



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

Évaluation continue **Droit**  
en Fédération Wallonie-Bruxelles

## **ANALYSE TRANSVERSALE**

### **Les évolutions des cursus depuis l'évaluation précédente**

Bruxelles, novembre 2024

## Structure du document

L'analyse transversale se structure de la manière suivante :

- INTRODUCTION, rédigée par la Cellule exécutive de l'AEQES et reprenant les étapes de cette évaluation ;
- RÉSUMÉ et ANALYSE TRANSVERSALE rédigés par le comité d'évaluation continue ;
- ANNEXE

## Avis au lecteur

Le Parlement de la Communauté française a adopté le 25 mai 2011 une résolution visant le remplacement de l'appellation *Communauté française de Belgique* par l'appellation *Fédération Wallonie-Bruxelles*. La Constitution belge n'ayant pas été modifiée en ce sens, les textes à portée juridique comportent toujours l'appellation *Communauté française*, tandis que l'appellation *Fédération Wallonie-Bruxelles* est utilisée dans les cas de communication usuelle. C'est cette règle qui a été appliquée au présent document.

Les bonnes pratiques sont indiquées sur fond bleu. Il s'agit d'approches, souvent innovantes, qui ont été expérimentées et évaluées dans les établissements visités et dont on peut présumer de la réussite<sup>1</sup>. Ces bonnes pratiques sont à resituer dans leur contexte. En effet, il est illusoire de vouloir trouver des solutions toutes faites à appliquer à des contextes différents.

Les éléments contextuels et/ou internationaux ont été pointés sur fond vert. Ils mettent en avant certaines réalités relatées par les expert·es suite à des expériences hors Fédération Wallonie-Bruxelles. Bien qu'émanant de contextes différents des formations évaluées, ces pistes peuvent être éclairantes dans une dynamique de changement.

Les recommandations formulées par les expert·es se retrouvent, en contexte, dans les deux parties de l'analyse transversale. Elles sont également reprises sous la forme d'un tableau récapitulatif à la fin de ce rapport, dans lequel les destinataires des recommandations ont été pointés.

Ce document applique les règles de la nouvelle orthographe et de l'écriture inclusive.

Pour citer cette publication : AEQES, *Évaluation continue des cursus « Droit » : analyse transversale*, Bruxelles, 2024.

ISBN (version électronique) : 978-2-87018-051-8  
Dépôt légal : 2024:D/2024/14.506/4

<sup>1</sup> Inspiré de BRASLAVSKY C., ABDOULAYE A., PATIÑO M. I., *Développement curriculaire et « bonne pratique » en éducation*, Genève : Bureau international d'éducation, 2003, p. 2.

## Table des matières

Structure du document	2
Avis au lecteur	2
Table des matières	3
Liste des abréviations	5
Introduction	6
Résumé	11
Contenu de l'analyse transversale Droit	13
Présentation du comité de l'évaluation continue	14
Préambule	17
Première partie	18
Gouvernance des cursus et systèmes qualité	18
1.1 Aspects règlementaires, institutionnels et de gouvernance qualité externes	18
1.2 Aspects de gouvernance qualité institutionnelle internes	21
Deuxième partie	24
Amélioration continue des programmes : données empiriques et illustrations concrètes	24
2.1 La pertinence des cursus Droit	24
2.1.1 La révision des dossiers pédagogiques et des grilles de cours	24
2.1.2 L'offre de nouveaux cours	26
2.1.3 La consultation des parties prenantes	27
2.1.4 La communication externe	27
2.2 La cohérence des cursus Droit	28
2.2.1 L'architecture de la formation et l'harmonisation des plans de cours	28
2.2.2 Les réunions de coordination pédagogique	29
2.2.3 Les binômes et trinômes d'enseignement	30
2.2.4 Les langues	30
2.2.5 Les stages, les TFE et les épreuves intégrées	31
2.2.6 Le réaménagement et l'équilibre des cours juridiques selon les années	32
2.2.7 Les passerelles vers le master en Droit	33
2.3 L'efficacité et l'équité des cursus Droit	34
2.3.1 L'accueil	34
2.3.2 La gestion de l'effectif étudiant	35

2.3.3 L'absentéisme et les abandons	35
2.3.4 L'aide à la réussite	36
2.3.5 Le service social et l'inclusion	37
2.3.6 Le numérique et les TICE	37
2.3.7 La formation pédagogique des enseignant·es	38
2.3.8 Le partenariat local et la mobilité internationale	39
Conclusion	41
La gouvernance de la qualité	41
La pertinence des cursus Droit	41
La cohérence des cursus Droit	42
L'efficacité et l'équité des cursus Droit	42
En synthèse : analyse SWOT	45
Récapitulatif des recommandations de la présente analyse transversale	46
Annexes	51
Annexe 1 : offre de formations de l'évaluation continue « Criminologie et Droit (2023-2024) », en regard de l'évaluation initiale « Droit (2017-18) » et de l'évaluation continue « Criminologie (2020-21) »	52
Annexe 2 : répartition géographique de l'offre des formations	54
Annexe 3 : repères statistiques	55
Annexe 4 : référentiel de l'évaluation programmatique continue	62
Annexe 5 : bibliographie sélective	64

## Liste des abréviations

AA	Acquis d'apprentissage
AEQES	Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur
ARES	Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur
CAPAES	Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur
CRef	Conseil des Rectrices et des Recteurs des universités de la FWB
DA	Dossier d'avancement
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
EEE	Évaluation des enseignements par les étudiant-es
EI	Épreuve intégrée
EPS	Enseignement de promotion sociale
ETP	Équivalent temps plein
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
HE	Haute école
ODD	Objectifs de développement durable
PO	Pouvoir organisateur
TFE	Travail de fin d'études
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TP	Travaux pratiques
UE	Unité(s) d'enseignement
VAE	Valorisation des acquis de l'expérience et/ou de la formation

# Introduction

rédigée par la Cellule exécutive de l'Agence

## Cadre légal et temporel

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

La présente évaluation continue « Criminologie et Droit » 2023-2024 fait suite à l'évaluation initiale « Droit » menée en 2017-2018 et à l'évaluation continue « Criminologie » en 2020-2021 (report de 2019-2020, suite au contexte sanitaire lié à la Covid-19).

Cette analyse transversale « Droit » ne porte que sur les formations en Droit du *cluster* et non sur la Criminologie concernée, au sein de cette évaluation « Criminologie et Droit », par un seul master sur les trois offerts en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il était dès lors impossible de présenter les tendances au niveau de ce cursus<sup>2</sup>.

## Objet et champ de l'évaluation continue

L'évaluation continue centre son objet sur la conduite du changement et sur la culture qualité. Elle vise à soutenir les établissements dans leur dynamique d'amélioration continue, dans la poursuite des actions mises en place et dans le développement d'outils de pilotage.

Cette évaluation porte sur trois formes d'enseignement supérieur (universités, hautes écoles et établissements d'enseignement de promotion sociale).

## Autoévaluation

En 2022-2023, les établissements offrant ce programme d'études ont rédigé leur dossier d'avancement en regard du référentiel d'évaluation continue constitué de trois critères<sup>3</sup>. Une réunion d'information a été organisée par l'Agence afin de soutenir les établissements dans leur travail de préparation. Ceux-ci ont transmis leur dossier d'avancement à l'Agence le 31 mai 2023.

## Constitution du comité d'évaluation continue

Parallèlement à la réalisation des dossiers d'avancement, l'Agence a composé un comité d'évaluation externe. La Cellule exécutive de l'Agence a mené ce travail selon la procédure<sup>4</sup> établie, en veillant notamment aux conditions d'indépendance et d'actualisation de l'expertise des membres du comité.

Une présentation de chaque membre du comité d'évaluation continue est disponible ci-dessous.

Il importe de préciser que les expert·es sont issu·es de terrains professionnels différents et n'ont pas de conflits d'intérêts avec les établissements qu'ils·elles ont visités. Chaque expert·e a signé un contrat d'expertise avec l'AEQES pour la durée de la mission ainsi qu'un code de déontologie<sup>5</sup>. Outre les dossiers d'avancement des établissements qu'il ou elle était amené·e à visiter, chaque expert·e a reçu une documentation liée à la méthodologie de l'évaluation ainsi que divers décrets et textes légaux relatifs aux matières visées par l'exercice d'évaluation.

Les 4, 5, 6 octobre 2023, la Cellule exécutive de l'AEQES a organisé un séminaire de formation à l'intention des expert·es des différentes évaluations

<sup>2</sup> Voir les [annexe 1](#) et [annexe 2](#) présentant le cadastre des formations ici évaluées en regard des évaluations précédentes.

<sup>3</sup> Le référentiel d'évaluation continue en trois critères est disponible en fin de document, à l'[annexe 4](#).

<sup>4</sup> Disponible sur [https://aeqes.be/infos\\_documents\\_details.cfm?documents\\_id=251](https://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=251) (consulté le 26 août 2024).

<sup>5</sup> Téléchargeable sur [http://aeqes.be/infos\\_documents\\_details.cfm?documents\\_id=131](http://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=131) (consulté le 26 août 2024).

menées par l'Agence en 2023-2024, afin de les préparer à la mission d'évaluation.

## Lieux et dates des visites

Les visites ont été organisées selon le calendrier suivant :

**Institut Reine Astrid Promotion Sociale (IRAM PS)**

Le 8 novembre 2023, Mons

**Haute École en Hainaut (HEH.be)**

Le 9 novembre 2023, Tournai

**Haute École libre Mosane (HELMo)**

Le 11 décembre 2023, Liège

**Haute École de la Province de Liège (HEPL)**

Le 12 décembre 2023, Seraing

**École de commerce et d'informatique (ECI)**

Le 13 décembre 2023, Liège

**Institut d'enseignement technique et commercial de promotion sociale (IETC PS)**

Le 23 janvier 2024, Charleroi

**Haute École Provinciale de Hainaut (HEPH) - Condorcet**

Le 24 janvier 2024, Charleroi

**Université libre de Bruxelles (ULB)**

Le 1<sup>er</sup> février 2024, Bruxelles

**Haute École Lucia de Brouckère (HELdB)**

Le 2 février 2024, Anderlecht

**Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B)**

Le 5 février 2024, Uccle

**Centre d'Enseignement supérieur de Promotion sociale et de Formation continuée du Brabant Wallon (CPFb)**

Le 6 février 2024, Louvain-la-Neuve

**École supérieure des Affaires (ESA)**

Le 8 février 2024, Namur

**Institut des carrières commerciales (ICC)**

Le 20 mars 2024, Bruxelles

**Université de Namur (UNamur)**

Le 21 mars 2024, Namur



## Rapports d'évaluation continue

Chaque visite a donné lieu à la rédaction d'un rapport par le comité d'évaluation continue. Ce rapport ne constituait pas une nouvelle évaluation initiale du programme. Il visait plutôt à mettre en lumière l'état de réalisation des actions menées suite à la précédente évaluation et au plan d'action qui en a découlé, ainsi qu'à formuler un ensemble de recommandations en vue d'un renforcement de la culture qualité. En ce sens, ce rapport comporte des éléments spécifiques au programme ainsi que des recommandations plus générales sur la gestion du programme, la démarche qualité qui s'y rapporte et la culture qualité. Pour ce faire, les expert-es ont eu recours au dossier d'avancement et aux observations relevées lors des visites et des entretiens, des constats, analyses et recommandations tirés en regard de chacun des trois critères du référentiel d'évaluation continue AEQES.

Le 28 mai 2024, une version préliminaire des rapports a été transmise aux autorités académiques/directions et au(x) responsable(s) qualité de chaque établissement. Les établissements ont disposé d'un délai de trois semaines avant de faire parvenir aux expert-es leurs observations éventuelles via la Cellule exécutive de l'Agence. S'il y avait des erreurs factuelles, des corrections ont été apportées. Les observations de fond ont été ajoutées au rapport d'évaluation continue avant que celui-ci ne soit mis en ligne sur le site internet de l'AEQES, le 8 juillet 2024.

## Plans d'action et suivi de l'évaluation

Dans les six mois qui ont suivi la publication des rapports d'évaluation sur le site internet de l'Agence, chaque établissement concerné a publié un plan d'action sur son site internet et l'a transmis à l'Agence. Un point d'étape est prévu à mi-parcours entre deux évaluations programmatiques. C'est à cette occasion que l'établissement enverra son plan d'action actualisé ainsi que, de façon facultative, une note réflexive de contextualisation. Le dossier d'étape ainsi constitué est archivé par la Cellule exécutive de l'AEQES et transmis aux expert-es de l'évaluation externe suivante.

Une nouvelle évaluation continue est prévue après six ans.

## Analyse transversale

Le comité d'évaluation a également été chargé de dresser la présente analyse transversale en vue d'examiner l'état des systèmes de gestion de la qualité au sein des établissements, la diversité des processus mis en place ainsi que les axes transversaux de développement de l'offre de formation en droit au sein de la FWB. Cette analyse consiste en une évaluation globale de la situation des cursus évalués en FWB, en regard du contexte européen et des défis auxquels sont confrontées ces formations à court et moyen termes. Elle comprend également des recommandations adressées par les expert-es aux diverses parties prenantes, recommandations intervenant comme autant de propositions plus structurelles pour l'amélioration continue des programmes et la qualité de l'enseignement supérieur en FWB.

Comme indiqué [plus haut](#), cette analyse transversale « Droit » ne porte que sur les formations en Droit du *cluster* et non sur la Criminologie concernée, au sein de cette évaluation « Criminologie et Droit », par un seul master sur les trois offerts en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il était dès lors impossible de présenter les tendances au niveau de ce cursus<sup>6</sup>.

Le 7 novembre 2024, l'analyse transversale a été présentée par les coprésidents du comité d'évaluation continue et a donné lieu à un temps de questions-réponses.

---

<sup>6</sup> Voir les [annexe 1](#) et [annexe 2](#) présentant le cadastre des formations ici évaluées en regard des évaluations précédentes.

Cette analyse transversale a été adressée à l'ensemble des établissements évalués, ainsi qu'à la Ministre de l'Enseignement supérieur, à la Ministre de l'Enseignement de promotion sociale, aux membres des commissions Enseignement supérieur et EPS du Parlement de la FWB, à l'Académie de la Recherche et de l'Enseignement supérieur (ARES), aux fédérations professionnelles, au service d'Inspection de l'EPS, à la Direction générale de l'enseignement supérieur, de l'enseignement tout au long de la vie et de la recherche scientifique.

Cette analyse transversale est également téléchargeable sur le site de l'AEQES depuis le 29 novembre 2024.

# Résumé

rédigé par le comité d'évaluation continue

L'évaluation continue des cursus Droit réalisée au cours de l'année 2023-2024 a mis en valeur les progrès incontestables réalisés par les établissements depuis l'évaluation initiale. Les recommandations formulées il y a six ans ont très souvent donné lieu à des actions concrètes. Ces progrès sont d'autant plus remarquables que la période a été marquée par la crise sanitaire qui a profondément bouleversé le fonctionnement des établissements.

Les progrès sont notables dans les différents domaines d'évaluation du programme. L'analyse transversale livre ainsi de nombreuses illustrations des bonnes pratiques déployées par les établissements pour améliorer les différents aspects du cursus, qu'il s'agisse de ceux qui ont trait à sa pertinence, à sa cohérence ou à son efficacité. En effet, dans un contexte national et international marqué par un marché de l'emploi de plus en plus exigeant et par la montée en puissance de toutes les disciplines dans la gestion des nouveaux enjeux liés notamment au développement durable, au numérique, à la santé et à la sécurité, les établissements visités cherchent constamment à justifier la pertinence scientifique et sociale de leur cursus Droit, en l'orientant davantage vers une approche-programme et en améliorant son efficacité et son équité.

L'appropriation de la culture qualité par ces établissements est nettement en progrès par rapport à l'évaluation initiale. Bien que variable d'un établissement à l'autre, l'implication des parties prenantes

rencontrées est apparue en règle générale réelle : un climat de changement et une dynamique d'amélioration continue des cursus Droit s'observent dans la quasi-totalité des établissements visités.

Cette évolution positive pourrait être plus importante encore si le fonctionnement des programmes n'était pas freiné par un certain nombre de contraintes, généralement extérieures aux établissements mais qui pèsent toutefois sur la qualité de la formation dispensée. Le principe de « l'enveloppe fermée » sur lequel repose le financement du système, le nombre parfois insuffisant d'enseignant·es spécialisé·es en droit, l'insuffisance des moyens qui peuvent être consacrés à la qualité – notamment dans certains établissements d'enseignement de promotion sociale – sont autant de freins dans la réalisation des objectifs des établissements et ils ont pu être mesurés par le comité de l'évaluation continue.

Ces freins sont d'autant plus regrettables que les cursus Droit se caractérisent en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) à la fois par leur richesse et leur diversité. Ils couvrent très largement l'ensemble du territoire de la FWB. Si tous les établissements qui proposent un bachelier ou un master en Droit n'ont pas été visités<sup>7</sup> – car certains, notamment plusieurs universités, sont dispensés de l'évaluation continue en raison de leur implication dans le processus d'évaluation institutionnelle –, l'échantillon visité a fourni un panel riche et propice à des réflexions transversales.

---

<sup>7</sup> Voir [annexe 1](#) et [annexe 2](#), présentant l'offre de formation évaluée en regard des précédentes évaluations du *cluster*.

# Contenu de l'analyse transversale Droit

rédigé par le comité d'évaluation continue

## Présentation du comité de l'évaluation continue

### **M. Sébastien BERNARD, expert pair, président du comité**

Docteur en droit public (2000), Sébastien Bernard est agrégé des facultés de droit et professeur des universités depuis 2002 à Grenoble où il a notamment été directeur d'un laboratoire de 2003 à 2008 puis Doyen de la Faculté de Droit entre 2008 et 2012 et enfin président de l'Université de sciences sociales et humaines Pierre-Mendès-France de Grenoble de 2012 à 2015. Durant cette période, il a représenté la Conférence des présidents d'universités au sein du Conseil national du droit. Il a ensuite été conseiller scientifique pour le Haut Conseil français de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Hcéres). Membre du Conseil national des universités depuis 2021, il est expert-panel pour le Hcéres et a collaboré à plusieurs reprises avec l'AEQES, pour l'évaluation de programmes puis pour l'évaluation institutionnelle pilote de 2019 à 2021. Il est également membre du Conseil économique social et environnemental de la région Auvergne-Rhône-Alpes.

Ses enseignements et ses recherches portent principalement sur le droit administratif et le droit public économique, champ dans lequel s'inscrivent également ses directions de thèses. Il est l'auteur de publications relatives au droit du secteur public, au droit public de la concurrence et de la régulation ainsi qu'au droit de l'enseignement supérieur. Il dirige actuellement un master bi-disciplinaire droit/gestion, en droit public des affaires et management public.

### **M. Charles MOUMOUNI, expert pair, de la profession et en gestion de la qualité, président du comité**

Charles Moumouni est titulaire d'un doctorat en droit (2001), d'une maîtrise en droit (1997) et d'une maîtrise en communication publique (1997) de l'Université Laval au Canada ; d'une maîtrise en sciences juridiques (1993) et d'une maîtrise en anglais (civilisation américaine) de l'Université nationale du Bénin (1993).

Il est professeur au Département d'information et de communication de l'Université Laval

depuis 2001 (professeur titulaire depuis 2010) ; professeur associé de Droit international public et d'Intelligence économique au Centre d'études diplomatiques et stratégiques (CEDS) de Dakar (Sénégal) ; professeur de Droit international du développement à l'Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti (ISTEAH) ; formateur permanent à l'École régionale supérieure de la magistrature (ERSUMA) de l'Organisation pour l'harmonisation en Afrique du droit des affaires (OHADA) ; co-président de l'Institut panafricain de la gouvernance économique et financière (IPAGEF) ; coordonnateur du projet de création de l'Académie de bonne gouvernance et de lutte contre la corruption en Côte d'Ivoire ; partenaire technique du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) ; expert-formateur de la Conférence des recteurs des universités francophones d'Afrique et de l'Océan indien (CRUFAOCI). Il a aussi été professeur associé à Andrews University International Development Program (Michigan, États-Unis, 2014-2019) ; directeur général de l'Institut des relations internationales et des études stratégiques du Bénin (IRIES) (2014-2018) et professeur associé à l'Institut de recherche empirique en économie politique (IREEP) de l'Université d'Abomey-Calavi (Bénin) (2007-2013).

Membre du Barreau du Québec depuis 2001 et avocat à DS Avocats Canada (Québec) depuis 2017, il est co-auteur de plusieurs publications en droit international, droit des affaires, gouvernance, communication internationale et technologies numériques.

Membre du Conseil scientifique de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) pendant six ans, président de la Commission régionale des expert-es du Bureau des Amériques de l'AUF et membre de plusieurs comités d'évaluation, il a évalué de nombreux projets de recherche et programmes de formation universitaire dans l'espace de la Francophonie.

### **Mme Rana CHALLAH, experte de l'éducation**

Rana Challah est titulaire d'un doctorat en Sciences de l'éducation et de la formation, d'un master 2 en Littérature anglaise et d'un master 2 en Relations internationales, Gestion de projets internationaux. Depuis 2020, elle est ingénieure de recherche à l'Université Gustave Eiffel. Parallèlement, elle est enseignante au Département des Sciences de l'éducation et

de la formation et chercheuse associée au CREAD (Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages et la didactique) à l'Université Rennes 2.

Elle mène des recherches sur la pédagogie universitaire en France et à l'international. Ses travaux portent sur l'analyse des environnements de formation qui favorisent l'apprentissage et le développement professionnel, la réussite étudiante, les recherches collaboratives et la transformation de l'enseignement supérieur.

### **M. Ilan DUBUCQ, expert étudiant**

En deuxième année de master en Politique européenne à l'Institut d'études européennes de l'Université libre de Bruxelles (ULB), Ilan Dubucq s'intéresse principalement à la politique internationale et européenne. Il a également réalisé des études de Science politique à la Vrije Universiteit Brussel (VUB). Membre actif d'une association étudiante, il a occupé différents postes de responsabilité et de représentant auprès des autorités universitaires.

Ilan Dubucq finalise ses études avec un mémoire portant sur la co-construction de la pandémie par les partis européens de droite radicale populiste.

### **Mme Priscillia KAYOKA, experte étudiante**

Priscillia Kayoka est une étudiante en Droit, titulaire d'un bachelier de l'Université catholique de Louvain (UCLouvain). Elle est actuellement inscrite au sein du master en Droit public, option « théorie du droit », de cette même université.

Elle a précédemment été conseillère provinciale des jeunes du Brabant-Wallon entre 2012-2016. Elle représente les étudiant-es dans le Bureau des étudiant-es de la Faculté de Droit, où elle occupe également la fonction de trésorière. Elle est, en outre, engagée au sein de l'Assemblée générale des étudiant-es de Louvain (AGL) en tant que vice-présidence aux affaires sociales.

À côté de son engagement dans la représentation, elle est aussi membre du Kot A Projet l'Ardoise, qui assure la promotion de la littérature et de la langue française sur le campus.

### **Mme Charlotte PARION, experte étudiante**

Porteuse d'un bachelier trilingue en Sociologie-Anthropologie et d'un bachelier en Philosophie, tous deux acquis à l'Université Saint-Louis de Bruxelles (USL-B, aujourd'hui UCLouvain), Charlotte Parion est inscrite dans un master en Sociologie intitulé *Solidarity and Social Risk in Europe* à la Katholieke Universiteit Leuven (KULeuven). Elle a réalisé, dans le cadre de ses études, un séjour Erasmus en Finlande. Elle s'intéresse à la philosophie moderne et à son héritage aujourd'hui. Elle a notamment abordé ce sujet dans son travail de fin d'étude intitulé « Le progrès et ses critiques », en étudiant la façon dont le concept de progrès érigé comme valeur moderne par les philosophes des Lumières au XVIII<sup>e</sup> siècle est aujourd'hui réinterrogé. Charlotte Parion a précédemment participé, en 2022-2023, à l'évaluation continue du bachelier en Comptabilité pour le compte de l'AEQES.

### **M. Emmanuel PARISIS, expert en gestion de la qualité**

Diplômé de droit public, ancien élève de l'Institut régional d'administration de Lille et de l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF), Emmanuel Parisis œuvre depuis 20 ans dans le pilotage d'établissements publics relevant du ministère de l'Enseignement supérieur en France, d'abord comme directeur général des services d'une grande école d'ingénieur (Centrale Lille), puis comme directeur général des services d'une université (Lille III), avant de prendre la direction du Centre régional des œuvres universitaires et scolaire de Lille, depuis 2016.

Engagé dans des démarches de formation, il participe régulièrement aux jurys du concours des instituts régionaux d'administration. Il enseigne également en tant que vacataire au sein de l'Université catholique de Lille.

Emmanuel Parisis participe aussi activement aux démarches d'évaluation notamment en tant qu'expert auprès du Hcéres, depuis 2017.

### **M. Charles VIGER, expert étudiant**

Titulaire d'un Master II de Droit processuel de l'Université Paris-Est Créteil, Charles Viger prépare le premier concours d'admission de l'École nationale de magistrature au sein de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne. Il a obtenu précédemment un diplôme d'ingénieur

ainsi qu'un diplôme de commerce en France. Il a œuvré au Bureau national des élèves ingénieurs en France et s'est particulièrement impliqué dans les processus d'évaluation des formations d'ingénieur auprès de la Commission française des titres d'ingénieurs (CTI). Charles Viger est aussi élu représentant des étudiant-es au Conseil d'administration du Centre national des œuvres universitaires et scolaires et au centre régional de l'Académie de Créteil.

Il s'intéresse particulièrement aux questions de participation des étudiant-es dans les instances et de leur intégration dans les processus de décision.



# Préambule

Selon les critères de l'AEQES, l'évaluation continue implique de faire un retour sur l'évaluation initiale afin de mesurer le chemin parcouru.

En 2018, l'analyse transversale du cursus Droit de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)<sup>8</sup> dressait plusieurs constats. Elle indiquait notamment que, « portée par la juridicisation des rapports sociaux et la diversification des débouchés qu'elle entraîne, l'offre de formation en droit trouve manifestement son public au sein de la FWB ». Elle relevait des effectifs en hausse et la diversité d'un système qui conduisait à ce qu'elle soit proposée par trois types d'établissements – universités, hautes écoles et établissements d'enseignement de promotion sociale (EPS) – qui poursuivent des objectifs sensiblement différents. Si cette diversité constituait un atout – car elle permet de s'adresser à des publics différents et à leurs attentes variées –, il était apparu au comité d'évaluation que la dénomination commune du bachelier en Droit ne devrait pas induire en erreur : sous le même pavillon, des formations distinctes sont proposées, et les étudiant-es ne doivent pas se méprendre sur les différences de formation et de débouchés liées à ces différentes formes d'enseignement.

Six années plus tard, ces principaux constats ne sont pas démentis et contribuent à créer un environnement à la fois dynamique, riche et complexe. Du point de vue des systèmes qualité, une double impression, de progrès général et d'homogénéité plus grande des pratiques, est ressortie de la lecture des dossiers d'avancement et des visites réalisées au cours de l'année 2023-2024 par rapport au travail réalisé en 2017-2018.

Conscient-es de la difficulté inhérente à l'exercice même de l'analyse transversale – tenir un propos d'ensemble résultant d'une étude de quatorze cas particuliers – les expert-es ont souhaité mettre en valeur ci-dessous à la fois les nombreuses bonnes pratiques observées et les contraintes, souvent extérieures aux établissements, qui freinent –

parfois de manière structurelle – la réalisation de progrès plus grands encore.

Ces freins sont d'autant plus regrettables que le cursus Droit se caractérise en FWB à la fois par sa richesse et sa diversité. Il couvre très largement l'ensemble du territoire de la FWB. Si tous les établissements qui proposent un bachelier ou un master en Droit n'ont pas été visités – car certains, notamment plusieurs universités, sont dispensés de l'évaluation continue en raison de leur implication dans le processus d'évaluation institutionnelle –, l'échantillon visité a fourni un panel riche et propice à des réflexions transversales.

Les constats, analyses et recommandations de la présente analyse transversale sont de deux natures différentes : la première partie aborde la gouvernance et la maturité des systèmes qualité ; la seconde traite de l'amélioration continue et des tendances du cursus à partir d'une analyse de données empiriques et d'illustrations concrètes des programmes.

---

<sup>8</sup> AEQES, « Analyse transversale Droit », Bruxelles, 2018, 75 pages, disponible [ici](#).

# Première partie

## Gouvernance des cursus et systèmes qualité

L'évaluation continue des cursus Droit s'inscrit dans un contexte général qui a eu une influence sur les expertises réalisées. L'analyse transversale se doit donc de faire état de certains aspects réglementaires, institutionnels et de gouvernance, certes extérieurs à la formation juridique des établissements évalués mais qui l'impactent (1.1), avant de formuler des observations consacrées à la gouvernance interne des établissements (1.2). La deuxième partie de l'analyse transversale reviendra en détail sur certains points qui touchent aussi à la gouvernance programmatique.

### 1.1 Aspects règlementaires, institutionnels et de gouvernance qualité externes

Le comité de l'évaluation continue a mesuré combien **les réformes** apportées au décret Paysage<sup>9</sup> – en particulier l'obligation de réussite des cours en première année et les nouvelles règles de finançabilité des étudiant-es –, d'une part, et la massification de l'enseignement supérieur ainsi que son modèle de financement, d'autre part, ont significativement impacté le fonctionnement des établissements.

Le principe de « l'enveloppe fermée »<sup>10</sup> autour duquel est construit le financement des établissements montre ses limites et génère

<sup>9</sup> Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. Ce décret a été réformé en décembre 2021 pour introduire de nouvelles règles de réussite et de finançabilité des étudiant-es. La réforme de décembre 2021 a été, à son tour, modifiée en avril 2024 pour clarifier la réussite des cours de première année et des unités d'enseignement du bachelier, et pour simplifier les règles de finançabilité : voir les explications données sur le site

des frustrations de plus en plus importantes dans le monde académique. Il produit des effets négatifs tangibles, impactant les conditions d'enseignement et d'étude. Certains établissements ont indiqué que le principe constituait par exemple un frein pour la sollicitation d'intervenant-es professionnel-les. En outre, les contraintes financières et administratives ne facilitent pas – notamment dans les établissements d'EPS – la prise en charge d'actions importantes de formation continue pour les enseignant-es en Droit comme l'inscription à des colloques juridiques.

En effet, les visites réalisées ont montré l'impact concret que **le mode de financement** pouvait avoir sur l'engagement des différent-es acteur-rices dans la démarche qualité. C'est le cas dans les établissements d'EPS où, en dépit de la bonne volonté des intervenant-es, le caractère insuffisant des ressources humaines et des moyens affectés à la qualité (exprimés en périodes) retentit évidemment sur l'ampleur des actions menées. Il est en effet courant qu'un-e référent-e qualité doive suivre tant de programmes qu'il-elle est obligé-e de gérer surtout les urgences (préparer les dossiers d'autoévaluation, organiser les visites) au détriment du travail de fond à faire au sein de l'établissement.

Par exemple, dans un établissement d'EPS visité, les ressources humaines sont limitées à une petite équipe d'encadrement : trois temps pleins et demi subventionnés. Le budget alloué à l'EPS est figé ; il n'a augmenté que d'un quart temps en trente ans. Le comité d'évaluation note qu'une grande partie du budget est investie dans la gestion des locaux. Au total, cet établissement n'a qu'un temps plein pour les fonctions satellitaires qui travaillent avec la coordinatrice qualité (conseillère à la vie étudiante, communication et relations extérieures). Un autre établissement d'EPS visité fait aussi face à des contraintes budgétaires extrêmes malgré lesquelles l'établissement arrive tout de même à obtenir des résultats convaincants : cinq équivalents

de l'UCLouvain, <https://uclouvain.be/fr/etudier/reforme-du-decret-paysage-information-aux-etudiants.html>

<sup>10</sup> « (...) Au sein de l'enveloppe fermée, la part allouée à chacun des établissements comporte une partie fixe par établissement et une partie calculée au prorata du nombre d'étudiant-es multiplié par un coefficient lié au type d'études suivies. » in : AEQES, « [L'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles – version 9](#) », Bruxelles, août 2024, p. 14.

temps plein (ETP) pour un effectif total de 800 étudiant-es, dont un mi-temps pour la communication, un mi-temps pour l'informatique et des périodes pour le conseil pédagogique. Cette insuffisance de ressources oblige la responsable qualité, qui y consacre un mi-temps, à cumuler diverses fonctions : qualité, inclusion, aide à la réussite et soutien pédagogique des étudiant-es et des enseignant-es. La lourde charge de travail du corps enseignant et le taux d'encadrement élevé à l'université, en raison de la rareté des ressources, méritent aussi une grande attention. Il en est de même dans une haute école visitée. Chaque enseignant-e y donne cours dans deux sections différentes au minimum, et chaque enseignant-e de la spécialité Droit, dans six matières juridiques distinctes au minimum. Une enseignante donne même jusqu'à neuf cours différents, parce qu'il n'y a pas de groupe structuré d'enseignant-es dans la section Droit.

Par ailleurs, **l'implication des enseignant-es dans le processus qualité** est souvent peu rémunérée et valorisée, ce qui ralentit la diffusion du processus qualité.

Le comité de l'évaluation continue a pu constater les progrès réalisés en matière d'**accès aux ressources documentaires** depuis l'évaluation initiale. Plusieurs établissements ont investi pour permettre l'accès à des bases de données juridiques telles que *Jura* et *Stradalex*. Ces efforts sont particulièrement perceptibles dans plusieurs hautes écoles et salués par les étudiant-es. Les établissements d'EPS parviennent plus difficilement à obtenir des accès, souvent par manque de moyens financiers. Sur certains sites où cohabitent plusieurs établissements, la voie d'une mutualisation mériterait d'être approfondie.

Le fait de visiter plusieurs formes d'établissements - universités, hautes écoles, établissements d'EPS - a permis au comité d'évaluation de mesurer la richesse de la formation juridique en FWB. **La diversité des modes d'enseignement** constitue à l'évidence un avantage et permet de s'adapter aux attentes différentes d'un public étudiant hétérogène. De ce point de vue, le fait que le programme du bachelier soit dispensé dans les différentes formes d'établissements présente un intérêt. Cependant, le comité souhaite insister sur le fait que l'accès au master

demeure complexe pour les étudiant-es issu-es d'un bachelier non universitaire, c'est-à-dire des hautes écoles ou d'établissement d'EPS. Il s'agit en particulier des étudiant-es qui suivent des cours en soirée, **la passerelle préparant au master** n'étant disponible qu'en journée. Cela limite les possibilités pour ces étudiant-es de poursuivre en master, quand bien même celui-ci existe en horaire décalé : il y a ici une lacune qu'il serait opportun de combler. D'une manière générale, la poursuite d'études en master est encore perçue comme compliquée pour un-e étudiant-e issu-e d'un établissement d'EPS ou de haute école, bien qu'elle fasse l'objet de publicité dans l'ensemble des établissements. Une meilleure collaboration entre les établissements d'EPS, les hautes écoles et les universités pour l'organisation des passerelles et l'accès aux programmes de master ainsi qu'une meilleure communication en début de bachelier professionnalisant sur les réelles conditions (plus ou moins difficiles) d'accès au master par la suite seraient bienvenues.

Le comité a aussi relevé que **les taux d'échec** restent élevés dans les établissements d'EPS qui diplôment un nombre faible d'étudiant-es. Cette situation est notamment liée aux conditions particulières de l'EPS qui nécessitent de la part des étudiant-es un engagement particulièrement lourd au regard de leurs autres charges professionnelles et/ou familiales. Si les établissements d'EPS se sont efforcés de mettre en place des **dispositifs d'aide à la réussite**, ceux-ci trouvent néanmoins parfois leurs limites (cf. deuxième partie). L'épreuve intégrée (EI) constitue aussi une difficulté notable pour les étudiant-es d'EPS en fin de parcours. En outre, le taux d'abandon en EPS est accru par le parcours de certain-es étudiant-es qui intègrent un établissement d'EPS où ils valident des crédits en vue de retrouver une finabilité et de quitter l'EPS pour rejoindre une autre forme d'enseignement. Enfin, l'organisation des enseignements souffre parfois d'un absentéisme important de la part des étudiant-es selon certains témoignages recueillis, notamment dans des hautes écoles et les établissements d'EPS.

Au titre des évolutions positives que le comité tient à saluer, il convient de relever que la quasi-totalité des établissements rencontrés semblent convaincus de **l'intérêt de la démarche qualité** et du caractère enrichissant

d'une évaluation externe formative. De ce point de vue, d'importants progrès ont été réalisés depuis l'évaluation initiale. Cette appropriation s'est traduite par une multitude d'actions concrètes (cf. deuxième partie). Néanmoins, certains établissements restent encore à convaincre de l'intérêt de l'évaluation de la qualité pour que celle-ci ne soit plus perçue comme une contrainte mais comme une opportunité. Ces difficultés d'appropriation peuvent aussi être liées aux faibles moyens dont peuvent disposer la cellule qualité, les enseignant-es voire l'établissement tout entier.

**Bonne pratique de suivi :** l'établissement a conçu son plan d'action puis abordé l'évaluation continue à partir d'un suivi précis et rigoureux des recommandations formulées lors de l'évaluation initiale. Cette manière de procéder s'avère convaincante, permettant une continuité appréciable dans les objectifs et les réalisations.

Enfin, le comité a également relevé quelques contraintes réglementaires qui pourraient constituer un frein à **l'hybridation des formations en EPS**. En effet, l'arrêté du gouvernement du 21 décembre 2022<sup>11</sup> dispose que « la décision de mettre en place des unités d'enseignement organisées sous forme hybride est soumise à l'avis préalable des organes de concertation sociale » ; une procédure dérogatoire permettant de ne pas recueillir cet avis préalable existe mais est soumise à des conditions perçues comme très strictes par des établissements d'EPS. L'arrêté précise en effet que « à titre exceptionnel, pour autant qu'un délai de préavis de 48 heures soit respecté afin que les apprenants puissent s'organiser et afin de respecter l'ensemble des modalités prévu par cet arrêté (...), une unité d'enseignement ouverte en présentiel peut basculer en hybride si pour des raisons conjoncturelles (grève dans les transports en commun, confinement...), il est opportun de donner une partie de l'unité d'enseignement en distanciel ». Une circulaire du 1<sup>er</sup> février 2023<sup>12</sup> précise que « un horaire doit être établi pour l'ensemble des activités d'enseignement ou des activités de développement de compétences quel que soit leur mode d'organisation (en présence, en temps réel ou à distance en mode synchrone et asynchrone).

Tout comme dans l'enseignement en présentiel, l'enseignement hybride doit respecter le volume total des périodes prévues au dossier pédagogique. Toute unité d'enseignement ou activité de formation en hybridation fait l'objet d'une organisation distincte de celle proposée entièrement en présentiel ».

Cet encadrement réglementaire strict de l'enseignement hybride fait obstacle à l'agilité de la formation à distance héritée de la période de la pandémie de la Covid-19.

#### **Recommandations :**

1. Faire évoluer le mode de financement des établissements et envisager une augmentation de l'enveloppe globale allouée à l'enseignement supérieur.
2. Renforcer les moyens des établissements pour améliorer le taux d'encadrement et la formation des référent-es qualité, en particulier en EPS où les moyens alloués à la qualité restent notoirement insuffisants.
3. Inciter à une meilleure collaboration entre les établissements d'EPS, les hautes écoles et les universités pour organiser les passerelles vers les programmes de master, notamment en proposant une en cours du soir et en informant mieux les étudiant-es dès l'inscription en bachelier.
4. Faciliter la prise en charge financière de la formation continue des enseignant-es, par exemple pour assister à des colloques juridiques.
5. Lever les freins réglementaires (arrêté de 2022 et circulaire de 2023) à l'hybridation des formations en EPS.
6. Mettre en place une coordination, par exemple au sein de chaque pôle académique, pour inciter à un partage des accès aux ressources juridiques entre les établissements des différentes formes d'enseignement.

<sup>11</sup> Arrêté du gouvernement du 21 décembre 2022 fixant les conditions d'organisation d'un enseignement hybride dans l'enseignement de promotion sociale, art. 2.

<sup>12</sup> Circulaire 8829 concernant l'EPS et portant sur les conditions d'organisation d'unités d'enseignement ou activités de formation en enseignement hybride.

## 1.2 Aspects de gouvernance qualité institutionnelle internes

**Le degré global d'appropriation de la culture qualité** par les établissements visités est incontestablement en progrès par rapport à l'évaluation initiale.

**Mise en perspective, une définition de la culture qualité :** une association européenne d'établissements d'enseignement supérieur définit le concept de culture qualité comme « une culture organisationnelle qui vise à améliorer la qualité en permanence et qui se caractérise par deux éléments distincts : un élément culturel/psychologique de valeurs, de croyances, d'attentes et d'engagements partagés concernant la qualité et un élément structurel/gestionnaire avec des processus définis qui améliorent la qualité et visent à coordonner les efforts individuels »<sup>13</sup>.

Les critères d'appréciation de la qualité de l'enseignement définis par l'AEQES intègrent ces deux dimensions<sup>14</sup>. De fait, non seulement chaque établissement évalué dispose d'une cellule ou d'un·e responsable qualité mais l'implication – quoique variable d'un établissement à l'autre – des parties prenantes rencontrées est apparue en règle générale réelle. Les évaluations initiales conduites par l'AEQES se traduisent sur le terrain par des actions concrètes, une appropriation et une mise en œuvre d'une majorité des recommandations des expert·es.

**Bonne pratique d'amélioration continue** rencontrée sur le terrain consistant pour l'établissement à disposer d'un « comité d'accompagnement » réunissant périodiquement toutes les parties prenantes.

**Bonne pratique de mobilisation de ressources qualité** consistant à solliciter les services des relais qualité, mis à disposition par les réseaux d'enseignement, en fonction des besoins identifiés.

L'un des terrains sur lesquels plusieurs établissements ont progressé est l'articulation entre les actions menées en matière de qualité au niveau de l'établissement et celles réalisées au sein des départements/sections/équipes du programme Droit. Lors de l'évaluation initiale, plusieurs rapports avaient pointé l'écart existant entre le service central chargé de la qualité et les équipes pédagogiques, le premier pouvant développer des procédures considérées comme déconnectées du terrain par les secondes. Les entretiens réalisés dans le cadre de l'évaluation continue ont montré que cet écart s'était réduit dans la plupart des établissements, ce qui témoigne d'une meilleure acculturation à la démarche qualité.

**Bonne pratique visant à documenter la démarche d'amélioration continue :** la double rédaction d'un portfolio de la section de droit et d'un portfolio qualité transversal à l'ensemble de l'institution témoigne d'une bonne formalisation des procédures et du caractère explicite de la démarche qualité.

En outre, il est apparu que les établissements engagés dans le processus d'évaluation institutionnelle parvenaient à faire profiter leurs programmes de droit de cette expérience d'évaluation.

Les évaluations réalisées au cours de l'année 2023-2024 font toutefois apparaître plusieurs axes d'amélioration<sup>15</sup>.

En premier lieu, **l'implication des étudiant·es** est apparue inégale, souvent limitée, se résumant parfois aux seules enquêtes d'évaluation des enseignements par les étudiant·es (EEE) dont il semble souvent tiré peu de conséquences.

Toutefois, certains établissements ont mis en place de bons principes d'action et des dispositifs variés pour impliquer davantage les étudiant·es dans leur démarche d'amélioration continue. Il s'agit d'abord de disposer systématiquement de représentant·es étudiant·es et de les associer à intervalles réguliers à la vie de l'établissement. Il est également utile que la direction (et/ou la

<sup>13</sup> European University Association (EUA), "Quality culture in European universities: a bottom-up approach", European University Association, Bruxelles, 2006. En ligne : <https://www.eua.eu/publications/reports/quality-culture-in-european-universities-a-bottom-up-approach.html>

<sup>14</sup> Voir [annexe 4](#)

<sup>15</sup> Ces axes d'amélioration sont détaillés dans la deuxième partie de l'analyse transversale consacrée à la gouvernance de la qualité des programmes.

personne chargée de la qualité) vienne(nt) devant les étudiant·es pour présenter les principales actions mises en place ou en cours et recueillir leurs réactions et suggestions.

**Bonne pratique d'implication des étudiant·es** : les étudiant·es sont pleinement associé·es à la démarche qualité, notamment à travers les commissions de contact d'une part et leur présence au sein du conseil facultaire d'autre part. Les premières permettent une remontée rapide suivant une logique d'amélioration continue ; le second permet de les associer aux décisions, par exemple les révisions de programme. Les étudiant·es ont également été associé·es au processus d'autoévaluation dans le cadre de l'amélioration continue.

De même, les **alumni** sont trop rarement associés à la démarche qualité alors que les entretiens ont montré l'utilité de leur feedback sur la formation reçue et son adéquation à la suite de leurs parcours ou emplois. Ils sont souvent source de motivation pour les étudiant·es, notamment pour les étudiant·es inscrit·es en EPS.

L'association de **représentant·es du monde professionnel** à la démarche qualité est également limitée. Beaucoup d'établissements se contentent d'échanges informels, par exemple avec les maîtres de stages ou de l'implication d'enseignant·es ayant également une activité professionnelle juridique.

**Bonne pratique de dialogue formel avec le monde professionnel** observée sur le terrain consistant à réunir formellement, une fois par an, ces représentant·es pour disposer d'un lieu d'échanges.

Pour que la démarche qualité s'intègre harmonieusement au fonctionnement de l'établissement et fasse système, il est important de veiller à une bonne **coordination entre les enseignant·es** et à ce que les étudiant·es qui en ont besoin accèdent réellement aux dispositifs d'aide à la réussite.

Bien que de plus en plus de dispositifs se mettent en place, leur utilisation et leurs moyens restent insuffisants.

<sup>16</sup> Voir AEQES (2024). *Évaluations programmatiques AEQES : Guide à destination des experts*, Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur,

**Bonne pratique en termes de système qualité** : le système qualité s'appuie sur des procédures bien formalisées, comme les réunions mensuelles des coordinateur·trices pédagogiques des différentes facultés avec le service d'appui pédagogique de l'institution.

Enfin, dans les établissements visités, la démarche qualité dépend fortement de l'engagement des enseignant·es et de la direction, souvent sur une base volontaire, faiblement reconnue et valorisée.

En définitive, les établissements visités, du point de vue de l'avancement des systèmes qualité, se situent à l'un des **trois principaux stades d'évolution**<sup>16</sup> suivants (à l'exception du cas d'un établissement qui exprime un scepticisme de principe à l'égard de la démarche qualité) :

- un stade de « culture qualité métier », ici caractérisé par une prise en charge de cette dernière par une cellule centrale dédiée qui essaime peu au sein de l'établissement ;
- un stade de « culture qualité managériale », caractérisé par la situation où la direction/la cellule qualité relaie au sein du département/programme cette démarche qualité sans que ces initiatives fassent écho au sein du corps enseignant ;
- un stade de « culture qualité intégrée » lorsque celle-ci est mise en œuvre, notamment par l'équipe pédagogique, avec le soutien des dispositifs institutionnels, pas seulement sous l'angle de procédures imposées mais dans le cadre d'une véritable adhésion de toutes les parties prenantes.

Au total, le comité de l'évaluation continue observe une tendance générale, à savoir que plusieurs établissements ont, au cours des six dernières années, progressé vers un stade supérieur en termes d'implication des parties prenantes.

Il en résulte que la culture qualité s'est progressivement installée dans les programmes en Droit de la FWB. Du temps,

des moyens et le maintien d'une détermination en faveur de la qualité sont encore nécessaires pour que celle-ci s'ancre complètement dans tous les établissements. Après avoir concerné en priorité les responsables et les enseignant·es, la démarche qualité mérite maintenant d'être aussi davantage tournée vers les étudiant·es, les *alumni* et les représentant·es du monde professionnel pour qu'une culture qualité intégrée soit généralisée dans l'ensemble des établissements visités.

**Recommandations :**

7. Développer des pistes de réflexion pour adapter l'implication étudiante dans la démarche qualité.

8. Formaliser les relations avec les représentant·es du monde professionnel pour faire évoluer les programmes.

9. Renforcer les liens avec les *alumni* qui pourraient être plus pris en compte dans les processus des établissements et apporter une vision externe précieuse.

10. Dégager les moyens permettant de soutenir le développement de la culture qualité intégrée dans les établissements d'EPS, les hautes écoles et les universités.

# Deuxième partie

## Amélioration continue des programmes : données empiriques et illustrations concrètes

En dépit des difficultés qui ont pu être relevées précédemment, un climat de changement et une dynamique d'amélioration continue des cursus Droit s'observent dans les établissements visités. La pertinence, la cohérence, l'efficacité et l'équité des cursus se sont globalement améliorées depuis les évaluations initiales.

S'il est possible de dégager une tendance générale sur chacune des dimensions de ces critères d'assurance qualité des programmes, il est tout aussi possible de conclure, dans bien des cas, à une grande variété de situations, parfois même à des situations contrastées.

De nombreuses bonnes pratiques sont à relever dans la quasi-totalité des établissements. Mais, plusieurs points d'attention méritent d'être pris en compte de manière transversale dans les plans d'action des entités concernées.

### 2.1 La pertinence des cursus Droit

Pour rappel, l'analyse transversale des cursus Droit réalisée en 2018 après les évaluations initiales souligne que le Droit demeure une

formation qui mène largement à l'emploi en raison de la juridicisation croissante des relations sociales. Toutefois, les professions du droit font face à des enjeux, des bouleversements et des menaces – liés notamment à l'informatisation et à l'intelligence artificielle – qui interpellent leur formation. Les métiers liés au judiciaire (magistrat·es, notaires, greffier·ères et huissier·ères) sont d'accès très limités et de plus en plus compétitifs. Les avocat·es sont appelé·es à développer d'autres compétences (transparence et prévisibilité, implication stratégique, soutien technologique, etc.) qu'impose la modification structurelle de leurs relations avec leurs client·es. Les autres métiers du droit (les plus nombreux) sont appelés à s'ajuster aux nouveaux besoins et exigences de leurs secteurs d'emploi (fonction publique, entreprises privées, secteur associatif et autres organisations)<sup>17</sup>.

Les établissements visités ont pris conscience de ces défis et organisent en conséquence leurs cursus Droit. Le changement et l'amélioration observés au cours de l'évaluation continue touchent notamment la révision des dossiers pédagogiques (en EPS), les grilles de cours, l'offre de nouveaux cours, la consultation des parties prenantes et la communication externe. Les cursus sont jugés globalement pertinents dans l'ensemble des établissements. Ces derniers doivent toutefois continuer d'observer une vigilance institutionnelle et une veille sociopolitique, économique, technologique et environnementale pour s'assurer que leurs offres de formation répondent constamment aux besoins des parties prenantes et présentent de bonnes perspectives d'emploi. Nombre d'établissements s'inscrivent dans cette dynamique.

#### 2.1.1 La révision des dossiers pédagogiques et des grilles de cours

Depuis les évaluations initiales, les établissements d'EPS et les hautes écoles ont procédé à la révision des programmes d'études conformément aux recommandations des expert·es, ce qui constitue un indicateur important de leur amélioration continue et de leur pertinence. La révision des documents

<sup>17</sup> AEQES, « Analyse transversale Droit », Bruxelles, 2018, 75 pages, pp. 23-25 (disponible [ici](#)).



cadres du bachelier en Droit dans les deux formes d'enseignement est en général en phase avec l'évolution de la société et du droit. La révision du dossier pédagogique propre aux établissements d'EPS a été réalisée, comme le veut le processus habituel, par un groupe de travail inter-réseaux, constitué pour l'essentiel de représentant-es des établissements d'EPS offrant le bachelier en Droit, auquel participent des représentant-es des hautes écoles et des milieux professionnels pour s'assurer de la correspondance des bacheliers en Droit offerts dans ces deux formes d'enseignement professionnalisant. Il est important que les directions des sections de Droit participent activement à ces travaux pour faire remonter les besoins et attentes des parties prenantes (étudiant-es, diplômé-es, professionnel-les et structures employeuses).

Qu'il s'agisse des documents cadres des établissements d'EPS, des hautes écoles et des universités (dans ce dernier cas, des contenus minimaux et référentiel de compétences pour les bacheliers et du référentiel de compétences pour les masters), la révision périodique initiée par les autorités compétentes gagne à procéder par le bas (*bottom-up*) plutôt que par le haut (*top-down*).

Certains établissements d'EPS et hautes écoles ont aussi révisé leur projet d'établissement ou projet pédagogique, social et culturel. Il en a été ainsi d'une haute école dont le projet pédagogique, social et culturel exige d'établir un lien constant entre les contenus de la formation et les réalités sociales. L'objectif principal du bachelier en Droit, selon cette haute école, est de proposer un curriculum professionnalisant de qualité, à la pointe des connaissances dans le domaine, mais qui sert aussi de passerelle au master en Droit. La mise à jour constante des connaissances dans la formation professionnalisante n'est pas une exigence propre à cette haute école, mais une tendance que le comité d'évaluation a observée dans les autres hautes écoles et dans les établissements d'EPS.

Le comité d'évaluation a aussi observé que les modes d'enseignement dans les établissements sont de plus en plus expérientiels, pratiques et souples, avec de nombreuses orientations et spécialisations, même à l'université. Les établissements dont les programmes de Droit sont encore jugés très

généralistes, comparés à ceux des autres, font l'effort de les rendre plus appliqués.

En conséquence de la révision des dossiers pédagogiques et des projets d'établissement/projets pédagogiques, sociaux et culturels, ou suite à des consultations internes, la plupart des établissements ont procédé à la révision des grilles de cours. L'avis et le ressenti des étudiant-es ont été pris en compte dans le réaménagement de ces cours. La charge de travail des étudiant-es et le degré de difficulté de certaines activités d'apprentissage ont été réévalués. Les grilles de cours nécessitent une attention constante et un mécanisme de suivi et évaluation qui facilite leur rééquilibrage au besoin.

Plusieurs bonnes pratiques de révision des cursus et de modification de grille de cours contribuant au renforcement de la pertinence des programmes ont été observées dans les établissements visités.

**Bonnes pratiques de révision de programme et de modification de grille de cours :** suite à une révision de programme, un établissement propose trois parcours distincts en bloc 3, avec une personne chargée de coordonner chacun de ces parcours.

Un autre établissement a mis en place une méthodologie inclusive, impliquant les étudiant-es et les enseignant-es pour la modification de sa grille-programme. La participation des milieux professionnels dans ce processus reste toutefois à travailler.

Enfin, les grilles de cours de la section Droit d'un autre établissement ont été révisées, afin d'axer davantage la formation sur des études de cas et des mises en situation.

Le comité d'évaluation a aussi observé dans les établissements visités une tendance pédagogique axée sur les besoins d'apprentissage pratique des étudiant-es, qui s'éloigne des approches magistrales et rigides qui caractérisent traditionnellement les enseignements de droit. Plusieurs bonnes pratiques en témoignent.

**Bonne pratique de pédagogie axée sur l'étudiant-e :** les enseignant-es mettent les étudiant-es au cœur de tous les enseignements, en partant de leur expérience

pour faire des liens avec les théories. L'idée est de ne pas « remplir leur tête », mais plutôt de leur donner, individuellement et collectivement, le sens de l'esprit d'analyse critique afin de créer une dynamique motivante.

**Bonne pratique pédagogique :** un établissement invite des professionnel·les et des *alumni* à faire découvrir aux étudiant·es leurs métiers ainsi que par l'organisation de visites dans des milieux de pratique, la visite de la bibliothèque d'une cour d'appel en première année, la visite pédagogique du milieu carcéral, la participation aux audiences de tribunaux.

**Bonne pratique de cours méthodologique :** un établissement propose un cours de renforcement méthodologique, basé sur un test diagnostic des étudiant·es primo-inscrit·es, avec des modules en ligne accompagnés d'exercices en petits groupes.

**Bonnes pratiques de travaux pratiques :** un nouveau cadastre des travaux pratiques (TP) permet d'établir plus clairement les modalités d'organisation de chaque TP et les compétences des étudiant·es qui y sont mobilisées. Le bachelier en Droit comporte de nombreux TP malgré la massification de la population étudiante. Le cours de *Comparative Law* dispensé en anglais en troisième année du bachelier en Droit comporte aussi désormais des TP.

## 2.1.2 L'offre de nouveaux cours

Pour renforcer la pertinence de leurs programmes de Droit depuis les évaluations initiales, la plupart des établissements visités offrent de nouveaux cours et de nouvelles activités d'apprentissage prenant en compte des thématiques sociétales en demande ou intégrant les nouveaux enjeux contemporains : par exemple, Criminologie, Aide à la jeunesse, Droit d'auteur, Droit du numérique, Droit des animaux (établissement d'EPS) ; Droit de l'environnement, *Data Law*, Droit de la santé, Cliniques juridiques, Criminologie environnementale, Justice restauratrice, Sociologie des enfants (université) ; Droit de la jeunesse et Droit des étrangers (établissement d'EPS) ; Droit des marchés publics, Droit des nouvelles technologies, Droit de l'urbanisme, Droit de l'environnement, Criminologie

(établissement d'EPS) ; Développement durable (haute école).

Il manque toutefois, dans certains établissements, des contenus axés sur tous les métiers et professions juridiques et judiciaires (juge, greffier·ère, huissier·ère, commissaire-priseur·se, administrateur·trice judiciaire). Des contenus pratiques sur ces métiers du Droit sont déterminants pour les orientations et insertions professionnelles des étudiant·es. Même si les établissements offrent une formation pratique, les larges perspectives professionnelles apparaissent souvent méconnues des étudiant·es. Les programmes devraient intégrer de façon formelle des discussions sur leurs perspectives de carrière. Une activité d'apprentissage consacrée aux « Métiers du Droit » pourrait répondre à ce besoin dans l'ensemble des établissements.

Par ailleurs, s'il faut saluer le renforcement des cours non juridiques (Développement durable, Comptabilité, Économie et Finances, Psychologie, Numérique, etc.) dans le cursus Droit, leur pertinence serait remise en question s'ils ne sont pas suffisamment pondérés et surtout ancrés en Droit.

**Bonne pratique d'ancrage et de pondération des cours non juridiques :** l'établissement manifeste sa volonté de diminuer les heures de cours non juridiques, d'augmenter les heures de cours de Droit et de TP, pour axer la formation davantage sur les études de cas et les mises en situation.

**Bonne pratique d'intégration du développement durable :** l'établissement intègre les Objectifs de développement durable (ODD) dans les fiches ECTS. Il a toutefois une marge de progression pour leur donner du sens en établissant plus clairement ou en renforçant le lien entre le développement durable et le Droit.

**Bonnes pratiques de nouveau cours axé sur l'entrepreneuriat :** l'établissement a mis en place un module permettant d'initier à l'entrepreneuriat.

Un autre établissement organise une étude de cas transversale en bac 3, dont la méthode d'enseignement incite les étudiant·es à établir des liens entre les différents cours. Les étudiant·es de bac 2 de ce même établissement ont la possibilité de participer au

### 2.1.3 La consultation des parties prenantes

Dans l'optique de sa pertinence, le cursus Droit est supposé entretenir un lien étroit avec les milieux professionnels. Mais, l'instauration d'un dialogue avec ces parties prenantes externes dépend de la culture de l'établissement, de sa taille et de ses ressources.

Dans les faits, le comité d'évaluation continue a observé que tous les établissements visités, qu'ils soient d'EPS, hautes écoles ou universités, disposent d'un nombre important d'enseignant-es issu-es des milieux professionnels.

**Bonnes pratiques d'expert-es professionnel·les au sein des équipes enseignantes :** dans un établissement d'EPS visité, la majorité des enseignant-es sont des expert-es du monde socio-professionnel (juges, avocat-es, notaires, etc.), très en phase avec les évolutions des métiers du droit.

Dans un autre établissement d'EPS, la présence d'une majorité de professionnel·les et d'expert-es au sein du corps enseignant et dans le pouvoir organisateur de l'établissement facilite une certaine mise à jour constante par rapport aux évolutions du métier.

Même dans une université visitée, le corps enseignant des cursus Droit est aussi composé en grande partie de professionnel·les du droit qui assurent un enseignement axé sur les travaux pratiques.

Cette configuration du personnel enseignant des établissements d'EPS et des hautes écoles est présentée comme le lien professionnel souhaité pour assurer la pertinence de la formation.

Si tous les établissements visités conviennent de la nécessité de consulter les étudiant·es, les diplômé·es et les professionnel·les en ce qui concerne la pertinence de la formation, il reste que certains établissements rencontrent des difficultés à programmer des enquêtes régulières auprès de ces parties prenantes.

Dans un autre établissement visité, il n'y a pas ni participation du monde professionnel à la révision du programme, ni de cadre formel de concertation avec les professionnel·les en dehors des invitations ponctuelles à rencontrer les étudiant·es. Il n'y a pas non plus de suivi systématique du retour des diplômé·es et de leur implication aux fins de la mesure de la pertinence du programme. Dans un autre établissement, les *alumni*, le monde professionnel et les employeur·ses ne sont pas non plus consultés sur la pertinence du programme.

Le comité d'évaluation constate la tendance selon laquelle la consultation des parties prenantes génère un coût administratif, temporel et financier important pour les établissements. Elle nécessite une programmation stratégique (en temps, lieu et personnes visées) pour l'obtention d'un résultat optimal.

**Bonnes pratiques de consultation des parties prenantes :** les récoltes d'informations spécifiques faites auprès des maîtres de stage permettent de savoir que la formation est adaptée aux demandes des métiers.

Un autre établissement veille à la participation effective des étudiant·es aux conseils de cursus au cours desquels sont examinés les difficultés éventuelles que rencontrent le programme ainsi que le projet d'amélioration.

**Bonne pratique d'association des étudiant·es :** l'établissement a réalisé un effort de communication de la démarche qualité à l'égard des étudiant·es à travers les passages dans les classes pour évoquer des sujets qualité avec les étudiant·es.

### 2.1.4 La communication externe

La communication externe est un indicateur important de mesure de la pertinence d'un programme, ainsi que de sa transparence et de sa crédibilité. Les programmes de Droit dans les établissements d'EPS et les hautes écoles souffrent d'une perception défavorable par rapport à ceux offerts par les universités. En outre, ils sont parfois noyés dans les départements, catégories ou sections non juridiques dont ils n'apparaissent pas dans les dénominations. C'est le cas d'une haute

école où le Droit est inclus dans la catégorie « économique » et n'apparaît pas dans la dénomination du Département des Sciences Économiques et de Gestion.

Il est important de mettre en visibilité et de valoriser le cursus Droit des établissements d'EPS et des hautes écoles. Plusieurs bonnes pratiques ont été observées dans ce sens dans les établissements visités.

#### Bonnes pratiques de dénomination d'un département inclusif :

- Département des sciences juridiques, de gestion et du développement durable,
- Département des sciences économiques, juridiques et de gestion.

**Bonnes pratiques de communication externe :** les changements apportés au site Internet de l'établissement comprennent désormais des informations sur les débouchés de la formation, des passerelles possibles et des stages organisés durant le cursus Droit.

Ailleurs, le comité a relevé un nouveau site web, accompagné de pages *LinkedIn*, *Facebook*, *Instagram*, de capsules vidéo de présentation des diverses formations (notamment avec des *success stories* d'ancien·nes diplômé·es). La visibilité de l'établissement vient de son site, mais aussi du bouche-à-oreille.

#### Recommandations :

11. Veiller à la proportion et à l'ancrage dans la formation juridique des matières non juridiques.

12. Mettre davantage l'accent sur l'organisation judiciaire et expliquer dans la formation les spécificités de certains métiers judiciaires tels que juge, greffier·ère et huissier·ère.

13. Intégrer dans la formule pédagogique du bachelier et du master en Droit des discussions sur leurs débouchés et perspectives en rassurant davantage les étudiant·es.

14. Créer un cadre de concertation avec le monde professionnel en recueillant effectivement ses attentes dans l'évaluation de la pertinence du programme.

15. Vérifier la pertinence du programme aussi auprès des employeur·ses, des maître·ses de stage, des professionnel·les et des réseaux *alumni*.

16. Poursuivre l'effort de mise en visibilité, de communication externe et de promotion du cursus, notamment à travers le Web et les réseaux sociaux, ainsi que la dénomination inclusive du département dont il relève.

## 2.2 La cohérence des cursus Droit

La cohérence des cursus s'observe selon les indicateurs et les aspects suivants : la cartographie de la formation, l'harmonisation des plans de cours, les réunions de coordination pédagogique, les binômes ou trinômes d'enseignement, l'enseignement des langues, l'organisation des stages et des travaux de fins d'étude (TFE), la répartition des cours sur les années et l'information sur la passerelle vers les masters en Droit et en Criminologie.

Tous les établissements visités ont fait des avancées sur ces points, dont certaines sont notables. La tendance qui s'en dégage est l'effort de formalisation croissante des procédures. L'alignement pédagogique des contenus de formation et des enseignements reste toutefois à travailler au cours des prochaines années.

### 2.2.1 L'architecture de la formation et l'harmonisation des plans de cours

En EPS, les dossiers pédagogiques indiquent la cartographie ou l'architecture de la formation, tant au niveau des unités d'enseignement (UE) individuelles que de l'ensemble des UE de la section. Ainsi, la cartographie de la formation montre bien le cheminement des cours et des UE qui permet d'atteindre les finalités de la section. Le bachelier en Droit à l'université et en haute école est aussi coordonné dans un ordre logique qui évite les redondances.

Dans la plupart des établissements, les plans de cours ou les fiches ECTS sont harmonisés au moyen d'un modèle unique et déposés sur la plateforme numérique de la section.

Certaines sections Droit semblent toutefois encore fonctionner dans une approche-cours, qui se décline de façon isolée par chaque enseignant·e menant ses activités de formation. L'approche-cours compartimente et cloisonne ces activités au gré de l'enseignant·e. C'est ce qui s'observe dans un établissement visité où les enseignant·es ont tendance à fonctionner de façon isolée, du mieux qu'ils-elles peuvent, étant pour la plupart des professionnel·les et expert·es très occupé·es dans d'autres métiers.

Cependant, la plupart des établissements s'inscrivent explicitement ou implicitement dans une approche-programme, c'est-à-dire dans un triple alignement ou une triple concordance pédagogique entre les compétences visées dans chacun des programmes de Droit, les activités de formation qu'ils offrent et l'évaluation des apprentissages qui en résulte. Cette approche intègre les enseignements et les apprentissages de manière concertée et complémentaire. Dans le contexte contraignant des nouveaux dossiers pédagogiques, la cohérence des UE exige un travail d'orchestration tant des contenus des cours que des modalités de leur livraison. La mise en place d'une approche-programme pourrait répondre à cette exigence en servant de toile de fond au partage pédagogique au niveau de la section<sup>18</sup>.

**Mise en perspective, l'approche-programme :** « Enseigner à l'université dans une approche-programme vise deux objectifs : proposer aux professeurs une démarche et des conseils pratiques pour la préparation, la prestation et l'amélioration pédagogique de leurs cours et les accompagner dans la transition d'un enseignement universitaire axé sur l'approche-cours à celui orienté vers une approche-programme. Avec l'approche-programme, les cours, vus dans le contexte global du programme d'étude, ne sont plus cloisonnés et mutuellement exclusifs. Cette approche redéfinit la façon même d'enseigner et le rapport entre enseignants et étudiants, ces derniers étant appelés à

prendre leur formation en main » (Prégent et al., 2009).

## 2.2.2 Les réunions de coordination pédagogique

Les réunions de coordination pédagogique ou thématique sont l'un des meilleurs moyens d'assurer la cohérence des programmes car elles permettent notamment d'écartier une approche par cours. Les établissements visités témoignent de diverses bonnes pratiques.

**Bonnes pratiques de coordination pédagogique :** un établissement organise des « apéros du droit » une fois par trimestre et des journées pédagogiques avec des groupes de travail par section pour permettre au corps enseignant d'échanger sur les contenus des cours.

Ailleurs, des réunions de coordination de section sont aussi organisées, qui permettent aux enseignant·es d'échanger sur leurs pratiques d'enseignement en vue d'assurer la cohérence et l'efficacité du programme.

Dans un département, les enseignant·es travaillent en concertation pour s'assurer que leurs enseignements sont cohérents. La filière envisage même la programmation de réunions thématiques rassemblant annuellement l'ensemble des enseignant·es pour échanger autour des pratiques pédagogiques, des modalités d'évaluation des apprentissages et des contenus des cours. Cette dynamique vise aussi l'harmonisation des plans de cours et la couverture de divers champs thématiques pour s'adapter aux évolutions de la société.

Grâce aux réunions et échanges réguliers dans un autre établissement, les contenus des cours sont analysés de manière transversale et logique en vue d'une meilleure continuité dans le cursus.

Enfin, un établissement a augmenté le temps de concertation entre les membres de l'équipe pédagogique et amélioré la traçabilité des

<sup>18</sup> Sur l'approche-programme, voir : Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A., « Enseigner à l'université dans une approche-programme », Presses internationales Polytechnique, 2009 ainsi que : Basque, J. et Rogozan, D., « Vers une méthode d'ingénierie de l'approche-

programme en enseignement supérieur », in : *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 2009, pp. 1–10.

instruments utilisés (existence de fiches-actions à jour et consultables).

### 2.2.3 Les binômes et trinômes d'enseignement

La mise en place d'une approche-programme favorise la mise en cohérence des UE, le travail en collégialité des enseignant-es et les évaluations intégrées.

**Bonne pratique d'enseignements en binôme :** dans un établissement, les cours de « Fondements du droit » et « Psychologie », de « Droit commercial » et « Droit fiscal », et de « Contrats spéciaux » donnent lieu à des enseignements en binôme.

Ces enseignements collaboratifs (*team teaching*) développent l'esprit d'équipe et favorisent le travail en synergie et en complémentarité. Les étudiant-es sont plus à même de faire les liens entre les cours et de trouver du sens à leur apprentissage.

*A contrario*, dans un autre établissement, s'observe un manque de lien et de formalisation de la concertation entre les enseignant-es d'une même UE. L'absence de co-construction des UE et de coordination des matières et des charges de travail laisse aux étudiant-es la responsabilité de faire eux-mêmes, surtout à l'occasion des EI, le lien entre les cours, les activités de formation pratique et les acquis d'apprentissage. Le comité d'évaluation continue note aussi un manque de collaboration entre les enseignant-es d'un autre établissement à cause de la charge de travail élevée.

Enfin, l'approche-programme favorise la synergie de collaboration intersections et la non-juxtaposition dans le programme des cours non juridiques. La synergie doit être recherchée entre le Droit et les autres sections pertinentes de son unité de rattachement, en termes de mutualisation des programmes et des ressources et de facilitation du travail inter-service.

<sup>19</sup> Pour une analyse des pratiques langagières des étudiant-es inscrit-es dans l'enseignement supérieur et des difficultés qu'ils-elles rencontrent dans leurs textes en français, voir les travaux menés dans le champ des littéracies dans l'enseignement supérieur, entre autres : Scheepers, C. (dir.). « *Former à l'écrit, former par l'écrit*

### 2.2.4 Les langues

La place du néerlandais et la qualité du français dans le cursus Droit doivent être repensées dans l'ensemble des établissements où ces langues sont en souffrance.

Dans un établissement visité a été constatée l'insuffisance d'activités d'apprentissage en langues néerlandaise et anglaise spécifiques au cursus Droit. Dans un autre établissement, l'anglais et l'allemand sont plus populaires auprès des étudiant-es ; beaucoup d'entre eux-elles semblent avoir choisi cet établissement parce que le néerlandais n'y est pas obligatoire. Aussi, le néerlandais qui est pourtant la langue de la majorité des ressources juridiques, n'est pas enseigné de manière systématique et à sa juste valeur dans un autre établissement visité. L'expérience dans l'enseignement des langues, reprise ci-dessous en bonnes pratiques, mérite d'être particulièrement soulignée.

**Bonnes pratiques d'enseignement des langues :** un nouveau cours de néerlandais de base a été introduit en première année du bachelier en Droit. Les ressources du cours de néerlandais en deuxième année du bachelier ont été renforcées. De plus, un cours d'introduction à la criminologie en néerlandais (*Inleiding tot criminologie*) est donné en troisième année par une enseignante néerlandophone et est accompagné de TP. Le cours de droit comparé (*Comparative Law*) est dispensé en anglais en troisième année du bachelier en Droit.

Quant à la qualité du français dans les établissements, le constat général des enseignant-es rencontré-es est qu'elle est en baisse<sup>19</sup>. Les étudiant-es semblent trainer des lacunes depuis leur enseignement secondaire. Certains établissements mettent en place des cours de remédiation en français dès la première année du bachelier. Lorsque les étudiant-es passent par les mailles du filet des évaluations de leurs apprentissages en première et en deuxième année, ils ou elles sont rattrapé-es en troisième année par les

*dans le supérieur* », De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, 2021 ainsi que Boch, F. et Frier, C. (dir.) « *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques* », ELLUG, Grenoble, 2015.

exigences de la réalisation de leur TFE. Le comité d'évaluation a pris connaissance des abandons en troisième année qui s'expliquent entre autres par les difficultés rencontrées par certain·es étudiant·es à rédiger dans un langage correct et soutenu.

### 2.2.5 Les stages, les TFE et les épreuves intégrées

Au sujet des stages, le comité d'évaluation continue a constaté une variété d'exigences et de pratiques.

Ainsi, un établissement d'EPS a augmenté le nombre de stages, en le faisant passer de deux à trois. Un autre établissement d'EPS a supprimé le stage de la deuxième année de droit. La raison avancée à l'appui de cette décision est qu'il s'agit d'un stage d'observation de deux semaines que les employeur·ses trouvent trop court. Un réexamen des avantages et des inconvénients de cette décision serait indiqué.

Un autre établissement d'EPS, de son côté, prévoit désormais trois stages de trois semaines ; les étudiant·es réalisent leurs stages sur fonds propres et sur leurs congés, le cas échéant. Un autre encore est passé de deux stages obligatoires à trois, autant pour les étudiant·es professionnel·les expérimenté·es que pour celles et ceux sans expérience. La mise en place d'une réflexion approfondie sur l'équité des stages y est dès lors apparue souhaitable. La réalisation de stages professionnalisants permet certes aux étudiant·es, surtout les plus jeunes, d'avoir un contact direct avec le milieu professionnel, mais pour celles et ceux qui sont en situation d'emploi, les stages sont compliqués.

Une haute école visitée, pour sa part, est passée de trois stages de cinq semaines à deux stages, respectivement de cinq semaines en bac 2 et de dix semaines en année diplômante, sur « demande du terrain ». Ces deux stages s'effectuent dans des milieux juridiques différents, de manière à multiplier l'expérience pratique de chaque étudiant·e.

De façon générale, quand les stages sont trop courts, ils sont difficiles à trouver ; quand ils sont trop longs, ils posent des problèmes aux étudiant·es employé·es. La variété des

exigences et des pratiques de stages témoigne d'un manque de concertation et d'harmonisation au sein des établissements d'EPS et des hautes écoles. Outre le caractère obligatoire des stages, il serait souhaitable que les établissements s'entendent sur un nombre minimum et une durée minimale des stages pour leur donner une valeur pédagogique équivalente. Ces balises peuvent aussi sensibiliser les milieux de stages qui seront plus ouverts à l'accueil des étudiant·es.

**Bonnes pratiques de stages :** un établissement négocie chaque année 150 stages mis à la disposition des étudiant·es au moyen d'un mécanisme d'attribution.

Pour une gestion cohérente des stages, un autre établissement met à disposition plusieurs ressources pour aider les étudiant·es à trouver un stage, dont une liste des stages disponibles ; il travaille en étroite collaboration avec les maitres·ses de stage pour assurer un bon suivi et un bon accompagnement des étudiant·es ; des données sont aussi récoltées auprès des étudiant·es pour avoir leur retour après les stages. La section Droit rend visibles les changements liés aux stages sur le site Internet de l'établissement. Les maitres·ses de stage sont tenus au courant des objectifs de stage ainsi que du règlement des stages ; un questionnaire leur est adressé afin de récolter leurs suggestions.

Enfin, le suivi des stages a été amélioré grâce à la désignation par l'établissement d'une personne qui en est chargée ainsi qu'à la mise en ligne d'une aide méthodologique.

Quant aux TFE, ils sont en général bien organisés dans les établissements visités. Un meilleur accompagnement peut toutefois être offert aux étudiant·es dans certains établissements à travers plusieurs mesures : informations pertinentes sur les TFE données à temps, assistance méthodologique, remédiation orthographique, aide à la rédaction, suivi régulier des finissant·es, etc.

**Bonnes pratiques de TFE :** l'établissement a procédé à une réforme des TFE en Droit en trois orientations permettant de résoudre une série de difficultés liées à la massification de la population étudiante. Cette réforme, adoptée en 2022 et mise en œuvre en 2023, permet aux étudiant·es de choisir parmi trois modalités de réalisation : un mémoire de recherche, un

stage pratique de 120 heures (à choisir dans le catalogue de 150 stages négociés par la Faculté) ou un séminaire d'argumentation qui peut prendre la forme d'une clinique juridique. Les étudiant·es sont invité·es à formuler des choix sur la base des places disponibles dans ces trois catégories de TFE. Dans le même esprit d'assouplissement des TFE, les étudiant·es en Criminologie ont, depuis l'année académique 2023-2024, la possibilité de réaliser un mémoire lié à leur stage obligatoire de 300 heures ou un mémoire de recherche dissocié du stage.

Dans un autre établissement, un cours de méthodologie du TFE a été créé en bac 2 et reste ouvert au bac 3 afin d'assurer une continuité. De plus, un espace partagé a été mis en ligne sur *Moodle* afin de recenser les besoins des enseignant·es pour améliorer la supervision du TFE. Des commissions TFE sont également organisées pour valider ou réorienter les sujets choisis par les étudiant·es. La grille d'évaluation du TFE a été adaptée pour la rendre plus claire quant aux attentes du jury et aux critères de recevabilité.

Dans un autre établissement, les TFE ne se réalisent pas avec un thème théorique à analyser, mais avec un cas pratique (une décision de jurisprudence) à mettre en contexte théorique et méthodologique.

**Bonne pratique d'encadrement des TFE :** un établissement a entrepris de nouvelles actions pour donner suite aux recommandations des expert·es de l'AEQES en 2018 : organisation d'une séance d'information sur la réalisation et le déroulement des épreuves intégrées (EI) plus tôt dans le cursus pour le bloc 2 et le bloc 3 ; utilisation obligatoire d'un rétroplanning ; mise à disposition de quelques modèles d'EI ; relance par téléphone des étudiant·es admis·es aux EI qui n'ont pas encore déposé de sujet. La section Droit prévoit dans son plan d'action de créer un groupe de travail spécifique pour améliorer la pertinence des modalités propres à l'EI (choix du sujet, calendrier, méthodologie, durée de rédaction, modalités de présentation, etc.).

La section Droit d'un autre établissement met à la disposition des étudiant·es un guide méthodologique et organise trois ateliers sur les EI.

Un autre établissement propose un cours de méthodologie du TFE en bac 3, organise un accompagnement rédactionnel et donne un calendrier assez précis de la réalisation du TFE en bac 3 (par exemple, la structure et la bibliographie doivent déjà être rendus pour début décembre).

Enfin, un établissement a engagé une personne pour encadrer la méthodologie et la rédaction des EI.

## 2.2.6 Le réaménagement et l'équilibre des cours juridiques selon les années

L'équilibre des cours à travers les différentes années d'un programme donne lieu à de nombreuses questions : quels cours donner dans quelle année ? Faut-il donner les cours de Droit international et de Comptabilité dans le bloc 1 ou plutôt dans le bloc 2 ? Avec quelles exigences de culture générale et de technicité faut-il donner le cours de Droit économique et financier ? Faut-il une épreuve intégrée ou un examen individuel des trois matières composant certaines UE comme le Droit privé comprenant la Rédaction d'acte, les Régimes matrimoniaux et le Droit des personnes ? Peut-on donner quatre heures de cours de Droit pénal sans épuiser les étudiant·es ? En dernière analyse, combien de cours faut-il donner dans chacun des trois blocs du bachelier pour équilibrer la formation ? Selon quels critères ?

Les établissements visités répondent à ces questions de diverses manières. Ainsi, un établissement a décidé d'alléger l'année diplômante (le bac 3), jugée très lourde pour les étudiant·es. Un autre établissement a le même défi à relever : les étudiant·es ont 8 cours en deuxième année et 17 en troisième année, outre les stages et les TFE. La programmation de certains cours y pose aussi un problème en termes de prérequis, d'équilibre et de cohérence globale ; il en est ainsi des cours de Comptabilité, de Droit fiscal et du cours préparatoire au TFE. Ailleurs, certains cours (Droit bancaire et financier, Néerlandais et Anglais) sont reconnus pour leur degré d'exigence élevé (la culture générale pour le droit économique, les trois niveaux de compétences pour les langues), mais présentent des difficultés réelles de cohérence pour les étudiant·es.



Dans tous les cas, les établissements ont à assurer la cohérence entre le nombre de crédits d'un cours et le nombre d'heures de travail exigé des étudiant-es. En outre, la répartition des heures de cours doit prendre en compte d'autres critères que la seule disponibilité des enseignant-es. De manière générale, les établissements inscrivent l'équilibre des cours dans une approche de suivi et d'évaluation. Les ajustements se font en fonction des années, du contexte institutionnel et des réalités que vivent les étudiant-es et les enseignant-es. Sur ce sujet, il n'y a pas de modèle passe-partout.

### 2.2.7 Les passerelles vers le master en Droit

Comme souligné *supra*, les établissements d'EPS et les hautes écoles font face à un non-alignement de leur formation par rapport au master en Droit dans les universités. Ainsi, la pertinence du programme de bachelier en Droit en EPS et des hautes écoles ne fait pas de doute, mais leurs étudiant-es ne sont pas pour autant assuré-es de faire leur transition sans obstacle vers le master. Les étudiant-es y voient un manque de reconnaissance de la valeur des diplômes. Ils manquent d'information à ce sujet, malgré les dispositions prises par les autorités pour les y préparer. Même si les étudiant-es sont responsables du prolongement ou non à l'université de leur formation professionnalisante, les passerelles font partie du profil de sortie du bachelier en Droit en EPS et en haute école, outre ses débouchés sur le marché de l'emploi. Il revient donc à ces établissements de bien situer les responsabilités en éclairant les étudiant-es à ce sujet.

#### Recommandations :

17. Vérifier la pertinence et la cohérence des nouveaux dossiers pédagogiques et des nouvelles grilles-programmes, à travers des enquêtes régulières auprès des étudiant-es, des diplômé-es, des professionnel-les et des maitres-ses de stage.

18. Adopter explicitement une approche-programme qui assure un triple alignement ou une triple concordance pédagogique entre les

compétences visées dans chacun des programmes de Droit, les activités de formation qu'ils offrent et l'évaluation des apprentissages qui en résulte.

Équilibrer la programmation et les charges de travail des cours sur les trois années de formation, en poursuivant les réformes entreprises.

Revoir la position de certains cours dans le cheminement des étudiant-es pour renforcer la cohérence globale du programme.

19. Veiller à la cohérence des UE dans le contexte contraignant des nouveaux dossiers pédagogiques.

20. Proposer un dispositif d'appui à l'enseignement pour aider les enseignant-es dans l'élaboration du scénario pédagogique de leurs cours et dans la coordination de leurs cours au sein des UE.

21. Renforcer la synergie entre le Droit et les autres sections pertinentes de son unité de rattachement, en termes de mutualisation des programmes et des ressources et de facilitation du travail inter-service.

22. Faire le suivi systématique des diplômé-es et les impliquer, de même que les professionnel-les du milieu, dans la révision du programme.

23. Veiller à la répartition équitable des heures de cours dans la semaine, ainsi que des cours entre les quadrimestres, en tenant compte d'autres critères que la disponibilité des enseignant-es.

24. Poursuivre la mise en œuvre des réformes des TFE et des stages et veiller à l'amélioration continue de leur organisation pratique, en réfléchissant particulièrement sur le nombre et l'organisation des stages.

25. Repenser l'ingénierie pédagogique des cours non juridiques jugés difficiles par les étudiant-es et renforcer leur ancrage en Droit.

26. Renforcer les activités d'apprentissage en langues néerlandaise et anglaise spécifiques au cursus Droit dans les trois blocs.

27. Poursuivre le travail de réflexion pour rendre le néerlandais plus attractif pour les étudiant-es, en invitant par exemple des professionnel-les néerlandophones pour sensibiliser les étudiant-es sur l'importance de la langue pour les carrières en Droit.

28. Soutenir institutionnellement l'apprentissage du néerlandais en encourageant davantage les étudiant·es qui sont effrayé·es par cette langue, en leur expliquant toute sa portée dans le cursus et dans les carrières de droit.

29. S'entendre sur un nombre minimum et une durée minimale des stages pour leur donner une valeur pédagogique équivalente, tout en sensibilisant les milieux de stages à être plus ouverts à l'accueil des étudiant·es.

30. Veiller à fournir un encadrement plus personnalisé des épreuves intégrées (EI), des travaux de fin d'étude (TFE) et des mémoires en identifiant une personne qui en assumerait la responsabilité.

Note : la recommandation en lien avec les passerelles est la [recommandation n°3](#), formulée dans la partie 1 de l'analyse transversale : « Inciter à une meilleure collaboration entre les établissements d'EPS, les hautes écoles et les universités pour organiser les passerelles vers les programmes de master, notamment en en proposant une en cours du soir et en informant mieux les étudiant·es dès l'inscription en bachelier ».

## 2.3 L'efficacité et l'équité des cursus Droit

L'efficacité et l'équité des cursus s'observent notamment par des aspects tels que l'accueil des étudiant·es, la gestion des effectifs, l'absentéisme, les abandons, l'aide à la réussite, le fonctionnement du service social et les mesures d'inclusion, les usages du numérique, l'accès aux ressources documentaires, les équipements et infrastructures, les ressources humaines, la formation et le soutien pédagogiques des enseignant·es, le partenariat et la mobilité internationale.

### 2.3.1 L'accueil

Tous les établissements visités démontrent l'importance qu'ils accordent à l'accueil des étudiant·es. En général, ils organisent au moins une journée d'accueil. Certains consacrent même une semaine à l'accueil. Les étudiant·es en début de cycle font l'objet d'une attention particulière. Les primo-arrivant·es du bachelier

ont des besoins spécifiques dès leur entrée dans le programme : transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, demande d'orientation, de réorientation ou d'allègement, demande d'accommodement pour handicap, etc.

La qualité de leur accueil détermine leur motivation, leur engagement, leur sentiment d'appartenance institutionnelle et leur réussite.

**Bonnes pratiques d'accueil des étudiant·es** : un établissement organise une journée d'accueil (*Welcome Day*) depuis 2018, qui permet de créer un lien direct entre les différent·es acteur·rices de la section. Cette journée se distingue comme évènement de cohésion où les étudiant·es et les enseignant·es peuvent créer des liens dès le départ. Cet évènement d'accueil permet aussi aux différentes promotions de se croiser et de décroiser un peu les formations.

La mise en place d'un « fil rouge », dans un autre établissement, a également pour objet principal de décroiser les différentes activités d'enseignement en réunissant enseignant·es, étudiant·es ainsi que professionnel·les autour d'une thématique annuelle. Ce fil rouge constitue encore une initiative qui démontre une volonté de cohérence entre les valeurs affichées de l'établissement tendant à privilégier l'accompagnement personnalisé des étudiant·es et l'évolution des pratiques pédagogiques.

Un autre établissement insiste pour une inscription en présentiel, donnant lieu à un premier contact rassurant. Plusieurs activités témoignent d'un accueil bienveillant des étudiant·es :

- une journée d'accueil et d'information sur les abandons et les réorientations ;
- la présentation d'une farde de l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES) sur le décret Paysage ;
- la remédiation pour les primo-arrivant·es et les étudiant·es en difficulté.

La tendance dans les établissements est de leur offrir un accueil et un accompagnement personnalisés, même au-delà des exigences décrétales, tout en les intégrant dans un climat de « famille organisationnelle ».

**Mise en perspective, l'accompagnement de l'étudiant-e** : le processus de Bologne et la réforme bachelier-master-doctorat ont contribué à l'émergence d'une diversité de cheminements individualisés avec des passerelles d'orientation tout au long d'un parcours en enseignement supérieur. Avec le développement des offres de formation, des stages, des modalités d'enseignement et d'apprentissage, l'accompagnement des étudiant-es est devenu un enjeu majeur des établissements et des acteurs politiques. L'offre en enseignement supérieur s'étant beaucoup diversifiée, l'offre d'accompagnement, organisée selon le parcours de l'étudiant-e, s'enrichit pour répondre aux demandes des étudiant-es qui sont contraints de trouver des moyens de s'adapter, s'engager et construire leur projet personnel et professionnel.

L'accompagnement des étudiant-es désigne le « soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances. Il s'agit de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 199). Aussi, accompagner « c'est donc être présent aux étapes clés d'un parcours et c'est aussi faciliter les échanges entre des mondes qui, a priori, obéissent à des logiques distinctes : le monde des lycéens et celui de l'université ; le monde des étudiants et celui des universitaires ; le monde des diplômés et le monde socio-économique » (Annoot, 2012, p.121).

Romainville et Noël (1998) proposent une typologie des modalités d'accompagnement :

- l'accompagnement préventif : proposé en début d'année universitaire pour aider le bachelier à exercer son métier d'étudiant-e et l'informer des prérequis nécessaires à la réussite ;

- l'accompagnement formatif : proposé tout au long de la formation pour outiller l'étudiant-e et l'aider à acquérir et à développer les compétences nécessaires au diplôme préparé ;

- l'accompagnement remédiateur : proposé à un-e étudiant-e en difficulté. Il est adapté aux besoins spécifiques de l'étudiant-e (p. 89)<sup>20</sup>.

### 2.3.2 La gestion de l'effectif étudiant

Certains établissements font face à la massification des effectifs de l'enseignement supérieur (voir, ci-dessous, [annexe 3](#) « repères statistiques » sur la population étudiante, de 2014-2015 à 2021-2022). La gestion de cette massification pose des défis administratifs et pédagogiques liés au taux d'encadrement et à la disparité de prérequis des étudiant-es en raison de leurs parcours personnalisés ; dans une section d'une université, par exemple, chaque enseignant-e encadre jusqu'à 40 mémoires.

D'autres établissements, par contre, doivent relever le défi de la baisse ou de l'instabilité des inscriptions étudiantes dans leur cursus Droit. Les causes de la décroissance ne sont pas explicitées, mais l'hypothèse probable des effets Covid-19 est souvent évoquée. Dans tous les cas, une surveillance de l'effectif étudiant dans le cursus serait indiquée.

### 2.3.3 L'absentéisme et les abandons

Le problème de l'absentéisme se pose surtout dans les établissements d'EPS. Dans un établissement visité, beaucoup d'étudiant-es sont fréquemment absent-es et finissent par abandonner en cours de formation, étant donné que 60 % de présence au cours est nécessaire pour valider l'UE. D'autres ont peu de motivation à s'engager dans la formation parce qu'ils ou elles intègrent un établissement d'EPS uniquement pour redevenir finançables, à la suite d'une expérience d'échecs à l'université et en haute école. Tous les

<sup>20</sup> Bibliographie indicative : De Clercq, M., Frenay, M., Roland, N., Dangoisse, F., De Ketele, J.-M., et Romainville, M., « *La transition vers l'enseignement supérieur comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année* », Peter Lang, Lausanne, 2023 ainsi que Pirot, L., et De Ketele, J.-M.,

« *L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées* », Revue Des Sciences de L'Education, 26(2), 2000, pp. 367–394.

établissements n'ont pas de procédure de suivi systématique des absences et des abandons. Une analyse des profils d'étudiant-es concerné-es et des causes d'abandons reste donc à réaliser ; les changements professionnels, les déménagements, les soucis de santé et les effets post-Covid sont des causes possibles.

Dans l'ensemble des établissements, l'analyse des abandons et des dispositifs pour y remédier devrait être une priorité pour les prochaines années pour assurer un meilleur taux de diplomation. Plusieurs hypothèses sont plausibles : les exigences élevées du bachelier en Droit (surtout les épreuves intégrées et les TFE) au regard du faible niveau de prérequis des étudiant-es. Dans les établissements d'EPS, le profil des étudiant-es est très varié : des étudiant-es de plus en plus jeunes, hétérogènes, ayant connu une situation d'échec dans les hautes écoles et universités et cherchant principalement à redevenir finançables ; des étudiant-es en contrat à durée déterminée qui perdent leur travail ou changent d'emploi et de région ; des étudiant-es qui se contentent d'une fin de formation sans diplôme, sans la réussite des épreuves intégrées qui nécessitent des compétences méthodologiques et rédactionnelles ; etc.

Ainsi, un établissement visité connaît une dynamique de croissance des inscriptions étudiantes, tout en enregistrant une diminution inquiétante du nombre de diplômé-es. De l'avis des enseignant-es rencontrés dans un établissement, les étudiant-es qui réussissent le mieux sont souvent celles et ceux qui parviennent à concilier le travail, la famille et les études en se donnant un rythme constant.

Il est à noter que l'absentéisme ne concerne pas que les étudiant-es. Dans une haute école, le comité d'évaluation a noté l'absentéisme préoccupant de certain-es enseignant-es, sans que le lien avec le risque de surcharge de travail et d'épuisement ait été établi. Le remplacement des enseignant-es absent-es est un défi de taille pour l'établissement et les étudiant-es.

Le besoin de suivi personnalisé et rapproché des étudiant-es se fait sentir dans tous les établissements. La mise en place de mécanismes d'entretien permanent de contact

avec eux a un coût administratif à intégrer dans les planifications stratégiques des sections.

### 2.3.4 L'aide à la réussite

L'aide à la réussite est l'un de ces mécanismes qui permettent de résoudre les problèmes de démotivation, d'absentéisme et d'abandon. L'ensemble des établissements visités s'y emploient avec beaucoup d'engagement. Plusieurs établissements témoignent de bonnes pratiques à ce sujet.

**Bonne pratique d'aide à la réussite :** un établissement visité offre aux étudiant-es un accompagnement individualisé et de proximité, qui part même de la résolution de problèmes de vie privée jusqu'aux séances de remédiation, en passant par les activités transversales de mémorisation, de blocus, de prise de notes, des trucs et astuces, etc. L'aide à la réussite ne profite pas seulement aux primo-inscrit-es ou primo-arrivant-es, mais à tou·tes les étudiant-es du cursus.

Deux établissements donnent des cours de remédiation en langues étrangères et des cours de mise à niveau orthographique et syntaxique aux étudiant-es en situation d'échec ou ayant de grandes lacunes.

Un établissement donne des ateliers de prise de note, de prise de parole en public, des trucs et astuces sur « comment bien étudier » et d'autres formations en compétences transversales (*soft skills*).

Les guides méthodologiques sont aussi des outils efficaces d'aide à la réussite des étudiant-es. Plusieurs établissements offrent des guides d'accompagnement des épreuves intégrées/TFE et des stages. Mais, de façon générale, les établissements ne présentent pas de données évaluatives sur la corrélation entre l'accompagnement des étudiant-es et leurs résultats. Le lien entre les dispositifs d'aide à la réussite et le taux de réussite des étudiant-es n'est pas établi.

**Bonnes pratiques d'aide pédagogique à la réussite :** les enseignant-es fournissent aux étudiant-es un support de cours à jour. Ils-elles organisent également des examens blancs, fournissent des exemplaires des précédents

examens et tiennent des séances de questions-réponses.

Après une analyse des lacunes des étudiant·es, l'établissement a renforcé le volume horaire alloué à la méthodologie.

### 2.3.5 Le service social et l'inclusion

Le soutien social apporté aux étudiant·es est aussi un déterminant de leur motivation et de leur réussite. Il est d'autant plus important que dans le cursus Droit, les étudiant·es perçoivent le Droit comme un milieu fermé, voire austère et protocolaire et vivent le stress de devoir se constituer un réseau de relations pour s'en sortir. Cette mise en réseau passe par le raffermissement du lien social entre les étudiant·es et leur inclusion dans une aire « familiale » institutionnelle. Le comité d'évaluation continue a pu l'observer dans un établissement où sont organisées des activités de bien-être des étudiant·es ; chaque étudiant·e est fier·ère d'être connu·e par son prénom et non « comme un numéro ».

Certains établissements se dotent d'un service de soutien psychologique, et même d'orthopédagogue. Les établissements visités disposent tous d'un service d'accompagnement des personnes en situation de handicap et de précarité. Mais, les étudiant·es ne sont pas toujours informé·es de l'existence et de la disponibilité de ces services sociaux.

Par ailleurs, dans les grands groupes, comme on peut en trouver à l'université, sont organisées des activités de remédiation et de socialisation, mais la création de liens sociaux de promotion reste encore un défi à relever. L'interaction entre les étudiant·es des blocs est aussi à travailler, de même que le contact des étudiant·es avec les diplômé·es, notamment à travers la création d'un réseau d'*alumni*.

En somme, les établissements offrent un service social inclusif, dans un cadre de vie généralement propice à l'apprentissage du Droit.

**Bonnes pratiques de cadre de vie étudiante :** l'établissement a créé un environnement de proximité très favorable à l'apprentissage des étudiant·es. Il a mis en

place des services dédiés à la valorisation des acquis des acquis de l'expérience et/ou de la formation (VAE), aux étudiant·es à besoins spécifiques et aux étudiant·es étranger·ères. Les enseignant·es et les membres du personnel sont très proches des étudiant·es.

De manière générale, un autre établissement fait preuve d'ouverture, de proximité de contacts, d'esprit d'entraide, de collaboration et d'engagement. Le comité d'évaluation continue y a noté une bonne ambiance de travail, un cadre de vie stimulant et incitant.

### 2.3.6 Le numérique et les TICE

Le bon usage des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) est un indicateur important de l'efficacité de tous les programmes. Dans le cursus Droit, les établissements en sont tous conscients. La plupart ont bénéficié du Plan d'action européen en matière d'éducation numérique, adopté dans la foulée de la pandémie du Covid-19, et ont mis en place divers outils numériques d'aide à l'apprentissage.

Un établissement visité a, par exemple, connu une utilisation croissante du numérique et des TICE grâce au matériel et aux ressources numériques acquis grâce au financement du plan de relance européen.

Dans le même sens, l'utilisation de la plateforme numérique *Smartschool* s'est généralisée au sein d'un autre établissement visité par le moyen d'un guide destiné aux étudiant·es. L'établissement a connu une évolution très positive de ses moyens numériques.

Dans un autre établissement, chaque étudiant·e a accès à la suite *Microsoft Office 365* et peut bénéficier d'un prêt de matériel informatique. Les étudiant·es ayant des difficultés financières peuvent même obtenir des subventions pour s'acheter un ordinateur portable.

La mutualisation des ressources est un autre moyen d'utilisation optimale des TICE. Dans un établissement d'EPS, les étudiant·es sont intégré·es au système informatique d'une haute école et ont, dès lors, accès au wifi *eduroam* de cette dernière, aux ordinateurs de

son parc informatique, à la suite *Microsoft Office* et à son centre de documentation.

Comme évoqué *supra*, l'accès aux ressources documentaires numériques demeure toutefois un point d'amélioration dans certains établissements. La recherche dans les bases de données juridiques belges gratuites (*Belgique Lex, Juridat, EUR-Lex*) ou payantes (*Stradalex, Jura*) n'est pas encore totalement acquise partout. À ces problèmes s'ajoutent parfois quelques équipements défectueux (wifi, projecteurs).

**Bonne pratique des TICE :** l'établissement a créé une cellule *e-learning* et recruté une personne ressource en technopédagogie pour accompagner les nouveaux membres du personnel enseignant.

**Bonnes pratiques de gestion administrative numérique :** l'établissement a créé une base de données efficace à travers une série d'applications informatiques et des procédures automatisées et standardisées ; un modèle de courrier et de rapport ; une inscription numérique aux TP depuis cinq ans ; un algorithme d'attribution et un tableau de bord des TFE ; un système d'attribution des stages géré par algorithme.

La tendance observée par le comité d'évaluation est que le numérique est bien intégré dans les cursus Droit à des fins administratives et pédagogiques. Mais, une autre tendance est qu'il est traité comme un champ de compétence transversale et de spécialisation dans les formations. Ces tendances devraient se poursuivre au cours des prochaines années.

### 2.3.7 La formation pédagogique des enseignant-es

La formation pédagogique ou continue des enseignant-es est l'un des points d'attention concernant la quasi-totalité des établissements. La participation des enseignant-es à cette formation reste faible notamment en raison de leur profil d'expert-e professionnel-le. Il est vrai que la présence d'une majorité d'expert-es au sein du corps enseignant permet une certaine mise à jour constante par rapport aux évolutions des métiers du Droit. Mais, elle n'empêche pas la

mise en place d'un programme formalisé de formation continue et de renforcement des capacités, y compris dans des domaines non juridiques tels que les méthodes d'enseignements, d'évaluation ou autre. Dans un établissement d'EPS, c'est sur leur « temps personnel » que les enseignant-es sont appelé-es à réaliser leurs formations. Dans ces conditions, les enseignant-es doivent « trouver un juste équilibre entre être à la maison de temps en temps et se former ». Cet établissement a toutefois mis en place un « Plan de formation » dont il serait intéressant de faire régulièrement le suivi et l'évaluation, comme il serait indiqué de suivre la mise en œuvre de son « Cadre pédagogique pour l'enseignement hybride » qui sert, depuis l'année 2023-2024, de lignes directrices pour l'utilisation de l'enseignement en hybride.

La formation continue des enseignant-es dans une haute école visitée se fait sur une base volontariste. Si un autre établissement accompagne les nouveaux membres du personnel enseignant, y compris pour leur obtention du certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES), le développement professionnel de ses ancien-nes enseignant-es devrait être aussi l'objet d'une politique de formation. Un autre établissement aussi devrait faire davantage d'efforts pour favoriser le développement professionnel de ses enseignant-es en termes de participation à des manifestations scientifiques et à des formations à la pédagogie de l'enseignement supérieur. Les formations semblent être organisées uniquement « à la demande » ; les besoins des enseignant-es en la matière ne font l'objet d'aucun recensement systématique. Les établissements devraient inverser la tendance qui consiste à laisser dans l'informel la formation pédagogique des enseignant-es.

**Bonnes pratiques d'accompagnement pédagogique :** il existe une cellule d'accompagnement pédagogique des nouveaux membres du corps enseignant notamment pour l'obtention du CAPAES. Ces enseignant-es reçoivent des tutoriels et une formation sur l'évaluation, la discipline en classe, la gestion du stress, le harcèlement, l'intelligence artificielle, etc. L'établissement s'est aussi doté d'une politique et d'un plan de formation.

Un autre établissement a mis en place des dispositifs pour faciliter le travail des enseignant-es. Il existe une procédure d'accueil pour chaque nouvel-le enseignant-e, incluant une formation au dossier pédagogique et à l'utilisation de la plateforme *Moodle*, au moyen d'un vadémécum.

**Mise en perspective, la place des enseignant-es dans les référentiels qualité :** la qualité des établissements d'enseignement supérieur et des équipes constitue un point d'attention fort des référentiels qualité. À titre d'exemple, les « Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur »<sup>21</sup>, parfois connue en tant que « ESG », l'acronyme issue de leur version anglaise *European standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*) souligne l'importance de soutenir le développement professionnel des enseignant-es en proposant un cadre adapté à leurs besoins : « Les institutions d'enseignement supérieur sont les premières responsables de la qualité de leur personnel et de la mise en place d'un environnement qui permet un travail efficace. Un tel environnement :

- définit et suit des processus clairs, transparents et équitables pour un recrutement et des conditions de travail du personnel à la hauteur de l'importance de l'enseignement ;
- offre des opportunités et favorise le développement professionnel du personnel enseignant ;
- encourage les activités scientifiques pour renforcer le lien entre l'enseignement et la recherche ;
- encourage l'innovation dans les méthodes d'enseignement et l'utilisation des nouvelles technologies. (Extrait tiré de la ligne directrice de l'ESG 1.5 dédié au personnel enseignant, les lignes directrices des ESG étant entendues comme des bonnes pratiques dans le domaine considéré).

<sup>21</sup> Voir : <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20French%20by%20Re%CC%81seau%20FrAQ.pdf>

<sup>22</sup> Romainville, N., et Rege Colet, M. « *La pratique enseignante en mutation à l'université* », De Boeck, Bruxelles, 2006.

Berthiaume, D., et Rege Colet, N. « *La pédagogie de l'enseignement supérieur repères théoriques et*

Le développement professionnel désigne des « transformations individuelles et collectives de compétences et composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix, Demailly, 1994, p. 7)<sup>22</sup>.

### 2.3.8 Le partenariat local et la mobilité internationale

Les cursus Droit visent à renforcer leur efficacité à la fois par leur ancrage national et leur ouverture internationale, entre autres à travers les participations aux concours de plaidoirie à l'étranger. Ces éléments demeurent toutefois une difficulté pour la plupart des établissements. Les établissements d'EPS et hautes écoles pourraient tirer meilleur parti de leurs partenariats avec les universités nationales et internationales pour l'atteinte de leurs objectifs de formation compétitive. Mais, dans une haute école visitée, la mobilité dans la section Droit est presque inexistante (un premier cas en 2023-2024 seulement), même si l'établissement propose des projets Erasmus à travers son bureau de la recherche et des relations internationales. La mobilité est perçue comme « infaisable » en raison des spécificités du droit belge. Une autre haute école a aussi peu de mobilité des étudiant-es et des enseignant-es dans le cursus. Il en est de même dans une autre haute école où, depuis 2018, seulement trois étudiant-es en année diplômante et un enseignant ont réalisé un projet de mobilité, malgré l'existence d'une vingtaine d'accords de coopération avec des établissements d'enseignement supérieur. L'établissement explique la faible mobilité par la peur des langues étrangères ou le faible niveau en langues étrangères (néerlandais, allemand et anglais) ; la différence des programmes de Droit et les difficultés liées à la recherche de stage et aux exigences des services d'immigration sont d'autres facteurs explicatifs évoqués.

*applications pratiques. Tome 1. Enseigner au supérieur* », Peter Lang, Bern, 2013.

Annot, E., et Fave-Bonnet, M.-F « *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Enseigner, apprendre, évaluer* », L'Harmattan, Paris, Budapest, Torino, 2004.

**Bonnes pratiques de partenariat local et de mobilité internationale :** la Faculté de droit d'une université a accru les ressources consacrées à la mobilité étudiante et à l'internationalisation de ses programmes, en faisant passer de mi-temps à temps plein le mandat de la personne en charge de la gestion administrative des programmes internationaux et en particulier des Erasmus. Le programme Erasmus Belgica, qui permet d'envoyer chaque année des étudiant·es du bachelier dans des établissements néerlandophones, a été relancé. La Faculté participe aussi depuis 2021 à un programme Erasmus Mundus de codiplomation du master en Droit international de la sécurité mondiale, de la paix et du développement.

**Bonne pratique de partenariat de mobilité internationale :** un établissement propose des mobilités de courte durée, consistant par exemple en la participation à un concours de plaidoiries à l'étranger.

#### **Recommandations :**

31. Évaluer la corrélation entre l'accompagnement des étudiant·es et leurs résultats.

32. Rendre visibles les services sociaux et faire leur promotion, tout en protégeant la discrétion et la confidentialité du travail des intervenant·es.

33. Se doter d'une politique de formation continue des enseignant·es, en favorisant leur développement professionnel et en soutenant leur participation à des manifestations scientifiques et à des formations à la pédagogie de l'enseignement supérieur.

34. Initier les étudiant·es à la recherche juridique, notamment à la recherche dans les bases de données gratuites et payantes.

35. Poursuivre les activités de remédiation, de socialisation et de réseautage des étudiant·es.

36. Poursuivre l'amélioration de la coordination et de l'efficacité des dispositifs technologiques et administratifs des TP, des TFE et des stages, en tenant compte des ressentis et de l'opinion des étudiant·es.

37. Continuer à renforcer la place du néerlandais dans les programmes, à travers sa

présence dans l'enseignement des trois blocs et le développement du programme de partenariat local Erasmus Belgica.

38. Poursuivre les cours de remédiation en langue française pour aider les étudiant·es en Droit à consolider leurs bases.

39. Proposer un dispositif spécifique pour accompagner les étudiant·es en évaluation intégrée et en travail de fin d'étude au niveau méthodologique, linguistique et de la recherche.

40. Mettre en place un système proactif de monitoring des absences.

41. Mettre en place une procédure de suivi des étudiant·es en situation d'abandon ou d'échec dans un contexte d'une baisse importante des diplômé·es.

42. Améliorer l'accès aux ressources numériques comme *Stradalex* et autres bases de données.

43. Soutenir davantage la réussite des étudiant·es en situation particulière (étudiant·es internationaux·ales, sportif·ves, en difficulté dans les universités ou en situation de handicap).

44. Améliorer l'interaction entre les étudiant·es des blocs, de même que le contact avec les diplômé·es, à travers la création effective de réseaux d'*alumni*.

45. Renforcer les liens institutionnels avec les partenaires locaux et régionaux du cursus.



# Conclusion

L'évaluation continue des cursus Droit de 14 établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) fait apparaître des tendances qui sont largement positives, tant en ce qui concerne la gouvernance interne et externe de la qualité institutionnelle, qu'en ce qui a trait plus précisément à la pertinence, à la cohérence et à l'efficacité des programmes. Plusieurs points d'attention méritent toutefois d'être pris en compte par les établissements aux fins de l'amélioration continue de leurs programmes.

## La gouvernance de la qualité

**La démarche qualité** n'est plus seulement impulsée par un service central de l'établissement ; elle est de plus en plus acceptée par l'équipe enseignante et intégrée à la vie du cursus. Même si quelques résistances peuvent encore s'observer, la tendance est nettement en faveur de l'implantation collaborative du système qualité.

Dans cette optique, **l'évaluation des enseignements par les étudiant-es (EEE)** est presque généralisée, mais son informatisation a parfois fait chuter le taux de réponse et les conséquences en sont très inégalement tirées selon les établissements. Le retour vers les étudiant-es des décisions prises sur la base des EEE est globalement limité.

S'ils sont globalement à l'écoute de leurs étudiant-es, les établissements doivent encore progresser dans l'association de deux catégories de parties prenantes externes : les professionnel·les et les *alumni*.

L'avis des **professionnel·les** est souvent recueilli de manière informelle, non seulement car plusieurs enseignant-es sont aussi des praticien·nes du droit ou bien en marge des tutorats de stages mais souvent de manière excessivement informelle. Cette association des professionnel·les mériterait d'être formalisée, par exemple par la réunion, une ou deux fois par an, d'un conseil d'orientation.

Les *alumni* sont rarement interrogés par les établissements alors que celles et ceux que le comité d'évaluation a rencontré·es avaient souvent des avis très pertinents sur la manière

dont la formation qu'ils-elles ont suivie pourrait encore être améliorée et sont apparu·es volontaires pour participer plus avant à la vie de l'établissement.

Le comité de l'évaluation continue constate la tendance selon laquelle la consultation des parties prenantes génère un coût administratif, temporel et financier important pour les établissements. Elle nécessite une programmation stratégique (en temps, lieu et personnes visées) pour l'obtention d'un résultat optimal.

Les établissements en général et ceux de l'EPS en particulier souffrent encore d'un manque de moyens et de ressources pour hisser leur démarche qualité à un niveau satisfaisant.

Il n'en demeure pas moins que, de manière générale, un climat de changement et une dynamique d'amélioration continue des cursus Droit s'observent dans les établissements visités. La pertinence, la cohérence, l'efficacité et l'équité des cursus se sont globalement améliorées depuis les évaluations initiales.

S'il est possible de dégager une tendance générale sur chacune des dimensions de ces critères d'assurance qualité des programmes, il est tout aussi possible de conclure, dans bien des cas, à une grande variété de situations, parfois même à des situations contrastées.

De nombreuses bonnes pratiques sont relevées dans la quasi-totalité des établissements. Mais, plusieurs points d'attention méritent d'être pris en compte de manière transversale dans les plans d'action des entités concernées.

## La pertinence des cursus Droit

Comme l'a relevé l'analyse transversale des évaluations initiales réalisées en 2018, le Droit demeure une formation qui mène largement à l'emploi en raison de la juridicisation croissante des relations sociales. Toutefois, **les professions du Droit** font face à des enjeux, des bouleversements et même des menaces qui remettent en cause leurs modes de formation. Les avocat·es, les métiers liés au judiciaire et les autres métiers du droit sont appelés à s'ajuster aux nouveaux besoins et exigences de leurs secteurs d'emploi (fonction publique, entreprises privées, secteur associatif et autres organisations). Les établissements visités ont pris conscience de

ces défis et organisent en conséquence leurs cursus Droit.

Le changement et l'amélioration observés au cours de l'évaluation continue touchent notamment la **révision des documents cadres des formations**. Le comité d'évaluation a aussi observé que le mode d'enseignement dans les établissements est de plus en plus expérientiel, pratique et souple, avec de nombreuses orientations et spécialisations, même à l'université. Les établissements dont les programmes de Droit sont encore jugés très généralistes, comparés à ceux des autres, font l'effort de les rendre plus appliqués.

Pour renforcer la pertinence de leurs programmes de Droit depuis les évaluations initiales, la plupart des établissements visités offrent **de nouveaux cours et de nouvelles activités d'apprentissage** prenant en compte des thématiques sociétales en demande ou intégrant les nouveaux enjeux contemporains. Tous les établissements visités, qu'ils soient d'EPS, hautes écoles ou universités, disposent d'un nombre important d'enseignant-es issu-es des milieux professionnels qui sont capables de prendre en compte ces enjeux.

### La cohérence des cursus Droit

La tendance qui se dégage depuis les évaluations initiales des cursus est l'effort de formalisation croissante des procédures d'amélioration continue des programmes. L'alignement pédagogique des contenus de formation et des enseignements reste toutefois à travailler au cours des prochaines années.

Même si certaines sections Droit semblent encore fonctionner dans une approche-cours – dans laquelle chaque enseignant-e mène ses activités de formation de façon isolée –, la plupart des établissements s'inscrivent explicitement ou implicitement dans une **approche-programme**, c'est-à-dire dans un triple alignement ou une triple concordance pédagogique entre les compétences visées dans chacun des programmes de Droit, les activités de formation qu'ils offrent et l'évaluation des apprentissages qui en résulte. Cette approche favorise aussi la synergie de collaboration intersections et la non-juxtaposition dans le programme des cours non juridiques.

Dans ce sens, **l'enseignement des langues** (anglais et néerlandais) s'est un peu développé par rapport à ce qu'il était lors des évaluations initiales. Toutefois, la place du **néerlandais** et la qualité du **français** dans le cursus Droit doivent être repensées dans l'ensemble des établissements où ces langues sont encore en souffrance. Le néerlandais est laissé pour compte au profit de l'anglais. La qualité du français apparaît, quant à elle, aux yeux du corps enseignant, en déclin. Les étudiant-es semblent trainer des lacunes depuis leur enseignement secondaire. Certains établissements mettent en place des cours de remédiation en français dès la première année du bachelier. Cette tendance devrait être renforcée.

Au sujet de l'intégration des **stages** dans les cursus, les expert-es ont constaté une variété d'exigences et de pratiques, témoignant d'un manque de concertation et d'harmonisation au sein des établissements d'EPS et des hautes écoles. Outre le caractère obligatoire des stages, il serait souhaitable que les établissements s'entendent sur un nombre minimum et une durée minimale des stages pour leur donner une valeur pédagogique équivalente. Ces balises peuvent aussi sensibiliser les milieux de stages qui seront plus ouverts à l'accueil des étudiant-es.

En ce qui concerne les **travaux de fin d'étude (TFE)**, ils sont en général bien organisés dans les établissements visités. Un meilleur accompagnement peut toutefois être offert aux étudiant-es à travers plusieurs mesures : informations pertinentes sur les TFE données à temps, assistance méthodologique, remédiation orthographique, aide à la rédaction, suivi régulier des finissant-es, etc.

En somme, les établissements inscrivent la cohérence et **l'équilibre des cours** dans une approche de suivi et d'évaluation. Les ajustements se font en fonction des années, du contexte institutionnel et des réalités que vivent les étudiant-es et les enseignant-es.

### L'efficacité et l'équité des cursus Droit

La tendance générale observée sur le point de l'efficacité est qu'il est centré sur les apprenant-es, à commencer par **l'accueil des étudiant-es** dès leurs premiers pas dans les programmes d'études. En général, les établissements organisent au moins une

journée d'accueil ; certains y consacrent même tout une semaine. Les primo-arrivant·es ou les étudiant·es en début de cycle font l'objet d'une attention particulière en raison de leurs besoins spécifiques. La qualité de leur accueil détermine leur motivation, leur engagement, leur sentiment d'appartenance institutionnelle et leur réussite. La tendance dans les établissements est de leur offrir un accueil et un accompagnement personnalisés, même au-delà des exigences décrétales, tout en les intégrant dans une culture de « famille organisationnelle ».

**Le problème de l'absentéisme et des abandons** se pose toutefois dans certains établissements d'EPS où les étudiant·es sont fréquemment absent·es et finissent par abandonner en cours de formation. D'autres ont peu de motivation à s'engager dans la formation parce qu'ils ou elles intègrent un établissement d'EPS uniquement pour redevenir finançables, à la suite d'échecs à l'université et en haute école. Il ne s'agit pas d'une tendance générale, mais d'un point d'attention dans les établissements, où le besoin de suivi personnalisé et rapproché des étudiant·es se fait sentir. Une procédure de suivi systématique des absences et des abandons devrait être mise en place, dont le coût administratif devrait être intégré dans les planifications stratégiques des sections.

Dans cet esprit, il faut reconnaître l'engagement dont fait preuve l'ensemble des établissements visités en matière **d'aide à la réussite**. Celle-ci ne profite pas seulement aux primo-inscrit·es ou primo-arrivant·es, mais à tous les étudiant·es du cursus. Les cours de remédiation, les guides méthodologiques d'accompagnement des épreuves intégrées (EI), des travaux de fin d'études (TFE) et des stages sont des outils efficaces mobilisés par les établissements. Mais, de façon générale, les établissements ne présentent pas de données évaluatives sur la corrélation entre l'accompagnement des étudiant·es et leurs résultats. Le lien entre les dispositifs d'accompagnement et le taux de réussite des étudiant·es n'est pas établi.

Les établissements offrent aux étudiant·es un **service social** inclusif, dans un cadre de vie généralement propice à la socialisation et à l'apprentissage du Droit. La vie étudiante est prise très au sérieux surtout dans un contexte post-pandémique où les étudiant·es font face

à de grands défis psychologiques et sociaux. Les établissements s'efforcent de mettre en place des services d'aide socio-psychologique qui doivent être davantage portés à la connaissance des étudiant·es.

Sur **le numérique**, un point important d'évaluation de l'efficacité des programmes, la plupart des établissements ont bénéficié du Plan d'action européen en matière d'éducation numérique, adopté dans la foulée de la pandémie du Covid-19. La tendance observée par le comité d'évaluation est que le numérique est bien intégré dans les cursus Droit à des fins administratives et pédagogiques. Mais, il est surtout traité comme un champ de compétence transversale et de spécialisation dans les formations, qui devrait se développer au cours des prochaines années.

**L'accès aux ressources documentaires** était jugé globalement satisfaisant dans les universités et hautes écoles. Il s'est amélioré dans les établissements d'EPS, mais ces derniers – et même certaines hautes écoles – ont encore des défis à relever pour rendre les banques de données juridiques accessibles à tous les étudiant·es, surtout à distance.

**La formation pédagogique des enseignant·es** est l'un des points d'attention concernant l'efficacité des programmes dans la quasi-totalité des établissements. La participation des enseignant·es à leur formation continue reste faible notamment en raison de leur profil d'expert·e professionnel·le – même dans les universités – généralement au fait des derniers développements dans leur domaine respectif. Il n'en demeure pas moins que les établissements devraient inverser la tendance à laisser dans l'informel leur formation, en se dotant d'une politique et d'un plan de formation.

Enfin, **la mobilité internationale** demeure une difficulté pour la plupart des établissements, malgré l'existence de nombreux partenariats internationaux. Plusieurs raisons sont évoquées : les spécificités du droit belge, la faible connaissance des langues étrangères, les difficultés du stage à l'étranger, les tracasseries des services d'immigration, etc. Certains établissements ont redoublé d'effort en investissant davantage de ressources dans ce domaine. Il s'agit d'une tendance que les

autres devraient suivre au cours des prochaines années.

La Fédération Wallonie-Bruxelles joue un rôle très important dans l'espace européen, dans l'espace de la Francophonie et plus généralement dans l'espace multilatéral mondial. Ses étudiant·es en Droit devraient être formé·es pour être à l'avant-garde des enjeux faisant appel à l'expertise juridique, notamment aux nouvelles orientations du droit international. La FWB devrait considérer les cursus du Droit de façon plus stratégique, en y investissant davantage de ressources. Il y va de son rayonnement mondial.

## En synthèse : analyse SWOT

Principales forces	Principaux points d'amélioration
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ La richesse de la formation en Droit proposée sur l'ensemble du territoire de la FWB, toujours portée par une bonne insertion professionnelle</li> <li>⇒ L'appropriation grandissante du système qualité par la quasi-totalité des établissements</li> <li>⇒ La concrétisation de nombreuses recommandations de l'évaluation initiale</li> <li>⇒ Les efforts réalisés pour l'enseignement des langues et l'internationalisation de la formation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ La difficulté pratique d'accès au master pour le·a titulaire d'un bachelier non universitaire (notamment lorsque l'étudiant·e n'est disponible qu'en soirée)</li> <li>⇒ La persistance de taux d'abandon et d'échec importants, notamment en EPS</li> <li>⇒ Une politique de formation continue adaptée aux enseignant·es en droit n'existant pas dans les établissements</li> </ul>
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ La possibilité de veiller à ce que les dispositifs d'accompagnement et d'aide à la réussite bénéficient bien aux étudiant·es qui en ont le plus besoin</li> <li>⇒ Les professionnel·les pouvant être associé·es de façon plus régulière à l'amélioration continue du programme</li> <li>⇒ Les établissements gagneraient à associer davantage les <i>alumni</i></li> <li>⇒ La possibilité de solliciter le soutien des relais qualité au sein des réseaux d'enseignement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Le système de financement fondé sur le principe de l'enveloppe fermée</li> <li>⇒ La complexité des situations résultant du décret Paysage et leurs conséquences sur la finançabilité des étudiant·es</li> </ul>

## Récapitulatif des recommandations de la présente analyse transversale

N°	Page	Recommandation	Étudiant·es	Enseignant·es	Direction(s)	Employeur·euses	PO et ARES	Gouvernement de la FWB
1.	21	Faire évoluer le mode de financement des établissements et envisager une augmentation de l'enveloppe globale allouée à l'enseignement supérieur.						
2.	21	Renforcer les moyens des établissements pour améliorer le taux d'encadrement et la formation des référent·es qualité, en particulier en EPS où les moyens alloués à la qualité restent notoirement insuffisants.						
3.	21	Inciter à une meilleure collaboration entre les établissements d'EPS, les hautes écoles et les universités pour organiser les passerelles vers les programmes de master, notamment en proposant une en cours du soir et en informant mieux les étudiant·es dès l'inscription en bachelier.						
4.	21	Faciliter la prise en charge financière de la formation continue des enseignant·es, par exemple pour assister à des colloques juridiques.						
5.	21	Lever les freins réglementaires (arrêté de 2022 et circulaire de 2023) à l'hybridation des formations en EPS.						
6.	21	Mettre en place une coordination, par exemple au sein de chaque pôle académique, pour inciter à un partage des accès aux ressources juridiques entre les établissements des différentes formes d'enseignement.						
7.	24	Développer des pistes de réflexion pour adapter l'implication étudiante dans la démarche qualité.						
8.	24	Formaliser les relations avec les représentant·es du monde professionnel pour faire évoluer les programmes.						
9.	24	Renforcer les liens avec les <i>alumni</i> qui pourraient être plus pris en compte dans les processus des établissements et apporter une vision externe précieuse.						
10.	24	Dégager les moyens permettant de soutenir le développement de la culture qualité intégrée dans les établissements d'EPS, les hautes écoles et les universités.						

N°	Page	Recommandation	Étudiant·es	Enseignant·es	Direction(s)	Employeur·euses	PO et ARES	Gouvernement de la FWB
11.	29	Veiller à la proportion et à l'ancrage dans la formation juridique des matières non juridiques.						
12.	29	Mettre davantage l'accent sur l'organisation judiciaire et expliquer dans la formation les spécificités de certains métiers judiciaires tels que juge, greffier·ère et huissier·ère.						
13.	29	Intégrer dans la formule pédagogique du bachelier et du master en Droit des discussions sur leurs débouchés et perspectives en rassurant davantage les étudiant·es.						
14.	29	Créer un cadre de concertation avec le monde professionnel en recueillant effectivement ses attentes dans l'évaluation de la pertinence du programme.						
15.	29	Vérifier la pertinence du programme aussi auprès des employeur·ses, des maitres·ses de stage, des professionnel·les et des réseaux <i>alumni</i> .						
16.	29	Poursuivre l'effort de mise en visibilité, de communication externe et de promotion du cursus, notamment à travers le Web et les réseaux sociaux, ainsi que la dénomination inclusive du département dont il relève.						
17.	34	Vérifier la pertinence et la cohérence des nouveaux dossiers pédagogiques et des nouvelles grilles-programmes, à travers des enquêtes régulières auprès des étudiant·es, des diplômé·es, des professionnel·les et des maitres·ses de stage.						
18.	34	Adopter explicitement une approche-programme qui assure un triple alignement ou une triple concordance pédagogique entre les compétences visées dans chacun des programmes de Droit, les activités de formation qu'ils offrent et l'évaluation des apprentissages qui en résulte.						
		Équilibrer la programmation et les charges de travail des cours sur les trois années de formation, en poursuivant les réformes entreprises.						
		Revoir la position de certains cours dans le cheminement des étudiant·es pour renforcer la cohérence globale du programme.						
19.	34	Veiller à la cohérence des UE dans le contexte contraignant des nouveaux dossiers pédagogiques.						

N°	Page	Recommandation	Étudiant·es	Enseignant·es	Direction(s)	Employeur·euses	PO et ARES	Gouvernement de la FWB
20.	34	Proposer un dispositif d'appui à l'enseignement pour aider les enseignant·es dans l'élaboration du scénario pédagogique de leurs cours et dans la coordination de leurs cours au sein des UE.						
21.	34	Renforcer la synergie entre le Droit et les autres sections pertinentes de son unité de rattachement, en termes de mutualisation des programmes et des ressources et de facilitation du travail inter-service.						
22.	34	Faire le suivi systématique des diplômé·es et les impliquer, de même que les professionnel·les du milieu, dans la révision du programme.						
23.	34	Veiller à la répartition équitable des heures de cours dans la semaine, ainsi que des cours entre les quadrimestres, en tenant compte d'autres critères que la disponibilité des enseignant·es.						
24.	34	Poursuivre la mise en œuvre des réformes des TFE et des stages et veiller à l'amélioration continue de leur organisation pratique, en réfléchissant particulièrement sur le nombre et l'organisation des stages.						
25.	34	Repenser l'ingénierie pédagogique des cours non juridiques jugés difficiles par les étudiant·es et renforcer leur ancrage en Droit.						
26.	34	Renforcer les activités d'apprentissage en langues néerlandaise et anglaise spécifiques au cursus Droit dans les trois blocs.						
27.	34	Poursuivre le travail de réflexion pour rendre le néerlandais plus attractif pour les étudiant·es, en invitant par exemple des professionnel·les néerlandophones pour sensibiliser les étudiant·es sur l'importance de la langue pour les carrières en Droit.						
28.	35	Soutenir institutionnellement l'apprentissage du néerlandais en encourageant davantage les étudiant·es qui sont effrayé·es par cette langue, en leur expliquant toute sa portée dans le cursus et dans les carrières de droit.						
29.	35	S'entendre sur un nombre minimum et une durée minimale des stages pour leur donner une valeur pédagogique équivalente, tout en sensibilisant les milieux de stages à être plus ouverts à l'accueil des étudiant·es.						
30.	35	Veiller à fournir un encadrement plus personnalisé des épreuves intégrées (EI), des travaux de fin d'étude (TFE) et des mémoires						



N°	Page	Recommandation	Étudiant·es	Enseignant·es	Direction(s)	Employeur·euses	PO et ARES	Gouvernement de la FWB
		en identifiant une personne qui en assumerait la responsabilité.						
31.	41	Évaluer la corrélation entre l'accompagnement des étudiant·es et leurs résultats.						
32.	41	Rendre visibles les services sociaux et faire leur promotion, tout en protégeant la discrétion et la confidentialité du travail des intervenant·es.						
33.	41	Se doter d'une politique de formation continue des enseignant·es, en favorisant leur développement professionnel et en soutenant leur participation à des manifestations scientifiques et à des formations à la pédagogie de l'enseignement supérieur.						
34.	41	Initier les étudiant·es à la recherche juridique, notamment à la recherche dans les bases de données gratuites et payantes.						
35.	41	Poursuivre les activités de remédiation, de socialisation et de réseautage des étudiant·es.						
36.	41	Poursuivre l'amélioration de la coordination et de l'efficacité des dispositifs technologiques et administratifs des TP, des TFE et des stages, en tenant compte des ressentis et de l'opinion des étudiant·es.						
37.	41	Continuer à renforcer la place du néerlandais dans les programmes, à travers sa présence dans l'enseignement des trois blocs et le développement du programme de partenariat local Erasmus Belgica.						
38.	41	Poursuivre les cours de remédiation en langue française pour aider les étudiant·es en Droit à consolider leurs bases.						
39.	41	Proposer un dispositif spécifique pour accompagner les étudiant·es en évaluation intégrée et en travail de fin d'étude au niveau méthodologique, linguistique et de la recherche.						
40.	41	Mettre en place un système proactif de monitoring des absences.						
41.	41	Mettre en place une procédure de suivi des étudiant·es en situation d'abandon ou d'échec dans un contexte d'une baisse importante des diplômé·es.						
42.	41	Améliorer l'accès aux ressources numériques comme <i>Stradalex</i> et autres bases de données.						
43.	41	Soutenir davantage la réussite des étudiant·es en situation particulière (étudiant·es internationaux·ales, sportif·ves, en difficulté						

N°	Page	Recommandation	Étudiant·es	Enseignant·es	Direction(s)	Employeur·euses	PO et ARES	Gouvernement de la FWB
		dans les universités ou en situation de handicap).						
44.	41	Améliorer l'interaction entre les étudiant·es des blocs, de même que le contact avec les diplômé·es, à travers la création effective de réseaux <i>d'alumni</i> .						
45.	41	Renforcer les liens institutionnels avec les partenaires locaux et régionaux du cursus.						

# Annexes

**Annexe 1 : offre de formations de l'évaluation continue « Criminologie et Droit (2023-2024) », en regard de l'évaluation initiale « Droit (2017-18) » et de l'évaluation continue « Criminologie (2020-21) »**

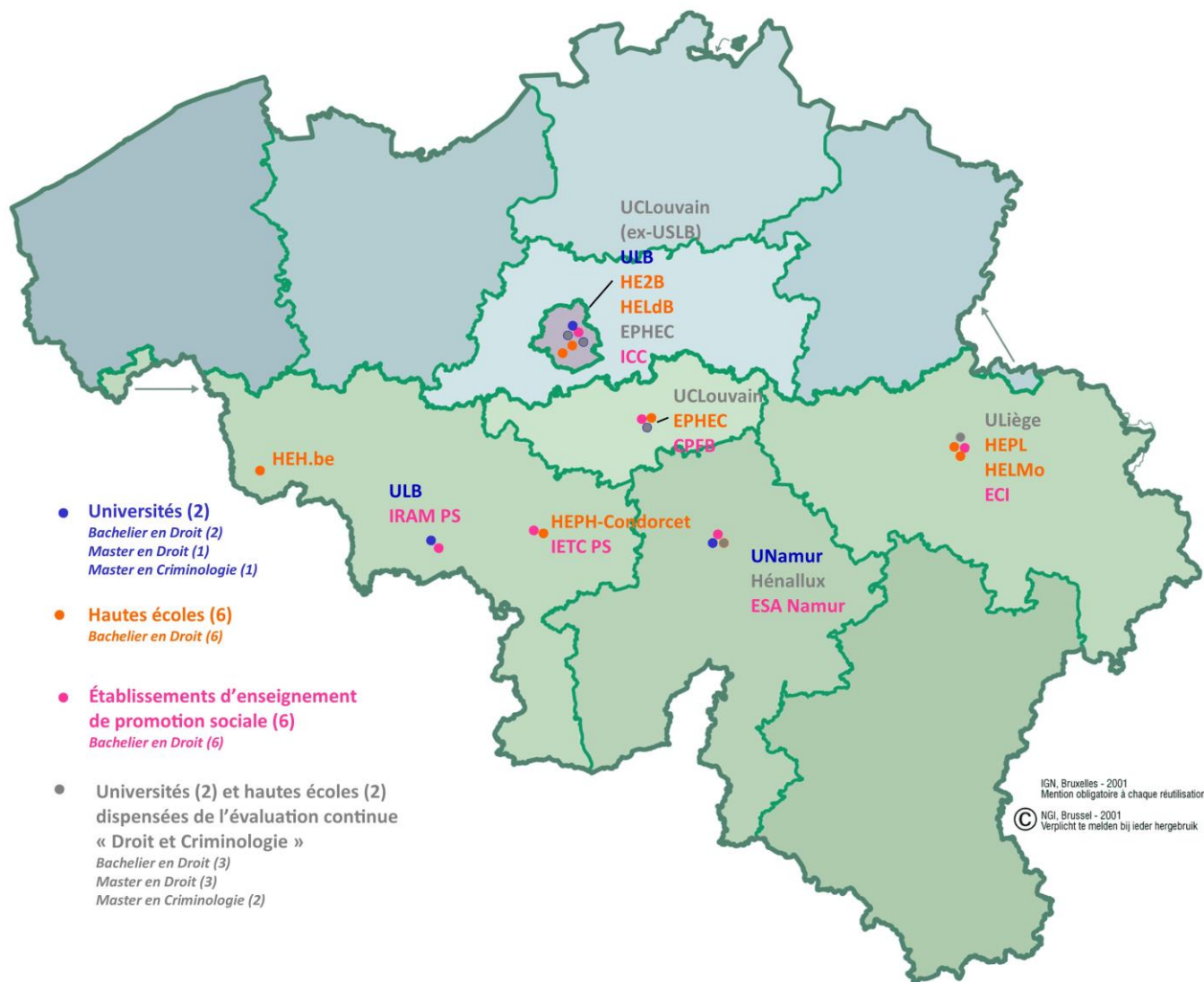
Les formations/établissements en gris et en italique ont été dispensés de l'évaluation continue 2023-2024 « Criminologie et Droit », suite à leur participation à l'évaluation institutionnelle pilote.

<b>Enseignement de promotion sociale</b>	<b>Bachelier en Droit</b>	<b>Master en Droit</b>	<b>Master en Criminologie</b>
Centre d'Enseignement supérieur de Promotion sociale et de Formation continuée du Brabant Wallon (CPFB)			
École de Commerce et d'Informatique (ECI)			
École supérieure des Affaires (ESA)			
Institut d'enseignement technique et commercial de promotion sociale (IETC PS)			
Institut des carrières commerciales (ICC)			
Institut Reine Astrid (IRAM)			

<b>Hautes écoles</b>	<b>Bachelier en Droit</b>	<b>Master en Droit</b>	<b>Master en Criminologie</b>
Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B)			
Haute École de la Province de Liège (HEPL)			
Haute École en Hainaut (HEH.be)			
Haute École libre Mosane (HELMo)			
Haute École Lucia de Brouckère (HELdB)			
Haute École provinciale de Hainaut (HEPH) – Condorcet			
<i>Haute École EPHEC</i>			
<i>Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (HENALLUX)</i>			

<b>Universités</b>	<b>Bachelier en Droit</b>	<b>Master en Droit</b>	<b>Master en Criminologie</b>
Université libre de Bruxelles (ULB)	<i>(bac. en Droit ULB et bac. en Droit en codiplomation ULB-UMONS)</i>		
Université de Namur (UNamur)	<i>(bac. en Droit UNamur, en horaire de jour et en horaire décalé)</i>		
<i>Université catholique de Louvain (UCLouvain)</i>			
<i>Université de Liège (ULiège)</i>			

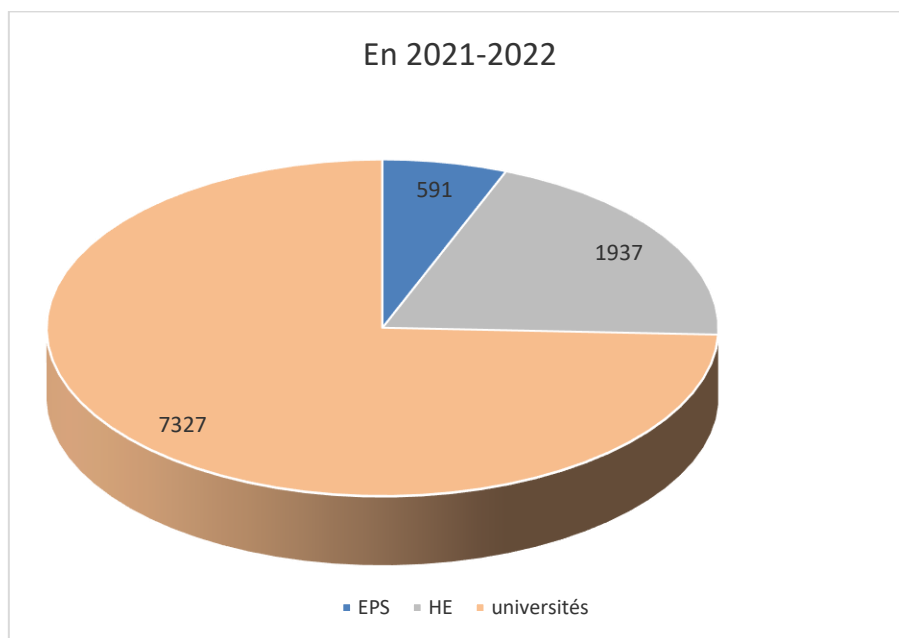
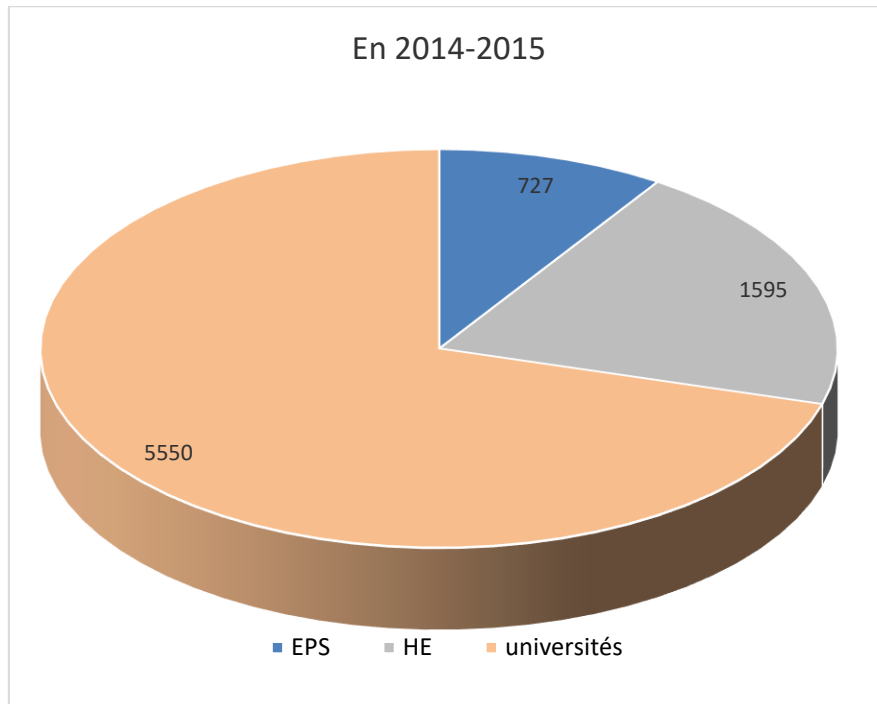
## Annexe 2 : répartition géographique de l'offre des formations



### Annexe 3 : repères statistiques

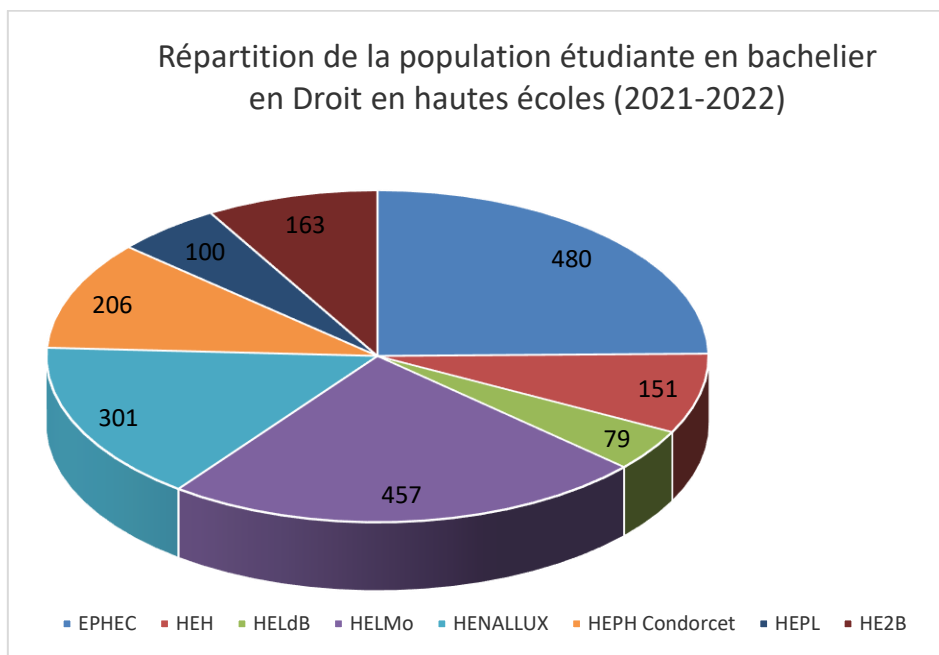
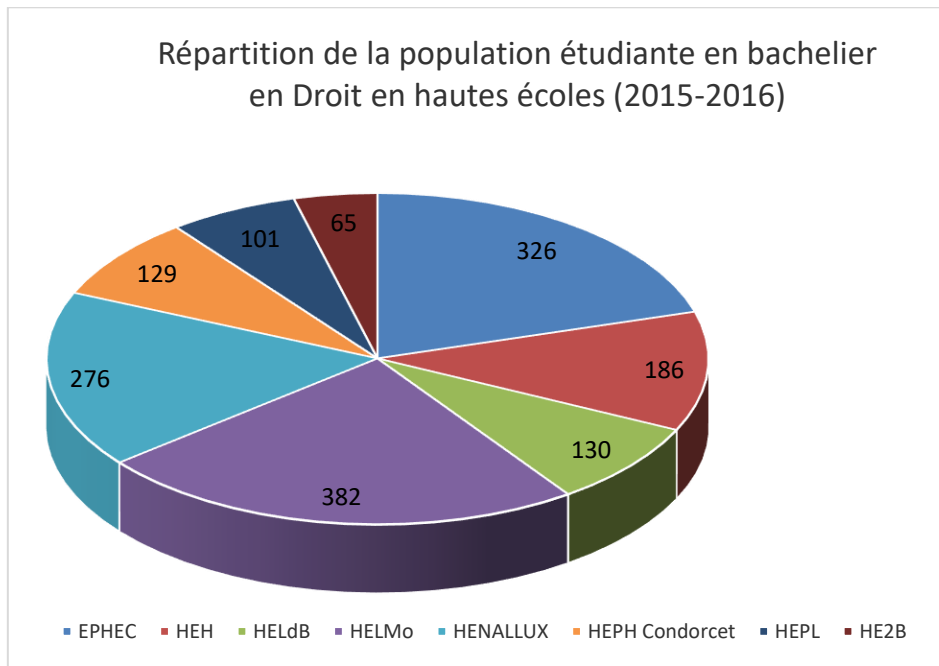
Sources des données : CReF (universités), ARES/SATURN (hautes écoles), dossiers d'avancement (enseignement de promotion de sociale)<sup>23</sup>. Années de références : 2014-2015, 2015-2016 et 2021-2022.

#### I. Répartition des étudiant-es en bachelier en Droit entre les différentes formes d'enseignement supérieur



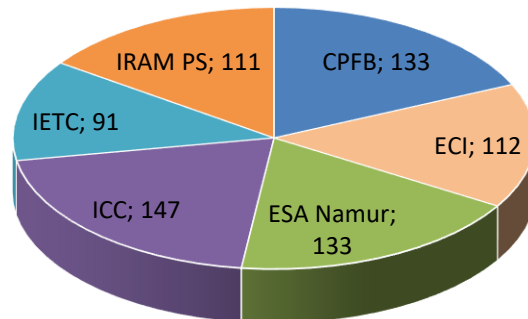
<sup>23</sup> Les données présentées comprennent l'ensemble des établissements (y inclus les établissements dispensés de la présente évaluation), à l'exception de celles présentées en 2021-2022 pour l'EPS qui ne reprennent pas celles de l'IETC PS, non disponibles au sein du dossier d'avancement.

## II. Répartition entre établissements

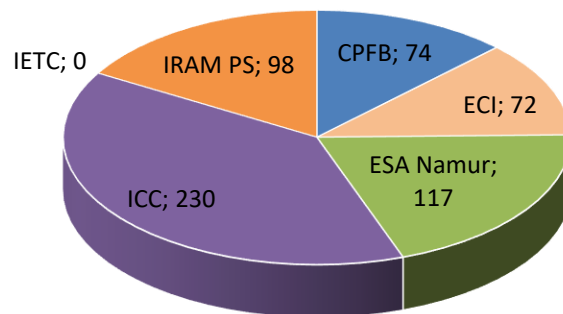




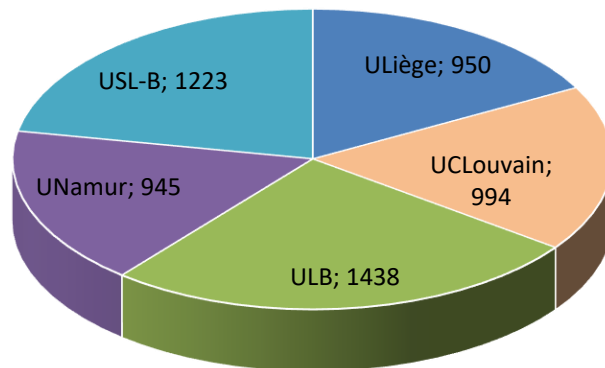
Répartition de la population étudiante en bachelier en Droit en enseignement de promotion sociale (2015-2016)



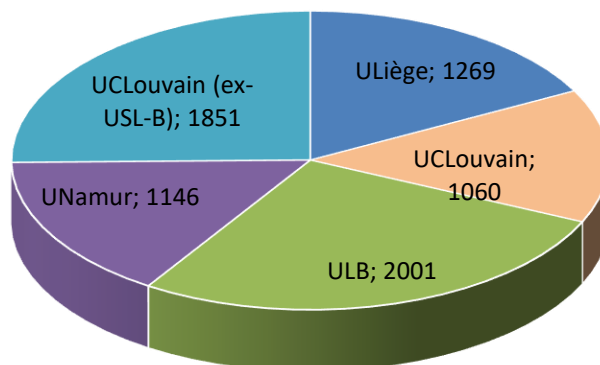
Répartition de la population étudiante en bachelier en Droit en enseignement de promotion sociale (2021-2022)



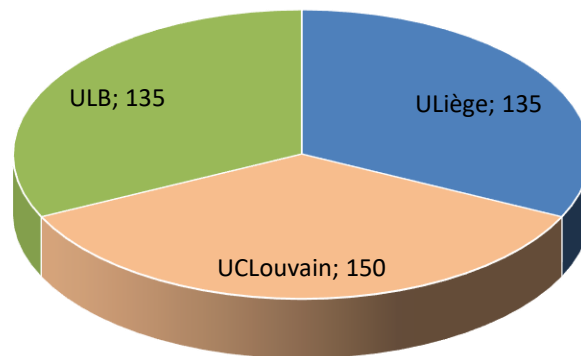
Répartition de la population étudiante en bachelier en Droit à l'université (2014-2015)



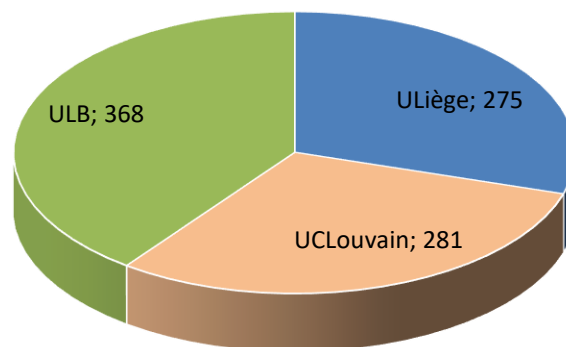
Répartition de la population étudiante en bachelier en Droit à l'université (2021-2022)



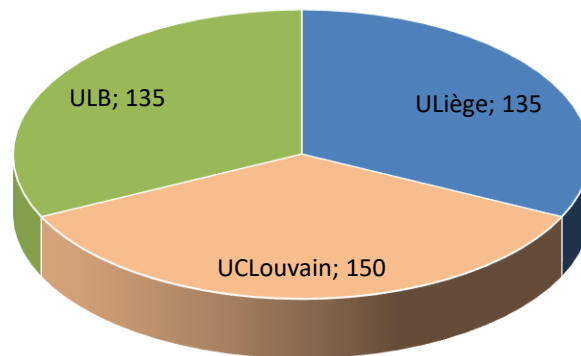
Répartition de la population étudiante en master en Droit à l'université (2014-2015)



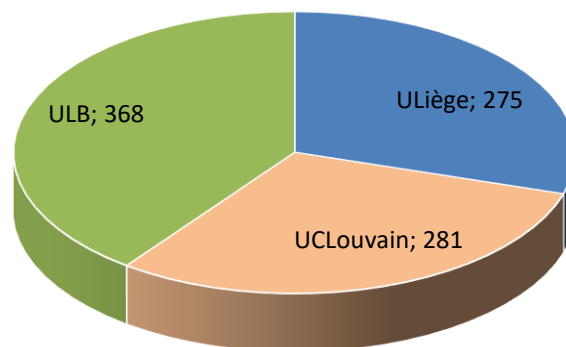
Répartition de la population étudiante en master en Droit à l'université (2021-2022)



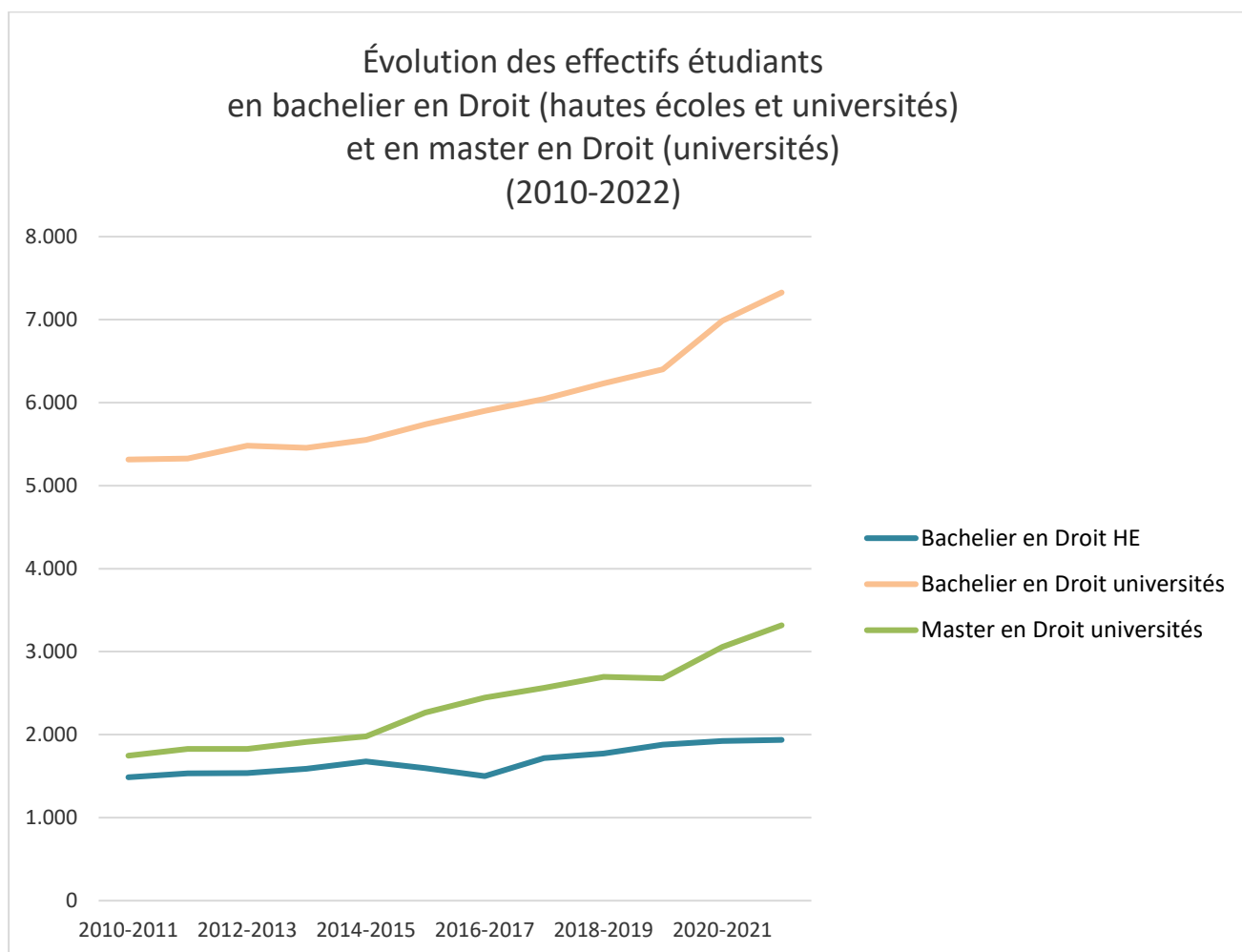
Répartition de la population étudiante en master en Criminologie à l'université (2014-2015)



Répartition de la population étudiante en master en Criminologie à l'université (2021-2022)



### III. Évolution des effectifs étudiants<sup>24</sup>



<sup>24</sup> Chiffres d'évolution non disponibles pour le bachelier en Droit organisé en enseignement de promotion sociale.

## Annexe 4 : référentiel de l'évaluation programmatique continue



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

## Référentiel AEQES Évaluation programmatique CONTINUE

### CRITÈRE A

L'établissement/l'entité s'est engagé(e) dans une démarche d'amélioration continue adaptée à ses objectifs et s'appuyant sur des choix motivés, notamment en regard des recommandations de l'évaluation externe. Cette démarche est explicite et se fait avec la participation des parties prenantes, internes et externes à l'établissement/l'entité.

Ce critère envisage la démarche d'amélioration continue propre à l'établissement/l'entité, notamment sa pertinence et son caractère pérenne. Ainsi il vise à s'assurer que l'établissement/l'entité analyse de manière périodique, systématique, approfondie, participative et validée son programme/*cluster*. Sur cette base, et dans un but d'amélioration constante de la qualité, il prend les décisions appropriées et raisonnées au moyen d'un plan d'action actualisé, priorisé et ayant défini des indicateurs de suivi. La démarche implique les parties prenantes internes et externes.

### CRITÈRE B

Les évolutions apportées par l'établissement/l'entité contribuent à la dynamique d'amélioration du programme/*cluster*, en particulier au regard de sa pertinence, de sa cohérence interne, de son efficacité et de son équité. La communication de l'établissement/l'entité est actualisée en conséquence.

Ce critère prend en compte la mise en oeuvre du plan d'action initial en particulier au regard des critères 2, 3 et 4 du référentiel AEQES Évaluation programmatique COMPLÈTE. Il envisage dans quelle mesure et de quelle manière les actions planifiées ont été réalisées, en tenant compte des paramètres contextuels. Il veille à valoriser les évolutions du programme/*cluster*.

### CRITÈRE C

La culture qualité de l'entité, au service de l'amélioration continue de ses programmes, s'appuie tant sur l'engagement individuel et collectif de toutes les parties prenantes que sur des procédures et des outils identifiés.

Ce critère vise à qualifier la culture qualité à l'oeuvre dans l'entité. Il envisage de quelle manière et dans quelle mesure l'entité s'engage explicitement dans l'instauration d'une culture qui reconnaît l'importance de la qualité et de sa gestion par des procédures appropriées. La culture de la qualité prévoit un rôle pour les parties prenantes internes et externes.



## Annexe 5 : bibliographie sélective

### Accompagnement des étudiant·es

De Clercq, M., Frenay, M., Roland, N., Dangoisse, F., De Ketele, J.-M., et Romainville, M. (2023). *La transition vers l'enseignement supérieur comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année*. Lausanne [etc.] : Peter Lang.

Pirot, L., et De Ketele, J.-M. (2000). *L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées*. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367–394.

Romainville, M., et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

Verzat, B., Van Nieuwenhoven, C., Jacqmot, C., et Raucent, C. (2021). *Accompagner les étudiants rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre*. (2<sup>e</sup> édition revue et augmentée. ed.). Louvain-La-Neuve : De Boeck supérieur.

### Développement professionnel des enseignant·es

Berthiaume, D., et Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur. Repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : enseigner au supérieur*. Bern : Peter Lang.

Annot, E., et Fave-Bonnet, M.-F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Enseigner, apprendre, évaluer*. Paris Budapest Torino : L'Harmattan.

Romainville, N., et Rege Colet, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

### Évaluation des enseignements par les étudiant·es

Detroz, P. (2008). *L'Évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives*. *Revue française de pédagogie*, (165), 117–135.

Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.-M. (2011). *L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) : une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ?* *Recherche & Formation* (Lyon, France), (67), 53–72.

Perret, C., et Demougeot-Lebel, J. (2014). *Le caractère formatif d'un dispositif d'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) : une analyse de l'utilité des questionnements pour une démarche réflexive*. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(2), 41–67.

### Mutations de l'enseignement supérieur : internationalisation, transition numérique et écologique

Barthes, A., & Lange, J.-M. (2018). *Développement durable, postures et responsabilité sociale des chercheurs en éducation*. *Recherches en éducation*, 2018-01, Vol.31 (31).

Barthes, A., Sauvé, L., et Torterat, F. (2022). *Quelle éducation au politique pour les questions environnementales et de développement ?* *Éducation et socialisation*, 2022-03, Vol.63 (63).



Cosnefroy, L., De Ketele, J.-M., Hugonnier, B., Parmentier, P., Palomba, D., et Uvalic-Trumbic, S. (2020). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur.

Jézégou, A. (2019). *Traité de la e-formation des adultes*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

Lameul, G. et Loisy, C. (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnement et éclairage de la recherche*. De Boeck Supérieur.

### **Service d'aide à la réussite**

Parayre, S., Serina-Karsky, F., Mutuale, A., et Bordeyne, P. (2020). *De la pédagogie universitaire inclusive l'université et le handicap*. Paris : L'Harmattan.

### **Services d'appui à l'enseignement**

Daele, A., Sylvestre, E., et Lanarès, J. (2016). *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ? Conseillers pédagogiques, enseignants, formateurs*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

### **Tutorat**

Bonnichon, G., et Martina, D. (1997). *Tutorat méthodologie du travail universitaire*. Paris : Vuibert.

Malderez, A., Bodoczky, C., et Henrion, A. (2009). *Comment pratiquer un tutorat de qualité ? Formateurs, enseignants-tuteurs*. Bruxelles : De Boeck.