



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

RAPPORT D'ÉVALUATION DE SUIVI

Cluster Langues et Lettres

Université Saint-Louis – Bruxelles
(USL–B)

Ludo MELIS
Madeleine ZULAUF

Le 17 juillet 2019

Table des matières

Langues et Lettres : Université Saint-Louis – Bruxelles	3
Partie 1 : principales évolutions de contexte depuis l'évaluation initiale	6
Partie 2 : réalisation du Plan d'action initial.....	10
Partie 3 : recommandations pour le développement d'une culture qualité	19
Conclusion générale.....	22
Droit de réponse de l'établissement.....	23

Langues et Lettres : Université Saint-Louis – Bruxelles

Contexte de l'évaluation

L'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES) a procédé en 2019 à l'évaluation de suivi des cursus « Langues et Lettres ». Cette évaluation se situe dans la continuité de l'évaluation précédente de ces cursus, organisée en 2013-2014.

Dans ce cadre, Mme Madeleine Zulauf et M. Ludo Melis, mandatés par l'AEQES et accompagnés par un membre de la Cellule exécutive, se sont rendus le 14 février 2019 à l'Université Saint-Louis – Bruxelles. Le présent rapport rend compte des conclusions auxquelles sont parvenus les experts après la lecture du dossier d'avancement remis par l'entité et à l'issue des entretiens et de la consultation des documents mis à disposition. Bien que l'objet de la présente évaluation de suivi soient les bacheliers en langues et littératures françaises et romanes d'une part et germaniques d'autre part, la visite de suivi (et le rapport qui en découle) ne constitue pas une nouvelle évaluation des programmes ; elle vise à mettre en lumière l'état de réalisation du Plan d'action établi suite à la visite de 2014 ainsi qu'un ensemble de recommandations en vue de l'amélioration de la culture qualité. En ce sens, le rapport comporte moins des éléments spécifiques au programme que des recommandations plus générales sur la gestion du programme et la démarche qualité qui s'y rapporte.

Le comité des experts tient à souligner la parfaite coopération de la coordination qualité et des autorités académiques concernées à cette étape du processus d'évaluation. Ils désirent aussi remercier les membres de la direction, les membres du personnel enseignant et les étudiants qui ont participé aux entretiens et qui ont témoigné avec franchise et ouverture de leur expérience.

Composition du comité¹

- Ludo Melis: expert du domaine
- Madeleine Zulauf: experte de l'éducation

¹ Un résumé du *curriculum vitae* des experts est disponible sur le site internet de l'AEQES : http://aeqes.be/experts_comites.cfm.

Présentation de l'établissement et du programme évalué

L'Université Saint-Louis – Bruxelles (USL – B) dont la fondation remonte à 1858, est une université spécialisée en sciences humaines qui, dans le cadre de sa mission d'enseignement, offre un ensemble de programmes de bachelier, ainsi que deux masters et cinq masters de spécialisation ; elle délivre également des doctorats.

Elle est constituée en ASBL. «Le Conseil d'administration (CA) est l'organe décisionnel qui dispose des pouvoirs les plus étendus pour la gestion et l'administration de l'Université» (<http://www.usaintlouis.be/sl/681.html>); il est présidé par le recteur. L'équipe rectorale comporte en outre quatre vice-recteurs et trois conseillers. Parmi les organes de gouvernance dont s'est dotée l'Université mention doit être faite, dans le cadre de l'évaluation de suivi, du Conseil de direction et du Conseil de l'enseignement.

Le Conseil de direction «constitue une instance de réflexion sur la politique menée par l'Université et définit, dans ce cadre, les grandes orientations qui sont les siennes en matière d'enseignement, de recherche et de service à la société. Entre autres compétences, il établit les différents règlements de l'Université et le statut des membres des différents ensembles qui composent la communauté universitaire.» (<http://www.usaintlouis.be/sl/682.html>).

Le Conseil de l'enseignement «coordonne l'organisation de l'enseignement dans les différentes Facultés et l'Institut d'études européennes, approuve les programmes d'études et établit le Règlement général des études et des examens. C'est aussi le Conseil de l'enseignement qui définit les axes de la politique d'aide pédagogique au sein de l'Université.» (<http://www.usaintlouis.be/sl/1440.html>)

L'Université compte quatre facultés :

- la Faculté de philosophie, lettres et sciences humaines
- la Faculté de droit
- la Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de la communication
- la Faculté de traduction et interprétation Marie Haps,

ainsi que l'Institut d'études européennes.

La Faculté de philosophie, lettres et sciences humaines, de laquelle relèvent les programmes visés par le présent rapport, comporte quatre Départements, qui sont chacun en charge d'un programme :

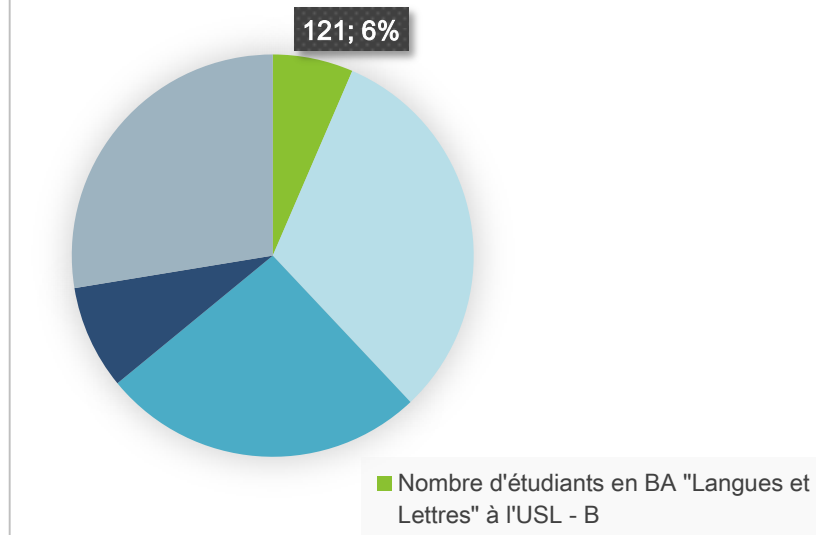
- Philosophie
- Histoire
- Langues et lettres françaises et romanes
- Langues et lettres modernes, orientation germaniques.

La gestion d'un département est assurée par le Conseil de département présidé par un académique qui est Président du département et Président du jury du programme d'étude concerné.

Le présent rapport concerne deux programmes :

- Le bachelier en Langues et Lettres françaises et romanes, orientation générale
- Le bachelier en Langues et Lettres modernes, orientation germaniques.

Le bachelier en Langues et Lettres
en FWB (situation en 2016-2017)



Partie 1 : principales évolutions de contexte depuis l'évaluation initiale

Dans son dossier d'avancement, ainsi que dans l'entretien avec les autorités, l'Université Saint-Louis – Bruxelles a mis en évidence un grand nombre d'évolutions qui ont marqué la période séparant l'évaluation initiale de la visite de suivi. Celles-ci seront présentées sous trois rubriques :

1. Les évolutions au niveau décentral
2. Les évolutions au niveau de l'Université
3. Les évolutions au niveau de la Faculté et des Départements concernés.

Bon nombre de ces évolutions auront des répercussions sur les réalisations, sur la culture qualité et sur le Plan d'action actualisé ; elles trouveront dès lors des échos dans les Parties 2 et 3 du présent rapport.

1. Les évolutions au niveau décentral

Le décret dit Paysage (2013) a en premier lieu conféré à l'institution qui s'appelait jusqu'alors Facultés universitaires Saint-Louis, le nom d'Université Saint-Louis – Bruxelles. Par ailleurs l'impact de ce décret est profond sur l'organisation de l'enseignement ; il modifie en particulier la manière dont le parcours des étudiants est défini et la notion de réussite. Les autorités signalent à ce propos d'une part des difficultés à appréhender la notion même de réussite et à définir des indicateurs utiles et d'autre part un taux d'échec élevé en bloc 1, que l'on considère le seuil de 60 crédits ou celui de 45 crédits.

En 2014, les formations de bachelier en traduction et interprétation, organisées jusqu'à ce jour par l'Institut Marie Haps, sont transférées dans l'Université Saint-Louis – Bruxelles ; elles y constitueront la quatrième faculté.

Le décret sur la Formation initiale des enseignants, en discussion au moment même de la visite de suivi et promulgué le 7 février 2019, aura un impact important sur l'organisation des bacheliers en Langues et Lettres (LL) et sur l'interaction entre les formations offertes dans une université et celles qu'organisent les hautes écoles.

2. Les évolutions au niveau de l'Université

L'Université a connu en premier lieu des évolutions importantes au niveau de la gouvernance ; elle a défini un ensemble d'options stratégiques globales et lancé des actions précises dans les domaines de la qualité et de l'enseignement.

L'élargissement de l'équipe rectorale constitue la première évolution marquante. Depuis 2018, le recteur est assisté de quatre vice-recteurs dont un poste est dédié à la qualité et un à l'enseignement. La responsabilité pour l'enseignement était auparavant combinée avec celle pour l'internationalisation, alors que le vice-rectorat à la qualité résulte de la transformation d'un poste de conseiller qualité en un poste de vice-recteur.

L'Université a également défini, en accord avec les dispositions du décret Paysage, le mode de participation des étudiants à tous les niveaux pertinents : université, facultés, départements.

Au niveau de la stratégie institutionnelle, deux projets doivent être mentionnés. Le premier est le Plan de développement 2016-2018 et le second le projet de fusion avec l'Université catholique de Louvain (UCL).

Le Plan de développement comporte entre autres des mesures visant à accroître le personnel, notamment dans les deux Départements concernés par la présente évaluation, à renforcer l'administration et à améliorer la participation et la communication internes ; les mesures relatives à l'enseignement et à la gestion de la qualité seront évoquées ci-dessous. Dans ce contexte, le passage à Moodle comme plateforme électronique et l'amélioration de l'infrastructure informatique sont également à signaler.

Le projet de fusion avec l'UCL a été approuvé par les instances décisionnelles des deux institutions, garantissant le maintien des enseignements à Bruxelles. Ce projet n'a pas encore abouti par manque de cadre légal approprié, mais un processus de rapprochement et de mise en œuvre est en cours. Il implique entre autres le partage d'outils et de savoir-faire, par exemple dans les domaines de la qualité et de l'enseignement. Les autorités signalent ainsi l'unification des règlements relatifs à l'enseignement et la réforme des évaluations de l'enseignement et des enseignants. Elles soulignent aussi la volonté de respecter les particularismes locaux.

L'Université a beaucoup investi, pendant la période prise en considération, dans le développement de la gestion et de la culture qualité.

La définition du poste de vice-recteur à la qualité, la création d'une Cellule qualité auprès de la vice-rectrice qualité et l'adoption d'une Charte qualité (www.usaintlouis.be/sl/1677.html) traduisent la volonté de définir une politique qualité explicitée. Les actions qualité au niveau institutionnel – notamment swot et réflexions sur l'identité de l'Université – s'accompagnent d'actions en soutien des facultés et des programmes : information, mise à la disposition d'outils, coaching, partage de bonnes pratiques. Les responsables soulignent à ce propos l'importance de l'autonomie accordée aux facultés. Afin de garantir une bonne communication entre celles-ci et le niveau central un référent qualité suit le procès.

Les actions concernant l'enseignement entreprises au niveau de l'Université concernent essentiellement deux domaines : la réforme des programmes, suite au décret Paysage, et l'aide à la réussite.

Pour encadrer la réflexion sur la réforme des programmes, mettre en place une offre dont la structure rencontre les principes sous-jacents aux dispositions du décret et garantir les interactions entre programmes, l'Université a défini un certain nombre de balises (voir Partie 2.1.). Elle a maintenu l'une de ses spécificités, la possibilité offerte aux étudiants de suivre un bachelier supplémentaire en parallèle avec le bachelier, quitte à l'achever dans une année supplémentaire.

Le second volet des actions entreprises par l'Université dans le domaine de l'enseignement concerne l'aide à la réussite et la lutte contre l'échec. Il convient en particulier de signaler le développement du Service d'orientation et d'aide à la réussite (SOAR; voir <http://www.usaintlouis.be/sl/aidereussite.html>). Quatre points sont à mentionner dans ce contexte :

- la mise au point d'un diagnostic portant sur le parcours des étudiants et l'évaluation dans le contexte de la mise en place du décret Paysage ; ce diagnostic porte tant sur le taux de réussite que sur les difficultés rencontrées lors de la construction des programmes ;
- une recherche-action qui va consister à suivre une cohorte de nouveaux étudiants pour étudier les motivations et démotivations de ces étudiants et leurs attentes (cf. Partie 2.2.);

- le lancement d'un chantier concernant la formation des enseignants universitaires et en particulier la mise en place d'un dispositif d'année sabbatique pédagogique permettant aux enseignants de développer un projet novateur et d'en faire profiter leurs collègues ;
- un projet visant à mieux faire connaître les actions de la cellule en charge de l'aide aux étudiants à besoins spécifiques.

3. Les évolutions au niveau de la Faculté et des Départements concernés

La Faculté de philosophie, lettres et sciences humaines (PHLSH) et les Départements qui la constituent ont procédé à une refonte des organismes de gouvernance, en particulier les conseils de département, et à la création d'un nouveau type d'organe : la Commission d'admission et de programmes. Cette Commission vise à la mise en place des articles 13 et 37 du Règlement général des études et des examens :

Article 13. – Lorsque l'accès aux études requiert une décision du jury, celui-ci peut, aux fins d'accomplir cette mission qui peut impliquer la valorisation de crédits ou de savoirs et compétences, constituer en son sein une commission formée d'au moins quatre membres, dont le président, le secrétaire du jury, un membre du jury et un représentant des autorités académiques. Sauf décision contraire des autorités académiques, ce représentant est le doyen de la faculté ou son délégué. La commission dont question ci-avant et celle dont question à l'article 37 ne forment qu'une seule et même commission, dénommée le 'jury restreint'.

Article 37. – Pour ses missions d'approbation et de suivi du programme de l'étudiant, le jury peut constituer en son sein une commission formée d'au moins quatre membres, dont le président, le secrétaire du jury, un membre du jury et un représentant des autorités académiques. Sauf décision contraire des autorités académiques, ce représentant est le doyen de la faculté ou son délégué. La commission dont question ci-avant et celle dont question à l'article 13 ne forment qu'une seule et même commission, dénommée le 'jury restreint'. (http://www2.usaintlouis.be/public/enseignement/rgee_2018-2019.pdf)

Vu les informations sur la page Parcours de l'étudiant (voir www.usaintlouis.be/sl/2728.htm) le comité conclut que La commission d'admission et de programmes est un autre nom pour ce que le Règlement appelle 'jury restreint'.

Les liens entre le jury, dont les compétences et les tâches sont définies par le décret Paysage, et l'organisation de la Faculté et des Départements sont non seulement assurés par l'instauration de la Commission d'admission et de programmes, mais aussi par l'article 3 des Dispositions prises par le Conseil de faculté PHLSH concernant les structures et organes de coordination de la Faculté :

Article 3. – Un Conseil de département est présidé par le Président de jury du programme d'étude concerné, qui porte également le titre de « Président de département ». (www2.usaintlouis.be/public/filo/dispostructcoordophilo.pdf)

La Faculté est également très soucieuse de la cohérence dans le fonctionnement des jurys et a instauré une concertation entre présidents et secrétaires des jurys avec le Doyen.

Les autorités facultaires et départementales signalent en outre une augmentation du personnel et une meilleure stabilisation de leurs statuts. Elles mentionnent également une augmentation du nombre des étudiants inscrits, tout en regrettant que les effectifs demeurent faibles.

Les programmes offerts ont connu des modifications importantes, entre autres vu les réformes initiées suite à la mise en place du décret Paysage ; parallèlement l'approche pédagogique et l'accompagnement des étudiants ont également évolué. Ces aspects seront discutés dans la Partie 2 du rapport.

Partie 2 : réalisation du Plan d'action initial

Etabli suite à la première évaluation effectuée par l'AEQES en 2013-2014, le Plan d'action initial de l'USL-B comportait trois axes stratégiques, classés par ordre de priorité :

- Axe 1 : « démarche qualité »
- Axe 2 : « taux d'échecs »
- Axe 3 : « plan langues »

Sous chacun de ces mots-clés étaient égrenées plusieurs actions, d'importance variable et portant sur des thèmes divers. Le dossier d'avancement ne reprend pas cette structure *stricto sensu* et ne fait pas le point systématiquement sur chacune des actions qui avaient été imaginées à l'époque. Il se focalise plutôt sur quelques problématiques majeures pour expliciter les progrès accomplis en la matière et/ou pour présenter les défis actuels. Le projet de Plan d'action actualisé, fourni en annexe du dossier d'avancement, vient d'ailleurs s'inscrire dans l'évolution de cette réflexion et il s'organise selon une logique différente de celle qui avait présidé à l'élaboration du plan initial (cf. Partie 3 du présent rapport).

Pour toutes ces raisons, l'analyse présentée dans cette Partie 2 ne se calque pas sur la structure du Plan d'action initial mais s'organise en deux sections qui se veulent complémentaires.

- La section 2.1. traitera de tout ce qui concerne l'offre de formation. Elle abordera essentiellement la question de la réforme des programmes avec, notamment, le développement des référentiels de compétences et des descriptifs de cours, mais il sera aussi question de thématiques plus spécifiques comme les niveaux de langues, les travaux de fin de cycle ou encore les séjours Erasmus et les stages.

- La section 2.2. se préoccupera des parcours des étudiants, en se penchant sur des questions comme celles de l'hétérogénéité des cohortes, du taux d'échec et des mesures d'aide à la réussite.²

L'analyse proposée dans ces deux sections s'accompagne, ici et là, de quelques suggestions, conseils et recommandations, destinés à alimenter la réflexion future des responsables des Départements, de la Faculté PHLSH et de l'institution dans son ensemble.

2.1. L'offre de formation

La réforme des programmes du domaine LL, qui constituait l'action cardinale de son Plan d'action initial, s'est inscrite dans le mouvement général de réforme de l'ensemble des programmes de l'Université, un chantier initié en 2015 (voir Partie 1.2.). Elle a été élaborée au niveau des Départements et de la Faculté en étroite concertation avec tous les acteurs concernés, y compris des représentants des étudiants et des membres du personnel facultaire, et elle a pu s'appuyer sur les balises définies par le Conseil de l'enseignement :

- Réduction du nombre de cours par bloc annuel, avec un maximum de 12 unités d'enseignement (UE) par bloc ;
- Maintien du nombre global d'heures de cours ;
- Définition d'une norme de base de 5 crédits par UE ;

² Par contre cette Partie 2 ne traitera pas de la question des structures de gouvernance et de gestion. Leur évolution a en effet déjà été décrite dans la Partie 1.

- Offre des mineures seulement à partir du bloc 2, afin de renforcer la cohérence du bloc 1 et de permettre aux étudiants de faire un choix plus réfléchi.

L'ensemble de ces balises impliquait de fusionner ou de restructurer les cours d'une part et de revoir la structure du programme d'autre part.

Le dossier d'avancement souligne que cette refonte a permis aux programmes de gagner en cohérence et en lisibilité, une opinion qui s'est vu confirmée par les personnes rencontrées à l'occasion des différents entretiens lors de la visite de suivi et qui se trouve partagée par les experts après examen des programmes des deux Départements.

Il convient maintenant de s'arrêter à deux autres changements dans l'offre de formation en LL, qui souscrivent à la volonté de développer la dimension interdisciplinaire dans l'institution en général et dans la Faculté PHLSH en particulier; soulignons que ces changements ont été grandement facilités par le respect de l'unité commune de 5 crédits.

Il s'agit tout d'abord des emprunts de cours intra- et inter-facultaires, dont certains viennent alimenter des mineures (dont la nouvelle mineure en anglais), une innovation qui s'avère particulièrement heureuse. Il s'agit par ailleurs des cours dits « généraux », offerts en début de cycle (surtout au bloc 1 mais aussi, pour certains, en bloc 2). Les experts soulignent que de tels cours ont toute leur importance pour assurer à la fois un socle commun et une perspective interdisciplinaire aux études en LL, mais ils se permettent aussi de rappeler que de tels cours généraux se doivent d'être vraiment... généraux, c'est-à-dire qu'ils ont à prendre en compte, à parts égales, les étudiants des différents cursus. Cela passe, par exemple, par le fait de ne pas présenter toujours des contenus ou des exemples qui ne seraient directement parlants qu'aux étudiants d'une certaine filière, mais bien de varier les approches et les illustrations de manière à ce que les étudiants de toutes les filières se trouvent également interpellés.

La seconde modification vise à favoriser l'appropriation personnelle des matières au programme par les étudiants en leur proposant des dispositifs pédagogiques activants comme des exercices ou des séminaires. Pour ce qui concerne ces modalités pédagogiques participatives, les experts du comité de suivi n'ont recueilli que des avis positifs auprès des différents acteurs rencontrés. Leur efficacité réelle devra toutefois être vérifiée de manière objective dès que les responsables disposeront de davantage de recul. (voir également la section 2.2. pour les actions d'aide à la réussite, tel le monitorat)

La réforme des programmes réalisée dans le domaine LL ne s'est pas limitée à un réagencement et une redistribution des différents cours. Elle a également et conjointement signifié une bascule vers la nouvelle logique voulue par le décret Paysage, à savoir celle des compétences visées (plutôt que des contenus à dispenser). Cette logique se trouve cristallisée dans les notions de « référentiel de compétences » et d'« unité d'enseignement » (UE). En la matière, les experts du comité de suivi tiennent à souligner l'exemplarité de la démarche accomplie pour mettre en œuvre cette petite « révolution copernicienne », que le dossier d'avancement décrit comme suit: « Pour ce qui concerne la rédaction de référentiels de compétences, des documents communs à toutes les facultés des universités de la FWB ont été rédigés par les Collèges de doyens et agréés par l'ARES en 2014-2015. Ces référentiels, qui gardent un degré de généralité important, ont alors fait l'objet, en Faculté de PHLSH, d'une réélaboration beaucoup plus détaillée par chaque département: les compétences générales listées dans les référentiels interuniversitaires sont traduites une à une en acquis d'apprentissage, lesquels sont systématiquement rapportés à des cours du programme au terme desquels l'étudiant est censé avoir acquis les compétences visées. Ces documents, de même que les minima d'harmonisation revus par les Collèges des doyens en 2014, ont joué le rôle de balises dans l'élaboration de la réforme des programmes. Ensuite, une fois les nouveaux programmes finalisés, le Conseil de faculté a demandé à chaque département de rédiger des cahiers de charges (un par UE): ces

documents, avalisés par le Conseil le 16 novembre 2017, précisent la place de chaque UE dans l'architecture du nouveau programme, les acquis d'apprentissage visés et les matières ou domaines disciplinaires que le cours doit couvrir. Ils constituent un cadre important pour assurer le maintien de la cohérence de chaque formation au fil du temps et donner aux nouveaux enseignants engagés des points de repère. »

Par ailleurs les experts ont pu constater que cette architecture des nouveaux programmes est bien restituée sur les pages Internet du domaine LL. Il peut dès lors apparaître décevant que les étudiants ne consultent guère cette information, notamment les descriptifs des UE. De l'avis des experts, cela ne constitue toutefois pas, en soi, quelque chose d'alarmant. C'est plutôt le signe que, au début de leurs parcours universitaires, les étudiants font confiance à l'institution et à leurs enseignants pour être directement et correctement informés et guidés. Les experts suggèrent toutefois de réfléchir à la manière dont les étudiants pourraient être amenés à devenir davantage acteurs et responsables de leur formation, autrement dit à la façon dont ce « contrat didactique » si puissant mais implicite qui les lie aux responsables de l'institution pourrait progressivement s'enrichir d'un véritable « contrat pédagogique », plus explicite et mieux assumé.

Le comité de suivi conseille enfin aux responsables de la Faculté de parachever le travail déjà accompli en s'assurant que tous les descriptifs de cours soient correctement remplis (à l'heure actuelle quelques-uns sont encore assez lacunaires) et que, pour les UE visant l'apprentissage d'une langue, les niveaux d'acquisition visés en fin de cours soient systématiquement exprimés selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (actuellement quelques rares descriptifs n'en font pas mention). Enfin, il encourage les responsables dans leur volonté d'évaluer constamment la qualité de ces programmes et des différentes UE pour y apporter les éventuels ajustements nécessaires (cf. Partie 3).

Avant de terminer cette revue analytique de l'offre de formation dans les Départements LL, il convient de traiter encore brièvement trois points : les travaux de fin de cycle (TFC), les séjours Erasmus et enfin les stages en milieu professionnel.

La documentation disponible ainsi que les informations obtenues lors des entretiens montrent que les deux Départements n'optent pas pour la même formule en ce qui concerne les TFC. Alors que le Département de germaniques opte pour la formule du travail de fin de cycle en tant que tel, le Département de romanes renonce au travail unique et impose trois travaux de séminaire, l'objectif étant d'éviter la spécialisation précoce et de demander aux étudiants un travail important dans chacun des trois domaines : la linguistique, l'analyse littéraire et la philologie. De l'ensemble des avis recueillis, il est ressorti que, si l'obligation faite de réaliser un TFC et les procédures y relatives donnent globalement satisfaction pour ce qu'il en est du Département germaniques, la solution proposée en romanes souffre de deux défauts majeurs. Tout d'abord, elle n'est pas claire, ou en tout cas pas comprise de la même manière par les différents protagonistes qui ne désignent pas toujours les mêmes séminaires (et *a fortiori* les mêmes quadrimestres, voire les mêmes blocs) comme devant être consacrés aux trois différents travaux. Ensuite, ces travaux sont considérés comme devant plutôt viser à l'application ou au transfert de savoirs qu'à l'encouragement de réflexions personnelles et au développement du sens de l'initiative et de la créativité des étudiants. Dès lors, les experts recommandent vivement au Département de romanes de discuter de la nécessité d'introduire de véritables TFC dans le programme. Ils suggèrent de conduire ces réflexions non plus tant à partir des contenus des différents cours que des objectifs que visent de tels travaux personnels, à savoir non seulement le développement de l'autonomie des étudiants mais aussi leur familiarisation avec la recherche, voire le

développement d'une certaine appétence pour celle-ci, objectifs que l'on peut tout à fait commencer à viser déjà en premier cycle.³

En ce qui concerne la mobilité, le Département de germaniques a décidé de rendre les séjours Erasmus obligatoires. Ceux-ci tiennent lieu de premier quadrimestre du bloc 3. Voici les arguments formulés dans le dossier d'avancement en faveur de cette solution, arguments auxquels les experts ne peuvent qu'adhérer : « Découvrir de l'intérieur un pays de langue germanique (ou une université belge néerlandophone), devoir s'adapter à un système d'enseignement étranger et aux manières de faire d'une autre équipe pédagogique, de même que pratiquer au quotidien la (les) langue(s) apprise(s), constituent autant d'éléments essentiels dans la formation du futur germaniste, ainsi que des atouts à faire valoir au moment de l'entrée dans le monde professionnel. »

En romanes, les séjours linguistiques, principalement en Espagne et en Italie, sont prisés par les étudiants. Quant aux séjours Erasmus, qui ne sont pas obligatoires dans ce Département, ils connaissent un succès que les responsables estiment satisfaisant compte tenu de deux difficultés. La première concerne la planification des parcours et la seconde le manque de motivation de certains étudiants. En ce qui concerne le premier problème, le comité de suivi recommande de réfléchir à un éventuel assouplissement des exigences (par exemple quant au niveau de compétences préalable requis pour qu'un projet de séjour soit accepté) ou à des possibilités de réorganisation dans le parcours des candidats au départ. Pour ce qui est du second problème, il encourage le Département à mettre encore davantage en évidence les bienfaits de la mobilité internationale, notamment sur le plan de l'enrichissement culturel et du développement personnel, bienfaits qui peuvent être recueillis également via un séjour dans une université francophone. Par ailleurs les experts encouragent les départements LL à réfléchir à la manière dont l'intégration d'étudiants Erasmus IN peut venir naturellement contribuer à l'enrichissement de la formation linguistique et culturelle dispensée dans les murs de l'institution.

Tout récemment, soit en mars 2018, la Faculté de PHLSH a décidé de proposer des stages aux étudiants pour leur offrir une ouverture sur le monde professionnel. Ils peuvent se dérouler durant l'été ou durant l'année et sont considérés comme des stages « libres », c'est-à-dire comme ne faisant pas partie du programme et ne donnant pas lieu à l'octroi de crédits. Il est toutefois prévu qu'ils soient reconnus par le biais d'attestations officielles. Les membres des départements LL ont donc commencé à prospecter dans le milieu professionnel pour trouver des lieux de stages qui pourraient s'avérer intéressants pour les étudiants. De leur côté, durant l'entretien, les étudiants se sont montrés intéressés par de tels stages mais « sans plus », attendant de voir les possibilités qui seront offertes et s'appuyant sur les avantages et les inconvénients éventuels. Les experts partagent l'opinion des responsables du domaine LL sur le fait que des stages peuvent être enrichissants déjà au premier cycle et ils partagent aussi l'approche consistant à aller de l'avant avec ce projet tout en se donnant des moyens d'en évaluer les bénéfices réels en matière de formation des étudiants.

2.2. Le parcours des étudiants

Cette deuxième section, qui concerne le parcours des étudiants, va se décliner en trois dimensions :

- le taux d'échec
- l'aide à la réussite

³ Il semble que le séjour Erasmus est parfois considéré comme l'équivalent d'un travail personnel. Or, si l'objectif d'autonomie est commun aux deux démarches, la dimension de « recherche » ne l'est pas.

- le renouvellement des approches pédagogiques.

Le taux d'échec

La problématique de l'abandon et de l'échec préoccupe l'Université et les Départements en LL qui y consacrent beaucoup d'attention dans leur Plan de suivi:

« Le taux d'échec et d'abandon en première année figure dans le Rapport final de synthèse à la fois comme un point d'amélioration, une recommandation et un risque. Néanmoins, le rapport souligne également que l'orientation et la réussite des étudiants sont deux préoccupations constantes de nos sections. Toutefois, si les dispositifs d'aide à la réussite mis en place sont « riches et variés », il n'est pas assuré que les étudiants qui en ont le plus besoin y recourent suffisamment, ni que ces dispositifs cernent les nécessités les plus réelles des étudiants qui ne franchissent pas le cap de la première année. » (Plan de suivi, 2014, p. 4)

Trois actions sont avancées dans ce contexte:

- Cerner les causes réelles de l'échec en BA1 ;
- Améliorer la coordination des dispositifs de remédiation et de communication sur ceux-ci ;
- Exploiter les possibilités offertes par le décret Paysage en vue d'augmenter le taux de réussite.

L'essentiel de l'analyse portera sur la première action, qui s'avère cruciale aux yeux des experts et qui rencontre la recommandation du Rapport final de synthèse, prônant une analyse fine des causes de l'échec et de l'abandon; elle prendra également en considération le second point retenu par le Plan de suivi. Il convient pourtant de donner au préalable quelques informations à propos du troisième point. Le dossier d'avancement constate que les espoirs mis dans les dispositions du décret Paysage pour voir augmenter le taux de réussite ne se sont pas vérifiés :

1. Le nombre d'étudiants en bloc 1 obtenant au terme de l'année académique la totalité des crédits inscrits à leur programme ne dépasse pas un tiers des étudiants inscrits (données pour les années 2015-2016 et 2016-2017) ; cette proportion n'est guère plus élevée si l'on considère le groupe d'étudiants obtenant les trois-quarts de ces crédits. Le taux d'abandon est assez élevé (autour de 14,5% en romanes et 16,5% en germaniques pour la moyenne des années 2010 à 2017), mais il ne peut que partiellement rendre compte du taux d'échec important.

2. Le taux de réussite lors de la poursuite des études, c'est-à-dire en blocs 2 et 3, est certes plus élevé qu'en bloc 1, mais plus faible que celui qui peut être attendu d'étudiants ayant terminé le premier bloc avec fruit.

3. Peu d'étudiants qui se chargent d'un programme de plus de 60 crédits en acquièrent la totalité ; ils ne réussissent donc pas à rattraper le retard pris.

4. Le nombre de diplômés par contre reste stable depuis 2013-2014.

Pour les autorités départementales le décret Paysage est venu rendre plus complexe la gestion des programmes et des parcours et a, en fait, aggravé la situation ; le dossier d'avancement avance plusieurs facteurs :

- Il est plus difficile d'évaluer la réussite et l'échec, vu que les critères ont changé.

- La perception des étudiants sur les objectifs à atteindre en fin d'année et sur la notion de réussite ont changé, d'une part à cause du système dans lequel chaque unité d'enseignement forme un atome pour lequel un étudiant peut obtenir des crédits et d'autre part par la disposition décrétole de la 'réussite' à 45 crédits.
- Le fait que de nombreux étudiants accumulent au fil de leur parcours des cours non réussis les années précédentes, et ce depuis la première année. De ce fait, un fossé se creuse entre l'attente circonscrite par la notion de bloc annuel standardisé et la réalité sur le terrain, puisque de moins en moins de PAE sont conformes à cette norme et que ces derniers mêlent des cours qui peuvent relever des trois blocs annuels. Cette discordance entraîne non seulement des conflits horaires importants, mais vient mettre en cause la cohérence de la formation, génère des difficultés à comprendre certaines matières, entraîne un allongement important de la durée des études et peut mener à une certaine démotivation chez les étudiants confrontés à une situation difficile à maîtriser.
- Les complexités du système risquent de décourager les enseignants.

Le dossier d'avancement est dès lors obligé de conclure que le taux d'échec ne baisse pas, bien au contraire, malgré toutes les mesures envisagées et mises en place, notamment par le SOAR (voir plus bas sous L'aide à la réussite).

Pour mieux cerner la problématique du taux d'échec et de ses causes, l'Université et en particulier les Départements LL, ont engagé une triple action :

- Affiner les indicateurs et les adapter aux critères de réussite définis par le décret ;
- Améliorer la compréhension qualitative de l'échec ;
- Contrer la mauvaise perception de la « réussite » par les étudiants en lançant diverses campagnes d'avertissement.

Les deux premières actions sont entreprises en étroite collaboration avec le Service d'orientation et d'aide à la réussite (SOAR) qui relève des services centraux ; une recherche-action a été lancée visant à mieux comprendre les parcours individuels, cerner l'impact du système en vigueur sur ces parcours, saisir les raisons des abandons et réorientations et l'impact des échecs résiduels. La réflexion engagée sur les critères tout comme la recherche-action n'ont pas encore abouti à une analyse détaillée, ce qui ne doit pas étonner vu la complexité du dossier, la faiblesse quantitative relative des cohortes et la nécessité d'envisager la problématique sur un nombre assez important d'années afin d'avoir un recul suffisant. Il importe dès lors de poursuivre l'action avec vigueur et d'aboutir à une analyse fine qui tienne compte d'une constatation importante formulée par les autorités et les enseignants et corroborée par les étudiants : l'étudiant type Paysage n'existe pas ; il y a dès lors lieu d'élaborer une représentation plus différenciée des étudiants.

La manière dont les étudiants envisagent la notion de réussite constitue une première dimension de cette représentation. Toutes les parties prenantes reconnaissent que la perception de la réussite évolue. Les responsables et les enseignants signalent que les étudiants en bloc 1 ont tendance à considérer que le seuil de réussite se situe à 45 crédits obtenus, plutôt qu'à la totalité des 60 crédits au programme et que certains étudiants tendent à postposer la réussite en blocs 2 et 3, avec pour conséquence un allongement des études.

Ces constatations ont amené la Faculté et les Départements à lancer une campagne de communication, d'information et d'avertissement ; les délégués des étudiants sont invités à relayer ce discours. En outre des contacts directs entre responsables et étudiants sont possibles et permettent de dresser un bilan après le premier quadrimestre. En outre de nombreux dispositifs d'aide à la réussite ont été mis en place (voir ci-dessous) et le SOAR en informe les étudiants y compris grâce à des mails personnalisés.

Il est difficile de mesurer l'impact de ces campagnes ; le dossier d'avancement émet deux considérations à ce propos. Il met tout d'abord le doigt sur une tension entre, d'une part, communiquer sur la problématique de l'échec – et donc sur le niveau d'exigence – et, d'autre part, rendre les programmes attrayants. Il relève par ailleurs certains flottements dans le cadre décrétoal, telles les règles de « finançabilité de l'étudiant » qui évoluent constamment.

Il s'y ajoute une ambiguïté quant à la notion de réussite et à la perception d'un cursus de bachelier : s'agit-il d'un cursus de trois ans ou d'un cursus de 180 crédits, autrement dit, convient-il de définir la réussite – et donc l'obtention du diplôme – en termes de 3 x 60 crédits successifs ou plus globalement par accumulation des crédits attachés à chaque unité d'enseignement jusqu'à un total de 180 ?

Le décret comporte des éléments qui soutiennent les deux interprétations et peut dès lors contribuer à la confusion. L'Université adopte la première interprétation, en ligne avec la tradition, alors qu'il semble que nombreux sont les étudiants qui adhèrent à la seconde interprétation et organisent leurs parcours de manière plus individuelle, tout en se heurtant à certaines mesures décrétoales, comme l'obligation de définir des programmes annuels de 60 crédits ou les règles relatives au financement des études.

Mener une réflexion en suivant la deuxième interprétation peut, aux yeux du comité, offrir des perspectives intéressantes. Vu qu'elle définit le programme comme un enchaînement d'unités d'enseignement, elle invite à analyser, unité par unité, le taux de réussite des étudiants et à déterminer de la sorte les disparités entre celles-ci, tout comme la contribution de chacune au résultat global des étudiants. Une telle analyse offre alors une base pour réfléchir au programme proposé du point de vue du parcours des étudiants. Elle ouvre en plus la possibilité d'inverser la perspective et de voir les parcours en termes de réussites partielles aboutissant à un diplôme et d'identifier les obstacles qui ralentissent ou interrompent le parcours.

L'aide à la réussite

Outre les campagnes d'information, l'Université, la Faculté et les Départements ont mis en place de nombreux dispositifs d'aide à la réussite, en particulier pour les étudiants en bloc 1. Ceux-ci sont coordonnés par le SOAR et couvrent une large palette : (<http://www.usaintlouis.be/sl/aidereussite.html>) :

- Le Passeport pour le bac, qui comporte des tests en début d'année et des actions de remédiation ;
- Des Ateliers-méthode pour mieux gérer son parcours universitaire ;
- Un blocus dirigé permettant d'étudier dans un environnement structuré offrant un encadrement pédagogique ;
- Des travaux pratiques accompagnant certains cours et des monitorats permettant de revoir en petits groupes des points névralgiques ; que certains monitorats soient également proposés au quadrimestre qui suit le cours, en préparation à la session de rattrapage, est un aspect très intéressant de l'offre proposée ;
- La possibilité d'entretiens individuels et éventuellement d'un allègement du programme.

Il existe en outre un cours, facultatif et interfacultaire, de remédiation en français écrit et scientifique, en réponse à la constatation qu'un niveau insuffisant dans ce domaine est une cause importante d'échecs.

L'adéquation et la complémentarité de l'offre sont évidentes, tout comme la disponibilité du SOAR. Si quelques problèmes de coordination peuvent subsister, ceux-ci sont mineurs. Il est plus difficile de mesurer l'impact des dispositifs sur la réussite. Le dossier d'avancement et les entretiens signalent que les étudiants qui pourraient bénéficier le plus de ces mesures ne sont pas toujours atteints et qu'il convient d'améliorer la communication et de la cibler sur les étudiants en situation problématique. Il importe cependant d'éviter que ces derniers ne se sentent stigmatisés, ce qui peut les inhiber à recourir aux aides mises en place.

Les actions d'aide à la réussite s'étendent également aux futurs étudiants (<http://www.usaintlouis.be/sl/aidereussite.htm>). Elles visent dans ce cas à préciser les prérequis, tant en ce qui concerne les études universitaires en général que pour ce qui est des études en Langues et Lettres. La problématique des prérequis concerne par ailleurs également les étudiants inscrits en bloc 2 ou 3 et en particulier les étudiants ayant des échecs à rattraper et qui ne suivent dès lors pas le parcours standardisé.

Aux yeux des enseignants et des autorités, la problématique des prérequis se décline en plusieurs dimensions :

- L'attente des enseignants ne correspond pas toujours aux connaissances des étudiants, par exemple quant au niveau de français ou à la culture générale ;
- Les étudiants ne sont pas toujours conscients des problèmes qu'un manque de connaissances de base peut entraîner ;
- Certains étudiants estiment que les lacunes pourront être comblées en cours de route et qu'elles ne demandent donc pas d'efforts préalables ;
- Il est difficile de toucher les étudiants qui pourraient bénéficier de l'offre de soutien.

Des campagnes d'avertissement et de communication sont régulièrement lancées afin d'alerter les étudiants.

Le comité suggère de ne pas se limiter à ces actions, fort utiles, mais de s'interroger sur les représentations que les Départements d'une part et les étudiants d'autre part se font de l'enseignement universitaire, des savoirs et des disciplines afin de mieux cerner la problématique et de définir des stratégies. Cette réflexion rencontrera les préoccupations et les actions entreprises en vue du renouvellement des méthodes pédagogiques.

Le renouvellement des approches pédagogiques

Comme il a déjà été mentionné plus haut (cf. 2.1.), la réforme des programmes a amplifié la part réservée aux formes actives d'enseignement : exercices, lectures personnelles, séminaires et travaux, dont le travail de fin de cycle dans le Département de germaniques. L'objectif de ces réformes est d'augmenter l'implication de l'étudiant dans son parcours universitaire de sorte que les savoirs et compétences acquis soient ancrés plus profondément.

Les enseignants misent également sur les dispositifs d'apprentissage électroniques. Des actions plus ponctuelles, comme l'utilisation de Wooclap, ont déjà été mises en place et un projet plus global portant sur une banque de données d'exercices est formulé, mais n'a pas encore pu être mis en œuvre faute de moyens. Les rédacteurs du dossier d'avancement signalent que le rapprochement avec l'UCL leur permettra d'amplifier les actions dans ce domaine et surtout de bénéficier de la large expérience des services centraux de cette université. Le comité encourage les Départements à s'engager dans la voie des dispositifs électroniques tant par l'adoption d'instruments existants que par le développement d'outils spécifiques adaptés aux particularités locales.

Voici, en guise de conclusion à cette section 2.2., les points centraux qui ont émergé de l'analyse :

- La triple problématique de l'échec, de l'aide à la réussite et du renouvellement des approches pédagogiques préoccupe les autorités et les enseignants. Ils estiment que la complexité des parcours, impliquant des formes d'individualisation et d'hétérogénéité, constitue une difficulté importante pour un accompagnement de qualité des étudiants, même si la taille modeste des groupes favorise des contacts individuels entre enseignants et étudiants et permet de gérer au mieux les cas particuliers qui se présentent. Leurs préoccupations rencontrent les réflexions des étudiants, qui sont conscients de la problématique et qui reconnaissent les efforts fournis par l'institution.
- Face à ce constat, l'Université et les Départements ont entrepris de poser un diagnostic, de réfléchir aux programmes et aux approches et de définir des interventions. Le comité encourage l'institution à mener ces actions de manière systématique, à exploiter les opportunités liées d'une part au rapprochement avec l'UCL et d'autre part à la tradition et la taille des Départements qui favorise le dialogue et le travail individuel. Il met l'accent sur la nécessité de dépasser le niveau des constats pour cerner les représentations que se font enseignants et étudiants de toutes les dimensions du parcours universitaire, d'adopter une démarche qui privilégie la réussite plutôt que la difficulté, et de définir les actions et la communication en fonction de ces réflexions.

Partie 3 : recommandations pour le développement d'une culture qualité

La Partie 1 du présent rapport a fait état des développements qui ont eu lieu, à l'USL-B, en matière de gestion et de développement de la qualité. La création d'un poste de vice-recteur à la qualité ainsi que d'une Cellule qualité qui lui est affiliée tout comme l'adoption d'une Charte qualité constituent autant de signes d'une volonté claire et assumée de promouvoir la qualité au sein de l'institution. La lecture du dossier d'avancement et les entretiens conduits lors de la visite de suivi ont permis aux experts de se rendre compte que cette volonté se traduit, au quotidien, par des actions constructives qui se déroulent dans un esprit positif de collaboration entre le niveau institutionnel et le niveau facultaire. Ainsi, les spécialistes de la qualité au niveau institutionnel non seulement développent des outils de gestion mais ils fournissent aussi aux facultés et départements concernés un support pour l'utilisation de ces outils et pour le développement de leurs propres processus de réflexion, d'évaluation et d'élaboration de leurs plans d'action. Il est à noter également que ces spécialistes ont à cœur de s'appuyer sur la méthodologie qui leur est fournie par l'AEQES et qu'ils font circuler les bonnes pratiques en matière d'évaluation et de développement de la qualité entre les départements et les facultés.

Cet esprit de collaboration et de transparence se reflète également dans les modalités de préparation du dossier d'avancement des Départements LL. Ainsi, en plus des discussions qui se sont tenues dans les Conseils respectifs des deux départements et au Conseil de faculté de PHLSH, des réunions *ad hoc* ont été organisées avec les différents acteurs concernés, incluant des représentants étudiants. Les anciens étudiants des Départements ont même été conviés à une table ronde pour faire part de leurs expériences et suggestions. Ces discussions et réunions ont été dûment protocolées et la version définitive du dossier d'avancement a été validée et co-signée, en date du 5 juin 2018, par l'ensemble des responsables, incluant le Recteur, la Doyenne, les Présidentes des Départements (par ailleurs coordonnatrices de l'évaluation de suivi) ainsi que la Conseillère à la Qualité. Quant au résultat final de toute cette procédure, à savoir le dossier d'avancement en tant que tel, les experts tiennent à signaler sa grande tenue : il frappe notamment par sa cohérence, sa précision et sa transparence.

Ce dossier d'avancement constitue, en premier lieu, le reflet d'une évaluation conduite dans les Départements, évaluation qui visait à dégager les progrès accomplis depuis l'établissement du Plan d'action initial (2014) mais aussi à identifier les difficultés qui subsistent encore ou qui sont apparues depuis lors. La Partie 2 du présent rapport ayant largement analysé ces éléments, il n'en sera repris ici que les constats les plus marquants, assortis de quelques réflexions plus générales dans la perspective de la définition puis de la mise en œuvre d'un nouveau Plan d'action durant les années à venir.

A l'évidence, le remaniement de l'offre de formation en LL s'est avéré profond et bien pensé. Cette offre a gagné non seulement en lisibilité mais aussi en cohérence, avec une articulation explicite entre les niveaux que sont les descriptifs des UE, les programmes et les référentiels de compétences interuniversitaires, le tout via l'élaboration des acquis d'apprentissage. L'essentiel de la réforme des programmes étant pratiquement sous toit, il apparaît normal que celle-ci n'apparaisse plus dans le projet de Plan d'action actualisé, à l'exception de la question des stages et de l'ouverture au monde professionnel, qui n'a été que récemment abordée et qui figure en tant qu'axe III dudit plan.

Les experts relèvent toutefois avec satisfaction la volonté manifestée par la Faculté de ne pas « se reposer sur ses lauriers » pour autant, mais bien de continuer à améliorer l'offre de formation. Il conviendra, pour cela, de s'assurer tout d'abord que l'ensemble de tous les descriptifs d'UE soient vraiment complétés par les enseignants. Il faudra ensuite

constamment actualiser ces descriptifs tout en continuant les travaux d'amélioration des programmes dans leur ensemble. Pour cela la Faculté et les Départements vont pouvoir s'appuyer notamment sur deux démarches déjà bien implantées, faisant appel à l'avis des étudiants.

La première est l'évaluation systématique des enseignements. Celle-ci se fait désormais sous forme électronique et anonymisée ; chaque cours est évalué à la fin de chaque quadrimestre. Le questionnaire en ligne fait la part belle aux commentaires libres puis demande aux étudiants de se prononcer sur quelques dimensions au moyen d'une échelle de Lickert. Il ressort des entretiens conduits lors de la visite de suivi que c'est la partie de commentaires qui paraît la plus utile, même si certains étudiants craignent d'être reconnus par ce biais. Les évaluations des enseignements donnent actuellement lieu à des réflexions, que ce soit au niveau de la Faculté ou au niveau institutionnel, des réflexions que les experts ne peuvent qu'encourager. Il faudra en effet trouver des pistes pour améliorer le taux de participation des étudiants mais aussi pour mieux clarifier les finalités de ces évaluations. En ce qui concerne le premier objectif (l'augmentation de la participation), les experts recommandent de recourir davantage à la pratique consistant à donner un retour des évaluations aux étudiants. Même si les enseignants ne peuvent pas le faire auprès des étudiants directement impliqués puisque, par la force des choses, ceux-ci en ont terminé avec les cours qu'ils ont évalués, ils peuvent le faire auprès de la volée suivante. Et il y a peut-être moyen d'organiser d'autres formes de retour. L'important est de montrer aux étudiants qui n'en seraient pas encore convaincus combien leurs avis sont importants et peuvent influencer sur les contenus et modalités des cours. Pour ce qui est du deuxième objectif (la clarification des finalités de ces évaluations), les experts estiment prometteuses les pistes qui commencent à se dégager, à savoir : développer la dimension d'évaluation formative des enseignants et – grâce à la fusion qui se met en place – s'appuyer sur les avancées réalisées par l'UCL dans le domaine de l'évaluation des enseignements et de la pédagogie universitaire en général.

La deuxième démarche qui devrait permettre aux Départements LL d'améliorer constamment leurs programmes a été mise sur pied en 2017 et porte déjà ses fruits. Il s'agit des évaluations de fin de cycle. Ici aussi un questionnaire de base est à disposition qui permet aux étudiants délégués par leurs pairs de résumer les avis de tous quant à l'ensemble du programme qui leur a été proposé, mais aussi quant à la qualité de la formation reçue et de la vie estudiantine en général. Ces questionnaires une fois remplis servent de base aux discussions entre ces délégués étudiants et les autorités facultaires, discussions qui peuvent déboucher sur la décision de procéder à certains amendements dans les programmes.

Si le gros du travail en matière de réforme des programmes a été effectué, le problème des parcours des étudiants – qui se trouvent souvent émaillés d'échecs – mais aussi, plus généralement, celui de l'hétérogénéité des étudiants, demeurent d'actualité et semblent même s'être accentués depuis la mise en œuvre du décret Paysage. Il est donc tout à fait pertinent que le projet de Plan d'action actualisé reprenne cette thématique. Les experts se plaisent toutefois à souligner ici une modification terminologique. Là où, il y a cinq ans, le Plan d'action initial parlait de « taux d'échec », le projet de Plan d'action actualisé parle maintenant d'« aide à la réussite » (premier volet de l'axe II) et de « méthodes pédagogiques » (deuxième volet de ce même axe II). Cette modification pourrait paraître anodine, mais elle peut aussi être interprétée comme étant le révélateur du fait que la nécessité d'un changement de conception commence à se faire jour. Dans la Partie 2.2. du présent rapport, cette nécessaire évolution des représentations avait déjà été évoquée à propos de la construction des parcours des étudiants. Elle concerne toutefois, et beaucoup plus largement, toute la conception de la formation, laquelle a beaucoup évolué durant la dernière décennie et appelle désormais à de nouveaux équilibres dans la relation pédagogique. D'une logique qui voulait que les savoirs soient simplement transmis des

enseignants aux étudiants, l'on est en effet passé à une logique où les apprenants sont invités à construire des savoirs grâce aux enseignants, désormais davantage vus comme des médiateurs. Ce nouveau paradigme implique – comme déjà mentionné dans la Partie 2.2. – que les parcours sont de moins en moins appréhendés en termes de distance ou d'écart par rapport à des savoirs-cibles prédéfinis, mais plutôt en termes d'acquisitions ou d'appropriations progressives de différents savoirs, au gré et en fonction des appétences et des attentes individuelles des apprenants. Tout cela appelle également à l'avènement d'un nouveau mode de communication entre enseignants et apprenants. Dans la nouvelle approche, la communication ne peut en effet plus demeurer unidirectionnelle – où les enseignants peuvent se contenter d'informer les apprenants quant aux tenants et aboutissants d'un programme de formation – mais se doit désormais de passer par le dialogue, la négociation et l'élaboration de « contrats ». Les experts du comité de suivi encouragent donc les responsables et les enseignants des Départements LL à prendre en compte cette nouvelle conception pour se donner les meilleures chances de succès dans la réalisation des nombreuses actions prévues dans l'axe II du projet de Plan d'action actualisé – comme la définition des indicateurs de réussite ou le soutien de l'innovation pédagogique – tout comme dans la mise en œuvre de l'axe IV, qui porte directement sur l'amélioration de la communication avec les étudiants. D'ailleurs, ne serait-ce pas là également un moyen novateur de développer « l'identité de la faculté et les spécificités de ses programmes » que l'axe I du même projet de Plan d'action appelle de ses vœux ?

Conclusion générale

L'Université Saint-Louis – Bruxelles a investi beaucoup d'énergie et de moyens dans le suivi des recommandations formulées à la suite de l'évaluation initiale en 2013-2014. Elle confirme ainsi que fournir un enseignement de qualité est au cœur de sa mission.

Le comité a pu constater que les efforts consentis ont porté de nombreux fruits. Les programmes ont été réformés de manière systématique et profonde ; les descriptions et les informations à l'attention des étudiants offrent en outre une vue claire de la cohérence de l'offre.

Le parcours des étudiants et le soutien à la réussite sont au centre des préoccupations des enseignants ; les dispositifs mis en place en collaboration intense avec les services centraux sont nombreux et adéquats. Le souci constant de mieux comprendre les évolutions et les effets des mesures réglementaires liées au décret Paysage montre que l'attention portée à la problématique s'inscrit dans la longue durée.

L'Université a adapté sa gouvernance à la nouvelle situation et a défini une stratégie pour l'avenir, qui comporte entre autres l'intégration des bacheliers en traduction et interprétation et le rapprochement, voire la fusion avec l'UCL. La structure mise en place est à la fois précise, adaptée à la taille de l'institution et économe, dans la mesure où plusieurs missions, en particulier au niveau de la Faculté et des Départements, sont rassemblées dans un nombre limité d'organes. Le comité suggère cependant de poursuivre l'effort de transparence en éliminant les confusions terminologiques : un même organe reçoit en effet d'autres noms dans différents documents.

Le souci de la qualité est évident, aussi bien au niveau central avec la création des vice-rectorats à l'enseignement et à la qualité et des services qui s'y rattachent, qu'au niveau de la Faculté et des Départements et la collaboration entre les instances est assurée. Le système d'évaluation des enseignements donne globalement satisfaction tant aux enseignants qu'aux étudiants qui peuvent ainsi se faire entendre.

La voie a été tracée. Il importe de poursuivre et d'approfondir la démarche.

Ainsi est-il possible de renforcer les synergies d'une part avec les formations en traduction et interprétation, qui peuvent encore être rapprochées des formations en LL, et d'autre part avec l'UCL ; dans ce dernier cas, la collaboration avec les services centraux est prometteuse et les échanges de bonnes pratiques au niveau des formations pourra renforcer l'offre des deux institutions à condition que les synergies trouvent leur point d'articulation avec l'identité de chaque partenaire.

Les mesures mises en place pour expliciter la gouvernance et la politique qualité ont permis d'installer une culture qualité qui combine structure explicite et approche plus intuitive et implicite. Cet équilibre est précieux, car il permet de définir un espace d'autonomie et de créativité et ce tant pour les enseignants que pour les étudiants. Le projet de mieux saisir comment fonctionnent les représentations des enseignants et des étudiants en ce qui concerne les formations mais aussi pour ce qui est des parcours permettra de renforcer et d'approfondir le passage du contrôle à la confiance, de la mise en garde et de l'avertissement à la co-construction.

Droit de réponse de l'établissement



Évaluation du cluster

Langues et lettres
2018-2019

Droit de réponse de l'établissement évalué

Commentaire général éventuel : néant

L'établissement ne souhaite pas formuler d'observations de fond

Nom, fonction et signature
de l'autorité académique
dont dépend l'entité

Isabelle Ost

Nom et signature des
coordonnatrices de l'autoévaluation

Isabelle Ost

Sabine De Knop

Martine Willems