximum dans deux établissements, et il oscille entre deux tiers et trois quarts dans le troisième, sans que l'on puisse savoir si cela s'explique par l'étalement des études sur trois années ou par des abandons.

### Points forts

- L'apprentissage s'appuie systématiquement sur la réalisation d'un travail de terrain qui fait l'objet d'un mémoire
- Les étudiants sont motivés, intéressés par la formation reçue et globalement satisfaits
- Les enseignements intègrent bien la dimension recherche
- Variété des modalités d'enseignement (travail de groupe, travail réflexif, cours *ex cathedra*,...)
- Une formation méthodologique solide, avec une volonté de former les étudiants à l'ensemble des méthodes, qualitatives et quantitatives
- Engagement et grande qualité des enseignants
- Développement des stages d'initiation à une spécialisation professionnelle
- Intérêt des stages dans les laboratoires de recherche pour les étudiants suivant une finalité approfondie

### Points d'amélioration

- Les masters n'ont pas encore trouvé leur assise, et rencontrent un problème d'attractivité, en dépit de réflexions en cours sur cet enjeu
- Des formations généralistes parfois trop éclatées (nombre de finalités compte tenu des effectifs)
- Manque de priorités clairement affichées, et défaut d'identification de spécialisations porteuses (les perspectives professionnelles ne sont pas assez présentes dans les réflexions des enseignants)
- La réflexion sur les débouchés professionnels est balbutiante ce qui tend à déstabiliser les étudiants par rapport à leurs perspectives d'emploi
- Des étudiants qui sont pour une part sensible inquiets pour leur avenir professionnel, même si le contenu de la formation les intéresse
- La structure des masters est souvent insuffisamment adossée sur celle des centres de recherche

### Opportunités et risques

- La place de la sociologie dans la société est, en tant que formation spécifique, incertaine
- Risque de stagnation prolongée ou de diminution du nombre d'étudiants, qui pourrait menacer à terme la viabilité de cette formation

### Recommandations

- Spécialiser les masters et afficher nettement cette spécialisation : leur permettre de s'identifier en ajoutant un sous-titre au diplôme délivré, lier cette spécialisation à une réflexion sur les débouchés professionnels
- Bien arrimer l'enseignement de la sociologie sur les problèmes contemporains de la société afin d'en augmenter l'attractivité
- Systématiser les stages professionnalisants afin de confronter les étudiants à des situations de travail
- Mieux adosser la structure des masters sur celle des laboratoires de recherche
- Mobiliser dans les séminaires les disciplines telles que le droit ou l'économie (disciplines que les étudiants croiseront professionnellement, qui ne sont bien souvent qu'enseignées en début de cursus et qui sont perçues par les étudiants comme éliminatoires et sans lien direct avec la formation)

Souvent les masters à finalité spécialisée sont orientés vers le monde de l'intervention sociale, les métiers de la ville, etc. Il conviendrait de mieux définir ces orientations, ce qui permettrait notamment de mieux les situer par rapport aux masters développés dans les Hautes Ecoles.

### 3.4 Les masters 120 en Anthropologie

Le nombre d'étudiants des masters 120 Anthropologie est réduit, puisqu'il s'élève à 130 personnes en 2008-2009, soit 12,1% du nombre total d'étudiants inscrits dans un des masters repris dans le domaine soumis à évaluation (et 5,04% du nombre total d'étudiants inscrits dans le domaine SOCIOLOGIE). Le cursus est très fortement féminisé, puisqu'il compte 40 hommes et 90 femmes. Les étudiants inscrits dans ce programme sont principalement répartis entre l'UCL (46,92% des étudiants inscrits en CFB) et l'ULB (40%).

Les programmes d'enseignement et d'initiation à la recherche sont diversifiés et s'adaptent de façon dynamique aux conditions et aux ressources locales. La conversion d'une anthropologie purement théorique ou littéraire à un programme de recherche en sciences sociales a été menée dans l'ensemble avec succès. Les étudiants témoignent d'un fort attachement à leurs études et à leurs équipes enseignantes, cela étant peut-être favorisé par la taille réduite des promotions.

L'anthropologie en CFB semble se stabiliser et s'enraciner, même si son profilage international pourrait être renforcé (participation accrue aux congrès internationaux ou dans des réseaux de recherche hors des pays francophones, etc.). Les formations pourraient sans doute coordonner davantage leurs activités, qui se passent actuellement surtout à l'échelle réduite du niveau local. Un processus bipolaire de spécialisation locale et coopération globale (dans la CFB mais aussi au-delà, vers la Flandre et vers les voisins reconnus sur ce terrain, notamment aux Pays-Bas et en Allemagne) pourrait transformer le profil de recherche qui soutient et nourrit l'enseignement. Comme ailleurs, les anthropologues se trouvent aujourd'hui face à des choix importants (se tourner vers des études régionales ou construire des comparaisons translocales, voire globales et sur la longue durée (en lien avec d'autres disciplines). La formation qui sera donnée aux étudiants de master dans la prochaine décennie sera en ce sens déterminante.

#### Points forts

- Des masters diversifiés, des formations qui commencent à se spécialiser, bonne adaptation aux contextes et aux ressources locales
- Conversion réussie de l'anthropologie littéraire à l'anthropologie de terrain
- Ouverture de l'anthropologie sur les défis contemporains
- Travail de terrain présent systématiquement
- Développement des stages d'initiation à une spécialisation professionnelle
- Intérêt des stages dans les laboratoires de recherche pour les étudiants suivant une finalité approfondie
- Des étudiants motivés et globalement satisfaits
- Les enseignements intègrent bien la dimension recherche
- Engagement et grande qualité des enseignants

#### Points d'amélioration

- Peu de réflexion sur les débouchés professionnels
- Un problème d'attractivité
- Manque de coopération interuniversitaire, malgré des équipes de taille réduite
- Un profilage international encore partiel

### Opportunités et risques

- La place de l'anthropologie dans la société et l'université, en tant que formation spécifique et pas simplement comme complément à d'autres formations, est incertaine
- Des choix disciplinaires à faire dans le futur entre des directions divergentes
- Les adultes en formation représentent un public potentiel très important mais dont la place est contrastée d'un établissement à l'autre

### Recommandations

- Mettre en place des séminaires et programmes communs interuniversitaires, sur le modèle de l'Ecole doctorale commune, afin de mutualiser les forces
- Spécialiser davantage les masters, leur permettre de s'identifier en ajoutant un sous-titre au diplôme délivré, lier cette spécialisation à une réflexion sur les débouchés professionnels
- Systématiser les stages professionnalisants
- Renforcer les liens internationaux, notamment afin de mieux valoriser l'anthropologie belge

## 3.5 Les masters 60 en Sociologie-Anthropologie

Les masters 60 en Sociologie-Anthropologie sont clairement un échec, puisqu'ils sont fréquentés seulement par 11 étudiants (6 hommes et 5 femmes) en 2008-2009, soit 1,02% du nombre total d'étudiants inscrits dans un des masters

repris dans le domaine soumis à évaluation. A l'évidence, ce master n'a trouvé sa fonctionnalité ni aux yeux des étudiants, ni à ceux des équipes académiques.

### Points d'amélioration

- Une fonctionnalité inexistante

### Recommandations

- Supprimer les masters 60 Sociologie-Anthropologie, comme le propose la Table-ronde sur l'enseignement supérieur de décembre 2009-mai 2010, ou les transformer en masters complémentaires destinés à un public d'adultes en formation
- En tout état de cause, ne pas obliger les établissements à ouvrir artificiellement des masters 60 Sociologie-Anthropologie

### 3.6 Les masters 120 en Gestion des ressources humaines

Le diplôme est apparu dans le contexte de Bologne, où les universités ont souhaité donner cette formation en prolongement au bachelier en Sciences humaines et sociales. Il permet aussi d'arrimer la formation avec des champs de recherche dans les diverses universités. En 2008-2009, le cursus compte : 192 étudiants (17,87% du nombre total d'étudiants inscrits dans un des masters repris dans le domaine soumis à évaluation et 7,45% du nombre total d'étudiants inscrits dans le domaine SOCIOLOGIE). Il a donc rencontré un succès quantitatif réel. Le cursus est très féminisé, puisqu'il attire 62 hommes et 130 femmes. Les étudiants de ce programme sont majoritairement inscrits à l'ULB (51,04%), les deux autres universités se répartissant la petite moitié restante (ULg : 26,56% ; UCL : 22,39%).

Nous avons observé une grande diversité de programmes en gestion des ressources humaines (GRH). Tous sont toutefois composés d'un ensemble (variable) de cours dans divers champs des sciences sociales en général, avec une concentration plus forte dans l'une ou l'autre discipline, selon les universités, les champs de spécialisation de chacune et les

champs de recherche de ses enseignants.

Ainsi, il peut y avoir davantage de cours en droit ou en économie dans un lieu, davantage de psychologie ou de gestion dans un autre, ou encore plus d'histoire ailleurs. Ceci est généralement jugé satisfaisant par les étudiants, quoique ceux-ci se plaignent parfois du fait que certains cours ne soient pas assez spécialisés en GRH comme telle ; de même, il manque parfois de certains éléments de base en GRH (contexte international, approche sociétale, principes de base de management, économie du travail, cela varie selon les cas). Par contre, si certains étudiants ont des craintes face à leur avenir professionnel, en comparaison des étudiants en gestion comme telle, il semble que l'insertion professionnelle se fasse assez bien, du moins pour ce que nous avons pu en juger. En comparaison d'autres programmes de GRH à l'international, les programmes paraissent fournir ici une formation plus complète et plus critique, ce qui devrait permettre aux étudiants de bien s'intégrer sur le marché du travail et de continuer à apprendre une fois en emploi, étant donné les compétences larges acquises.

#### Points forts

- Master qui combine harmonieusement une formation professionnalisante avec une approche critique, originale dans le domaine de la GRH
- Une identité et une fonctionnalité claires pour les étudiants : ils voient très bien leur carrière future et s'identifient clairement au travail de gestionnaire en ressources humaines
- Un master attractif : partout les étudiants sont très favorables au programme, bien que certains éléments seraient à améliorer et ont été soulignés dans les diverses universités
- Des contacts avec le monde professionnel commencent à se nouer
- Des réseaux d'anciens étudiants sont parfois en place, et ceci facilite l'intégration en emploi des diplômés

### Points d'amélioration

- S'assurer que les bases de la GRH soient offertes partout. En général, on s'entend pour dire qu'il faut de la sociologie du travail, du droit du travail, de l'économie du travail, et compte tenu de la situation actuelle, le contexte international paraît aussi essentiel à comprendre
- Il serait aussi souhaitable que les gestionnaires de RH puissent bien comprendre le travail de leurs collègues dans l'entreprise et qu'ils aient un cours de base sur le management (plutôt que parfois des cours trop spécialisés en marketing ou en finance par exemple)
- Faiblesse au niveau de la maîtrise des langues (anglais, néerlandais) particulièrement dommageable dans ce master. Il faudrait s'assurer que les étudiants maîtrisent au moins l'une de ces deux langues, mais idéalement les deux, compte tenu du travail qu'ils auront à réaliser dans des entreprises belges, selon toute probabilité
- Dans certains cas, renforcer les présentations orales pour développer les compétences en communication des étudiants, mais aussi pour diversifier les méthodes pédagogiques
- Développer des présentations d'étudiants en anglais et en néerlandais pour que cette langue devienne une langue courante et facilite l'insertion des étudiants
- Les méthodes pédagogiques pourraient parfois être améliorées et surtout diversifiées : usage du mode « étude de cas », échanges en groupe pour la résolution de problèmes, recours au web, à des vidéos dans le domaine de la GRH ou permettant des discussions sur des thèmes d'actualité en GRH (crise, licenciements, engagement dans l'entreprise, etc.)

### Opportunités et risques

- Risques que les étudiants ne soient pas jugés assez compétents en gestion s'ils ont des cours trop éclatés dans diverses sciences sociales et pas assez de cours en gestion et GRH comme telles. Les sciences sociales doivent leur donner une approche critique et originale, ce qui est très bien, mais il faut s'assurer d'une base minimale en GRH et d'une compréhension des autres fonctions de l'entreprise
- Opportunités à saisir : bien utiliser les réseaux d'anciens étudiants pour favoriser l'insertion en emploi des diplômés ; développer les langues, surtout qu'il est possible de trouver des endroits pour pratiquer les langues en Belgique même et que ceci sera nécessaire pour le travail en entreprise ; développer davantage les contacts avec les employeurs pour s'assurer que la formation leur convient bien

### Recommandations

- Faire à terme une évaluation systématique de ce master récent et professionnalisant, en associant notamment les anciens diplômés et les employeurs et en s'interrogeant en particulier sur l'effectivité des débouchés professionnels envisagés, et en analysant les contenus des formations par rapport aux besoins des entreprises
- Développer les réseaux des anciens étudiants et les liens avec les employeurs
- Développer l'usage des langues, en particulier du néerlandais et de l'anglais, possiblement en ayant des cours enseignés dans ces langues, pour que les étudiants connaissent le langage spécialisé dans leur domaine, et non seulement des phrases de la conversation courante

### 3.7 Les masters 120 en Sciences du travail

Les masters en Sciences du travail comptent, en 2008-2009, 358 étudiants (y compris les masters 60 dont les effectifs sont faibles) soit 31% de l'effectif des masters du domaine SOCIOLOGIE. Trois établissements les délivrent, dont l'un réunit plus de 60% de l'effectif. Le master 120 est à l'évidence une formation attractive pour les étudiants. Il accueille, pour une part variable selon les établissements, des professionnels désireux de compléter leur formation supérieure et d'acquérir un titre universitaire tout en poursuivant leur activité professionnelle. L'organisation d'enseignements en horaire décalé (dans deux établissements) permet de répondre à cette demande. Ces formations sont multidisciplinaires, sont articulées à un travail de fin d'étude (parfois adossé à un stage), et ont des cibles professionnelles larges mais explicites (des postes à responsabilités d'expertise ou d'encadrement dans des organisations marchandes, syndicales, administratives, associatives,...). Les taux de réussite se situent entre 61% et 87% selon les

établissements, mais sont équivalents en première et en deuxième années.

Les programmes de formation sont assez sensiblement différents selon les établissements, ce qui est lié pour une part au caractère fondamentalement pluridisciplinaire de la formation, qui autorise des combinaisons plus ouvertes, et pour une autre part aux spécificités de l'implantation de cette formation dans les établissements. En effet, dans un cas la formation est gérée par un institut autonome par rapport au département de sciences sociales qui s'appuie sur une longue expérience de formation (continue) dans le domaine et qui est renforcé par le fait qu'il a la responsabilité du bachelier SHS, dans un autre la formation est gérée par l'Institut qui a la responsabilité de l'ensemble des formations du domaine SOCIOLOGIE et dans un troisième cas, intermédiaire, la responsabilité de la formation est confiée à un conseil des sciences du travail fortement intégré dans une faculté.

#### Points forts

- Un master attractif dont les effectifs étudiants sont en croissance
- Une formation interdisciplinaire bien centrée sur un objet d'intérêt social évident
- Des étudiants motivés, intéressés par les enseignements, engagés dans leurs études
- Une capacité à attirer et intégrer des professionnels adultes, qui suivent le cursus en parallèle à leur activité professionnelle
- La diversité du public étudiant est appréciée, même si la différenciation de cours de jour et de cours en horaire décalé limite dans certains cas les échanges
- Des enseignements en prise sur les mondes du travail contemporain
- Une partie des enseignements est assurée par des professionnels



### Points d'amélioration

- La fonctionnalité de ce master apparaît parfois incertaine, avec une sollicitation entre master recherche et master professionnalisation, tout particulièrement pour les étudiants en formation initiale
- La question des stages pratiques émerge dans la mesure où le public est désormais majoritairement composé d'étudiants en formation initiale, mais elle n'a pas encore été prise en compte de manière satisfaisante
- Difficulté à prendre en compte dans l'organisation des enseignements les deux publics (adultes et étudiants classiques) et à transformer cette hétérogénéité en ressource et richesse
- Mieux prendre en compte l'hétérogénéité des étudiants, en termes de cursus et de niveaux de connaissances

### Opportunités et risques

- Le public des adultes en formation est particulièrement important pour le master

### Recommandations

- Faire à terme une évaluation systématique de ce master professionnalisant, en associant notamment les anciens diplômés et les employeurs et en s'interrogeant en particulier sur l'effectivité des débouchés professionnels envisagés
- Introduire systématiquement les stages pour le public étudiant en formation initiale ou en reprise d'études mais sans activité professionnelle

### 3.8 Les masters 60 en Sciences du travail

Les Masters 60 en Sciences du travail rassemblent un nombre assez réduit d'étudiants : en 2008-2009, 66 étudiants s'y sont inscrits, soit 6,14% du nombre total d'étudiants inscrits dans un des masters repris dans le domaine soumis à évaluation (et 2,56% du nombre total d'étudiants inscrits dans le domaine SOCIOLOGIE). Le cursus est lui-aussi très féminisé, puisqu'il compte 22 hommes et 44 femmes. Ces effectifs, sans commune mesure avec ceux des masters 60 Sociologie-Anthropologie, montrent que ce master 60 peut trouver une fonctionnalité, mais que celle-ci n'a pas encore été partout démontrée. De fait, un seul établissement concentre l'essentiel des étudiants de ce programme, puisque 72,72% d'entre eux sont inscrits à l'UCL. L'ULg, avec 24,24%, attire l'essentiel du reste de l'effectif, tandis que l'ULB, avec 3,03%, a clairement fait le choix de décourager les inscriptions dans cette formation.

Le master 60 en Sciences du Travail se trouve dans des situations contrastées selon les établissements. La difficulté majeure, qui se traduit de manière différente localement, résulte de la concurrence directe entre ce master et le master 120 en Sciences du travail : les conditions d'admission et le diplôme délivré étant identiques, il est malaisé de peser sur les préférences des candidats aux masters en Sciences du travail. Ainsi, dans un établissement, la croissance sensible du nombre d'étudiants du master 60 est regrettée par nombre d'enseignants dans la mesure où les étudiants qui s'inscrivent ne sont pas déjà titulaires d'un master ou équivalent. Dans un autre cas, le positionnement relatif des deux masters est plus satisfaisant, mais cela résulte du fait que le master 60 s'adresse de fait à un autre public, celui des adultes en formation. Les effectifs restent faibles et les taux de réussite ne sont pas disponibles.

#### Points forts

- Dans un établissement, une fonctionnalité qui commence à se trouver comme masters complémentaires destinés notamment à un public d'adultes en formation

#### Points d'amélioration

- La fonctionnalité n'est globalement pas trouvée (concurrence potentielle au master 120, que les enseignants ont du mal à réguler)
- Le « même » diplôme peut être potentiellement délivré si l'étudiant fait un master 60 ou 120

#### Opportunités et risques

- Ce master peut correspondre à des attentes individuelles et des besoins du système productif en tant que master complémentaire pour des professionnels

#### Recommandations

- Supprimer les masters 60 Sciences du travail ou les transformer en masters complémentaires destinés notamment à un public d'adultes en formation et appuyé sur la valorisation des acquis de l'expérience (VAE)
- En tout état de cause, ne pas obliger les établissements à ouvrir artificiellement des masters 60 Sciences du travail, comme le propose la Table-ronde sur l'enseignement supérieur de décembre 2009-mai 2010

### 3.9 Les masters 120 en Sciences de la Population et du développement

Les masters 120 en Sciences de la Population et du Développement ont été créés dans le contexte de la réforme de Bologne. Ils intègrent en partie des formations de démographie (un établissement), des formations centrées sur le développement et sur les rapports Nord-Sud. Les différents masters avec ce label couvrent ainsi une variété assez grande de spécialisations, avec toujours un axe « développement » et en un cas la démographie, puisque ces masters reprennent, tout en les modifiant les traditions et les spécialisations existantes auparavant. Ces masters sont donc relativement « jeunes ». Une de leurs particularités est qu'ils accueillent des étudiants venant d'horizons très divers, autant du point de vue de leur formation antérieure que de leur origine géographique, avec une proportion beaucoup plus élevée d'étrangers que les autres masters. Un fait est incontestable : les masters Sciences de la Populations et du Développement sont très attractifs, puisque plus que 200 étudiants les ont choisi en CFB en 2008-2009, soit au total 29% des effectifs inscrits en master du domaine SOCIOLOGIE en CFB. Comme dans l'ensemble des programmes de sociologie, une majorité des inscrits (à peu près 2/3) sont des femmes. L'âge moyen des étudiants de ce master est plus élevé que dans les autres, ce qui s'explique en particulier par le fait qu'il y a beaucoup plus d'étrangers qu'ailleurs. Les taux de réussite sont

légèrement plus faibles que dans les autres masters, avec une notable différence entre hommes et femmes (en faveur des dernières) – cette information est basée sur des données limitées.

L'attractivité de ce master – en termes de nombre d'étudiants – a deux conséquences partiellement problématiques. Premièrement, la réforme de Bologne n'ayant pas été soutenue par une augmentation proportionnelle des effectifs académiques, ce succès a entraîné une grande charge pour les enseignants, et a mis en danger leurs temps de recherche. Deuxièmement, cette attractivité, tout en indiquant un esprit d'ouverture sur le monde des étudiants qui ont choisi ce master, n'est jusqu'à présent guère soutenue par des informations fiables concernant les débouchés professionnels des diplômés, ni par une organisation d'anciens étudiants qui pourraient fournir un *feedback* concernant les débouchés professionnels.

Ces masters sont clairement un succès, mais il est aussi évident que ces masters sont encore en train de chercher à clarifier leur identité. Toutefois, il semble clair d'un point de vue international, que ce master est de qualité intéressante. Le dynamisme et l'enthousiasme des enseignants comme des étudiants est un signe évident que beaucoup d'adaptions des programmes, composés en partie par des enseignements de haute qualité, sont en cours.

#### Points forts

- Un master attractif et dynamique, avec un grand nombre d'étudiants, et avec des enseignants de qualité
- Très souvent, un bon adossement au monde de la coopération : réel lien avec ce monde professionnel, forte ouverture à l'international, avec beaucoup d'étudiants étrangers dont beaucoup d'européens
- Un master fonctionnel qui a su tirer parti du renouveau des ONG actives sur le terrain de la coopération
- Intérêt des stages à l'international
- Un master qui a pu saisir le renouveau associatif de la coopération
- Un master qui s'appuie sur une demande réelle de la thématique de développement dans un monde globalisé
- Un master autant pluri- ou multidisciplinaire, qui stimule en particulier une réflexion sur le développement durable
- Articulation du stage et du mémoire, grand nombre de stages à l'étranger
- Bonne insertion de certains enseignants dans la structure mi-publique, mi-universitaire de coopération internationale

### Points d'amélioration

- L'organisation temporelle de la formation est souvent inadaptée par rapport à la réalisation des stages, en particulier (mais pas seulement) lorsqu'ils sont effectués à l'international
- Le système de délégués étudiants ne fonctionne pas toujours bien
- Risque de la perte d'un lien étroit avec la recherche étant donné la charge d'enseignement
- Les débouchés professionnels ne sont pas clairs
- Les compétences linguistiques (anglais et d'autres langues selon la spécialisation) devraient être améliorées
- La durée des stages est selon le lieu insuffisante

### Opportunités et risques

- Le public des adultes en formation est particulièrement important pour le master, mais est réparti inégalement selon les sites
- Le nombre d'étudiants, leur variété et leur diversité offrent d'un côté des opportunités, mais constituent aussi un risque pour ce master, puisque l'offre d'une formation de qualité pour tous est compliquée
- Risque que les nombreux étudiants ne trouvent pas des débouchés professionnels satisfaisants, mais par ailleurs il y a des opportunités : dans le monde globalisé, il y a une demande réelle pour les thématiques de populations et de développement

### Recommandations

- Faire à terme une évaluation systématique de ce master récent et professionnalisant, en associant notamment les anciens diplômés et les employeurs et en s'interrogeant en particulier sur l'effectivité des débouchés professionnels envisagés
- Mettre en place une association d'anciens
- Renforcer et systématiser la connexion avec les milieux professionnels, développer les réseaux professionnels
- Prendre explicitement en compte les exigences qu'implique la professionnalisation pour les étudiants qui arrivent dans la formation sur une base « idéaliste », avec une formation antérieure en littérature, musicologie, etc.
- Veiller à ne pas perdre l'articulation avec la recherche
- Développer l'enseignement sur les pays africains et les pays émergents
- La possibilité d'ajouter un sous-titre au diplôme est particulièrement importante dans ce master, afin de permettre à la formation en démographie d'être clairement identifiée
- Ouvrir la possibilité d'un master 60 en Sciences de la population et développement pour attirer le public des anciens diplômés d'études complémentaires
- Développer l'usage des langues, autant passif et actif, pour permettre aux étudiants de profiter de leur formation dans le monde globalisé
- Réaliser concrètement une intégration des spécialités, en particulier entre démographie et développement
- Mettre encore plus au centre de la formation la réflexion sur la notion de développement durable, en particulier en offrant un cours d'économie internationale et du développement durable, intégrant les questions de l'environnement et de l'énergie

## 4. Bilan synthétique

### Points forts

- Une offre de formation attractive, attirant un nombre croissant d'étudiants
- Un domaine de formation fonctionnel, des formations intellectuellement cohérentes
- De nouveaux diplômés, des cursus profondément remaniés
- Des enseignants engagés, dynamiques, compétents, proches des étudiants
- Une formation critique, placée sous le signe « diagnostiquer, analyser, intervenir »
- Une pluridisciplinarité assumée
- Des moyens matériels adéquats
- Un personnel administratif compétent, engagé et motivé
- Une ouverture croissante à l'international

### Points d'amélioration

- Déséquilibre entre l'investissement humain et matériel en master et en bachelier
- Fort taux d'échec en Bac1 (un problème plus global des universités de la CFB)
- La structure de l'offre de formation reste parfois peu claire : différenciation souvent peu fonctionnelle des deux bacheliers, rapports entre les masters 120 et les masters 60, fonctionnalité de l'année préparatoire, spécificités des établissements peu visibles dans l'intitulé des diplômes
- La place de l'enseignement des langues étrangères, et en langue étrangère dans les disciplines concernées par la formation, est très insuffisante
- La professionnalisation des diplômes, en particulier des masters en Sociologie et Anthropologie, reste insuffisante. La place des stages est insuffisamment développée
- Faiblesse des indicateurs statistiques de suivi des flux étudiants, de répartition des moyens humains, matériels et financiers, de charge de travail des personnels académiques et scientifiques
- La coordination des enseignements de différentes disciplines laisse parfois à désirer
- Manque de correspondance crédits ECTS/charge de travail effectif/pondération des notes
- L'ouverture à l'international reste insuffisante dans certains domaines ou sur certains points
- Situation contrastée des sites internet et des intranets, usage souvent peu interactif des nouvelles technologies

### Opportunités et risques

- La place de la sociologie et de l'anthropologie dans la société et dans la demande étudiante sont remises en question
- Risque de surcharge du personnel académique et scientifique
- Une situation institutionnelle à l'intérieur des universités encore fragile
- Une interrogation sur la contribution de la formation sur le développement du territoire, notamment en fonction des implantations géographiques
- Le rapport avec les Hautes Ecoles, à la fois risque et opportunité
- Le paysage universitaire de l'après-Bologne, entre concurrence accrue et ébauche de coopération : à la fois un risque et une opportunité
- Potentiel du public constitué par les adultes en reprise de formation



## 5. Recommandations (récapitulatif)

N°	Recommandations	Personnels	Responsables département : filière	Institution	Gouvernement de la CF
<b>N° 1</b> <i>Page 10</i>	Le comité des experts préconise de rechercher des modalités intégratives de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement.				
<b>N° 2</b> <i>Page 10</i>	Assouplir le plan des rapports établissement par établissement.				
<b>N° 3</b> <i>Page 13</i>	Revoir le régime des passerelles entre HE et universités, réinterroger leurs relations.				
<b>N° 4</b> <i>Page 14</i>	Conserver et de consolider l'ensemble en question (architecture des formations).				
<b>N° 5</b> <i>Page 14</i>	Penser plus systématiquement à l'architecture globale de cette offre de formation et, le cas échéant, de mettre en place une gestion unifiée ou étroitement coordonnée de celle-ci.				
<b>N° 6</b> <i>Page 14</i>	Viser une meilleure harmonisation de l'ensemble de la formation : 1.Veiller à mieux différencier les deux bacheliers ; 2.Veiller à mieux différencier les masters 60/ masters 120.				
<b>N° 7</b> <i>Page 15</i>	Supprimer l'obligation d'ouverture des masters 60.				
<b>N° 8</b> <i>Page 15</i>	Assumer des différenciations et des spécialisations plus visibles en fonction des établissements, par exemple en laissant à ceux-ci la possibilité d'ajouter officiellement des sous-titres permettant de préciser les orientations des diplômes.				
<b>N° 9</b> <i>Page 15</i>	Poursuivre ce mouvement de renouvellement des contenus, afin d'intégrer pleinement des thématiques émergentes.				
<b>N° 10</b> <i>Page 15</i>	L'intégration de la recherche à l'enseignement doit être préservée et développée.				
<b>N° 11</b> <i>Page 15</i>	Mener une réflexion approfondie sur la question de la multi/inter/transdisciplinarité : multiplier les lieux de confrontation et de collaboration pour croiser les disciplines, ne pas céder à la tentation du repli mono-disciplinaire.				
<b>N° 12</b> <i>Page 16</i>	Renforcer la professionnalisation : penser les formations en renforçant la place et la fonctionnalité des stages ; en systématisant les liens avec le monde professionnel (marchand, public, tiers-secteur) ; en étudiant véritablement les débouchés des formations avec des indicateurs fiables et systématiques.				



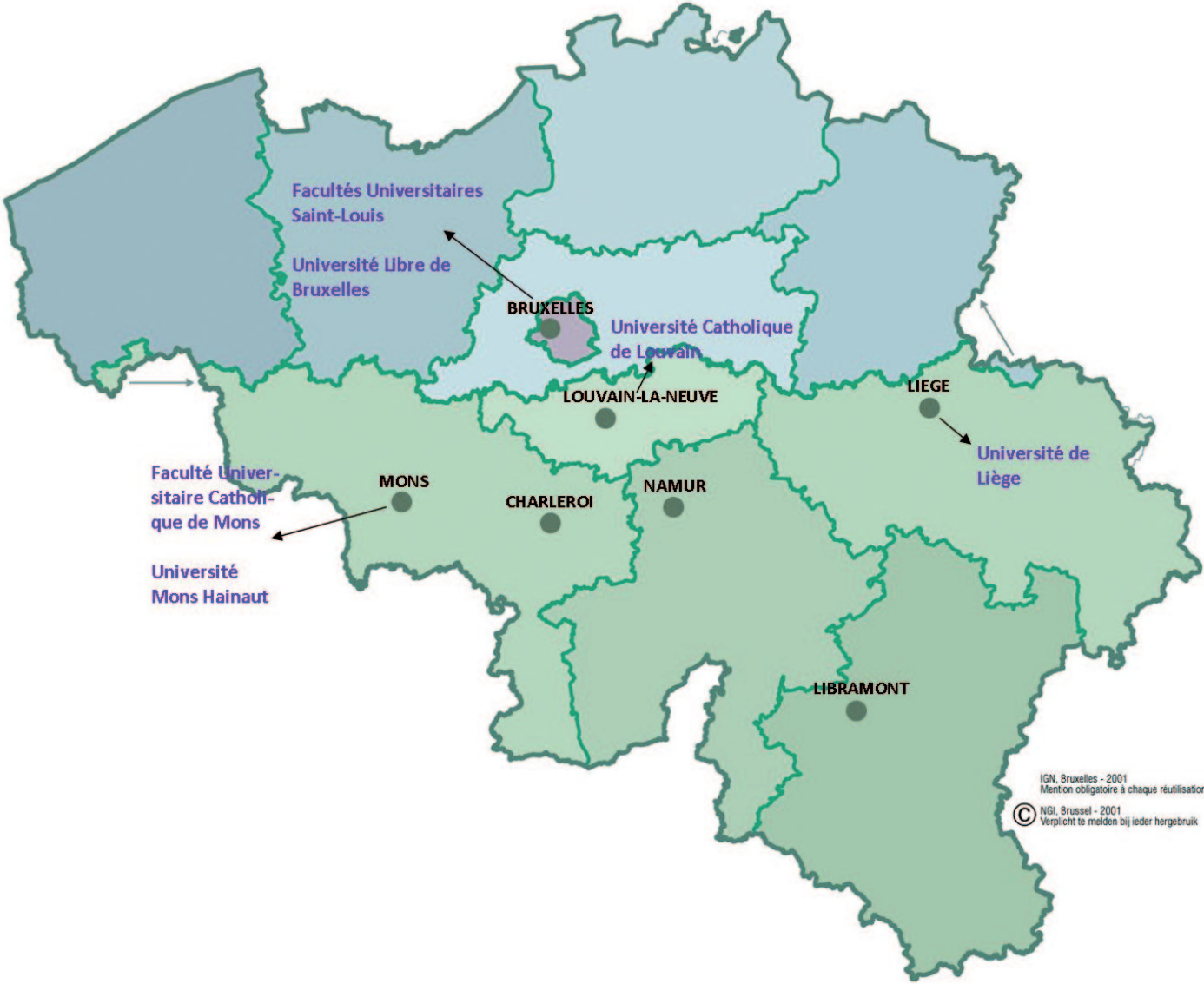
N°	Recommandations	Personnels	Responsables département : filière	Institution	Gouvernement de la CF
<b>N° 13</b> <i>Page 20</i>	Prendre à bras le corps la question de l'échec persistant en première année de bachelier, c'est-à-dire : <ul style="list-style-type: none"> <li>- réfléchir au référentiel de compétences attendues à l'issue de la formation, y compris en fonction de l'hétérogénéité des publics ;</li> <li>- organiser différemment la transition entre le secondaire et le supérieur ;</li> <li>- rééquilibrer au moins en partie la répartition des moyens humains et financiers entre Bac1 et Bac2 et 3 d'un côté, entre bacheliers et masters de l'autre ;</li> <li>- faciliter les réorientations en cours de bachelier, notamment à l'issue du premier quadrimestre ;</li> <li>- exploiter véritablement la formation pédagogique d'ores-et-déjà disponible dans les établissements ;</li> <li>- développer systématiquement à l'échelle de la CFB un programme de remédiation dynamique ;</li> <li>- renforcer la place de la pédagogie active, relativiser le « par cœur », et ouvrir par exemple la possibilité de faire intervenir des formateurs à la pédagogie dans les cours, auprès des enseignants volontaires ;</li> <li>- donner une place centrale (y compris en termes de crédits ECTS) au travail de recherche de groupe durant le bachelier ;</li> <li>- intensifier des mécanismes réactifs de gouvernance qui permettent de remédier systématiquement et rapidement aux problèmes ponctuels diagnostiqués (comme un cours inadéquat).</li> </ul>	<div style="background-color: #d9e1f2; width: 100%; height: 100%;"></div>	<div style="background-color: #4f81bd; width: 100%; height: 100%;"></div>	<div style="background-color: #d9e1f2; width: 100%; height: 100%;"></div>	<div style="background-color: #1a4a73; width: 100%; height: 100%;"></div>
<b>N° 14</b> <i>Page 22</i>	L'évaluation des enseignements par les étudiants pourrait dans bien des cas être perfectionnée : elle devrait par exemple porter non seulement sur les enseignements pris isolément, mais aussi sur le cursus dans son ensemble.	<div style="background-color: #d9e1f2; width: 100%; height: 100%;"></div>	<div style="background-color: #4f81bd; width: 100%; height: 100%;"></div>	<div style="background-color: #d9e1f2; width: 100%; height: 100%;"></div>	<div style="background-color: #d9e1f2; width: 100%; height: 100%;"></div>
<b>N° 15</b> <i>Page 22</i>	Soutenir systématiquement le fait d'inciter les étudiants à s'organiser de façon autonome, initiatives qui contribuent notablement à la formation d'une dynamique d'étude et ont des effets indirects non négligeables sur l'engagement des étudiants dans celle-ci.	<div style="background-color: #d9e1f2; width: 100%; height: 100%;"></div>	<div style="background-color: #4f81bd; width: 100%; height: 100%;"></div>	<div style="background-color: #d9e1f2; width: 100%; height: 100%;"></div>	<div style="background-color: #d9e1f2; width: 100%; height: 100%;"></div>
<b>N° 16</b> <i>Page 22</i>	Favoriser systématiquement la mise en place et le développement d'associations d'anciens étudiants, notamment pour renforcer l'articulation avec le monde professionnel et mieux configurer et favoriser l'insertion des étudiants en aval du diplôme.	<div style="background-color: #d9e1f2; width: 100%; height: 100%;"></div>	<div style="background-color: #4f81bd; width: 100%; height: 100%;"></div>	<div style="background-color: #d9e1f2; width: 100%; height: 100%;"></div>	<div style="background-color: #d9e1f2; width: 100%; height: 100%;"></div>
<b>N° 17</b> <i>Page 23</i>	ECTS : faire correspondre la charge de travail et la pondération des notes aux crédits ECTS, et ce de façon systématique.	<div style="background-color: #d9e1f2; width: 100%; height: 100%;"></div>	<div style="background-color: #4f81bd; width: 100%; height: 100%;"></div>	<div style="background-color: #d9e1f2; width: 100%; height: 100%;"></div>	<div style="background-color: #d9e1f2; width: 100%; height: 100%;"></div>
<b>N° 18</b> <i>Page 24</i>	Renforcer qualitativement la place des langues (enseignement des langues étrangères et des disciplines concernées dans les langues étrangères).	<div style="background-color: #d9e1f2; width: 100%; height: 100%;"></div>	<div style="background-color: #4f81bd; width: 100%; height: 100%;"></div>	<div style="background-color: #d9e1f2; width: 100%; height: 100%;"></div>	<div style="background-color: #d9e1f2; width: 100%; height: 100%;"></div>

N°	Recommandations	Personnels	Responsables département : filière	Institution	Gouvernement de la CF
N° 19 Page 24	Amplifier les échanges ERASMUS et assimilés, aussi bien pour les étudiants sortants que pour les entrants et adapter le cycle et les modalités de contrôle universitaires afin que la réalisation de stages internationaux ne soit pas pénalisante pour les étudiants concernés.				
N° 20 Page 25	Ouvrir davantage de cursus bi-, voire trilingues, et de diplômes européens.				
N° 21 Page 25	Services à la collectivité : ouvrir une réflexion sur les structures organisationnelles qui permettent de gérer au mieux les tâches liées à cette mission, notamment lorsqu'il s'agit de contrats mobilisant des ressources extérieures.				
N° 22 Page 25	Intégrer systématiquement le potentiel représenté par les adultes en reprise de formation.				
N° 23 Page 26	Systématiser au plus vite la mise en place de sites informatiques et d'intranets modernes et performants partout où cela s'avère encore nécessaire, développer l'usage interactif des nouvelles technologies.				
N° 24 Page 26	Développer des critères statutaires et des outils statistiques pour normer la charge de travail du personnel académique et scientifique. Les universités devraient également veiller à une répartition équitable des moyens disponibles. Veiller à ne pas pénaliser la recherche du fait d'une surcharge des tâches du personnel académique et scientifique.				
N° 25 Page 27	Veiller à la systématisation de l'ouverture du recrutement au-delà du local.				
N° 26 Page 27	Démarche qualité : poursuivre le travail entamé en recherchant un équilibre entre les démarches institutionnelles (souvent de type top-down) et les initiatives locales (bottom up), toutes deux légitimes.				
N° 27 Page 27	Outils de gouvernance : recommandations à tous les niveaux de gouvernance :  - établir des données fiables sur le nombre et le taux de diplômés ;  - développer des outils de suivi statistique et indicateurs qui permettraient de cerner le devenir des étudiants après leur diplôme et d'entamer en conséquence une réflexion sur la fonctionnalité des offres de formations ;  - mettre en place au plus vite un appareillage statistique permettant de poser la question de l'attribution de moyens à partir d'une discussion stratégique explicite sur les priorités et sur des critères de répartition équitables validés par toute la communauté universitaire ;  - mettre en place des normes statutaires et des outils comptables permettant de fixer équitablement et de façon efficiente la charge des personnels académiques et scientifiques.				



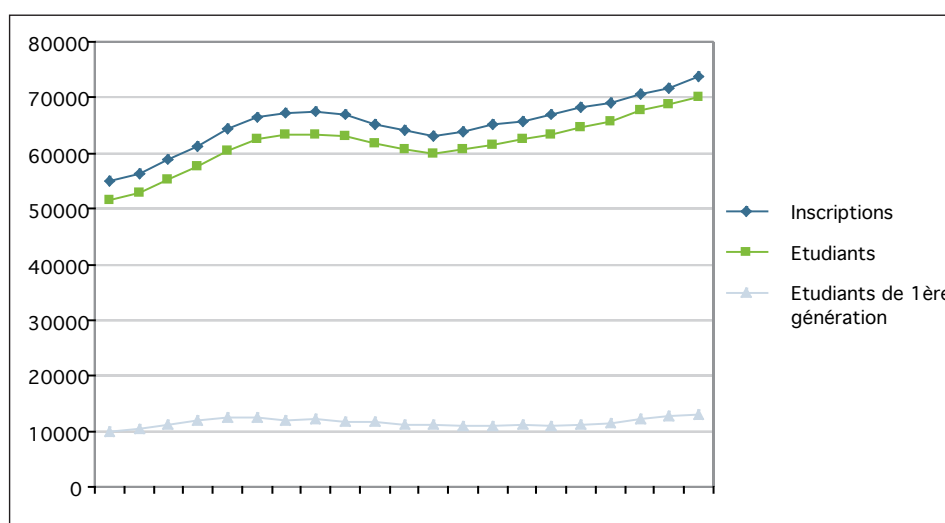
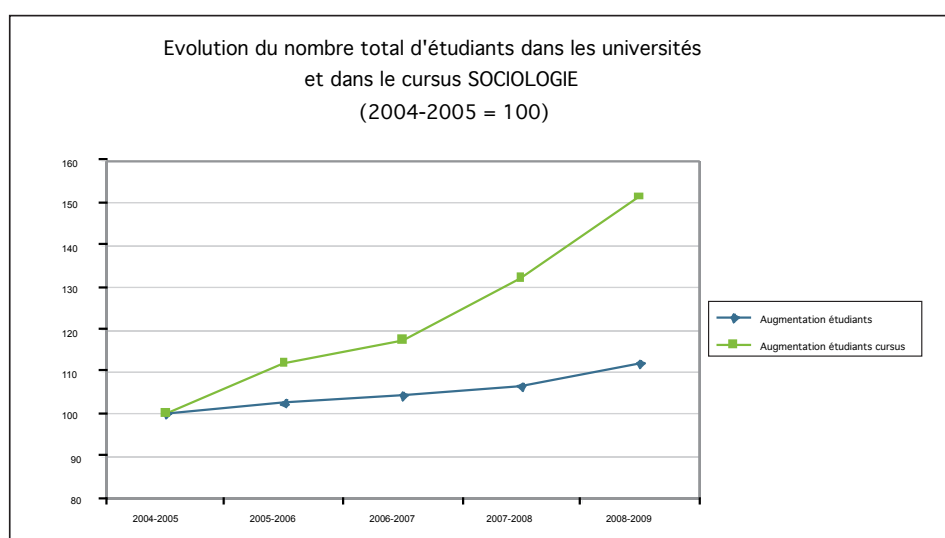
# 6. Annexes

Carte de Belgique avec les établissements concernés



**Evolution du nombre total d'inscription, d'étudiants et d'étudiants de 1<sup>ère</sup> génération universitaire.  
Années académiques 1987-1988 à 2007-2008 (situation en fin d'année académique).**

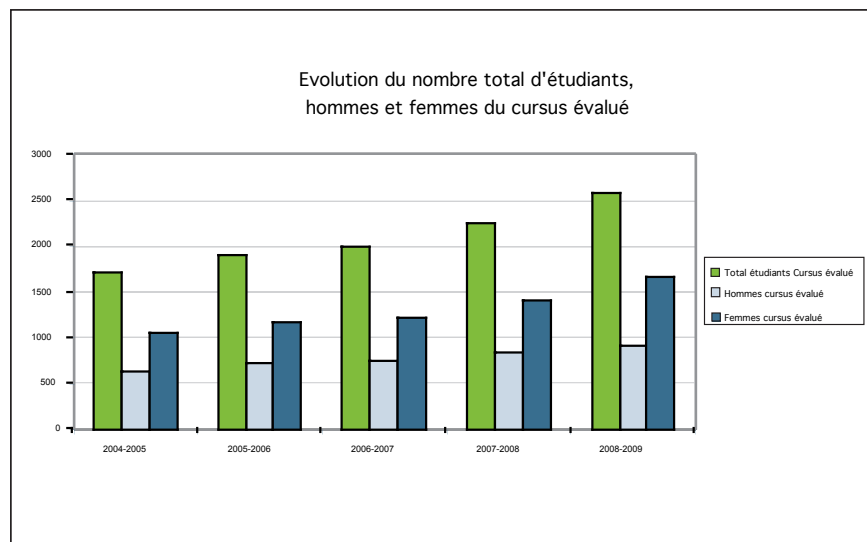
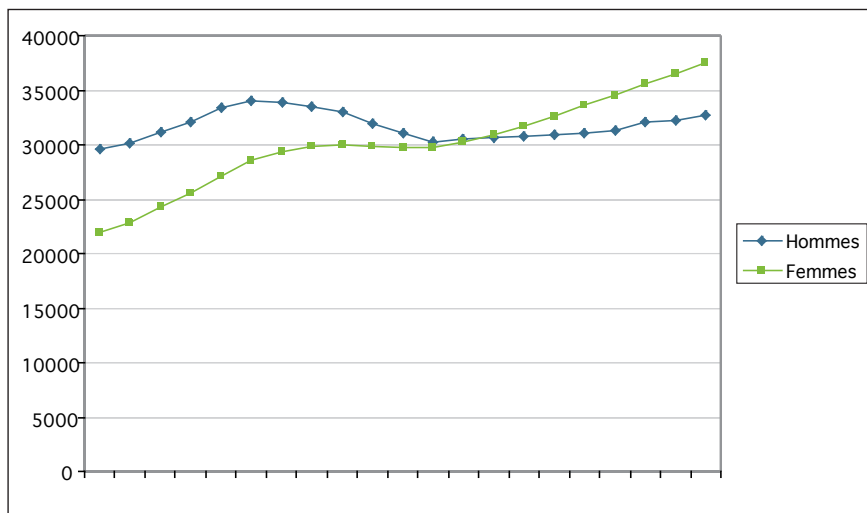
	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08
<b>Inscriptions</b>	54928	56259	58866	61185	64238	66545	67289	67467	66891	65191	64049	63006	63804	65268	65732	66921	68375	69152	70528	71567	73772
<b>Etudiants</b>	51598	52884	55335	57633	60440	62641	63328	63422	62983	61800	60775	59994	60796	61534	62429	63390	64745	65772	67660	68758	70183
<b>Etudiants de 1<sup>ère</sup> génération</b>	10022	10550	11266	12070	12548	12523	11992	12170	11853	11608	11080	11279	10840	10890	11147	10989	11081	11386	12237	12852	13078



Source : CReF, *Les étudiants et le personnel des institutions universitaires francophones de Belgique* (annuaire statistique 2007-2008 et 2008-2009).

**Evolution du nombre total d'étudiants selon le sexe.  
Années académiques 1987-1988 à 2007-2008 (situation en fin d'année académique).**

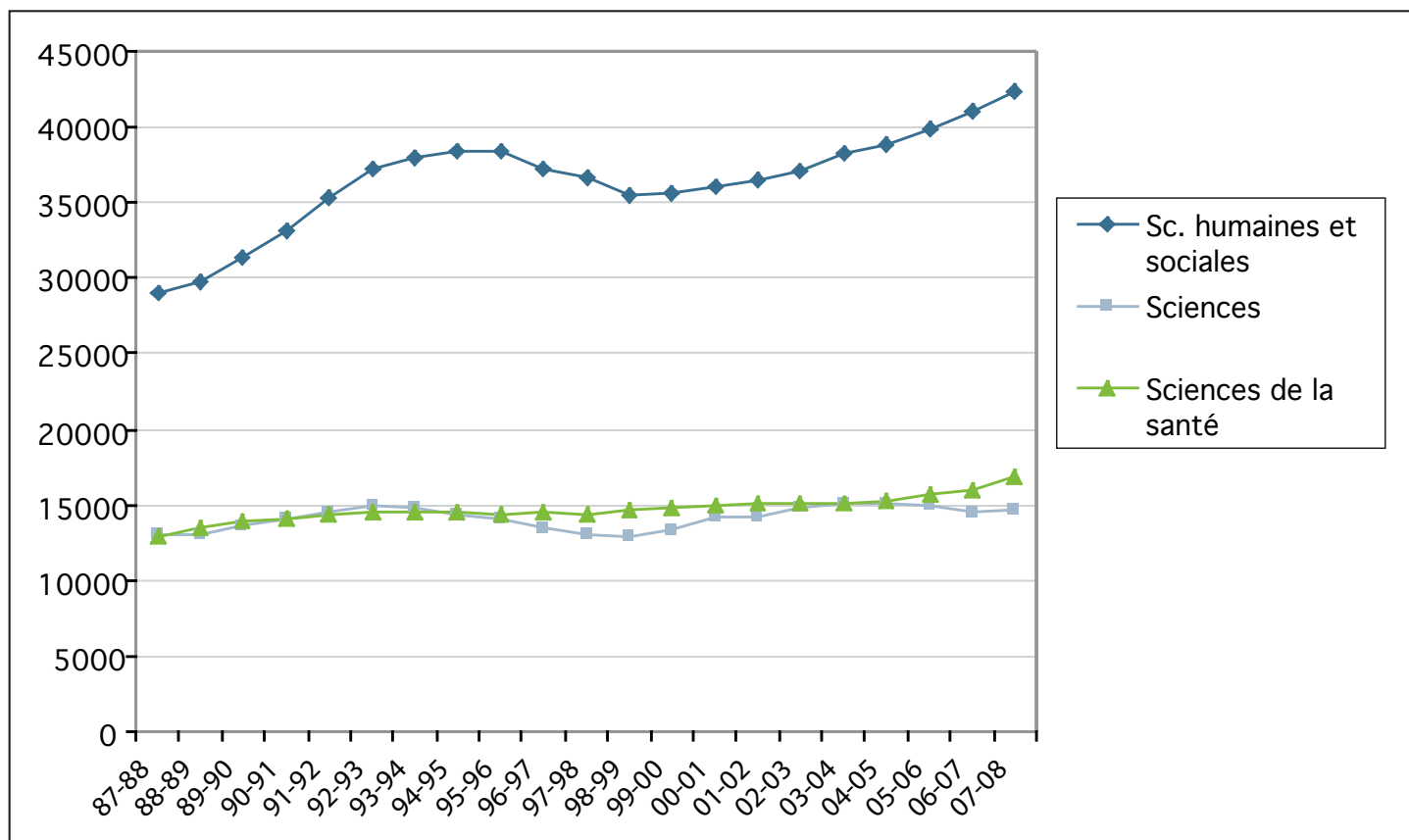
	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08
<b>Hommes</b>	29616	30090	31107	32111	33351	34019	33923	33519	33009	31953	31047	30263	30484	30592	30715	30850	31095	31285	32101	32259	32701
<b>Femmes</b>	21982	22794	24228	25522	27089	28622	29405	29903	29974	29847	29728	29731	30312	30942	31714	32540	33650	34514	35559	36499	37482
<b>TOTAL</b>	51598	52884	55335	57633	60440	62641	63328	63422	62983	61800	60775	59994	60796	61534	62429	63390	64745	65772	67660	68758	70183



Source : CReF, *Les étudiants et le personnel des institutions universitaires francophones de Belgique* (annuaire statistique 2007-2008 et 2008-2009).

**Evolution du nombre total d'inscriptions par secteur d'études.  
Années académiques 1987-1988 à 2007-2008 (situation en fin d'année académique).**

	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08
<b>Sc. humaines et sociales</b>	29019	29766	31332	33135	35264	37162	38025	38475	38388	37234	36672	35514	35626	36101	36428	37055	38266	38848	39884	41115	42333
<b>Sciences</b>	13076	13049	13626	14009	14579	14912	14792	14416	14072	13501	13042	12898	13346	14158	14276	14814	15044	15085	14919	14448	14652
<b>Sciences de la santé</b>	12833	13444	13908	14041	14395	14471	14472	14576	14431	14456	14335	14594	14832	15009	15028	15052	15065	15219	15725	16004	16787
<b>Total</b>	54928	56259	58866	61185	64238	66545	67289	67467	66891	65191	64049	63006	63804	65268	65732	66921	68375	69152	70528	71567	73772

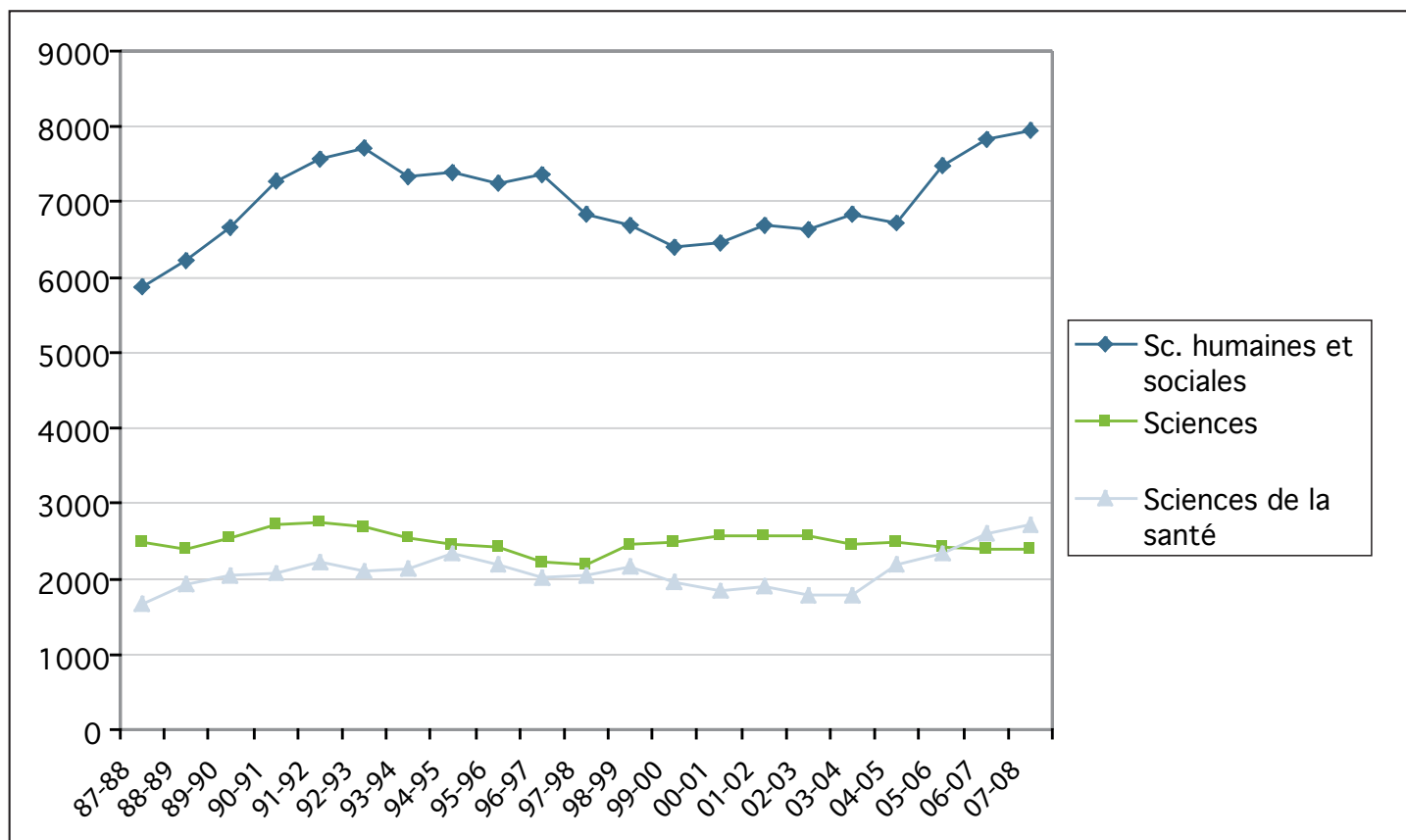


Source : CReF, Les étudiants et le personnel des institutions universitaires francophones de Belgique (annuaire statistique 2007-2008 et 2008-2009).



**Evolution du nombre total d'étudiants de 1<sup>ère</sup> génération universitaire par secteur d'études  
Années académiques 1987-1988 à 2007-2008 (situation en fin d'année académique).**

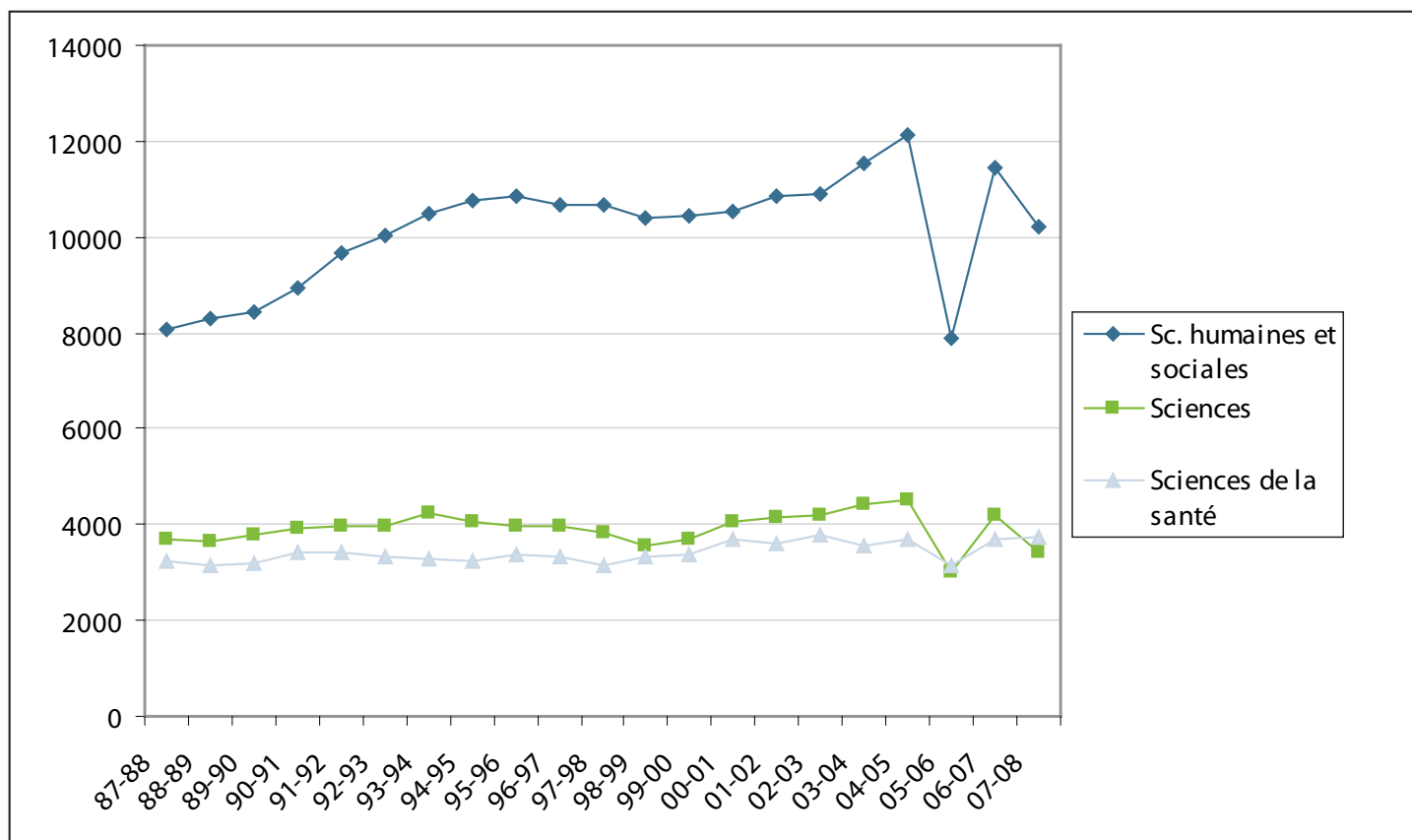
	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08
<b>Sc. humaines et sociales</b>	5860	6220	6669	7273	7573	7715	7332	7389	7242	7367	6835	6681	6394	6468	6683	6623	6842	6727	7480	7844	7950
<b>Sciences</b>	2493	2390	2547	2713	2751	2697	2531	2449	2434	2211	2193	2440	2475	2576	2559	2579	2454	2473	2419	2406	2399
<b>Sciences de la santé</b>	1669	1940	2050	2084	2224	2111	2129	2332	2177	2030	2052	2158	1971	1846	1905	1787	1785	2186	2338	2602	2729
<b>Total</b>	10022	10550	11266	12070	12548	12523	11992	12170	11853	11608	11080	11279	10840	10890	11147	10989	11081	11386	12237	12852	13078



Source : CReF, Les étudiants et le personnel des institutions universitaires francophones de Belgique (annuaire statistique 2007-2008 et 2008-2009).

**Evolution du nombre total de diplômés par secteur d'études.  
Années académiques 1987-1988 à 2007-2008 (situation en fin d'année académique).**

	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08
<b>Sc. humaines et sociales</b>	8077	8301	8438	8959	9672	10011	10496	10766	10874	10678	10667	10388	10457	10547	10831	10902	11532	12111	7904	11449	10220
<b>Sciences</b>	3686	3656	3803	3910	3976	3990	4249	4063	3960	3980	3835	3557	3676	4042	4131	4199	4413	4515	3014	4194	3405
<b>Sciences de la santé</b>	3260	3151	3193	3415	3423	3339	3292	3241	3384	3321	3154	3322	3368	3698	3599	3784	3551	3715	3138	3699	3723
<b>Total</b>	15023	15108	15434	16284	17071	17340	18037	18070	18218	17979	17656	17267	17501	18287	18561	18885	19496	20341	14056	19342	17348

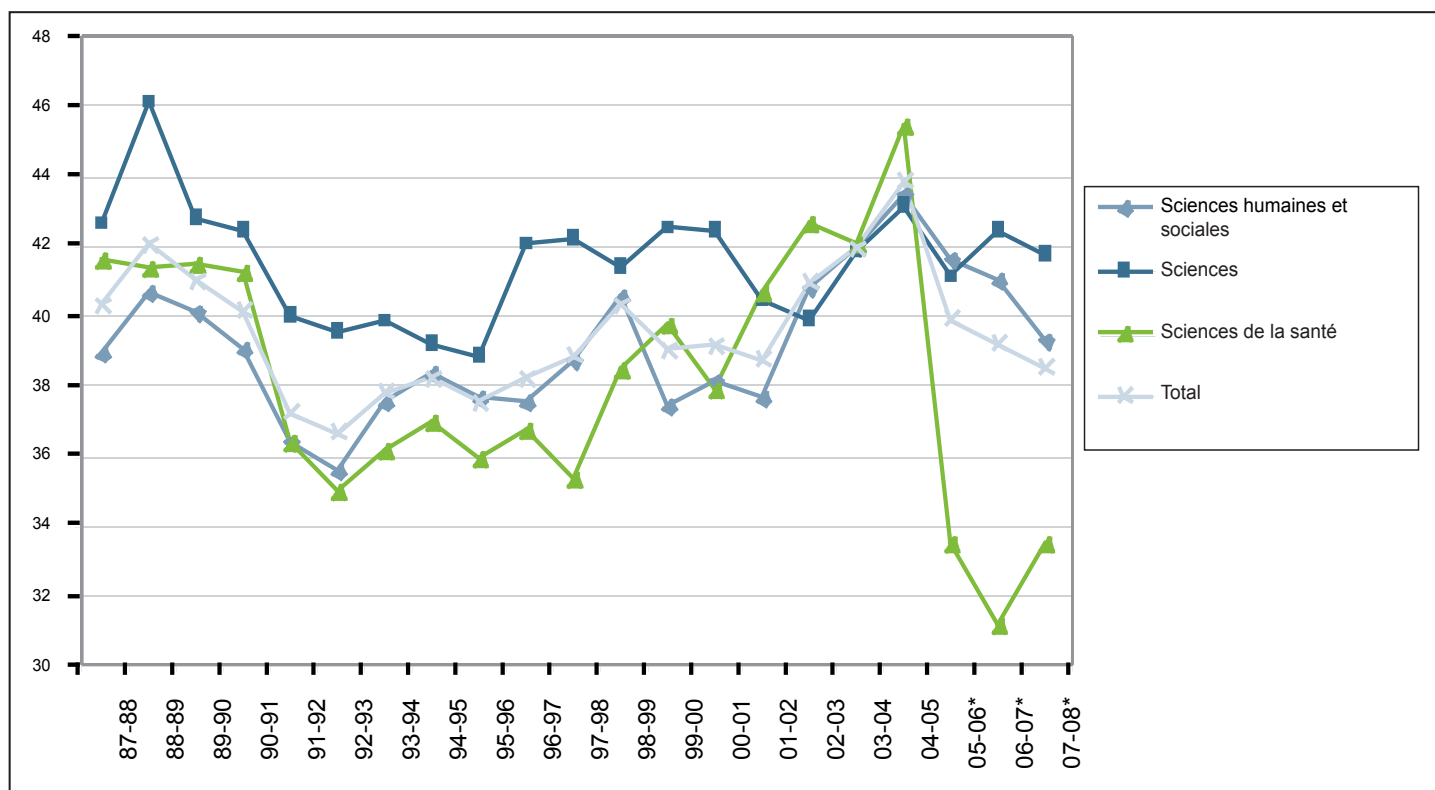


Source : CReF, *Les étudiants et le personnel des institutions universitaires francophones de Belgique* (annuaire statistique 2007-2008 et 2008-2009).

**Evolution du taux de réussite des étudiants de 1<sup>ère</sup> génération universitaire par secteur d'études.  
Années académiques 1987-1988 à 2007-2008 (situation en fin d'année académique).**

	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06*	06-07*	07-08*
<b>Sciences humaines et sociales</b>	38,9%	40,6%	40,1%	39,0%	36,4%	35,5%	37,5%	38,3%	37,6%	37,5%	38,7%	40,5%	37,4%	38,1%	37,6%	40,8%	41,9%	43,5%	41,6%	41,0%	39,3%
<b>Sciences</b>	42,6%	46,1%	42,8%	42,4%	40,0%	39,5%	39,8%	39,2%	38,8%	42,0%	42,2%	41,4%	42,5%	42,4%	40,4%	39,9%	41,8%	43,1%	41,1%	42,4%	41,7%
<b>Sciences de la santé</b>	41,6%	41,4%	41,5%	41,2%	36,4%	35,0%	36,1%	36,9%	35,9%	36,7%	35,3%	38,4%	39,7%	37,9%	40,7%	42,6%	42,1%	45,4%	33,4%	31,1%	33,4%
<b>Total</b>	40,3%	42,0%	41,0%	40,1%	37,2%	36,6%	37,8%	38,2%	37,5%	38,2%	38,8%	40,3%	39,0%	39,1%	38,7%	40,9%	41,9%	43,8%	39,9%	39,2%	38,5%

\* La diminution du taux de réussite est principalement liée à la mise en œuvre du décret du 1<sup>er</sup> juillet 2005 limitant l'accès aux études de sciences médicales et de sciences dentaires par une sélection à l'issue de la 1<sup>ère</sup> année d'études du 1<sup>er</sup> cycle de transition.



Source : CReF, *Les étudiants et le personnel des institutions universitaires francophones de Belgique* (annuaire statistique 2007-2008 et 2008-2009).

**Taux de réussite des étudiants de 1<sup>ère</sup> année du grande de bachelier par domaine d'études.  
Tableau interuniversitaire.  
Année académique 2007-2008 (situation en fin d'année académique). Données en pourcents.**

Domaines d'études	1ère gén.	Autres	Total
Philosophie	40,5	64,3	48,5
Théologie	66,7	66,7	66,7
Langues et Lettres	45,1	48,9	46,1
Histoire, art et archéologie	39,7	52,1	43,9
Information et communication	38,7	39,5	39,0
<i>Sciences politiques et sociales</i>	<i>41,2</i>	<i>40,7</i>	<i>41,0</i>
Sciences juridiques	38,2	37,7	38,1
Criminologie			
Sciences économiques et de gestion	35,1	43,1	37,7
Traduction et interprétation			
Sciences psychologiques et de l'éducation	43,0	50,6	45,5
Art et sciences de l'art			
<b>Sous-total Sciences humaines et sociales</b>	<b>39,3</b>	<b>43,7</b>	<b>40,8</b>
Sciences	33,9	37,0	34,8
Sciences agronomiques et ingénierie biologique	40,4	57,0	46,0
Sciences de l'ingénieur	55,0	58,2	55,9
Art de bâtir et urbanisme			
<b>Sous-total Sciences</b>	<b>41,7</b>	<b>46,7</b>	<b>43,2</b>
Sciences médicales	27,8	39,6	32,0
Sciences vétérinaires	41,1	38,3	40,0
Sciences dentaires	13,9	27,6	20,1
Sciences biomédicales et pharmaceutiques	41,5	53,3	46,1
Sciences de la motricité	38,3	54,4	45,5
<b>Sous-total Sciences de la santé</b>	<b>33,4</b>	<b>44,5</b>	<b>37,7</b>
<b>Total</b>	<b>38,5</b>	<b>44,4</b>	<b>40,5</b>

Source : CReF, *Les étudiants et le personnel des institutions universitaires francophones de Belgique* (annuaire statistique 2007-2008 et 2008-2009).

**Taux de réussite des étudiants de 1<sup>ère</sup> génération universitaire par domaine d'études selon le sexe et l'âge (âge calculé au 1<sup>er</sup> janvier 2008). Tableau interuniversitaire.  
Année académique 2007-2008 (situation en fin d'année académique). Données en pourcents.**

Domaines d'études	Hommes				Femmes				Total
	18 ans et -	19 ans	20 ans et +	Total	18 ans et -	19 ans	20 ans et +	Total	
Philosophie	54,5	25,0	21,1	35,8	40,6	46,7	54,5	44,8	40,5
Théologie		100,0		100,0	100,0		0,0	50,0	66,7
Langues et Lettres	47,9	33,3	12,1	37,3	50,7	42,6	22,8	47,0	45,1
Histoire, art et archéologie	43,6	28,3	17,3	33,0	52,2	31,1	28,0	43,8	39,7
Information et communication	49,4	34,6	16,3	33,7	51,7	36,3	17,5	42,0	38,7
Sciences politiques et sociales	44,6	30,2	9,8	31,2	58,7	49,6	19,8	49,9	41,2
Sciences juridiques	46,3	25,5	10,7	34,0	48,0	30,7	14,6	40,6	38,2
Criminologie									
Sciences économiques et de gestion	40,8	20,8	7,2	30,3	49,3	38,5	16,0	43,7	35,1
Traduction et interprétation									
Sciences psychologiques et de l'éducation	37,8	13,6	13,3	22,9	54,2	42,1	38,8	48,6	43,0
Art et sciences de l'art									
<b>Sous-total Sciences humaines et sociales</b>	<b>43,3</b>	<b>24,9</b>	<b>11,3</b>	<b>31,5</b>	<b>51,3</b>	<b>39,0</b>	<b>23,7</b>	<b>45,0</b>	<b>39,3</b>
Sciences	35,7	14,1	8,9	27,6	50,3	41,7	<b>18,9</b>	46,1	33,9
Sciences agronomiques et ingénierie biologique	39,9	22,4	0,0	33,3	54,4	52,0	0,0	52,6	40,4
Sciences de l'ingénieur	61,1	34,8	15,3	53,2	69,5	50,0	0,0	65,0	55,0
Art de bâtir et urbanisme									
<b>Sous-total Sciences</b>	<b>46,6</b>	<b>22,0</b>	<b>10,0</b>	<b>38,0</b>	<b>55,0</b>	<b>44,9</b>	<b>15,2</b>	<b>50,8</b>	<b>41,7</b>
Sciences médicales	36,3	11,3	13,3	29,2	30,5	19,2	<b>5,2</b>	27,0	27,8
Sciences vétérinaires	34,3	42,9	60,0	39,0	46,1	25,9	44,9	41,9	41,1
Sciences dentaires	18,2	12,5	0,0	12,7	19,1	0,0	0,0	14,8	13,9
Sciences biomédicales et pharmaceutiques	37,8	28,9	5,6	32,6	51,7	26,1	25,0	45,7	41,5
Sciences de la motricité	33,3	24,0	18,9	27,5	55,2	45,2	37,5	51,2	38,3
<b>Sous-total Sciences de la santé</b>	<b>34,9</b>	<b>22,4</b>	<b>16,1</b>	<b>29,4</b>	<b>39,6</b>	<b>25,6</b>	<b>24,2</b>	<b>35,9</b>	<b>33,4</b>
<b>Total</b>	<b>42,9</b>	<b>23,9</b>	<b>11,7</b>	<b>32,9</b>	<b>48,6</b>	<b>37,0</b>	<b>23,3</b>	<b>43,4</b>	<b>38,5</b>

Source : CReF, *Les étudiants et le personnel des institutions universitaires francophones de Belgique* (annuaire statistique 2007-2008 et 2008-2009).

# 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 5 octobre 2010 du rapport rédigé par le comité d'experts qui a réalisé une évaluation externe de cinq des six<sup>24</sup> universités organisant un cursus de sociologie en Communauté française de Belgique désirent mettre l'accent sur quelques éléments majeurs qui se dégagent de la lecture des rapports finaux de synthèse et de l'état des lieux rédigés par les experts. Ils désirent attirer l'attention des lecteurs de cette analyse 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 du cursus de sociologie

- 1/ Le Comité de gestion souhaite en souligner trois : le cursus de sociologie regroupe des programmes divers : deux bacheliers et sept masters dont quatre masters orphelins (p. 5). Cette particularité engendre une quasi-équi-répartition des effectifs étudiants entre les programmes de bachelier et ceux de master (p. 11 et 17), et elle rend parfois peu lisible l'architecture d'ensemble du cursus de sociologie (p. 14 et 15). Dans cette analyse transversale, les experts ont d'ailleurs eu l'excellente idée de présenter un diagnostic d'évaluation programme par programme (p.30 à 43) parallèlement aux évaluations par établissements et au bilan synthétique réalisés ;
- 2/ la réforme de Bologne fut l'occasion d'introduire de nouveaux programmes dans le cursus de sociologie (p. 18). Ce cursus attire un flux d'étudiants en forte hausse (p. 16). Si l'on peut s'en réjouir, il y a lieu aussi de rester vigilant pour maîtriser la charge de travail des personnels encadrant (p. 26) ;

---

24 L'une des six institutions universitaires organisant l'un des programmes évalués a fait valoir son droit au report de l'évaluation justifié par le caractère récent de l'organisation de ce programme nouveau

- 3/ les contenus des cursus ont fait l'objet de vastes réformes qu'il convient d'accompagner d'une réflexion sur la question de la multi/inter/transdisciplinarité au cœur de laquelle se niche celle des collaborations avec les disciplines proches. Les experts mettent en garde les responsables de programme contre la tentation stérile du repli mono-disciplinaire (p. 15).

## Les forces du cursus de sociologie

Trois éléments particulièrement positifs méritent d'être mis en évidence, à savoir :

- 1/ le succès global des programmes atteste d'une offre de formation attractive, intellectuellement cohérente, dynamique et en prise avec les réalités. Les publics étudiants rencontrés par les experts ont manifesté un enthousiasme réel et sincère (p. 12) ;
- 2/ la refonte du design des programmes en sociologie fut l'occasion de renouveler en profondeur les contenus des enseignements donnant lieu à une formation disciplinaire très solide. Les experts constatent la volonté incontestable d'intégrer la recherche au bénéfice de l'enseignement, même s'ils recommandent de poursuivre en ce sens (recommandations 9 et 10 – p. 15) ;
- 3/ outre la qualité de l'accueil réservé lors des visites sur site, les experts soulignent la compétence et le dynamisme des enseignants du cursus. Ils pointent également le dévouement du personnel administratif qui ne ménage pas ses efforts pour faciliter l'organisation des enseignements (p. 43).

## Les points d'amélioration du cursus de sociologie

Trois éléments sensibles méritent d'être particulièrement soulignés, à savoir :

- 1/ la disponibilité de véritables statistiques comme outils de gouvernance fait cruellement défaut (p. 10, 23, 27 et 43 notamment). Les experts recommandent avec force à tous les niveaux de gouvernance de se doter d'instruments statis-



tiques systématiques (recommandation 27 - p. 27 - voir lignes d'action ci-dessous) ;

- 2/ l'échec persistant en BAC1, même s'il n'est pas spécifique au cursus, exige une attention urgente. Les experts identifient plusieurs facteurs explicatifs de cette faiblesse majeure (p. 19 et 20) : l'hétérogénéité de la formation en secondaire et donc des publics primo-inscrits, le fort décalage des modalités d'enseignement dans le secondaire et à l'université, les déséquilibres de moyens affectés en défaveur des Bac1 du cursus de sociologie, l'archaïsme pédagogique de certains cours de Bac1, le public étudiant en Bac1 encore à la recherche de sa « vocation », etc. Cette identification des facteurs d'échec permet aux experts de suggérer des points d'amélioration essentiels pour la lutte contre l'échec (voir lignes d'action ci-dessous) ;
- 3/ pointés parmi les facteurs d'échec ci-dessus, les experts ont été frappés par les déséquilibres d'investissements de moyens financiers, humains et pédagogiques d'abord entre sciences dures et sciences humaines au sein d'une même institution, ensuite entre les programmes de master et ceux de bachelier du cursus et enfin entre les Bac1 et les Bac2 et 3 (p. 19). Ces déséquilibres, même s'ils n'en sont pas les seuls responsables, ont pour effet l'application de techniques pédagogiques trop traditionnelles et mal adaptées aux étudiants de première année de bachelier.

## Les enjeux et défis à relever du cursus de sociologie

Certains constats formulés par les experts retiennent l'attention des membres de l'Agence car ils constituent de véritables enjeux pour le devenir du cursus en sociologie. Les membres de l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur souhaitent mettre particulièrement en évidence quatre éléments, à savoir :

- 1/ l'ensemble des programmes du cursus de sociologie est trop peu lisible ; le redesign de

l'architecture globale de l'offre de formation pourrait passer par un renforcement plus fonctionnel de la différenciation entre bachelier en sciences humaines et sociales et celui de sociologie-anthropologie, une réflexion sur l'utilité des années préparatoires et une meilleure différenciation des diplômes selon les spécificités des programmes suivis (recommandations 6, 7 et 8 - p. 14 et 15) ;

- 2/ l'ouverture à l'international peut encore être intensifiée. Les experts proposent plusieurs pistes d'amélioration relatives à l'enseignement des langues (qui mérite une attention toute particulière), à la place des stages, au renforcement des accords Erasmus, à l'organisation de diplômes européens (p. 24 et 46) ;
- 3/ les experts insistent sur la nécessaire réflexion qui doit être conduite sur la place des stages dans les programmes et leur renforcement (recommandation 12 - p. 16). Outre l'impact en termes d'internationalisation quand ils sont réalisés à l'étranger, les stages doivent aussi soutenir la professionnalisation des formations en établissant des liens plus forts avec le monde professionnel de différents secteurs, miroirs des débouchés des diplômes ;
- 4/ sans que cela soit une spécificité de ce cursus universitaire, les experts s'interrogent sur la pertinence de découpler l'évaluation de l'enseignement et celle de la recherche (p. 10). D'autres pays européens ont d'ailleurs fait le choix délibéré d'une évaluation globale et simultanée des deux métiers. Le comité des experts suggère d'envisager des modalités d'intégration de l'évaluation conjointe enseignement-recherche.

## 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 cinq éléments :

- 1/ la proposition des experts de pouvoir ajouter un sous-titre aux diplômes pour marquer la

différenciation des programmes (recommandation 8 - p. 15) est intéressante et pourrait sans doute s'appliquer à d'autres cursus où les mêmes besoins se font sentir ;

2/ le régime des passerelles doit être repensé notamment en intégrant une réflexion sur les liens et positionnements universités/hautes écoles (recommandation 3 - p. 13). L'utilité des années préparatoires n'est pas apparue aux experts qui leur préfèrent des programmes complémentaires adaptés à la formation préalable (p. 15). Les masters 60 ont peu de lisibilité et gagneraient à être transformés plutôt en masters complémentaires (recommandations 6 et 7 - p. 14 et 15) ;

3/ la question de l'échec massif en première année de bachelier, bien connue des acteurs de l'enseignement supérieur en Communauté française, ne peut être traitée comme une fatalité du système d'enseignement universitaire (recommandation 13 - p. 20). Les dispositifs de promotion de la réussite doivent être plus efficaces et complétés. Les experts ne sont pas avares de conseils et proposent plusieurs pistes non exclusives qui portent sur la définition des référentiels de compétences, la répartition des moyens entre cycles et au sein du premier cycle, l'articulation entre l'enseignement secondaire et supérieur, la possibilité de réorientation en cours de première année, la formation pédagogique des enseignants axée sur la pédagogie active intégrant une remédiation efficace, l'organisation précoce de travaux de recherche... (p. 20 et 21) ;

4/ le besoin criant d'outils statistiques fiables est dénoncé tout au long de l'analyse transversale des experts. Les mesures de la charge des personnels, des taux de diplômation, de la durée des études, de l'insertion professionnelle, des trajectoires de carrière suivies par les diplômés... sont quasi-inexistantes. Tous les niveaux de gouvernance doivent fournir un effort en matière d'indicateurs susceptibles de soutenir le pilotage et la gouvernance (recommandation 27 - p. 27) ;

5/ comme l'implémentation des ECTS reste complexe et peu lisible, une réflexion sur plus d'efficacité s'impose (recommandation 17 - p. 23) ;

6/ En règle générale, les membres de l'Agence tiennent à souligner le fait que les réformes en cours supposent plus que jamais un développement des démarches qualité au sein des différentes institutions inscrit dans la durée. Les experts reconnaissent explicitement le travail important fourni par les universités rencontrées (p. 27) et les encouragent à poursuivre en ce sens (recommandation 26 - p. 27). Chaque institution devra concevoir et mettre en œuvre un plan de pilotage des actions à mener et rendre les démarches entreprises pérennes. Afin de poursuivre ces démarches de manière optimale, des moyens devront être dégagés.

Les membres de l'Agence,

Fait à Bruxelles en leur séance du 5 octobre 2010.

# Pages de notes

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



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

Rue Adolphe Lavallée, 1 - 5<sup>e</sup> étage  
B-1080 Bruxelles  
[www.aeqes.be](http://www.aeqes.be)

Editeur responsable : C. Duykaerts  
Octobre 2010