



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

Évaluation continue
Psychologie-Logopédie-Éducation
en Fédération Wallonie-Bruxelles

ANALYSE TRANSVERSALE

Les évolutions des cursus depuis l'évaluation initiale (2015-2016)

Bruxelles, décembre 2022

AEQES

Structure du document

L'analyse transversale se structure de la manière suivante :

- INTRODUCTION, rédigée par la Cellule exécutive de l'AEQES et reprenant les informations factuelles de cette évaluation;
- RÉSUMÉ rédigé par le comité d'évaluation;
- CONTENU de l'ANALYSE TRANSVERSALE, rédigé par le comité d'évaluation;
- DOCUMENTATION et ANNEXES.

Avis au lecteur

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

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

Les bonnes pratiques sont indiquées sur fond bleu. Il s'agit d'approches, souvent innovatrices, qui ont été expérimentées et évaluées dans les établissements visités et dont on peut présumer de la réussite¹.

Ces bonnes pratiques sont à resituer dans leur contexte. En effet, il est illusoire de vouloir trouver des solutions toutes faites à appliquer à des contextes différents.

Les **recommandations** formulées par le comité d'experts se retrouvent, en contexte, dans l'ensemble des chapitres de l'analyse transversale. Elles sont également reprises sous la forme d'un tableau récapitulatif à la fin de ce rapport, dans lequel les destinataires des recommandations ont été pointés.

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

Ce document applique les règles de la nouvelle orthographe.

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

Table des matières

Introduction	9
Résumé	17
Contenu de l'analyse transversale Psychologie-Logopédie-Éducation	21
Chapitre 1 : Évolution du contexte global.....	28
Regard rétrospectif.....	28
Éléments transversaux	28
La crise Covid-19.....	28
La crise Covid-19 : frein et accélérateur de développement	29
La place du numérique.....	30
Des établissements d'EPS face à des difficultés particulières.....	30
Effectifs (enjeux de massification)	31
Tendance générale	31
L'afflux d'étudiants étrangers ou non-résidents.....	35
Le cas particulier du Bac Conseiller conjugal et familial	35
Autres évolutions intervenues depuis l'évaluation initiale	36
Évolutions du décret Paysage.....	36
Évolutions spécifiques aux filières.....	37
Pour les psychologues cliniciens	37
Pour les Logopèdes.....	37
Bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif : nouveau dossier pédagogique en EPS	38
La RFIE et les formations en Sciences de l'éducation	38
Chapitre 2 : gouvernance et qualité.....	40
La qualité n'est pas l'AEQES	40
La qualité certes, mais quelle qualité ?.....	40
Vision stratégique de la qualité.....	41
Le pilotage des établissements par la qualité	43
Un soutien des autorités.....	43
Une indépendance fonctionnelle adéquate du coordinateur qualité.....	43
Des moyens à la hauteur de la charge.....	43
Une amélioration continue plus présente grâce à une meilleure appropriation des outils qualité ?	44
Efficience et efficacité des actions qualité.....	44

Ne pas opposer le formalisme de certaines démarches qualité et l'agilité institutionnelle requise dans d'autres cas.....	45
Un pilotage par des indicateurs.....	46
L'évaluation des enseignements par les étudiants.....	46
L'implication des parties prenantes dans la gouvernance de l'établissement.....	47
La communication interne : perception de son efficacité et transmission des pratiques de la démarche qualité.....	50
La communication externe et les réseaux qualité.....	51
Passer de la mise en place d'un système qualité à une véritable culture qualité.....	51
Les obstacles structurels à la mise en œuvre de l'assurance qualité ?.....	51
Chapitre 3 : Pilotage des programmes et dispositifs pédagogiques.....	53
Le programme de formation.....	53
Les finalités du programme.....	53
Structuration du programme.....	55
L'alignement pédagogique au service de l'organisation des programmes.....	57
La place spécifique de la recherche dans la formation.....	59
Opérationnalisation du programme.....	62
La gestion des prérequis des étudiants primo-arrivants.....	62
Le développement pédagogique en appui de l'alignement pédagogique.....	62
Le développement des usages du numérique en éducation et formation.....	62
Le soutien au développement professionnel pédagogique.....	62
Le soutien à la mobilité des enseignants.....	64
Le recours aux services d'appui pédagogique.....	65
Évaluation et régulation du programme.....	68
Les activités d'apprentissage.....	69
S'agissant des cours.....	69
S'agissant des stages.....	71
La recherche de stage : une réalité stressante pour l'étudiant.....	71
Progressivité dans les apprentissages liés au stage : vers un portfolio d'intégration.....	72
Des stages homogènes ou des stages diversifiés : le projet de l'étudiant.....	73
Les séminaires d'accompagnement de stages.....	74
L'évaluation des stages.....	74
S'agissant des TFE/épreuves intégrées.....	75
Chapitre 4 : efficacité et équité.....	77
Regard rétrospectif.....	77
Les <i>alumni</i>	77

Communication avec les étudiants : profusion des canaux et plateformes d'enseignement.....	78
Développement professionnel des enseignants.....	79
Services transversaux.....	80
Aide à la réussite, inclusion, tutorat, soutien financier, matériel et psychologique.....	80
Maîtrise du français.....	80
Mobilité.....	81
Accompagnement à la prise en charge des outils numériques.....	82
Enseignement numérique : politique.....	83
Enseignement numérique : mise en oeuvre.....	83
Ressources humaines et matérielles.....	84
Heures d'encadrement et charge de travail.....	84
Infrastructures et ressources informatiques.....	84
Ressources documentaires.....	85
Conclusion.....	87
En synthèse : analyse SWOT des programmes évalués.....	88
Récapitulatif des recommandations.....	90

Table des illustrations

Figure 1 :	Répartition des étudiants inscrits dans un programme du <i>cluster</i> Psychologie-Logopédie-Éducation en 2019-2020 (N = 21.577)	32
Figure 2 :	Évolution du nombre d'étudiants inscrits en université, par programme du <i>cluster</i> de 2014-2015 à 2019-2020 (sur base d'un indice 100).....	33
Figure 3 :	Évolution du nombre d'étudiants inscrits en bachelier professionnalisant (EPS-HE), par programme du <i>cluster</i> de 2015-2016 à 2019-2020 (sur base d'un indice 100)	33

Liste des abréviations

AA	Acquis d'apprentissage
AEQES	Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur
AMEPS	Arts et Métiers, enseignement de Promotion sociale
APC	Approche par compétence
ARES	Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur
CAPAES	Certificat d'aptitude pédagogique adapté à l'enseignement supérieur
CESA	Centre d'Enseignement Supérieur pour Adultes
CPFEB	Centre d'enseignement supérieur de promotion et de formation continuée en Brabant wallon
CReF	Conseil des Recteurs des universités de la FWB
DP	Dossier pédagogique
EAFC Frameries	Établissement d'enseignement pour Adultes et de Formation Continue de Frameries
EAFC Tournai	Établissement d'enseignement pour Adultes et de Formation Continue de Tournai Eurométropole
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
EEE	Évaluation des Enseignements par les Étudiants
EES	Établissements d'enseignement supérieur
EHESP	École des Hautes Études en Santé publique (EHESP)
EI	Épreuve intégrée
EICA	École Industrielle et Commerciale de la Ville d'Arlon
EPS	Etablissements de promotion sociale
ESG	<i>European Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area</i>
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
HE	Haute École
HE2B	Haute École Bruxelles-Brabant
HE Vinci	Haute École Léonard de Vinci
HECh	Haute École Charlemagne
HEL	Haute École de la ville de Liège
HELdB	Haute École Lucia de Brouckère
HELHA	Haute École Louvain en Hainaut
HELMo	Haute École Libre mosane
HERS	Haute École Robert Schuman
HEPL	Haute École de la province de Liège
IPEPS Liège	Institut Provincial d'Enseignement de Promotion sociale de Liège
IPFC	Institut provincial de Formation continue et de Promotion sociale Nivelles
IPFS Namur	Institut provincial de formation sociale Namur
IPLT	Institut Provincial Lise Thiry
RFIE	Réforme de la formation initiale des enseignants
PLE	Psychologie, logopédie et éducation
PO	Pouvoir organisateur
SWOT	(analyse) <i>Strengths, weaknesses, opportunities, threats</i>
TFE	Travail de fin d'études
UCL	Université catholique de Louvain
UE	Unité(s) d'enseignement
ULB	Université libre de Bruxelles
ULiège	Université de Liège
UMONS	Université de Mons

Introduction

rédigée par la Cellule exécutive de l'Agence



Cadre légal et temporel

L'exercice d'évaluation de la qualité du *cluster*² « Psychologie-Logopédie-Éducation » 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 2021-2022 fait suite à une première évaluation initiale menée en 2015-2016.

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.

En 2021-2022, l'évaluation Psychologie-Logopédie-Éducation menée par l'AEQES porte sur trois formes d'enseignement supérieur (universités, hautes écoles et établissements d'enseignement de promotion sociale) et sur les dix formations suivantes :

- Le bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation (orientation générale) (Bac SPE OG)
- Le bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation (logopédie) (Bac SPE OL)
- Le bachelier en Logopédie (Bac Logo)
- Le bachelier en Assistant psychologique (Bac AP)
- Le bachelier en Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif (Bac ES)
- Le bachelier en Éducateur spécialisé en activités socio-sportives (Bac ESas)
- Le bachelier en Conseiller conjugal et familial (Bac CCF)
- Le master en Sciences psychologiques (Ma SP)
- Le master en Sciences de l'éducation (Ma SE)
- Le master en Logopédie (Ma Logo)

L'évaluation continue menée par l'AEQES porte sur les bacheliers et les masters des établissements repris ci-dessous.

Universités (U) concernées	Population étudiante inscrite en :				
	Bac SPE (OG)	Bac SPE (OL)	Ma Logo	Ma SP	Ma SE
UMONS	1023	94		417	367
ULB	1422	139	125	1102	270
Total par cursus (U évaluées³)	2445	233	125	1519	637
Total <i>cluster</i>⁴	4619	664	456	2621	1545

² Un *cluster* est un regroupement de programmes évalués ensemble par l'AEQES, conformément au plan décennal des évaluations. En ligne : http://www.aeqes.be/calendrier_intro.cfm (consulté le 28 septembre 2017).

³ Données de l'année de référence 2018-2019. Source : CRef.

⁴ Il s'agit ici des données totalisant l'ensemble des universités en ce compris celles dispensées d'évaluation ; données de l'année de référence 2018-2019. Source : CRef.

Établissements concernés : haute école (HE) et enseignement de promotion sociale (EPS)	Population étudiante inscrite en :				
	Bac ES	Bac ESas	Bac CCF	Bac AP	Bac Logo
HE2B	492				
HE Vinci		270		720	772
HELMo ⁵	464	158			
HERS	338				128
HELHa	245				
HEPL	263			275	319
HEL					260
HELdB	204				
HECh	490				
Institut Allemand	326				
AMEPS	207				
EAFC Frameries	392				
EICA	276				
IPLT	157				
CESA	295				
EAFC Tournai	196				
IPEPS Liège	230				
CPSE	415				
IPEPS Verviers	96				
IPFS Namur	396		70		
CPFB			75		
CPFB-IPFC	120				
Total par cursus (HE⁶ et EPS⁷ évalués)	5602	428	145	995	1479
Total HE et EPS <i>cluster</i>⁸	7081	428	174	995	1829

⁵ Précisons que la HELMo était en évaluation complète pour le Bac ESas et en évaluation continue pour le Bac ES.

⁶ Données de l'année de référence 2019-2020. Source : base de données SATURN.

⁷ Données de l'année de référence 2019-2020. Source : dossiers d'avancement des établissements.

⁸ Il s'agit ici des données totalisant l'ensemble des HE et des EPS en ce compris ceux dispensés d'évaluation ; données de l'année de référence 2019-2020.

En outre, il convient de préciser que dans le cadre de la phase pilote d'évaluation institutionnelle menée par l'AEQES sur la période 2019-2023, les établissements et cursus suivants ont été dispensés d'évaluation. Ils avaient toutefois fait l'objet d'une évaluation de leur programme en 2015-2016 :

Université de Liège

- Le bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation (orientation générale)
- Le bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation (logopédie)
- Le master en Sciences psychologiques
- Le master en Sciences de l'éducation
- Le master en Logopédie

Université catholique de Louvain

- Le bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation (orientation générale)
- Le bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation (logopédie)
- Le master en Sciences psychologiques
- Le master en Sciences de l'éducation
- Le master en Logopédie
- Le master en Sciences de la famille et de la sexualité

Haute École en Hainaut

- Le bachelier en Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif

Haute École Provinciale de Hainaut – Condorcet

- Le bachelier en Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif
- Le bachelier en Logopédie

Institut Henri La Fontaine

- Le bachelier en Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif
- Le bachelier en Conseiller conjugal et familial

Notons que l'ensemble de ces programmes ont fait l'objet d'une analyse transversale en 2016⁹.

L'évaluation du *cluster* fut coordonnée par les attachés de la Cellule exécutive de l'AEQES, Aurélie Detavernier, Mathieu Lecouvet, Romain Parmentier et Dounia Taleb.

Autoévaluation

En 2020-2021¹⁰, les établissements offrant les programmes d'études évalués ont rédigé leur dossier d'avancement au regard du référentiel d'évaluation continue AEQES¹¹. Une réunion d'information a été organisée par l'Agence afin de soutenir les coordonnateurs dans leur travail de préparation. Les établissements ont transmis leur dossier d'avancement à l'Agence le 31 mai 2021.

⁹ Analyse transversale Psychologie-Logopédie-Éducation, 2016 : <https://www.aeqes.be/documents/AEQES-PSYCHO-WEB.pdf> (consulté le 17 mai 2022).

¹⁰ L'évaluation du *cluster* Psychologie-Logopédie-Éducation était initialement prévue en 2020-2021. Elle fut postposée d'un an en raison de la crise sanitaire du Covid-19, soit en 2021-2022.

¹¹ Le référentiel AEQES, Évaluation programmatique continue est téléchargeable au lien suivant : https://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=742 (consulté le 17 mai 2022).

Composition du comité d'évaluation

Parallèlement à la réalisation du dossier d'avancement, s'est déroulée à l'Agence la constitution du comité d'évaluation. La Cellule exécutive de l'Agence a mené ce travail selon la jurisprudence¹² établie, en veillant notamment aux conditions d'indépendance et d'actualisation de l'expertise.

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

Il importe de préciser que les experts sont issus de terrains professionnels différents et n'ont pas de conflits d'intérêts avec les établissements qu'ils ont visités. Chaque expert a signé un contrat d'expertise avec l'AEQES pour la durée de la mission ainsi qu'un code de déontologie¹³. Outre les dossiers d'avancement des établissements qu'il était amené à visiter, chaque expert a reçu une documentation comprenant le *Guide à destination des membres des comités d'experts*¹⁴ ainsi que divers décrets et textes légaux relatifs aux matières visées par l'exercice d'évaluation.

Les 1^{er}, 4, 5 octobre 2021, la Cellule exécutive de l'AEQES a organisé un séminaire de formation à l'intention des experts des différentes évaluations menées par l'Agence en 2021-2022 afin de les préparer à la mission d'évaluation. Dans ce cadre et en partie à distance via vidéoconférence du fait de la pandémie de Covid-19, ont été abordés le contexte général de l'exercice, le cadre légal, la méthodologie et les objectifs visés.

Lieux et dates des visites

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

Établissement d'enseignement pour Adultes et de Formation Continue de Tournai Eurométropole (EAFC Tournai)

Tournai, le 28 octobre 2021

Haute École Libre mosane (HELMo)

Liège, le 8 novembre 2021 (évaluation continue)

Établissement d'enseignement pour Adultes et de Formation Continue de Frameries (EAFC Frameries)

Frameries, le 16 novembre 2021

Institut provincial de Formation continue et de Promotion sociale Nivelles (IPFC) en codiplomation avec le Centre d'enseignement supérieur de promotion et de formation continuée en Brabant wallon (CPFB)

Nivelles, le 22 novembre 2021

Haute École Lucia de Brouckère (HELdB)

Jodoigne, le 25 novembre 2021

¹² Disponible sur https://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=251 (consulté le 17 mai 2022).

¹³ Téléchargeable sur http://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=131 (consulté le 17 mai 2022).

¹⁴ AEQES, *Guide à destination des membres des comités d'experts*, Bruxelles, AEQES, 2022.

Téléchargeable sur : https://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=820 (consulté le 14 novembre 2022).

Haute École Léonard de Vinci (HE Vinci)

Bruxelles, les 29 et 30 novembre 2021

Institut Provincial d'Enseignement de Promotion sociale de Liège (IPEPS Liège)

Liège, le 3 décembre 2021

École Industrielle et Commerciale de la Ville d'Arlon (EICA)

Arlon, le 9 décembre 2021

Université Libre de Bruxelles (ULB)

Bruxelles, les 16 et 17 décembre 2021

Haute École Louvain en Hainaut (HELHa)

Charleroi (Gosselies), le 1^{er} février 2022

Haute École Libre mosane (HELMo)

Liège, les 2 et 3 février 2022 (évaluation initiale)

Haute École de la ville de Liège (HEL)

Liège, le 8 février 2022

Centre d'enseignement supérieur de promotion et de formation continuée en Brabant wallon (CPFB)

Louvain-la-Neuve, le 11 février 2022

Arts et Métiers, enseignement de Promotion sociale (AMEPS)

Erquelinnes, le 18 février 2022

Haute École Robert Schuman (HERS)

Libramont, le 22 février 2022

Université de Mons (UMONS)

Mons, les 24 et 25 février 2022

Cours pour Éducateurs en fonction (CPSE)

Liège, le 9 mars 2022

Haute École Charlemagne (HECh)

Liège, le 11 mars 2022

Institut provincial de formation sociale Namur (IPFS Namur)

Namur, le 17 mars 2022

Haute École de la province de Liège (HEPL)

Liège, les 17 et 18 mars 2022

Institut Provincial d'Enseignement de Promotion sociale orientation technologique de Verviers (IPEPS Verviers)

Verviers, le 21 mars 2022

Centre d'Enseignement Supérieur pour Adultes (CESA)

Charleroi, le 25 mars 2022

Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B)

Bruxelles, le 1^{er} avril 2022

Institut Jean-Pierre Lallemand

Bruxelles, le 5 mai 2022

Institut Provincial Lise Thiry (IPLT)

Charleroi, le 19 mai 2022

Transmission des rapports préliminaires, droit de réponse des établissements et publication des rapports d'évaluation continue

Chaque visite a donné lieu à la rédaction d'un rapport préliminaire par le comité d'évaluation continue. Ce rapport ne constituait donc pas une nouvelle évaluation complète du programme. Il visait à mettre en lumière l'état de réalisation des actions menées suite à l'évaluation initiale de 2015-2016 et au plan d'action qui en a découlé le cas échéant, ainsi qu'un ensemble de recommandations en vue de l'amélioration de la culture qualité. En ce sens, le 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, le comité d'experts a eu recours au dossier d'avancement et aux observations relevées lors de la visite et des entretiens menés en ligne, des constats, analyses et recommandations qu'il en a tirés en regard de chacun des trois critères du référentiel d'évaluation continue AEQES.

En date du 30 mai 2022, les rapports préliminaires ont été transmis aux autorités académiques/directions et au(x) responsable(s) qualité de chaque établissement. Les établissements ont disposé d'un délai prévu jusqu'au 20 juin 2022 avant de faire parvenir aux experts leurs observations éventuelles via la Cellule exécutive de l'Agence. S'il y avait des erreurs factuelles, des corrections ont été apportées. Les observations de fond ont été ajoutées au rapport d'évaluation continue pour constituer le rapport d'évaluation mis en ligne sur le site internet de l'AEQES le 11 juillet 2022.

Plans d'action et suivi de l'évaluation

Dans les trois 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, où l'établissement envoie un 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 experts de l'évaluation externe suivante.

Les évaluations continues sont prévues après six ans. Leur objectif est de mesurer l'atteinte des résultats visés dans le plan d'action, la progression de la culture qualité dans l'entité et la pertinence d'un nouveau plan d'action actualisé.

Analyse transversale

Le comité d'évaluation a également été chargé de dresser une analyse transversale en vue d'analyser 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 Psychologie-Logopédie-Éducation au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette analyse consiste en une évaluation globale de la situation des cursus évalués en FWB, en regard du contexte européen et des défis auxquels sont confrontées ces formations à court et moyen terme. Il comprend également des recommandations adressées par les experts aux diverses parties prenantes, recommandations intervenant comme autant de propositions pour l'amélioration continue des programmes et la qualité de l'enseignement supérieur en FWB.

Afin de rédiger cette analyse, la Cellule exécutive de l'AEQES a désigné parmi le comité d'évaluation, les huit rédacteurs suivants : Mme Lucie Barridez, M. Dylan Couck, M. Pascal Detroz, M. Éric Flavier, M. Philippe Lepoivre, M. Arnold Magdelaine, M. Pascal Marquet et Mme Mallory Schaub Geley.

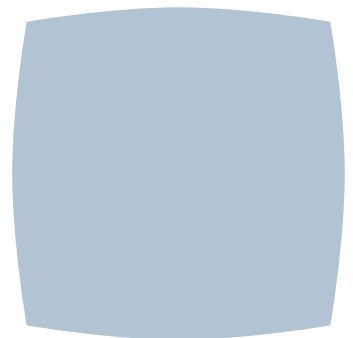
Le 15 décembre 2022, l'analyse transversale a été présentée par le comité d'évaluation continue, présentation ayant donné lieu à un temps de questions-réponses.

En amont de cette présentation, cette analyse transversale a été adressée à la Ministre de l'enseignement supérieur, aux Présidents et Vice-Présidents de la commission Enseignement supérieur du Parlement de la Communauté française, au Conseil d'administration de l'Académie de la Recherche et de l'Enseignement supérieur (ARES) et à l'ensemble des établissements évalués.

Cette analyse transversale est également téléchargeable sur le site de l'AEQES depuis le 16 décembre 2022.

Résumé

rédigé par le comité d'évaluation



Cette analyse transversale (AT) résulte de l'évaluation continue des programmes de Psychologie, Logopédie et Éducation. Elle vise à faire le point sur les avancées et les freins principaux observés sur la base des dossiers d'avancement remis par les établissements et des informations recueillies lors des visites.

Dans un chapitre contextuel, le comité d'experts revient d'abord sur le suivi de l'AT de 2016 et les recommandations qui l'accompagnent. Le comité relève les efforts réalisés et la prise en compte des recommandations, bien qu'à un degré de concrétisation divers d'un établissement à l'autre. Ces six dernières années, plusieurs éléments de contexte ont impacté le cadre de travail des établissements et des sections évalués.

La crise sanitaire, tout d'abord, a eu d'importantes répercussions. Celle-ci a bouleversé l'organisation des formations et les conditions d'études, mais elle a également constitué une opportunité, notamment dans le recours aux outils numériques au service des formations. De même, l'augmentation parfois rapide et importante des effectifs en cours depuis l'évaluation initiale se poursuit, principalement dans les cursus dispensés en universités révélant des défis importants notamment en termes d'encadrement des étudiants. L'analyse se poursuit en traitant d'une série d'évolutions récentes (l'ajout d'un stage professionnalisant au terme du master en Psychologie clinique, l'implémentation du nouveau dossier pédagogique pour le bachelier Éducateur spécialisé en EPS), de chantiers à venir (la formation initiale des enseignants et ses impacts sur les sciences de l'éducation, le projet de masterisation des études de logopédie), et d'obstacles persistants et interpellants (le déficit de protection du diplôme de bachelier en Conseiller conjugal et familial).

Le contexte dans lequel s'exerce l'évaluation AEQES précise que les établissements sont les premiers responsables de la gestion de la qualité de leurs activités. Sur ce plan, le comité salue dans un second chapitre la mise en place progressive de systèmes qualité dans les établissements. Néanmoins, certaines questions demeurent actuelles, parmi lesquelles la problématique des moyens humains dédiés à la démarche qualité et

de l'indépendance fonctionnelle des personnes, avec le constat que la taille de l'établissement influence les conditions d'exercice des missions. Le volume de ces moyens humains peut s'avérer déterminant dans l'existence et le bon usage des outils de pilotage, mais aussi dans la priorisation des actions. En ce qui concerne les outils de pilotage, un point sensible reste l'évaluation des enseignements par les étudiants, dont la généralisation observée couvre des pratiques très diverses et dont les finalités ne sont pas toujours clairement explicitées aux équipes pédagogiques comme aux étudiants.

Au-delà des moyens humains et des outils mobilisés au sein des systèmes qualité, le comité souligne l'importance d'impliquer les différentes parties prenantes dans la démarche qualité. Si les personnels enseignants et administratifs sont parfois très engagés, les étudiants le sont moins, et très diversement d'un établissement à l'autre. De même, les membres externes et autres partenaires socio-économiques restent, la plupart du temps, absents des instances de régulation et de décision en place. Ensuite, faute de stratégie explicite, la communication des établissements au service de la sensibilisation à la qualité ne permet pas encore d'ancrer totalement celle-ci dans les habitudes professionnelles des équipes enseignantes, et dans le vécu étudiant.

Enfin, le comité attire l'attention sur l'importance du lien entre les démarches qualité conduites par les établissements et le degré d'autonomie dont ceux-ci jouissent. Cette autonomie est en effet essentielle pour permettre aux établissements de faire face aux défis futurs.

Dans un troisième chapitre, le comité rappelle la nécessité pour les établissements de se saisir pleinement des opportunités de singularisation des programmes d'études afin, d'une part, de répondre le plus justement possible aux besoins locaux et, d'autre part, d'associer les différentes parties prenantes à la régulation des formations. À cette fin, la structuration des programmes est questionnée en lien avec leurs finalités pour aborder ensuite la progressivité des unités d'enseignement ainsi que la place de la recherche. Cette dernière demeure encore très variable selon le type d'établissements, en

raison des contingences, des moyens disponibles et des opportunités locales qui diffèrent d'un établissement à l'autre.

Le comité souhaite ensuite revenir sur l'opérationnalisation des programmes, relevant notamment deux points importants. Le premier concerne la prise en compte encore insuffisante des prérequis des primo-arrivants afin d'apprécier leur niveau de compétence et proposer le cas échéant un aménagement de parcours; le second est relatif à la nécessité de renforcer l'alignement pédagogique des programmes par le recours à la technopédagogie, la formation continue, des temps de concertation au sein des équipes, la mobilité enseignante, ou encore les services d'appui à la pédagogie.

Après avoir abordé la question de l'évaluation et de la régulation des programmes, la dernière section du chapitre se penche sur les activités d'apprentissage, les stages et les travaux de fin d'études. Sur ce plan, un point crucial a trait aux capacités d'encadrement et de suivi individuel des étudiants. Face à l'augmentation des cohortes déjà évoquée, cet accompagnement individuel apparaît comme difficile à maintenir, justifiant ainsi de se tourner davantage vers des modalités d'encadrement collectif.

Dans un dernier chapitre, le comité insiste tout d'abord sur la nécessité de poursuivre les efforts engagés depuis 2016 dans le contact avec les partenaires externes, et particulièrement les *alumni*.

Comme déjà annoncé, la crise sanitaire a engendré de multiples changements, dont le déploiement accéléré d'une communication et d'un enseignement par le numérique. Sur ce point, le comité souligne le chemin parcouru par les établissements, qui ont su s'approprier les outils

dont le développement n'était encore qu'à ses débuts lors de l'évaluation précédente. Toutefois, ce déploiement a pu engendrer une multiplication des plateformes et des canaux de diffusion, dont la régulation s'avère nécessaire. L'introduction massive du numérique dans les cursus de formation pose par ailleurs d'autres questions; les usages pédagogiques du numérique faisant appel à des compétences différentes de celles d'une utilisation grand public, tant pour les enseignants que pour les étudiants. À ce titre, le comité relève un véritable défi pour les établissements, à savoir l'adhésion des équipes à l'usage du numérique, tout comme leur accompagnement à la maîtrise des outils.

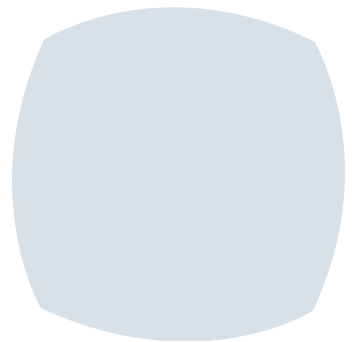
L'analyse se prolonge en interrogeant l'apport des services transversaux en réponse aux besoins des étudiants, notamment l'aide à la réussite, le soutien financier, l'inclusion ou encore la maîtrise de la langue française. Autant d'éléments sur lesquels la pandémie de Covid-19 a eu, également, un effet loupe engendrant des réponses dans l'urgence qui nécessitent désormais d'être converties en initiatives pérennes.

Enfin, sur le volet des ressources humaines et matérielles (encadrement individualisé, équipement numérique ou fonds documentaires), le comité est conscient des moyens parfois limités dont disposent les établissements pour assurer leurs missions. Des stratégies de mutualisation peuvent néanmoins être envisagées comme des opportunités pour maintenir un accompagnement de qualité.

L'ensemble de ces observations permet au comité de formuler diverses recommandations et de proposer un tableau des forces et faiblesses des enseignements en Psychologie, Logopédie et Éducation en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Contenu de l'analyse transversale Psychologie-Logopédie-Éducation

rédigée par le comité d'évaluation



Présentation du comité des experts

Mme Lucie BARRIDEZ, *experte étudiante*

Titulaire d'un premier master en Sciences politiques, Lucie Barridez est actuellement étudiante en master de Philosophie à finalité didactique à l'UCL. Passionnée par tout ce qui a attiré à l'enseignement, elle souhaiterait devenir professeure de Philosophie dans le secondaire supérieur et a pour ce faire, déjà réalisé une série de stages dans le milieu scolaire. Durant tout le long de son cursus universitaire, Lucie Barridez a eu l'occasion de prendre part à diverses activités étudiantes.

Elle a été élue auprès de la délégation étudiante de la faculté de Philosophie et Sciences sociales de l'ULB. Elle fit également partie du comité exécutif de la Fédération des Étudiants Francophones et a participé activement à divers mouvements étudiants sur le campus de l'ULB.

De plus, elle a eu l'opportunité de réaliser un échange Erasmus de six mois à l'Institut d'Études politiques de Paris. Enfin, elle est actuellement membre d'une ASBL chargée d'animer des ateliers de philosophie dans les écoles secondaires.

Mme Mélissa BENYAHIA, *experte de la profession*

Psychopédagogue, Mélissa Benyahia travaille depuis plus de 12 ans dans les secteurs psychosocial et éducatif, d'abord comme agent d'insertion socio-professionnelle (2009-2011) ensuite en tant que directrice de milieux d'accueil (2011-2019).

Depuis 2019, elle a intégré l'Office de la Naissance et de l'Enfance en tant que gestionnaire de projets de Soutien à la Parentalité et actuellement en tant que gestionnaire des formations continues des professionnels de l'enfance 0-12 ans.

Également titulaire d'un bachelier d'Assistante sociale (2009), d'un certificat d'aptitudes pédagogiques (2011) et d'un master en Sciences de l'éducation option gestion des organisations socio-éducatives (2016), Mélissa Benyahia a effectué un travail de recherche sur l'AEQES et quelques hautes écoles de Bruxelles dans le cadre de son cursus universitaire. La question de départ était : « l'évaluation de l'AEQES auprès des enseignants de la haute école supérieure implique-t-elle de la dissonance cognitive ? ».

M. Dylan COUCK, *expert étudiant*

Diplômé d'un master en droit à l'Université de Gand en 2019, Dylan Couck poursuit maintenant ses études en Sciences de l'éducation à l'Université d'Anvers. Simultanément, il prépare son doctorat en Droit à l'Université de Gand sur l'autonomie et la liberté d'organisation des universités et des hautes écoles en Belgique.

Jusqu'en août 2021, Dylan Couck a été le vice-président de l'Association flamande des étudiants (VVS) pendant trois années académiques. Depuis 2018, il est également vice-président du Conseil de l'enseignement supérieur, qui fait partie du Conseil stratégique sur l'enseignement de la Communauté flamande. De par ces fonctions et comme membre de divers organes consultatifs, il est impliqué de près dans la politique éducative flamande. Précédemment, Dylan était représentant des étudiants à l'Université de Gand et auprès de la faculté de Droit et Criminologie de cette université.

Auparavant, il a participé à diverses procédures d'évaluation organisées par le VLUHR et le QANU, tant en Belgique qu'à l'étranger. Enfin, il a aussi pris part comme expert étudiant à trois évaluations organisées par l'AEQES dans le cadre de la phase pilote d'évaluation institutionnelle.

Mme Ophelie CREVE, *experte en gestion de la qualité*

Titulaire d'un master en Langues romanes et d'un diplôme d'agrégation, Ophelie Creve a étudié à l'Université de Gand, de Trento et de Bergamo. Elle a été professeure d'italien et de français pendant vingt ans dans différents niveaux de l'enseignement. Les six dernières années, elle a enseigné à la Haute École VIVES dans la filière Gestion du commerce.

Depuis 2016, elle y a été également coordinatrice de la gestion de la qualité de l'enseignement pour les filières de bachelier en Agro-Industries et Biotechnologies, bachelier en Diététique, bachelier en Ergothérapie, bachelier en Logopédie et Audiologie. Elle a soutenu ces formations dans leur processus d'auto-évaluation. Elle a participé à la rédaction des rapports d'évaluation, ainsi qu'à des comités d'évaluation au sein de la Haute École VIVES.

En 2018-2019 elle a participé à l'évaluation du *cluster* « Management du tourisme et des loisirs » pour l'AEQES en tant qu'experte en gestion de la qualité.

Depuis l'année académique 2021-2022, elle est coordinatrice générale de la Cellule Qualité à la Haute École VIVES. Elle dirige l'équipe de la Cellule Qualité qui a pour principale mission l'accompagnement des formations dans la poursuite des objectifs et dans leur démarche d'une amélioration continue. Dans le cadre des évaluations de l'enseignement, elle soutient les missions d'expertise pour les organismes d'accréditation en Flandre (NVAO et VLUHR) et elle assure l'organisation des audits internes des cursus au sein de VIVES.

Elle est membre du VLHORA-KZ, l'organe officiel de consultation et de conseil des hautes écoles en Flandre et membre du réseau LNO² (Lerend Netwerk van Onderwijs Ondersteuners). Ce réseau relie les experts en éducation de toutes les hautes écoles et universités de Flandre. LNO² facilite le partage de l'expertise et stimule l'innovation et l'optimisation de l'enseignement.

Mme Louise DELVAUX, *experte étudiante*

Détentrice d'un bachelier en Communication appliquée (juin 2021), au cours duquel elle a réalisé un Erasmus Belgica en option Journalisme à HOWEST, et actuellement étudiante en première année d'un Master en Relations publiques à l'IHECS, Louise Delvaux est également très active sur le plan de la représentation étudiante.

Secrétaire du Conseil des Étudiants de la Haute École Galilée en 2019, ainsi que vice-présidente de ce même conseil en 2020, elle en est désormais la présidente pour l'année 2021-2022. Elle a également participé au Congrès sur la Représentation étudiante organisé par la FEF en mai 2021 et a déjà participé à l'évaluation du cursus d'Assistant de Direction, pour l'AEQES.

Mme Jana DEPREZ, *experte étudiante*

Titulaire d'un bachelier en Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif obtenu en Belgique en 2021 et aussi d'un bachelier d'Assistante sociale obtenu en Slovaquie en 2012, Jana Deprez est actuellement étudiante en première année de bachelier de spécialisation en Psychopathologie. Jana Deprez a habité en Slovaquie, en Angleterre, en France et en Guyane française. Dans ces pays, elle a eu l'opportunité de suivre différents cours dans des établissements d'enseignement supérieur.

Depuis mars 2019, Jana Deprez travaille en tant qu'éducatrice spécialisée dans un foyer d'accueil

médicalisé dans la région de Charleroi. Elle est aussi présidente d'une association caritative qui vient en aide aux plus démunis de son entité.

M. Pascal DETROZ, *expert de l'éducation*

Pascal Detroz est docteur en Sciences de l'éducation et professeur à l'Institut de Formation et de Recherche de l'Enseignement Supérieur de l'Université de Liège (Belgique) où il est président de jury du master de spécialisation en Pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur ainsi que du certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur. Il est par ailleurs Vice-Directeur de l'Unité de recherche DIDACTIfen.

Ses intérêts de recherche portent notamment sur les pratiques d'évaluation dans l'enseignement supérieur (évaluation des enseignements et évaluation des étudiants) et sur l'évaluation dans le domaine de la santé. Il est président de l'Association pour le Développement des Méthodes d'Évaluation en Éducation (Admée-Europe), cofondateur du réseau thématique évaluation et enseignement supérieur de cette même association.

Il fait également partie du comité de rédaction des revues « Évaluer. Journal International de recherche en Education et Formation » et « Mesure et évaluation en éducation ».

M. Pol DURAY, *expert de la profession*

Titulaire d'un diplôme d'Éducateur spécialisé obtenu en 1995 à l'IPFSE Namur, Pol Duray a travaillé 42 ans dans le secteur de la déficience mentale adulte avec une population présentant des degrés divers de déficience avec ou sans troubles associés. Il dispose également d'une formation complète dans la pratique du Snoezelen.

En 2015-2016, Pol Duray a participé, en tant qu'expert de la profession, à l'évaluation complète « Psychologie, logopédie, éducation ».

Pol Duray est également évaluateur de travaux de fin d'études auprès d'organismes scolaires (Sainte Begge, à Andenne) et apporte son soutien à la réalisation de travaux de fin d'études au niveau CESS (agent d'éducation) et Bac +3 (éducation spécialisée). Il est membre de la commission plénière AVIQ NAMUR et de groupes de travail, particulièrement celui dédié au « projet de vie à domicile ».

Mme Barbara FÄH, *experte de l'éducation*

Barbara Fäh est rectrice de la Haute École intercantonale de pédagogie spécialisée (HEPS) en Suisse. La haute école est spécialisée dans la formation initiale et continue des enseignants spécialisés, des orthophonistes, des thérapeutes en psychomotricité, des interprètes en langue des signes et des éducateurs curatifs de la petite enfance.

Après une formation initiale d'infirmière et de sage-femme, Barbara Fäh a obtenu un doctorat en Sciences de l'éducation. Son enseignement et sa recherche portent sur la psychologie pédagogique, surtout sur la résilience dès la petite enfance. Outre la recherche et l'enseignement, elle est active dans la gestion universitaire depuis près de 20 ans. Elle se concentre principalement sur le management stratégique, l'égalité des chances et diversités, l'assurance et système de qualité et sur le développement de programmes d'études axés sur des compétences.

Depuis plusieurs années Barbara Fäh accomplit des procédures d'accréditations de programmes d'études et de hautes écoles en Suisse et à l'étranger.

M. Éric FLAVIER, *expert pair*

Professeur en sciences de l'éducation et de la formation, Éric Flavier exerce à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation à l'université de Strasbourg. Porteur scientifique de la Mention de master Encadrement Educatif, il intervient dans les domaines de la formation des enseignants et des cadres des métiers de l'éducatif et du social.

Membre élu et directeur adjoint du collegium Education & Formation de l'Université de Strasbourg de 2017 à 2021, il est actuellement président du comité d'éthique pour la recherche de l'université de Strasbourg. Il est régulièrement sollicité pour des activités d'expertise en relation avec l'offre de formation ou la production scientifique (contrat Idex, HCERES, ANR, Fonds de recherche du Québec).

Menés en référence à une approche historico-culturaliste de l'activité humaine, ses travaux de recherche portent sur l'analyse de l'activité des professionnels de l'éducation et/ou de la formation et des dispositifs de formation dans une perspective d'accompagnement au développement de leur pouvoir d'agir. Ses travaux adoptent des cadres

méthodologiques de la recherche qualitative, donnent le primat au point de vue de l'acteur, le cas échant dans le cadre d'interventions-recherches ou de recherches collaboratives. Il s'intéresse particulièrement à l'activité collective, notamment pluri-catégorielle, dans les pratiques d'éducation ou de formation, à l'étude des dispositifs de formation et des besoins de formation des professionnels de l'éducation dans la prise en charge des besoins éducatifs particuliers, à l'entrée dans le métier ou encore à la lutte contre le décrochage scolaire et professionnel.

M. Justin GAUQUIE, *expert étudiant*

Récemment diplômé d'un bachelier en Assurances et gestion du risque, Justin Gauquié a dès sa première année été très impliqué dans la Haute École Provinciale de Hainaut - Condorcet jusqu'à devenir président du Conseil des étudiants. Étant lui-même étudiant à besoins spécifiques de par sa dyslexie, il a à cœur de défendre tout particulièrement les étudiants dans le même cas.

Il a également pu siéger dans les différents organes de son établissement ainsi qu'aux différents groupes de travail pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement à l'intérieur de son établissement.

Il est chargé depuis le début de ses études supérieures d'une mission de représentant à la FEF (Fédération des étudiants francophones). Il a pu y développer des compétences liées à la législation. Il est aussi investi dans différentes associations qui ont pour but des actions sociales.

En 2020, il est devenu expert pour AEQES.

À la suite de son diplôme, il entame une formation pour obtenir son certificat d'aptitudes pédagogiques et il commence par ailleurs son emploi comme assistant administratif pour le Conseil des étudiants de Condorcet.

M. Philippe LEPOIVRE, *expert en gestion de la qualité*

Philippe Lepoivre est professeur émérite de Gembloux Agro-Bio Tech (GxABT) - Liège Université, depuis le 1^{er} octobre 2018.

Après des études d'Ingénieur agronome et un doctorat en Sciences agronomiques et Ingénierie biologique obtenu en 1982, il a travaillé comme enseignant chercheur à GxABT. Il y a exercé les responsabilités

de directeur de l'unité de Phytopathologie (1993-2003), de responsable qualité (2008-2013) et de Doyen (2009-2017).

Entre 2003 et 2007, il a été directeur du Bureau Europe de l'Ouest et Maghreb de l'AUF en charge de programmes d'appui à la réforme de Bologne pour les institutions d'enseignement supérieur (ES) tunisiennes, marocaines et algériennes.

Il a commencé à travailler dans le domaine de la qualité des dispositifs de formation et de recherche de l'ES en tant que responsable du système de management de la qualité de GxABT (construit sur la norme ISO9001:2008/2015). Il a pu appréhender les aspects réglementaires, organisationnels et éthiques du travail des agences européennes de l'évaluation de la qualité en tant que membre du comité de gestion et président (2014-2016) de l'Agence de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES).

Depuis 2014, il poursuit des activités d'expert auprès du Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (HCERES - France); il y a présidé de nombreux comités chargés d'évaluations programmatiques, institutionnelles et d'UMR d'établissements français et étrangers (Liban, Mali). Il est également expert international de la Commission des titres d'ingénieur (France) depuis 2018.

Depuis 2022, il participe à des programmes européens d'appui à la mise en place d'agences d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur dans les pays du Maghreb (Tunisie et Algérie).

M. Arnold MAGDELAINE, expert de l'éducation

D'influence notamment didactique professionnelle, apprentissage expérientiel, philosophie émancipatrice de l'éducation, diplômé en stratégies, systèmes et ingénieries en formation d'adulte, anthropologie des usages des TIC, Arnold Magdelaine intervient dans des contextes pluriels (locaux, nationaux et internationaux) dédiés au développement continu et prospectif des activités et des compétences de l'ensemble des protagonistes (recherche, production d'expertises, formation) de multiples champs d'action notamment dans l'enseignement supérieur.

Il dirige le centre de développement pédagogique de Nantes Université (CDP), une structure qui potentialise le développement d'écosystèmes contributifs, proximaux et durables par la pédagogie dans le

secteur public de l'enseignement supérieur ligérien. Ses partenaires sont pluriels (scientifiques, pédagogiques, économiques, techniques), issus de plusieurs secteurs professionnels, et viennent d'horizons géographiques différents. Leurs coopérations facilitent l'accélération d'un maillage de compétences au service des acteurs, collectivités, institutions et entreprises du territoire. Il est notamment président du conseil d'administration de la section France de l'association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), vice-président du premier organisme de formation aux métiers de l'intervention sociale de France ASKORIA et il a été président du réseau national des structures d'appui au développement pédagogique de l'enseignement supérieur français (Réseau des SUP).

Enfin dans le cadre de ses travaux de recherche avec le laboratoire breton de Psychologie : Cognition, Comportement, Communication (LP3C), il contribue actuellement à la création d'une méthode d'intervention dans le but de faciliter une mise en mouvement continue et interopérante des politiques, des organisations, des relations interprofessionnelles et des spécificités individuelles dans les secteurs sanitaires, sociaux et médico-sociaux. Une méthode d'intervention qu'il opérationnalise au quotidien également dans l'enseignement supérieur.

M. Pascal MARQUET, expert pair

Titulaire d'un doctorat (1994) et d'une habilitation à diriger des recherches (2003) en Sciences de l'éducation, Pascal Marquet est professeur de Technologie de l'éducation à l'Université de Strasbourg, où il est directeur adjoint de l'ESPE et responsable du Master Conception Formation Technologie.

Ses travaux portent depuis 25 ans sur les usages des TIC dans l'enseignement et la formation, dans ce qu'ils transforment les conditions d'apprentissage. Il est notamment l'auteur de la théorie des conflits instrumentaux, qui rend compte des difficultés que les apprenants rencontrent quand des TIC sont supposées faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances ou la construction de nouvelles compétences.

Au cours des 20 dernières années, Pascal Marquet a en outre réalisé de nombreuses missions d'évaluation, d'expertise ou d'assistance technique pour des organismes nationaux (AEQES, ANR, CNU, Agence

Erasmus +, FNRS, HCÉRES) ou internationaux (AUF, EACEA, REA, EU). Il est actuellement le président du Comité national d'expertise de l'innovation pédagogique de l'enseignement agricole français.

Mme Thérèse PEREZ-ROUX, *experte paire*

Docteure en Sciences de l'éducation et de la formation depuis 2001 et titulaire d'une habilitation à diriger des recherches (2012), Thérèse Perez-Roux est professeure à l'Université Paul-Valéry de Montpellier (UPVM) depuis 2013. Auparavant, elle a enseigné à l'université de Nantes, à l'UFR STAPS de 1994 à 2003 et à l'IUFM en tant que MCF de 2003 à 2013. Responsable de la mention master en Sciences de l'éducation (3 parcours), elle a été par ailleurs membre élue au Conseil des Études et de la Vie Universitaire et au Conseil Académique de l'UPVM de 2016 à 2020. Enfin, elle a été coprésidente de l'Association des Enseignant.e.s et Chercheur.e.s en Sciences de l'Éducation (AECSE) de 2017 à 2020.

Membre du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Éducation et Formation (LIRDEF) dont elle a été directrice adjointe de 2017 à 2020, elle inscrit ses travaux dans l'axe « Travail, Formation, Professionnalité(s) ». Ses thématiques de recherches portent sur l'identité professionnelle et le rapport au métier des acteurs de l'enseignement, de l'éducation et de la formation; d'autre part elle s'intéresse aux transitions professionnelles désirées ou contraintes et aux questions de professionnalisation, de formation et d'insertion des enseignants et des formateurs dans différents secteurs (scolaire, artistique, sportif, de la santé et du social).

En matière d'évaluation, au niveau national, Thérèse Perez-Roux est experte du Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (HCERES) depuis 2016. À ce titre, elle a participé à l'évaluation de trois Unités de Recherche en France (2016, 2019, 2021).

Mme Charline PLUMIER, *experte étudiante*

Titulaire d'un bachelier en Histoire, Charline Plumier termine actuellement deux masters, un premier en Histoire à finalité didactique et un deuxième à finalité approfondie. Lors de son cursus d'enseignement supérieur, elle a eu l'occasion de réaliser un échange-étudiant d'un an à l'Université du Québec

à Montréal (Maîtrise en Histoire, concentration en études féministes).

Par ailleurs, elle est impliquée depuis 2017 dans la représentation étudiante (représentante au conseil étudiant et déléguée du master en Histoire à finalité didactique ULiège) et a notamment été élue vice-présidente de l'Assemblée générale de la Fédération des étudiants ULiège pour 2019-2020 avant d'en devenir une administratrice pour l'année académique 2020-2021. Depuis 2019, elle est représentante étudiante au CIFEN (Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants), d'abord en tant que déléguée du master en Histoire à finalité didactique (2019-2020) puis en tant que représentante de la Fédération des étudiants (2020-2021).

Mme Mallory SCHAUB GELEY, *experte de l'éducation*

Docteur en Psychologie, Mallory Schaub Geley est conseillère pédagogique depuis 2007 à l'Université de Genève, et depuis 2012 responsable du pôle de soutien à l'enseignement et l'apprentissage. Les principales missions de ce pôle sont le développement de la qualité et l'innovation de l'enseignement et des programmes, et le renforcement des compétences transversales des étudiant-es et doctorant-es. Elle a aussi enseigné à la Haute École pédagogique de Lausanne un cours-séminaire de méthodologie de la recherche en éducation aux étudiant-es de master de 2008 à 2015. Elle préside depuis 2018 la section suisse de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire.

Membre du bureau qualité de l'Université de Genève, elle est activement impliquée dans nombre de démarches qualité touchant à la mission d'enseignement, dont la mise en œuvre de l'évaluation des enseignements et des programmes, ainsi que le processus d'accréditation institutionnelle. Elle est membre comité d'organisation et comité scientifique du colloque qualité du G3 depuis 2014.

Membre de plusieurs réseaux scientifiques et professionnels, ses communications portent essentiellement sur l'évaluation des enseignements et programmes.

Mme Françoise STEGEN, *experte de la profession*

Logopède depuis plus de vingt-cinq ans, Françoise Stegen exerce en cabinet à Neupré.

En 2016, elle devient présidente du Conseil National des Professions Paramédicales (CNPP) et, en 2018, est élue présidente de l'Union Professionnelle des Logopèdes Francophones (UPLF). Elle est également membre effective de la Commission de Convention des Logopèdes à l'INAMI.

Elle participe en tant qu'experte à différents groupes de travail au sein du SPF Santé publique, du SPF Économie, de l'ebpracticenet et de l'INAMI. Elle joue également un rôle actif au sein de l'instance internationale European Speech and Language Therapy Association (ESLA).

Professionnelle de grande expérience attachant la plus haute importance au développement continu, à une pratique de qualité ainsi qu'à l'élargissement de ses domaines de compétence. Elle a participé à de nombreuses formations théoriques et pratiques dans les domaines de la voix, de la déglutition, des paralysies faciales, des « dys » et des maladies neurodégénératives.

Mme Isabelle STUCKENS, *experte de la profession*

Munie d'un diplôme d'AESI, Isabelle Stuckens a débuté sa carrière comme coordinatrice pédagogique dans une Entreprise de Formation par le Travail.

Rapidement spécialisée en Analyse systémique et Travail social (CPSE Liège), elle intègre en 2002, un SAPSE (Service d'Accompagnement Psycho-Socio-Educatif) dans lequel elle acquiert une longue expérience de l'accompagnement complexe de mineurs d'âge et de leur famille, sous couvert d'un mandat du Service de l'Aide à la Jeunesse ou du Service de Protection de la Jeunesse.

En 2009, elle suit parallèlement le graduat de Conseillère Conjugale et Familiale (IPFS Namur). Cela lui permet, entre autres, de diversifier son activité en acquérant de l'expérience professionnelle en planning familial, mais aussi au sein d'une consultation privée. Par la suite, elle suit un certain nombre de formations continuées comme, par exemple, une formation en Hypnose Conversationnelle Stratégique PTR (Psychothérapie Réassociative du Traumatisme) (IMEHB).

Depuis 2019, elle est membre du CA de l'UPCCF.

De manière générale, elle a à cœur de favoriser la transmission des savoirs, des expériences et des connaissances. Quotidiennement, elle est amenée à

encadrer et évaluer des stagiaires. Elle a également fait partie de jury de TFE en Bac CCF.

M. Joris THIEVENAZ, *expert pair*

Joris Thievenaz est professeur des universités en Sciences de l'éducation et de la formation. Il exerce à l'Université Paris Est Créteil (UPEC), à l'UFR SESS-STAPS. Il est rattaché au Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales (LIRTES - EA7313). Ses travaux de recherche interrogent les conditions et processus qui participent à la construction de l'expérience du sujet adulte.

Il est par ailleurs codirecteur scientifique de la revue scientifique Travail et Apprentissages, membre du conseil scientifique de l'Institut National du Travail, de l'Emploi et de la formation Professionnelle (INTEFP) et membre élu (suppléant) au Conseil National des Universités - 70^e section. Il intervient également en qualité d'expert auprès du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES - France) et pour le Fond National Suisse (FNS).

Joris Thievenaz est par ailleurs cotitulaire de la chaire franco-brésilienne (lauréat 2021) « santé, éducation, formation » en collaboration avec l'Université de São Paulo (USP).

Mme Eloïse TUERLINCKX, *experte étudiante*

Titulaire d'un master en Sciences politiques à finalité relations internationales de l'Université de Liège, Eloïse Tuerlinckx entame cette année un master complémentaire en Sciences et gestion de l'environnement à l'ULB. Elle a réalisé son bachelier à l'Université Saint-Louis et a eu l'occasion de participer à différents échanges durant ses études, un premier à l'Université d'Ottawa, et un second à l'Université de Bologne. Lors de son master, elle effectue un stage comme chargée de campagne dans la section éducation du CNCD-11.11.11.

Elle a fait partie de différents cercles et associations étudiantes, comme la Commission Développement durable de Saint-Louis, l'Erasmus Student Network, le Cercle des Étudiants en Sciences politiques et Administration publique, et fut déléguée étudiante lors de sa dernière année de master.

Chapitre 1 : Évolution du contexte global

Regard rétrospectif

Six années après l'évaluation initiale et la publication de l'analyse transversale qui en a été faite, il est intéressant de revenir rapidement sur les quelques 59 recommandations qui avaient été formulées¹⁵. Adressées aux différentes parties prenantes, ces recommandations se subdivisaient en deux catégories : celles qui s'adressaient principalement aux acteurs des établissements (étudiants, enseignants, autorités académiques) et celles qui relevaient de la responsabilité des acteurs politiques, administratifs et scientifiques (ARES, PO, gouvernement de la FWB).

En tant qu'élément central et pivot entre le pouvoir politique et les acteurs des établissements, les autorités académiques sont concernées par 54 recommandations sur 59, alors que les étudiants ne le sont que par une seule, les enseignants par 34 et le gouvernement de la FWB par six. Si l'on distingue trois niveaux de prise en considération de ces recommandations (réalisées, en cours de réalisation, non-réalisées), il ressort que les recommandations les mieux prises en compte sont celles adressées aux équipes enseignantes et aux autorités académiques alors que les recommandations les moins prises en compte, sont celles destinées aux différents niveaux de pouvoir, en particulier politique.

Les établissements, notamment les équipes de direction et les enseignants, ont globalement prêté attention aux recommandations de l'évaluation initiale de 2016, en engageant des réflexions et/ou des actions visant à les considérer et les satisfaire. Néanmoins, une analyse plus fine du suivi de ces recommandations tend à montrer que les actions engagées suivent diversement ces dernières : un peu plus de la moitié des recommandations (35 sur 59) peuvent être considérées comme ayant

fait l'objet d'un traitement insuffisamment abouti. Autrement dit, les actions engagées semblent aller dans le bon sens, mais demandent à être poursuivies, renforcées ou approfondies, voire réorientées au regard des évolutions contextuelles ou des freins structurels existants. Pour autant, les établissements ne portent pas l'entière responsabilité de cette situation. En effet, les recommandations de 2016 peuvent être réparties en deux catégories : celles à court ou moyen terme, pouvant être satisfaites dans un délai de quelques années (par exemple sur la période entre deux évaluations, qu'elles soient initiale ou continue), et celles s'inscrivant sur une durée plus longue, voire même permanente, s'apparentant ainsi à des axes directeurs d'une démarche qualité.

Il ne s'agit pas ici de pointer du doigt l'une ou l'autre partie prenante, mais bien de constater et réaffirmer l'utilité, pour les équipes et les établissements, de la démarche qualité qui s'est progressivement installée et de la procédure d'évaluation qui lui fait écho. Cette analyse rapide de la prise en compte des recommandations de 2016 atteste ainsi de la réactivité des établissements dans un contexte général que ce chapitre s'attache à décrire.

L'offre de formation du *cluster* Psychologie-Logopédie-Éducation n'a pas évolué depuis 2015-2016, hormis l'ouverture du bachelier en Éducateur spécialisé en activités socio-sportives (ESas) au sein de la HELMo. Trois masters et sept bacheliers ont ainsi été concernés par cette évaluation continue du *cluster*. Il est à noter que seul le bachelier ESas de la HELMo a fait l'objet d'une évaluation initiale¹⁶.

Éléments transversaux

La crise Covid-19

À l'instar de l'ensemble de la population et des organisations, l'enseignement supérieur de la FWB, son personnel et ses bénéficiaires ont été impactés par la crise sanitaire du Covid-19.

À l'aune des évaluations continues réalisées au cours de l'année 2021-2022, les effets de cette

¹⁵ Analyse transversale Psychologie-Logopédie-Éducation, 2016 : <https://www.aeqes.be/documents/AEQES-PSYCHO-WEB.pdf> (consulté le 17 mai 2022).

¹⁶ La liste des cursus concernés est reprise à la page 10.

crise sanitaire se révèlent d'une grande diversité, ce qui les rend d'autant plus complexes à délimiter et à analyser. Ainsi, au-delà des effets de ralentissement de l'activité, des difficultés sociales et économiques ou encore des contraintes inhérentes à la poursuite d'études, la crise sanitaire a également constitué une opportunité de développement sans précédent des cursus de formation de par les nécessaires adaptations pédagogiques et didactiques, d'abord pensées et réalisées dans l'urgence, et poursuivies ensuite après la crise. Il serait donc simpliste de penser qu'elle n'aurait eu d'effet que sur la mise en place d'un enseignement en distanciel sur une période relativement circonscrite ou encore sur le report de certains projets.

La crise Covid-19 : frein et accélérateur de développement

La crise sanitaire du Covid-19, intervenue en fin de période de référence (2016-2021) pour les évaluations continues, a redéfini l'ordre des priorités dans les établissements : l'accompagnement humain, social, pédagogique et technique s'est imposé à toutes les autres tâches, ayant pour conséquence d'impacter profondément les travaux et les réflexions s'inscrivant sur le moyen ou long terme au sein des établissements. Ainsi, de nombreux chantiers inhérents à la démarche qualité, sans être abandonnés, ont été reportés sine die (cf. chapitre 2). Cet état de fait s'est également accompagné de changements plus ou moins significatifs selon les programmes et les établissements dans la gouvernance et la mise en œuvre d'un pilotage des formations par la qualité. En effet, mise à mal par la situation d'urgence de la crise alors même qu'elle devrait jouer le rôle d'un amortisseur de ces difficultés, la démarche qualité commence à être progressivement appréhendée comme une ressource pour les équipes de direction et pédagogiques des établissements. En ce sens, sans doute aussi impulsée par la présente évaluation du *cluster*, la démarche qualité a été replacée au cœur des enjeux de développement de ces établissements. À titre d'exemple, la prise de conscience de la situation socio-économique d'une partie des étudiants (notamment en EPS) a amené les EES à penser des dispositifs d'aide en direction des étudiants, des actions solidaires

entre pairs ou de l'établissement envers les étudiants (cf. chapitre 4).

La contrainte liée aux confinements a engendré de profondes adaptations dans la mise en œuvre des cursus de formation. La première d'entre elles est le basculement d'un enseignement pensé quasi exclusivement en présentiel à un enseignement intégralement à distance par le recours au numérique. Néanmoins, dans un premier temps, seule la forme a changé, sans que soient intégrées les spécificités d'un enseignement en distanciel. En d'autres termes, les modalités pédagogiques du présentiel ont été reproduites à l'identique par visioconférence, faisant naître le besoin du développement d'une ingénierie de formation propre à ces nouvelles pratiques.

Recommandation 1 :

Poursuivre les efforts engagés dans l'accompagnement de la transition numérique de l'enseignement supérieur.

S'agit-il là de pratiques de crise ou au contraire de pratiques à promouvoir comme une nouvelle façon de former à l'avenir? Faut-il ainsi conserver une dose de distanciel dans les cursus de formation, en s'appuyant notamment sur le développement du numérique? Ces questions ont engendré de vifs débats, avec l'émergence de divisions fortes au sein des équipes pédagogiques et de direction¹⁷.

Pour autant, ne nous en cachons pas, la crise sanitaire fut également un prétexte pour « laisser dans les cartons » les sujets complexes, qui font peur ou qui ont vocation à mettre en difficulté les équipes. À titre d'exemple, notons ainsi le retard

¹⁷ La crise du Covid-19 a permis aux enseignants d'éprouver des modalités de formation en distanciel qu'ils n'utilisaient pas auparavant. Nombre d'entre eux ont été séduits par certaines pratiques et se sont prononcés en faveur du maintien d'une dose de distanciel ou d'adossé au numérique au-delà de la période de crise. À l'inverse, une autre partie des enseignants refusent catégoriquement une telle évolution, considérant qu'enseigner implique une relation interpersonnelle directe et en présentiel. Ces divergences introduisent un risque de division des équipes enseignantes et accroissent la difficulté de coordination et de management par les directions d'établissement.

pris par certains établissements dans la mise en œuvre des pratiques d'EEE, notamment dans les établissements d'EPS au sein desquels la culture de l'oralité, de l'informel et de la gestion responsable est fortement ancrée.

Recommandation 2 :

Réévaluer la pertinence et la priorité des chantiers engagés avant la crise sanitaire dans la perspective d'actualiser le plan d'action.

La place du numérique

Indiscutablement, la crise sanitaire et ses conséquences ont eu pour effet d'accélérer le développement du numérique dans les différents établissements. Ainsi, certains (notamment en EPS) n'ont suivi les recommandations d'exploitation d'une plateforme numérique au service des enseignements formulées lors de l'évaluation initiale, que lorsqu'ils se sont retrouvés contraints par la situation de crise. Notons que l'essor du numérique ne se limite pas à l'investissement dans du matériel informatique ou à la mise en ligne de supports de cours. Il s'agit véritablement de se saisir de l'opportunité de la crise sanitaire pour investir une réflexion sur l'adossement des formations au numérique. L'exemple de l'EPS est intéressant pour illustrer les intérêts de l'usage du numérique. Accueillant une population étudiante constituée pour une bonne part de travailleurs, ces établissements gagneraient à pouvoir s'appuyer sur des contenus de formation de type « hybride » afin de mieux gérer leurs éventuelles difficultés à assurer une présence quotidienne (ou quasi quotidienne) sur le site de formation. Cela passe par le développement d'une ingénierie spécifique permettant de penser des environnements numériques de travail, de concevoir des activités pédagogiques d'une autre nature impliquant les enseignants et les étudiants dans de nouvelles formes de travail.

Le chapitre 3 revient notamment sur les enjeux en matière d'ingénierie des formations et sur le rôle que le numérique peut y tenir. À ce titre, le développement du numérique doit s'accompagner d'un effort de formation des personnels et usagers (cf. chapitre 4). L'écueil serait ici de surestimer

aussi bien le caractère intuitif du numérique que sa maîtrise par les étudiants. De même, un développement trop rapide et mal maîtrisé du numérique pourrait présenter le risque d'un éparpillement des pratiques pédagogique et des supports au détriment de la cohérence et de l'homogénéisation au sein d'un établissement.

Mise en perspective :

La généralisation des plateformes numériques dans les EES ne concerne, pour le moment, que ceux qui, isolés ou intégrés au sein d'un consortium, présentent une taille suffisante, à la fois en nombre d'étudiants et en RH pour supporter les frais de déploiement et de maintien d'un tel service. Si l'offre déjà disponible de « présentiel enrichi », qui consiste à mettre à disposition des documents en support aux enseignements et à proposer des ressources supplémentaires, a pu permettre de parer à l'urgence des confinements, elle ne satisfait pas aux exigences d'une éventuelle « hybridation des formations », qui consiste à introduire délibérément des temps de formation en ligne en articulation avec des temps de formation sur site. Les questions d'ingénierie ou plutôt de réingénierie que ces évolutions ne manquent pas de poser sont de plus en plus prises en charge par toutes les structures qui se mettent en place et qui, grâce aux pédagogues qui les constituent, accompagnent les enseignants dans leur développement professionnel : à titre d'exemple, l'Université de Strasbourg a mis sur pied l'IDIP (Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques), qui accompagne les enseignants-chercheurs dans leur maîtrise du numérique et leurs besoins en réingénierie.

Des établissements d'EPS face à des difficultés particulières

Face à la crise sanitaire, les établissements d'EPS se sont retrouvés moins armés que les HE ou les universités pour y faire face. Cet état de fait tient à plusieurs raisons.

En premier lieu, les établissements d'EPS jouissent structurellement d'une moindre autonomie que les HE et moins encore que les universités. Leur

fonctionnement et la mise en œuvre du dossier pédagogique reposent sur une conception modulaire des programmes, fixant le nombre de périodes allouées à chaque matière, laissant seulement une marge libre de 20 % par UE aux établissements pour se singulariser par rapport au programme commun dispensé dans tous les établissements. Ces contraintes les rendent plus vulnérables lorsqu'il s'agit de s'adapter rapidement face à une situation de crise qui nécessite la prise en considération de besoins spécifiques propres à chaque établissement. Cette dépendance est d'autant plus forte que les établissements d'EPS bénéficient d'un financement qui leur est défavorable en comparaison des HE ou des universités. Dès lors, la marge de manœuvre des 20 % leur permet avant tout de combler ce déficit plutôt que de s'engager dans la voie de l'innovation ou d'apports spécifiques.

Par ailleurs, les établissements d'EPS accueillent significativement moins d'étudiants que les HE¹⁸ ou les universités favorisant des pratiques de formation offrant une place importante à la relation humaine et à l'accompagnement individuel de proximité. Conférant un caractère très particulier aux établissements d'EPS, relevant parfois presque de « l'entre soi », cette situation présente deux risques majeurs. D'une part, elle tend à masquer le besoin de formation des formateurs révélé par les évaluations continues, d'autre part elle engendre une surcharge professionnelle pour des formateurs amenés à multiplier les heures de travail du fait de la lourdeur des tâches d'accompagnement des étudiants, de coordination au sein des équipes, de gestion pédagogique de leurs enseignements, etc.

Recommandation 3 :

Afin de faciliter la prise en charge de responsabilités collectives dans les établissements d'EPS, engager une réflexion sur les différences statutaires et d'obligation de service entre les enseignants d'EPS du niveau supérieur et leurs homologues en HE. À terme, cela pourrait tendre vers une meilleure reconnaissance professionnelle des enseignants en EPS.

Enfin, le public apprenant en EPS peut être qualifié de fragilisé, présentant des profils socio-économiques caractérisés par un parcours scolaire antérieur marqué par des obstacles, voire des échecs, une charge de famille, un emploi en parallèle de leurs études, etc. S'y ajoutent de plus en plus de primo-étudiants qui s'inscrivent dès l'obtention du CESS avec l'impression que l'EPS leur demandera de fournir moins d'efforts pour obtenir un diplôme d'enseignement supérieur. Cela engendre un rajeunissement de la population étudiante.

Effectifs (enjeux de massification)

Tendance générale

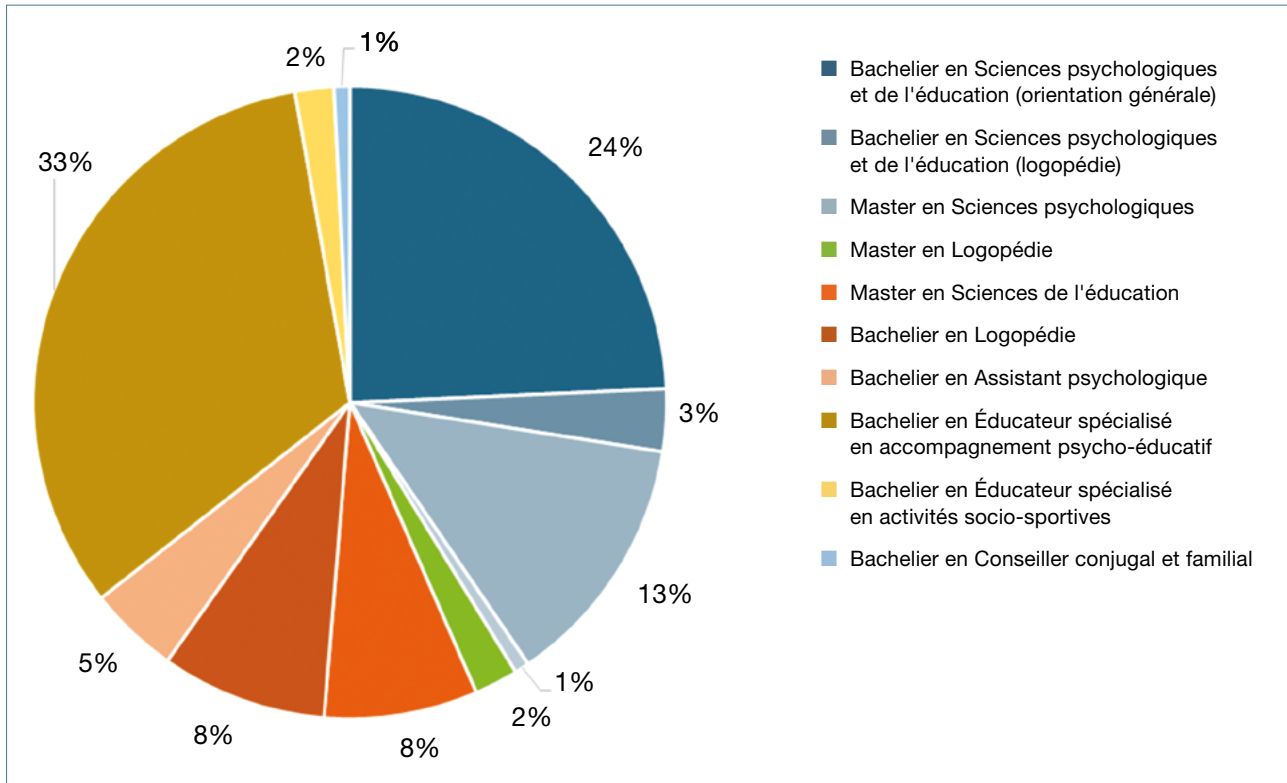
Pour l'année de référence 2019-2020, les programmes du *cluster* (évalués et dispensés) réunissaient 21 577 étudiants (cf. Figure 1), dont 51% à l'université, 33% en hautes écoles et 16% en établissement d'EPS¹⁹.

Deux programmes représentent plus de la moitié des étudiants inscrits : le bachelier en Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif (33%) et le bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation (orientation générale) (24%). Suivent le master en Sciences psychologiques (13%), le master en Sciences de l'éducation (8%) et le bachelier en Logopédie (8%). Ces cinq formations concentrent 86% des étudiants des onze formations du *cluster*, les six autres se partageant les 14% restant comme en témoigne le graphique suivant.

¹⁸ Ponctuellement, pour certains programmes, les promotions peuvent cependant être plus importantes que dans des HE.

¹⁹ Plus particulièrement, pour l'année de référence 2019-2020, les programmes effectivement évalués par le comité (hors dispense) réunissaient 13 608 étudiants, dont 36 % à l'université, 40 % en hautes écoles et 24 % en établissement d'EPS.

Fig. 1 : Répartition des étudiants inscrits dans un programme du cluster Psychologie-Logopédie-Éducation en 2019-2020 (N = 21 577)



La comparaison des effectifs entre les deux années de références (2013-2014 pour l'AT de 2016 et 2019-2020 pour celle-ci) fait apparaître une hausse notable (+20 %) de l'effectif global des étudiants inscrits dans les programmes du *cluster* Psychologie-Logopédie-Éducation, passant de 17 946 en 2013-2014 à 21 577 en 2019-2020. Une analyse plus fine des différents cursus et établissements livre un constat plus nuancé. Il serait vain, dans une analyse transversale, de vouloir rendre compte des seules données chiffrées globales, tant les situations varient d'une section à l'autre, d'un établissement à l'autre. L'analyse, pour être pertinente, doit être appréhendée diplôme par diplôme ou par type d'établissement. Ainsi, ce sont les universités qui sont le moteur de cette augmentation, avec un gain de 70 % d'étudiants inscrits en six ans (représentant aujourd'hui la moitié des étudiants du *cluster*). À l'inverse les HE et les établissements d'EPS ont vu

leurs effectifs dans le cluster se tasser légèrement (-10 % pour les HE et -4 % pour l'EPS).

Une même nuance peut être apportée en portant la focale sur les programmes d'étude. Si tous les programmes de l'université ont connu une dynamique d'évolution des effectifs très favorable (cf. Figure 2), ce n'est pas le cas des bacheliers professionnalisant en HE et EPS (cf. Figure 3). L'analyse révèle un flux d'étudiants inscrits plus irrégulier, et franchement à la baisse pour le bachelier en Conseiller conjugal et familial (sans doute en raison de l'absence de protection de la profession) et du bachelier en Logopédie.

Notons toutefois que certains établissements d'EPS ont été amenés à ouvrir de nouvelles classes ou de nouvelles promotions en réponse à un afflux d'étudiants ou pour répondre à une évolution des besoins des populations étudiantes accueillies.

Fig. 2 : Évolution du nombre d'étudiants inscrits en université, par programme du cluster de 2014-2015 à 2019-2020 (sur base d'un indice 100)

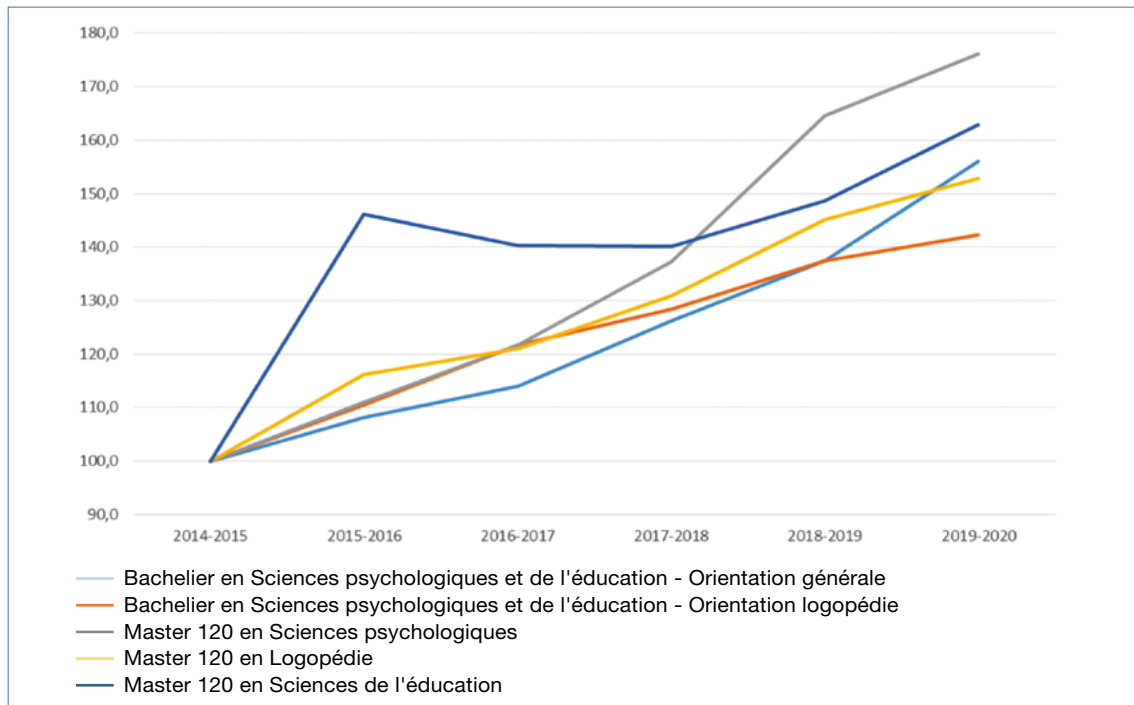
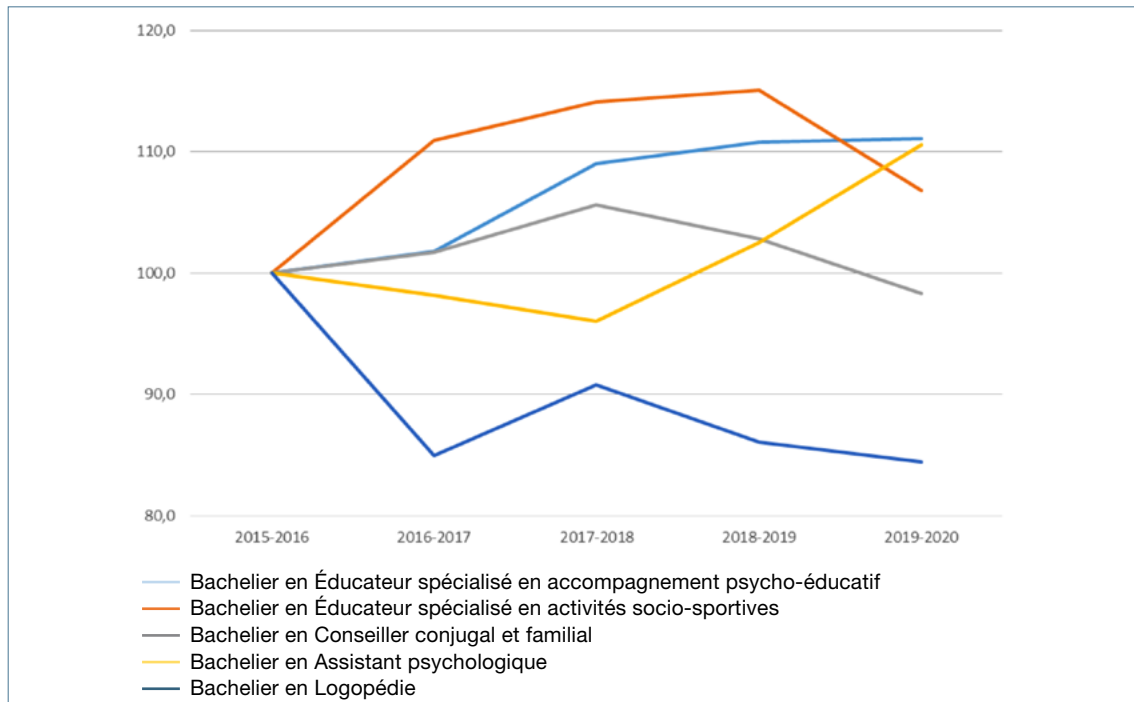


Fig. 3 : Évolution du nombre d'étudiants inscrits en bachelier professionnalisant (EPS-HE), par programme du cluster de 2015-2016 à 2019-2020 (sur base d'un indice 100)



Bonne pratique :

Ouverture d'une section «jour» et d'une section «soir» du Bac ES à l'IPEPS Verviers pour répondre, d'une part à l'augmentation des effectifs, et d'autre part également pour mieux prendre en compte les différents profils d'étudiants, leur permettant de choisir un cursus compatible avec leur emploi du temps.

Si l'augmentation des effectifs des étudiants est un signe de vitalité et de bonne santé d'une formation, elle engendre également des contraintes à prendre en considération au risque de pénaliser la qualité de la formation. Répondre aux enjeux de la massification, pour partie imputable à la stratégie étudiante de contournement des limitations d'effectifs dans certaines formations dans d'autres pays (par exemple en France), impose prioritairement de répondre à la quantité afin de gérer le flux d'étudiants, rendant plus compliqué le maintien de la qualité des formations. À titre d'illustration, l'accompagnement souvent individualisé des stages des étudiants nécessite d'être repensé dans la mesure où le nombre de périodes dédiées n'est plus suffisant pour maintenir sereinement une telle modalité de formation²⁰.

Il est à noter que l'augmentation de la population étudiante ne s'accompagne pas systématiquement d'une augmentation proportionnelle des effectifs des personnels enseignants et administratifs. Outre l'impact évident sur la surcharge inhérente à la gestion de ces cohortes plus nombreuses, le déficit d'enseignants induit une nécessaire réflexion pour les équipes pédagogiques qui consiste à questionner la répartition des enseignements en fonction des choix stratégiques retenus. Globalement deux orientations ont pu être constatées dans les sections évaluées. La première, inhérente au fonctionnement «en silo» de certains établissements, privilégie la spécialisation des enseignements, c'est-à-dire que les enseignants interviennent dans leur domaine de prédilection, pour quelques périodes seulement auprès de différentes promo-

tions, suivant en quelque sorte les étudiants dans leur progression. La seconde, à l'inverse, repose sur un élargissement du spectre des enseignements chez les formateurs, qui en conséquence ne peuvent plus voir toutes les promotions comme l'autorise le premier scénario.

Avec l'augmentation des effectifs, se pose aussi la question des modalités d'admission dans les différentes formations. Si la question ne se pose pas dans les mêmes termes selon qu'il s'agisse d'un bachelier professionnalisant ou de transition ou d'un master, selon qu'il s'agisse d'établissement d'EPS, d'une HE ou d'une université, elle présente néanmoins des constantes interrogeant le parti pris de laisser le choix à l'étudiant dans la poursuite de ses études. En d'autres termes, faut-il un examen d'entrée et un *numerus clausus*? La question est majeure en ce sens qu'elle porte l'attention sur les enjeux importants pour les différentes filières de formation. Ainsi, en écho au risque de perte de qualité des formations en raison d'un flux croissant d'étudiants, ce choix permettrait de maintenir des effectifs cohérents avec les ressources humaines, matérielles et financières des établissements et de s'assurer que les étudiants présentent bien les prérequis à l'entrée d'une formation (cf. chapitre 3). La limitation des effectifs est toutefois nécessairement à penser en relation avec le nombre de diplômés sortant et les possibilités d'insertion dans le monde professionnel. Sur ce point, il convient de distinguer les programmes orientés vers des professions réglementées (par exemple les logopèdes) des programmes débouchant sur des professions non protégées (par exemple les éducateurs spécialisés ou les conseillers conjugaux et familiaux).

Recommandation 4 :

Pour être pertinente, accompagner la réflexion portant sur la limitation des effectifs en formation, et notamment sa mise en perspective avec les possibilités d'insertion professionnelle, d'une collecte de données rigoureuse, régulière et fiable (par exemple : se doter de dispositifs permettant de suivre l'insertion professionnelle des diplômés et d'apprécier les besoins du monde professionnel).

²⁰ Voir à ce sujet, chapitre 3, p. 67-70

Mise en perspective :

En France, la limitation des effectifs dans certaines formations, notamment en master, se heurte au principe du droit à la poursuite d'études. Les étudiants titulaires d'une licence et admis dans aucun des masters auxquels ils ont postulé ont la possibilité de saisir le recteur d'académie pour se voir proposer une nouvelle orientation dans des masters présentant une proximité avec leur projet de poursuite d'études et n'ayant pas atteint leur capacité d'accueil. Néanmoins, ce système aboutit à des affectations tardives et place les étudiants dans des situations parfois compliquées, car devant intégrer une formation ayant débuté depuis parfois plusieurs semaines. Ils cumulent donc les difficultés de la réorientation avec celles du retard.

L'afflux d'étudiants étrangers ou non-résidents

La hausse des effectifs étudiants est notamment inhérente à l'afflux d'étudiants étrangers et non-résidents dans certaines formations. C'est particulièrement le cas pour les masters en Psychologie ou en Logopédie qui voient arriver de nombreux étudiants français. Ces formations connaissent, en France, une concurrence élevée à l'entrée (beaucoup de postulants pour un nombre de places restreint), si bien que les étudiants n'ayant pu satisfaire leurs vœux d'orientation se tournent vers les formations analogues dispensées en Belgique, les accords européens facilitant la circulation des personnes et la reconnaissance des diplômes au sein de l'UE. Il en va de même pour le bachelier en Éducateur spécialisé, notamment dans les régions frontalières avec la France et le Luxembourg. Le brassage culturel qu'engendre l'accueil d'étudiants étrangers représente pour les filières concernées un atout majeur au service d'une formation enrichie d'échanges et de pratiques diversifiés. Cela est d'autant plus le cas que les étudiants ont la possibilité d'effectuer leur stage dans leur pays d'origine. En contrepartie, il est à regretter que les étudiants formés en Belgique n'y restent pas pour exercer leur métier à l'issue de leur cursus.

Au-delà, l'afflux des étudiants étrangers et non-résidents inquiète les acteurs politiques de la FWB, en témoignent les récents débats parlementaires faisant suite à la procédure en infraction lancée par la Commission européenne à propos du décret « non-résidents ». Certes, seuls les logopèdes sont concernés par le décret dans le cadre du présent *cluster*. Il semble toutefois nécessaire de rappeler que sans ce décret, les effectifs inscrits à ces formations – qui atteignent son point de rupture en termes de massification – seraient démultipliés entravant la qualité de la formation et posant, dès lors, des problèmes de santé publique. En effet, si le financement alloué à l'enseignement supérieur a augmenté (notamment, au profit des universités), le financement par étudiant tend néanmoins à diminuer en raison de la forte augmentation des effectifs imputable à ces flux de populations étudiantes. En outre, cela engendre certains risques majeurs :

- un affaiblissement des cursus concernés se traduisant par un déficit de maîtrise des compétences professionnelles au sortir des formations du fait de la difficulté à maintenir un même niveau d'accompagnement à la réussite des étudiants ;
- une perte de la reconnaissance des programmes dans le monde du travail et une fragilisation des partenariats préalablement construits ;
- une perte de sens de leur travail pour les enseignants qui se verraient démunis de moyens pour mener à bien leurs missions faute d'une capacité d'encadrement suffisante des étudiants.

Le cas particulier du Bac Conseiller conjugal et familial

Les difficultés d'identité professionnelle rencontrées par les titulaires du bachelier Conseiller conjugal et familial (CCF) déjà mentionnées en 2016 ne sont pas résolues ce qui interpelle le comité. Les effectifs d'étudiants sont en baisse de même que le nombre de diplômés, pour qui la définition d'une profession clairement identifiée reste un enjeu majeur. On peut faire l'hypothèse que peu de secteurs sont source de débouchés pour ces diplômés du fait que les autorités méconnaissaient les réalités professionnelles du

métier de CCF. Nombre de services de l'Aide à la jeunesse sont demandeurs d'engager des CCF, mais ils ne le pourraient pas, car l'appellation même des CCF est absente de la révision des décrets.

En effet, orienté vers une profession non protégée, le bachelier CCF connaît un très fort taux d'abandon en cours d'études. Bien que cette formation ait été, à l'origine, créée pour répondre aux besoins des plannings familiaux, les CCF y sont aujourd'hui très peu employés. Par ailleurs, le secteur de l'Aide à la jeunesse ne constitue pas un débouché professionnel pour les CCF qui ne peuvent y être embauchés du fait du statut protégé des professions de ce champ. Dès lors, en l'état actuel des choses, les formations au bachelier CCF sont dans une impasse qui les rend peu attractives alors que le besoin sociétal est bien réel.

La non-protection de la profession de CCF conduit à une forte concurrence des diplômés de ce programme lors de leur insertion professionnelle, les structures, et notamment les plannings familiaux, leur préférant des recrues moins spécialisées faisant ainsi encourir un risque de désaffectation massive de ce programme d'études par les étudiants.

Recommandation 5 :

- a) Aux autorités de la FWB, se saisir d'urgence de cette problématique et joindre les CCF à l'arsenal des professionnels du champ de l'Aide à la jeunesse, offrant ainsi une chance réelle aux étudiants de voir des débouchés apparaître ;
- b) Aux établissements, échanger avec les universités qui offrent le programme de master en Sciences psychologiques orientation clinique, dans l'hypothèse de passerelles entre le bac CCF et le programme de ce master.

Autres évolutions intervenues depuis l'évaluation initiale

Évolutions du décret Paysage

Le décret de 2013, connu sous l'intitulé «décret Paysage», entré tout juste en application lors de l'évaluation initiale. Si de nouvelles modalités d'organisation pédagogique avaient déjà été mises en place, comme la modularisation et l'introduction des ECTS, la question des pôles académiques restait encore largement posée avec tout son potentiel de mutualisation. Les restructurations d'établissements constatées lors de la présente évaluation attestent du chemin parcouru dans la mise en œuvre des pôles notamment.

La constitution des pôles a aussi vu la gouvernance des sections, départements ou facultés évoluer en raison des trajectoires professionnelles des personnes occupant les différents postes à responsabilité. La mobilité professionnelle constitue un paramètre dont la présente évaluation a révélé l'importance. La question des ressources humaines en matière de démarche qualité ne prend pas uniquement en compte les compétences des personnels et les moyens en termes de quotité de temps de travail, mais aussi leur stabilité dans le processus de montée en charge et en qualité dans lesquels l'enseignement supérieur francophone belge est engagé (cf. chapitre 2).

En décembre 2021, la FWB a adopté une réforme du décret qui se concrétisera à la rentrée universitaire 2022-2023 par trois principaux changements, dont les principes directeurs sont la réduction de l'échec en première année et le caractère finançable des études supérieures, le tout dans le but de mieux maîtriser l'allongement des études :

- Les étudiants ne pourront plus s'inscrire aussi facilement en bloc 2 sans avoir validé l'intégralité du bloc 1, soit 60 ECTS : à partir de 30 crédits du bloc 1 validés, l'étudiant pourra néanmoins demander à suivre des crédits du bloc 2 ; entre 30 et 44 crédits, il pourra s'inscrire avec accord du jury ; à partir de 45 crédits, cela sera possible à la simple demande de l'étudiant.
- Les étudiants devront réussir leur bloc 1 en deux ans et ne pourront plus conserver d'enseignements non validés (cours résiduels) ; ils devront

aussi réussir leur bachelier en cinq ans maximum.

- Il ne sera plus possible de s'inscrire en master sans avoir intégralement validé le bachelier; l'étudiant pourra néanmoins anticiper le suivi des cours de master tout en étant inscrit en bachelier s'il ne lui reste qu'entre 1 et 15 crédits de Bac; le master devra être réussi en quatre ans maximum.

Cet ensemble de modifications, en particulier pour le bachelier, place l'aide à la réussite au cœur des préoccupations du législateur, qui prévoit que celle-ci s'enclenche dès que l'étudiant réussit moins de 30 ECTS en bloc 1.

Évolutions spécifiques aux filières

Parmi les onze formations du *cluster*, seules quatre d'entre elles ont connu ou sont sur le point de connaître des modifications réglementaires qui méritent de figurer ici : la formation des psychologues cliniciens, des logopèdes, des éducateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif en EPS et, indirectement, les formations de master en Sciences de l'éducation à la suite de la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE). Les autres formations n'ont que peu ou pas évolué sur le plan réglementaire et leurs particularités sont traitées ailleurs lorsque cela est nécessaire²¹.

Pour les psychologues cliniciens

Dans le master de Sciences psychologiques, orientation clinique, il a été introduit un stage professionnalisant d'un an, en plus des 5 années d'études, afin que le futur professionnel obtienne un agrément de psychologue clinicien et puisse ainsi exercer²². Une décision intervenue en cours d'évaluation du *cluster*, le 24 avril 2022, a reporté cette obligation de stage aux diplômés de 2023.

²¹ Le lecteur pourra aussi se reporter à l'ensemble des rapports de chaque établissement visité : https://www.aeqes.be/rapports_evaluation.cfm (consulté le 14 novembre 2022).

²² Pour des précisions sur les promotions concernées, voir : <https://www.health.belgium.be/fr/news/etudiants-en-psychologie-et-orthopedagogie-clinique> (consulté le 14 novembre 2022).

Mise en perspective :

En France, le titre de Psychologue est subordonné à l'obtention d'une licence (bachelier) mention Psychologie et d'un master lui aussi mention Psychologie, comprenant un mémoire de recherche et un stage professionnel. L'autorisation d'exercer, quant à elle, nécessite une inscription au répertoire ADELI (Automatisation DEs Listes²³) qui recense à l'échelle nationale les professionnels de santé. Le répertoire ADELI est appelé à basculer vers le RPPS (Répertoire Partagé des Professionnels intervenant dans le système de Santé) à plus ou moins court terme²⁴.

Pour les Logopèdes

Une autre évolution importante est la discussion en cours sur la mastérisation de la formation des logopèdes, qui concrètement devront être titulaires d'un master et non d'un seul bachelier pour pouvoir exercer. En effet, l'accès à la profession de logopède, dont le titre professionnel est protégé, se fait actuellement après obtention d'un bachelier en Logopédie, ou d'un master en Logopédie, et d'un agrément. Depuis un avis du conseil fédéral des professions paramédicales en date du 28 mai 2021, entre autres, une certaine incertitude demeure face aux enjeux contradictoires liés à la nécessité d'élever le niveau de connaissance et de compétence des futurs praticiens ainsi qu'à la pénurie de ces mêmes praticiens en exercice libéral pour répondre à la demande d'intervention et de suivi logopédiques.

²³ Voir notamment : <https://psychologues.org/exercice-liberal-refs-single/inscription-adeli/> (consulté le 7 septembre 2022).

²⁴ Voir notamment : <https://esante.gouv.fr/offres-services/annuaire-sante/basculer-des-professionnels-adeli-dans-le-rpps> (consulté le 7 septembre 2022).

Bonne pratique :

Il est intéressant de mentionner ici que certaines HE (HEPL, HEL et HERS) qui délivrent des bacheliers en Logopédie, coorganisent 30 ECTS avec une université voisine (ULiège), ceci afin d'éviter une année passerelle entre le bachelier et le master. Cette nouvelle pratique n'est autre que l'accomplissement de l'une des recommandations de 2016.

Bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif : nouveau dossier pédagogique en EPS

Les établissements d'EPS ont connu une période de forte tension avec la crise sanitaire. À celle-ci s'ajoute la réforme inhérente au nouveau dossier pédagogique (DP), consécutive aux recommandations faites en 2016²⁵, qui vient également bousculer ces établissements dans leur organisation interne et leur fonctionnement, au point que se pose aujourd'hui la question de l'opérationnalisation et de leur capacité à mettre en œuvre ce nouveau programme soit la rentrée 2022, soit à la rentrée 2023.

La situation est toutefois très différente d'un établissement d'EPS à l'autre selon le positionnement opéré par les équipes de directions et leur implication dans le groupe de travail œuvrant à l'élaboration de ce nouveau DP. Plus concrètement, certains établissements d'EPS ont bien anticipé cette évolution en créant en leur sein des groupes de réflexion et de travail sur les différentes évolutions induites par le nouveau DP.

À l'autre extrême se trouvent des établissements d'EPS où les équipes de direction ont fait le choix d'attendre la publication officielle avant d'informer les équipes pédagogiques; dans ces établissements d'EPS rien n'avait encore été engagé lors des visites d'évaluation.

Sans entrer dans le détail de ce nouveau DP, deux points d'attention méritent cependant d'être relevés. Dans le prolongement de l'analyse transversale de 2016, le premier concerne le focus sur la recherche. Or, la dimension recherche est encore très peu développée dans les établissements d'EPS tant dans les formations que dans les ressources mises à disposition des étudiants (peu d'ouvrages à caractère scientifique par exemple). Cela s'explique notamment par le statut des établissements d'EPS, leur orientation fortement professionnelle et la présence en nombre de formateurs issus de ces mêmes établissements et du monde professionnel. Les changements dus au nouveau DP impliqueront une réorientation tangible.

Le second point réside dans un focus sur la construction d'une identité professionnelle forte chez les étudiants. De prime abord, il semblerait que les établissements d'EPS soient mieux armés pour prendre en compte cette dimension dans la mise en œuvre de la formation au bachelier ES. Néanmoins, une analyse plus fine de la situation invite à faire preuve d'un peu plus de réserve. La relation au monde professionnel se fait par le truchement des formateurs, eux-mêmes anciens élèves de l'EPS et professionnels du secteur, ce qui constitue un atout indéniable. Pour autant, les acteurs actuels du monde professionnel, dans toute leur diversité, sont encore peu associés aux réflexions de fond et à la conception des enseignements. Ils sont peu présents et peu représentés dans les différentes instances internes aux établissements d'EPS. En ce sens, les stages, par exemple, gagneraient à être pensés comme de véritables lieux de formation, impliquant une étroite coordination entre les formateurs des établissements et les maîtres de stage.

La RFIE et les formations en Sciences de l'éducation

La Belgique était encore récemment l'un des derniers pays européens engagés dans le Processus de Bologne à ne pas avoir rehaussé au niveau

²⁵ Parmi les recommandations de 2016, figurait aussi sous le n° 14, l'incitation à protéger le diplôme, qui, elle, n'a pas abouti. La tension entre éducateurs diplômés du niveau secondaire et éducateurs bacheliers continue à traverser la profession et la formation, avec l'enjeu central de la mise en valeur du diplôme de bachelier sur le marché de l'emploi. Au regard de la diversité des secteurs qui nécessitent l'intervention d'éducateurs (aide à la jeunesse, milieu carcéral, accompagnements de migrants, milieu scolaire, etc.), la question des atouts propres aux bacheliers pour répondre à cette diversification du métier et agir en tant que spécialistes reste toujours posée. S'ajoutent à cela les discussions en cours sur la création d'un bachelier en « petite enfance » et la question parlementaire « Besoin d'une formation d'éducateur spécifique aux Institutions publiques de protection de la jeunesse (IPPJ) ».

master la formation de tous les enseignants de l'enseignement scolaire, en l'occurrence celles des instituteurs préscolaires, des instituteurs primaires et des professeurs de l'enseignement secondaire inférieur. La RFIE s'y attache en introduisant la nécessité d'avoir validé 240 ECTS et des masters en Enseignement de différents intitulés correspondant au niveau et/ou à la discipline/famille de disciplines avec, en outre, l'obligation de réaliser un stage de longue durée.

Décidée en 2019 et initialement prévue pour une mise en œuvre en 2020-2021, avec un échelonnement niveau après niveau jusqu'en 2024-2025²⁶, cette réforme s'est vue reportée en raison de la crise sanitaire à la rentrée académique 2023-2024, si bien que ni les HE ni les universités n'avaient encore enclenché la codiplomation nécessaire, non sans incidence sur les masters de Sciences de l'éducation.

En effet, les études en Sciences de l'éducation ne débutent qu'au niveau master et sont accessibles aux titulaires d'un bachelier comme ceux d'Instituteur préscolaire, Instituteur primaire et Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (AESI), qui lorsqu'ils deviennent titulaires de leur master peuvent soit se réorienter professionnellement, soit bénéficier d'une meilleure échelle de rémunération.

Plus précisément, l'année académique 2022-2023 sera consacrée à la préparation et la répartition des enseignements entre les HE et les universités d'un même consortium, en vue d'un démarrage simultané pour les sections 1 (instituteurs préscolaires), 2 (instituteurs primaires) et 3 (agrégés de l'enseignement secondaire inférieur) en 2023-2024. Le barème de rémunération des nouveaux diplômés devrait se situer entre celui des actuels enseignants possédant un bachelier et celui des enseignants possédant un master. Il est certain que cette évolution de la formation des enseignants ex-bacheliers modifiera les flux d'étudiants vers les masters de Sciences de l'éducation ainsi que l'offre de spécialisation de ces mêmes masters.

²⁶ Voir à ce sujet :

<http://www.enseignement.be/index.php?page=28147&navi=4564>
(consulté le 23 août 2022).

Mise en perspective :

En France, les formations en Sciences de l'éducation et de la formation (SEF) débutent dès la fin des études secondaires et ne sont offertes que par les universités. La majorité des étudiants titulaires d'une licence en SEF (180 ECTS) se destinent au master MEEF 1^{er} degré (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation – 1^{er} degré) qui prépare aux concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE). Les autres poursuivent des études en master SEF et s'insèrent professionnellement dans la formation d'adultes, l'ingénierie pédagogique, le parascolaire, la médiation sociale, les milieux associatifs, etc.

En Suisse, les formations en Sciences de l'éducation sont proposées par les universités et les hautes écoles. La formation à l'enseignement primaire s'acquiert dans l'un ou l'autre des types de hautes écoles, quel que soit le canton. En revanche, deux variantes existent pour la formation à l'enseignement secondaire qui s'acquiert dans la majorité des cantons par des études universitaires suivies d'une formation pédagogique dans une haute école pédagogique (HEP). À Fribourg et à Genève, la formation s'acquiert entièrement à l'université.

En Communauté flamande, la formation des enseignants du secondaire est organisée par les universités et les hautes écoles depuis 2019. La formation est organisée selon les trois niveaux du cadre européen de référence : le niveau 5 (le graduat éducatif) et 6 (le bachelier éducatif) dans les hautes écoles et le niveau 7 dans les universités (le master éducatif). Le bachelier et le master éducatif combinent des connaissances et des compétences disciplinaires et pédagogiques. Les deux types de programmes peuvent être suivis en tant que formations de base ou après une autre formation. En fonction du programme éducatif suivi et de son éventuelle autre formation, le futur professeur peut enseigner dans certains cours dans les classes de premier, deuxième et/ou troisième degré de l'enseignement secondaire.

Chapitre 2 : Gouvernance et qualité

La qualité n'est pas l'AEQES

Les programmes de formation concernés par cette analyse transversale sont organisés dans un contexte institutionnel très diversifié (universités, HE et EPS) pour lequel, conformément au référentiel de l'AEQES, les évaluations continues ont porté sur la gouvernance de ces établissements en lien avec leur démarche qualité et l'amélioration continue que ce pilotage entend impulser.

L'adoption de bonnes pratiques de l'assurance qualité par les établissements évalués s'est améliorée par rapport à l'évaluation initiale de 2016²⁷, mais ce constat globalement positif cache des disparités importantes. Des progrès significatifs ont été observés dans plusieurs établissements qui se dotent progressivement d'une gouvernance fondée sur une vision stratégique, une prise en compte effective des parties prenantes et la mise en œuvre d'une démarche d'amélioration continue. À l'opposé, l'assurance qualité reste perçue dans d'autres établissements comme une préoccupation propre à l'AEQES sans que le sens de la démarche et son utilité dans le pilotage de l'institution ne soit mis en avant dans le dossier d'avancement et lors des entretiens. Dans ce cas, l'amélioration continue reste fragile et, même si la crise de Covid-19 a bouleversé l'agenda des établissements pendant la période 2019-2022, on peut craindre que les préoccupations de la qualité coïncident encore parfois avec le calendrier des évaluations externes de l'AEQES.

Les évaluations de l'AEQES s'organisent en conformité avec les « Références et Lignes directrices pour l'Assurance Qualité dans l'Espace Européen de l'Enseignement supérieur » (ESG)²⁸ qui défi-

nissent les deux préoccupations de ces standards internationaux en matière d'assurance qualité :

- L'assurance qualité interne qui concerne l'ensemble des dispositifs d'amélioration continue que les établissements mettent en place pour élaborer leur stratégie, piloter leurs activités, évaluer le degré d'atteinte de leurs objectifs, et définir les adaptations qui leur paraissent nécessaires ;
- L'assurance qualité externe qui organise, par l'intermédiaire des agences comme l'AEQES, l'évaluation externe des formations par des pairs.

Les ESG désignent les EES comme les premiers responsables des démarches d'assurance qualité interne et la FWB fait sienne cette responsabilité dans les démarches d'assurance qualité interne lorsqu'elle précise que « *Les établissements sont tenus d'assurer le suivi et la gestion de la qualité de toutes leurs activités et de prendre toutes les mesures en vue d'une auto-évaluation interne effective et de son suivi*²⁹ ».

La qualité certes, mais quelle qualité ?

La définition même de la qualité à laquelle se réfèrent les ESG et le sens des démarches à mettre en place posent encore question parmi les établissements, même si les interlocuteurs rencontrés lors de cette évaluation affichent unanimement une préoccupation réelle pour la qualité de leurs formations. À cet égard, Jean Dejean rappelle utilement que la qualité est un concept négocié entre l'établissement et les parties prenantes internes et externes³⁰. Or, les attentes de ces différentes parties prenantes (enseignants, employeurs, diplômés, société civile, étudiants) ne sont pas nécessairement identiques. Ainsi, le jeune diplômé arrivant sur le marché de l'emploi,

²⁷ Analyse transversale Psychologie-Logopédie-Éducation, 2016 : <https://www.aeqes.be/documents/AEQES-PSYCHO-WEB.pdf> (consulté le 17 mai 2022).

²⁸ Références et Lignes directrices pour l'Assurance Qualité dans l'Espace Européen de l'Enseignement supérieur, 2015 : [https://aeqes.be/documents/ESG\(Traduction\)-R%C3%A9seau%20FrAQ-Sup-Sept20151.pdf](https://aeqes.be/documents/ESG(Traduction)-R%C3%A9seau%20FrAQ-Sup-Sept20151.pdf) (consulté le 2 septembre 2022).

²⁹ Article 9 du Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, 2013 : https://www.galillex.cfwb.be/document/pdf/39681_060.pdf (consulté le 20 juin 2022).

³⁰ DEJEAN, J., « Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur, entre évaluation et contrôle », dans HELDENBERGH, A, dir., *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*, 2007, p. 15-27.

le professionnel soucieux de progresser dans sa carrière, l'employeur ou les citoyens concernés par les activités des diplômés peuvent exprimer des préoccupations très différentes. Il faut donc fixer des priorités parmi ces attentes, cet arbitrage étant de la responsabilité de l'établissement qui affiche à travers ces choix, ses valeurs et son identité. Ce sont ces valeurs qui devraient percoler dans tous les processus institutionnels et avec lesquels devront s'articuler les plans d'action. Ce sont également ces valeurs qui détermineront l'objectif prioritaire assigné au système qualité : amélioration continue ou recherche de la conformité aux procédures. L'évaluation externe prônée par l'AEQES ne juge pas les conclusions de cette démarche identitaire, mais entend encourager la réflexivité des institutions et des choix qui leur sont propres tenant compte du contexte dans lequel elles travaillent.

Vision stratégique de la qualité

L'ESG 1 demande aux établissements de disposer « *d'une politique qualité rendue publique et faisant partie intégrante de leur pilotage stratégique* ³¹ ».

La mise en place d'un pilotage stratégique constitue une demande forte des ESG souvent incomplètement adoptée au niveau des entités évaluées dans ce *cluster*. La vision stratégique qu'elle sous-entend constitue pourtant la colonne vertébrale de la gouvernance qui assure la cohérence des activités de l'établissement grâce à la réflexion préalable qu'elle a menée sur l'évolution de son contexte institutionnel, les attentes sociétales qui s'adressent à ses formations et les préoccupations de ses parties prenantes (les employeurs, les tutelles, mais aussi les étudiants et les enseignants eux-mêmes).

Cette réflexion préalable se fonde habituellement sur l'outil de l'analyse SWOT qui est une manière structurée de prendre en compte à la fois la culture d'entreprise d'un établissement, mais aussi son environnement externe. Si les analyses

SWOT sont largement présentes dans les dossiers d'avancement, elles n'aboutissent pas toutes à définir une vision partagée des forces et faiblesses de l'établissement, à s'accorder sur les opportunités qui s'offrent à lui, mais aussi de partager la vision des menaces et des défis qu'il doit se préparer à rencontrer. Cette analyse prépare l'institution à évoluer à la condition de dépasser la juxtaposition des avis collectés par les différentes parties prenantes et qu'elle dégage une vision institutionnelle partagée sous l'impulsion de la direction. Une véritable approche participative de cette démarche est donc essentielle.

Partant de l'analyse SWOT (ou de toute autre analyse équivalente), une responsabilité essentielle de la direction de l'établissement est de définir une vision d'avenir partagée par l'ensemble des personnels et des étudiants permettant au responsable qualité de construire une démarche qualité cohérente qui alignera objectifs stratégiques ainsi définis, plan d'action mis en œuvre pour atteindre ces objectifs et indicateurs de pilotage qui garantissent l'efficacité et l'efficacé des actions entreprises.

Bonne pratique :

En 2020, la HELHa s'est dotée d'un plan stratégique qui concrétise ses ambitions et ses valeurs pour l'ensemble de ses missions de formation et de recherche. Ambitions et valeurs sont intimement associées à l'objectif général « *de devenir un acteur de référence de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles* » et d'être attentif à la réussite des étudiants à la fois « *sur les plans académique, professionnel et personnel* ». Ce plan stratégique présente des objectifs spécifiques en lien avec les différentes parties prenantes (les étudiants, les personnels parmi lesquels les enseignants, mais aussi le monde professionnel élargi à la société civile dans « *ses aspects écologiques, sociaux, économiques et politiques* ». Les objectifs de la HELHa s'opérationnalisent à travers sept axes de développement stratégique qui montrent leurs liens avec l'ambition générale de la HE et présentent des actions que la HELHa s'engage à entamer pour les opérationnaliser.

³¹ ESG, p. 14 : [https://aeqes.be/documents/ESG\(Traduction\)-R%C3%A9seau%20FrAQ-Sup-Sept20151.pdf](https://aeqes.be/documents/ESG(Traduction)-R%C3%A9seau%20FrAQ-Sup-Sept20151.pdf) (consulté le 2 septembre 2022).

Les entités évaluées dans le cadre de ce *cluster* manquent le plus souvent d'une véritable stratégie explicitement construite à l'issue de l'approche participative évoquée ci-dessus, même si des éléments d'un projet stratégique implicite sont parfois présentés ci et là au niveau des documents que le comité a pu consulter ou lors des entrevues organisées lors de l'évaluation. Les tentatives des coordinateurs qualité de donner cohérence et sens au plan d'action adopté et de réunir au sein d'un tableau de bord des indicateurs pertinents au service du pilotage de l'institution sont souvent vaines si ces actions ne s'adossent pas à un plan stratégique.

Dans d'autres cas, un plan stratégique existe parfois au niveau de l'organisation faitière de l'institution (l'université, la HE, l'établissement d'EPS), mais sa déclinaison au niveau de l'entité qui pilote la formation évaluée (la faculté, le département, la section) fait défaut ou reste informelle. Une telle situation pourrait handicaper la définition d'un plan d'action pertinent si des éléments de contexte impactent spécifiquement l'entité concernée (par exemple, la massification observée dans certaines formations de ce *cluster* ne concerne pas les autres entités de l'établissement).

Mise en perspective :

L'institut Polytechnique LaSalle Beauvais situé à Beauvais (France) conduit son développement dans le cadre d'une démarche de planification stratégique fondée sur la définition d'un plan stratégique qui se décide par le CA et se décline en plans d'action qui se succèdent dans le temps. L'ensemble du processus est décrit dans le système de management de la qualité. Il repose sur une écoute de l'évolution de l'environnement externe et interne de l'établissement. Chaque début d'année, un bilan de réalisation du plan d'action en cours est présenté à l'ensemble du personnel ainsi que le plan d'action de la nouvelle année. Le plan stratégique est également présenté à tout nouveau salarié dans la cadre de son intégration.

Cette démarche suppose un engagement déterminé de la direction, mais également une adhésion de l'ensemble des personnels pour une réelle appropriation et contribution à sa dynamique. À cet effet, une enquête de satisfaction auprès des services de support révèle que 71% des personnes interrogées estiment que l'information sur le SMQ répond à leurs attentes. La démarche qui consiste à s'assurer, en interface avec les acteurs de terrain, de l'effet concret des processus, en priorité par rapport à une démarche qui serait essentiellement documentaire, semble donc porter ses fruits³².

Bonne pratique :

L'IPLT adopte une méthodologie collaborative de type *bottom-up* pour cerner finement les besoins et attentes des parties prenantes internes en vue de garantir la pertinence des axes prioritaires de la politique qualité. Cette méthodologie inclut une préenquête auprès de représentants des étudiants, des enseignants et du personnel administratif issus des différentes sections et de représentants des institutions accueillant les étudiants en stage. Cette préenquête est suivie de la mise en ligne d'un questionnaire sollicitant l'avis précis des parties prenantes internes en vue du choix des axes prioritaires de la politique qualité.

Recommandation 6 :

Adopter une gouvernance reposant explicitement sur un management stratégique qui valorise l'autonomie et l'efficacité des plans d'action ainsi que des résultats mesurables au service des grandes missions de l'établissement.

³² HCERES, *Rapport d'évaluation de L'Institut Polytechnique Lasalle Beauvais*, 2017 : <https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/publications/depot-evaluations/C2018-EV-0600071B-DEE-ETAB180015221-020350-RD.pdf> (consulté le 23 juin 2022).

Le pilotage des établissements par la qualité

L'implémentation et le partage d'une véritable culture qualité et d'amélioration continue dépendent de plusieurs conditions préalables qui font parfois défaut compromettant ainsi l'efficacité et l'efficacité de la démarche.

Un soutien des autorités

Une condition majeure de succès du pilotage d'un établissement par la qualité est avant tout le fort soutien de la direction qui doit percoler à tous les niveaux de l'institution, mais qui n'apparaît pas explicitement dans la gouvernance de tous les EES visités. Ce soutien devrait d'abord transparaître dans la dynamique collective de construction du plan stratégique dont le pilotage est la première responsabilité de la direction avec l'appui méthodologique et logistique du coordinateur qualité. La présentation d'un bilan annuel (« un arrêt sur image ») des actions d'amélioration entreprises et de la réalisation des grandes missions de l'établissement est essentielle dans la priorisation des actions à mener l'année suivante et constitue dès lors un acte où l'engagement fort de la direction est attendu pour conforter l'adhésion du plus grand nombre. Le comité observe que l'engagement des directions quant à l'exercice de cette responsabilité n'est pas obligatoirement présent dans les procédures de leur désignation (campagne de promotion de leur candidature en cas d'élection, procédure administrative de leur désignation, etc.).

Une indépendance fonctionnelle adéquate du coordinateur qualité

Une attention particulière est portée aux relations qu'entretient la coordination qualité avec la direction, car ce positionnement est rarement précisé dans le dossier d'avancement alors que l'efficacité du poste en dépend. Encore trop souvent, les coordinateurs qualité ne disposent pas de descriptif de fonction précis, ne reçoivent pas de formation particulière en matière de qualité et leur statut les place dans une situation de dépendance fonctionnelle vis-à-vis de la direction qui les désigne, peut les démettre à tout moment et fixe l'importance de la charge de manière autonome. Certes, ce poste ne constitue pas une fonction

« dirigeante » *sensu stricto*, mais la personne qui en a la charge doit néanmoins disposer d'une vision transversale des problèmes et jouir d'une indépendance fonctionnelle suffisante vis-à-vis des autorités de l'établissement pour pouvoir identifier sans tabou les problèmes liés à la qualité de l'enseignement et pouvoir débattre librement des solutions les plus pertinentes. Idéalement, ce responsable qualité gagnerait à être présent au sein des organes de pilotage des formations.

L'ensemble de ces observations posent à la fois le problème de la stabilité de leur fonction et de sa professionnalisation accrue dans le cadre de la montée en puissance des questions de la qualité dans la gouvernance des EES.

Bonne pratique :

Dans l'objectif d'accroître la lisibilité de la démarche qualité et d'en promouvoir son intérêt, la HECh a établi des fiches-missions pour le coordinateur qualité institutionnel et pour les coordonnateurs qualité des différentes sections, dont une présentation succincte est accessible sur les pages publiques de leur site internet.

Recommandation 7 :

Définir clairement la position de la personne en charge de la coordination qualité dans l'organigramme institutionnel et lui garantir une indépendance fonctionnelle suffisante au sein des organes de pilotage des formations.

Des moyens à la hauteur de la charge

La nécessité de consacrer des moyens humains au fonctionnement de la démarche qualité n'est pas contestée dans les établissements visités, mais les investissements consentis restent encore très inégaux. Dans les situations les plus favorables, le comité a observé une gouvernance qui associe une cellule qualité institutionnelle avec des correspondants qualité qui travaillent au niveau des entités organisant la formation. Cette organisation s'observe surtout dans les établissements de taille importante qui ont les ressources nécessaires pour dédier des moyens

humains suffisants au management de la qualité. Dans d'autres établissements de plus petite taille, une seule personne assure, souvent à temps partiel, la coordination qualité de plusieurs formations. Elle est alors le plus souvent condamnée à adopter des outils qualité identiques qui gommant les spécificités des différents programmes. À titre d'exemple, les questionnaires associés à l'EEE perdent une partie de leur intérêt en n'associant pas les questions aux pratiques pédagogiques effectivement mises en place dans ces programmes. Certes, le comité a conscience que certains établissements de petite taille peuvent difficilement mobiliser les moyens humains suffisants pour une démarche qualité plus élaborée sans compromettre le bon déroulement des activités de formation elles-mêmes. Cette situation n'exonère pourtant pas l'établissement des obligations des ESG mentionnées dans notre législation et rappelées en début de chapitre, mais révèle toutefois les limites d'un fonctionnement de ces établissements en silos isolés et plaide pour un fonctionnement plus intégré grâce à la mutualisation d'un coordonnateur qualité institutionnel et/ou des démarches qualité partagées. À cet égard, les référents qualité existant dans l'EPS pourraient contribuer à cet effort de mutualisation pour autant qu'ils épaulent les directions dans leur vision de la stratégie des établissements et des systèmes qualité à mettre en place. Les politiques de mutualisation pourraient aussi s'appuyer davantage sur les Pôles académiques.

Sans des moyens humains suffisants consacrés aux démarches qualité, le risque de démotivation et d'épuisement du personnel est réel face à une approche qualité incapable de faire la démonstration de son utilité dans le pilotage des formations.

Recommandation 8 :

Désigner des relais qualité dans chacune des structures en charge de leur enseignement (facultés, départements, sections) associés à une organisation qualité institutionnelle faitière.

Recommandation 9 :

Quand les moyens des établissements isolés ne permettent pas de désigner des relais qualité travaillant en étroite collaboration avec toutes les entités organisant les formations, envisager la mutualisation d'un coordinateur qualité institutionnel et/ou de chantiers qualité partagés au sein de structures englobantes (réseaux, pôles académiques, coopération institutionnelle).

Par ailleurs, plusieurs coordinateurs qualité mettent en exergue leur isolement et le besoin de formation en lien avec la réelle professionnalisation de la fonction. Cet isolement est peut-être à mettre en lien avec une dynamique d'appui encore insuffisante des multiples relais formels existant en FWB (ARES, référents qualité de l'EPS, formation par réseau, responsables qualité d'établissements différents appartenant à un même pôle académique) et/ou à l'international proche (réseau RELIER en France, etc.).

Recommandation 10 :

S'assurer que les responsables qualité bénéficient de formations régulières et exercent leur fonction au sein de réseaux qualité leur permettant de mutualiser des bonnes pratiques dans le respect des projets institutionnels. En particulier, les établissements de l'EPS gagneraient à ce que les référents qualité pilotent davantage des dynamiques d'équipes et mobilisent celles-ci en initiant des projets, des moments de formation et des pratiques partagées.

Une amélioration continue plus présente grâce à une meilleure appropriation des outils qualité ?

Effizienz et efficacité des actions qualité

La nécessaire adéquation des plans d'action avec les moyens de l'établissement se révèle parfois critique. Le comité s'interroge sur le grand nombre d'actions parfois planifiées qui paraît difficilement

compatible avec les moyens humains que l'établissement peut mobiliser. Les plans d'action proposés peuvent alors donner l'impression d'embrasser trop large et d'être rattrapés par les contraintes du quotidien ne permettant pas de finaliser les actions (tout en ayant conscience que le contexte de la crise sanitaire a encore sensiblement accru la difficulté).

La consolidation des plans d'action par leur pilotage selon un mode projet est une méthode pouvant être adoptée pour sécuriser leur exécution. Cela implique, dès le départ, de préciser explicitement l'objectif souhaité, de s'assurer que les moyens humains et les ressources financières requis sont disponibles, et de suivre l'amélioration souhaitée au niveau des indicateurs pertinents et quantifiables afin d'évaluer le degré d'avancement et de réalisation des actions. Ce risque de « surchauffe » est parfois dû au fait que l'établissement se croit obligé d'inclure dans son plan d'action l'ensemble des recommandations des comités d'experts sans les prioriser. Une telle priorisation des actions à entreprendre, fondée sur des objectifs stratégiques propres choisis plus sélectivement est de nature à renforcer l'efficacité de la démarche qualité (et sa crédibilité) aux yeux des personnels et des étudiants.

Bonne pratique :

La HELMo CFEL s'approprie un plan d'action précis et détaillé comportant les éléments suivants : l'axe concerné (gouvernance, communication, participation, etc.), les objectifs à atteindre, les actions à réaliser pour y parvenir, les indicateurs de réussite, les personnes responsables des actions à entreprendre, les personnes-ressources, une première échéance de mise en place et enfin, une deuxième échéance pour l'évaluation de ce qui a été entrepris. Un tel tableau témoigne d'une forte adhésion des personnels ainsi que d'une intégration autonome et efficace de la démarche qualité au sein de l'établissement.

Recommandation 11 :

Préciser les actions prioritaires qui découlent du plan stratégique et les piloter sur un mode « projet », tout en demeurant dans l'efficacité et la simplicité afin de mieux coller à la réalité des moyens humains que l'établissement peut mobiliser pour mener ses démarches à bien.

Ne pas opposer le formalisme de certaines démarches qualité et l'agilité institutionnelle requise dans d'autres cas.

Des tensions ont parfois été observées entre les organes spécifiquement associés à la démarche qualité et les organes de pilotage classiques des formations. Si des organes spécifiquement dédiés à l'assurance qualité mettent bien en lumière cette démarche pour les parties prenantes internes, une telle organisation « bicéphale » accroît néanmoins le caractère chronophage de la gouvernance (participation à des réunions plus nombreuses), peut brouiller les responsabilités respectives de ces deux types d'organes de pilotage et risque d'opposer inutilement, d'une part, un système qualité formalisé et, d'autre part, le nécessaire pilotage au quotidien des formations guidé par des préoccupations « qualité » plus informelles.

Le comité n'oppose pas ces deux approches qui s'avèrent complémentaires et considère que la coordination qualité doit être garante de l'équilibre entre le système qualité formalisé indispensable au pilotage de l'établissement (notamment pour la mémoire des procédures mises en place ainsi que pour récolter des indicateurs constituant le tableau de bord fiable de l'établissement) et l'agilité qui reste de mise pour la résolution rapide des problèmes quotidiens pour lesquels des procédures plus formelles n'engendrent pas automatiquement de valeur ajoutée. Il note cependant que le passage complet à un système informel génère des outils de pilotage peu fiables inadaptés aux établissements de taille importante.

Recommandation 12 :

Faire évoluer les organes de gouvernance de la qualité et de pilotage des formations vers un ensemble intégré, associant les démarches qualité formelles aux autres organes de pilotage de la section.

Un pilotage par des indicateurs

Globalement, le comité observe que le pilotage par des indicateurs n'est pas une pratique suffisamment associée aux démarches d'amélioration continue des établissements alors qu'elle devrait constituer un outil de veille de l'efficacité de leurs missions et être utile à l'évaluation des objectifs spécifiques d'amélioration de leur gouvernance.

Trop souvent, les EES entreprennent des actions en nombre important, mais la capacité de leur direction à en tirer des informations pertinentes et fiables au service de son pilotage est par contre limitée. À titre d'exemples, les données relatives à l'insertion professionnelle des diplômés, aux contacts des enseignants avec les milieux professionnels, aux interventions d'extérieurs dans l'enseignement, etc. reposent encore trop sur des initiatives individuelles et informelles qui remontent insuffisamment au niveau des instances institutionnelles pour en tirer un bilan validé et impulser les actions d'amélioration qui s'imposeraient. Adopter ces indicateurs par pur formalisme est inutile. Par contre leur disponibilité en tant qu'outils de pilotage institutionnel permettrait de réaliser le bilan annuel de l'évolution de l'institution et, sur cette base, d'impulser des actions de correction pertinente.

À l'opposé, le comité observe aussi les efforts importants qui sont parfois consacrés à la formalisation de la collecte des indicateurs au point de craindre que cette collecte ne soit trop lourde en termes de volume de travail et n'entraîne un essoufflement dans la conduite des plans d'action et/ou un manque de conviction sur le bénéfice attendu des actions entreprises.

Outre leur rôle dans la gouvernance institutionnelle, des indicateurs comme ceux relatifs à l'insertion professionnelle présentent une importance macro en offrant aux pouvoirs organisateurs et autorités

publiques de la FWB des outils permettant d'évaluer la pertinence d'un programme au regard des attentes des milieux socioprofessionnels (cf. chapitre 1).

Recommandation 13 :

Capitaliser efficacement les réalisations individuelles pour en faire de réels indicateurs de pilotage permettant de mener périodiquement une réflexion transversale sur leur fonctionnement, de mesurer leur efficacité et leur efficience dans la réalisation de leurs missions et de disposer d'un tableau de bord de la réalisation de ces objectifs.

L'évaluation des enseignements par les étudiants

Depuis l'évaluation de 2016, le comité observe l'attention affichée dans beaucoup d'établissements en matière d'EEE, mais constate dans le même temps que sa mise en œuvre effective est encore une fois très variable selon les établissements.

Dans plusieurs institutions, l'EEE repose sur des initiatives informelles qui se font souvent en groupe sans anonymat ce qui ne garantit pas une prise de parole libre des étudiants. Dans d'autres établissements, l'EEE se limite à l'initiative de quelques enseignants qui interrogent les étudiants dans la logique d'une évaluation formative pour leur permettre d'améliorer leurs pratiques (de « corriger le tir »). Dans le contexte de leur gouvernance institutionnelle, les établissements ne peuvent se contenter de telles initiatives individuelles, car les directions ne contrôlent ni la méthodologie ni la suite qui est donnée à l'avis des étudiants et elles ne disposent pas de véritables outils de suivi des programmes (cf. chapitre 3).

Sur le plan de la gouvernance, le comité rappelle que l'institution est la première responsable de l'organisation de ces enquêtes, de la pertinence de la méthodologie adoptée et de l'utilisation de leurs résultats dans le contexte de ces objectifs stratégiques. Ainsi, la participation des étudiants demande des mesures incitatives de la part de la direction. À ce titre, faire comprendre aux étudiants qu'ils sont les maillons indispensables

d'une chaîne menant à l'amélioration des enseignements revêt un enjeu majeur. C'est à l'institution à décider des modalités pratiques de l'organisation des EEE, des actions de sensibilisation à mettre en œuvre pour y arriver et des objectifs prioritaires de la démarche. Le réel succès de cette démarche institutionnelle se mesurera par rapport à des objectifs d'amélioration de pratiques pédagogiques qui font sens pour l'institution. À titre d'exemple, une EEE dont l'objectif prioritaire serait le contrôle de la prestation de l'enseignant plutôt que de favoriser son développement professionnel à travers la mise en place d'une démarche réflexive, a sans doute peu de chance d'obtenir l'adhésion des parties prenantes. Dans tous les cas, les directions doivent être au clair vis-à-vis de leurs enseignants sur l'usage strict qui sera fait de ces évaluations.

Recommandation 14 :

Soutenir une démarche institutionnelle d'évaluation des enseignements par les étudiants dans le cadre d'une évaluation formative.

L'implication des parties prenantes dans la gouvernance de l'établissement

L'implication des parties prenantes internes à la gouvernance ainsi qu'à la démarche d'amélioration continue de la qualité est variable selon les établissements et les acteurs concernés.

De manière générale, le comité constate un engagement de la part des personnels enseignants et administratifs des institutions évaluées souvent bien au-delà de leurs obligations contractuelles. Ils répondent également présents face aux besoins et demandes des étudiants. L'implication des enseignants se révèle également de façon consciencieuse, et ce, indifféremment de la culture participative des établissements. Dans la plupart des entités évaluées, les enseignants interrogés ont démontré une réelle volonté de s'impliquer dans la démarche d'amélioration continue de la formation. De plus, ceux-ci cherchent à concilier leur participation à la gouvernance et à la démarche qualité avec leur

investissement élevé en matière pédagogique et d'aides aux étudiants.

Toutefois, autant pour le personnel administratif qu'enseignant, le comité a relevé, à plusieurs reprises, un risque de démotivation, car cet investissement est rarement reconnu, notamment dans le descriptif de fonction. Les personnels administratifs et enseignants peuvent se sentir accablés par la succession de réunions, leur participation à divers groupes de travail, par les comptes rendus à formaliser, etc. Des équilibres restent à trouver, car, à l'opposé, lorsque la culture participative est trop informelle et se base presque exclusivement sur les initiatives individuelles et la bonne volonté des acteurs, on prend le risque de creuser des différences entre des personnalités surinvesties et celles dont l'implication est moins importante, voire minime.

Recommandation 15 :

Veiller à ce que les charges et obligations du personnel administratif et académique soient mieux réparties entre les acteurs. L'approche participative recommandée demande d'impliquer l'ensemble de ces acteurs au sein d'un modèle de participation structuré et collectif, tout en veillant à laisser de l'espace pour des modes d'action plus informels qui favorisent les initiatives spontanées.

Concernant la participation étudiante, le comité tient à rappeler toute l'importance et la nécessité d'associer systématiquement les étudiants dans les processus décisionnels et les dispositifs pilotant la gouvernance et les démarches qualité des établissements. L'étudiant sera nettement plus engagé à l'égard de ses enseignements et de la vie quotidienne de son établissement quand il se sent acteur de sa formation. En outre, cette démarche lui permet de développer des compétences transversales comme la capacité de faire preuve d'esprit critique et de se mobiliser pour une citoyenneté active. Les établissements qui œuvrent en faveur de ces objectifs, et qui stimulent la participation étudiante, sont considérés comme préparant plus efficacement les étudiants à faire

face au marché du travail ainsi qu'aux enjeux sociétaux actuels et à venir³³.

En FWB, la participation étudiante est d'ailleurs garantie et régulée par le Décret « Participation »³⁴ (2012), mais ce uniquement pour les universités, les hautes écoles et les écoles supérieures des arts. Les établissements de l'EPS ne sont donc pas concernés par ce décret. Toutefois, le comité note que tous les établissements évalués au sein du *cluster* affichent leur intérêt pour une représentation étudiante, mais que sa réalité varie grandement selon les institutions.

Si dans certaines d'entre elles, le comité a pu observer une représentation étudiante réellement intégrée (rencontres régulières, écoute réelle et suivi effectif des demandes et besoins des étudiants, etc.), force est de constater que d'autres établissements organisent une participation étudiante à l'allure plus superficielle, au point que les représentants étudiants peinent à rencontrer la direction. Dans ces cas-là, les représentants élus restent trop peu impliqués (voire absents) dans la gouvernance des établissements ainsi qu'au sein de la démarche qualité. Ils n'interviennent parfois qu'à la fin seulement des processus décisionnels et n'ont qu'une vision abstraite/réductrice de la gouvernance et des démarches qualité impliquées.

Dans ces conditions, le comité relève la grande difficulté de s'acculturer aux dispositifs institutionnels liés à la gouvernance et à la qualité. Ceci est dû à la complexité de fonctionnement des organes et à un manque de formation pour pouvoir se les approprier, mais aussi, à un manque fréquent de temps accordé aux étudiants pour assumer leur rôle de représentants (à concilier avec les périodes de stages, charge de travail, TFE, timing des réunions, jobs, etc.). Des charges de travail correctes et équilibrées au cours de l'année

sont indispensables. De la même façon, certains étudiants ont avoué leur désintérêt pour la fonction de représentant, étant donné son caractère parfois énergivore et la faible considération qui lui est accordée en retour. Ce sentiment est toutefois pratiquement absent des établissements de petite taille, au sein desquels personnels académiques, administratifs et étudiants communiquent plus étroitement et de façon plus informelle.

La publication récente de l'association des Universités européennes rappelle que la participation étudiante « *est le reflet de la notion fondamentale selon laquelle les étudiants sont des partenaires du processus d'apprentissage et jouent un rôle actif dans l'élaboration de leurs parcours d'apprentissage, [...] justifiant une participation significative à la conception des programmes d'études*³⁵ ». Une implication trop faible des étudiants dans les processus décisionnels peut, à terme, aboutir à l'inadéquation de la façon dont la formation est organisée par l'établissement et de l'environnement d'apprentissage avec les besoins et la réussite des étudiants. En effet, l'avis de ces derniers est particulièrement pertinent lorsqu'il s'agit d'alerter les autorités d'une institution sur les déséquilibres existant en termes de charge de travail, sur les problèmes spécifiques rencontrés dans la recherche d'un stage ou encore les difficultés des diplômés dans la recherche du premier emploi.

Bonne pratique :

Le CESA a mis en place une organisation permettant une représentation étudiante efficace malgré les difficultés intrinsèques d'une telle participation lorsque le public concerné est composé d'adultes en reprise d'études qui cumulent les contraintes de leurs études, parfois d'une charge familiale et souvent d'une autre activité professionnelle (situation fréquente dans l'ensemble des établissements de l'EPS). Les étudiants du CESA sont représentés à travers l'organisation de réunions de délégués.

³³ GOVER, A., LOUKKOLA, T. et PETERBAUER, H., *Student-centred learning: approaches to quality assurance*, 2019, European University Association, p. 6 : https://eua.eu/downloads/publications/student-centred%20learning_approaches%20to%20quality%20assurance%20report.pdf (consulté le 23 juin 2022).

³⁴ Cf. *Décret relatif à la participation et à la représentation étudiante dans l'enseignement supérieur*, 2012 : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/38052_000.pdf (consulté le 20 juin 2022).

³⁵ GOVER, LOUKKOLA, PETERBAUER, *Student-centred learning...*, p. 7.

Le profil de ces délégués et la procédure de leur élection sont précédés par une sensibilisation à la représentation qui est intégrée à leur programme en début de cursus. Les réunions de délégués permettent de mettre en place une dynamique dans chaque groupe-classe. Pour ce faire, les réunions sont préparées en amont avec une éducatrice et en l'absence des enseignants permettant ainsi de libérer la parole. Outre son apport à la vie de l'établissement, cette pratique est donc également formative pour les étudiants qui acquièrent des compétences professionnelles attendues chez de futurs éducateurs. L'ensemble des étudiants y apprennent à prendre part activement à la vie de l'institution et à porter l'avis de l'autre s'ils sont délégués. L'efficacité de ces pratiques repose sur une réelle culture démocratique de l'établissement qui respecte la parole de l'étudiant sans laquelle cette organisation perdrait toute crédibilité.

Recommandation 16 :

Le comité renouvelle la recommandation (n° 23) de l'AT de 2016, à savoir :

- a) repenser les modalités de la présence étudiante en fonction d'une simplification et d'une clarification des structures et circuits de décisions, et davantage favoriser une information auprès des étudiants sur l'intérêt de participer aux instances, les former à faire remonter les problèmes rencontrés à leurs représentants et former les représentants à rendre compte de leur mandat ;
- b) envisager une implication et un travail réel des étudiants dans les conseils, avec obtention d'ECTS ou autre forme de valorisation. Accompagner cela d'une véritable information sur les enjeux de la fonction, sur les cahiers des charges des élus et leur projet³⁶.

Mise en perspective :

L'équivalent du décret Paysage en Flandre (le *Codex Hoger Onderwijs*) contient des dispositions sur la participation des étudiants. Elles concernent, d'une part, la participation des étudiants au niveau de la gouvernance de l'établissement par le biais du conseil des étudiants, d'autre part, des prescriptions relatives à leur participation au niveau des programmes. Le *Codex* exige également que les EES prévoient un statut pour les représentants qui leur donne certaines facilités et les soutiennent (financièrement, logistiquement, etc.).

Enfin, la précédente analyse transversale abordait l'implication des parties prenantes externes (i.e. les professionnels) comme une question non résolue. Leur participation n'étant pas prévue par le législateur, celle-ci a lieu selon la bonne volonté des établissements. Le comité tient à rappeler l'importance d'intégrer les perspectives des parties prenantes externes sur la formation. Les maîtres de stage, par exemple, doivent être perçus comme des appréciateurs non négligeables sur l'adéquation de la formation avec les besoins et enjeux du terrain. Sans implication des parties externes, un écart risque de se creuser entre les enseignements et les défis que les étudiants devront relever sur leurs lieux de stage et de travail. À terme, cela peut donc amoindrir la qualité perçue de la formation.

Or, lors des évaluations 2021-2022, le comité a observé une implication encore trop timide des experts de terrain. Ceux-ci interviennent généralement de façon ponctuelle, à l'occasion de l'encadrement et de l'évaluation des stages et TFE. Leurs avis sur la formation sont alors récoltés, le plus souvent à l'occasion de rencontres liées aux activités d'apprentissage, et ce, de manière informelle. L'un des établissements évalués a cependant élaboré une collecte de l'avis des professionnels sur la formation, à travers un questionnaire destiné aux maîtres de stage.

Ces parties prenantes externes sont souvent absentes des instances de gouvernance de l'établissement et des dispositifs liés à la démarche

³⁶ Analyse transversale Psychologie-Logopédie-Éducation, 2016, p. 57.

qualité sauf s'ils font partie du personnel enseignant. Cette implication minimale peut toutefois s'expliquer de différentes manières. D'abord, on peut supposer une crainte des établissements concernant le «risque d'ingérence» que la participation du monde socio-professionnel à la gouvernance peut engendrer. En outre, certains établissements sont composés de professeurs, de maîtres-assistants et maître de formation pratique, qui entretiennent encore eux-mêmes une activité sur le terrain. De cette façon, ceux-ci sont considérés comme des parties qui représentent l'avis des professionnels sur la formation et sa qualité. Par ailleurs, on peut également craindre un manque d'intérêt des acteurs de terrain à s'impliquer dans la gouvernance et la qualité des formations. Ceux-ci retirent en effet, peu d'avantages directs et immédiats de leur participation. En conséquence de ces hypothèses relevées, il est alors indispensable que les établissements et le monde socio-professionnel s'engagent dans un travail de réflexion autour de la pertinence de leur collaboration et sur la façon dont chacune des parties peut y retirer des bénéfices.

Mise en perspective :

En France, les professionnels sont impliqués dans la démarche d'amélioration continue des formations de plusieurs institutions, à travers les Conseils de perfectionnement. Ceux-ci constituent un lieu d'échange entre étudiants, enseignants, représentants du monde socio-économique et, pour certains cas, le personnel administratif. Leur mission est de produire des avis et préconisations non contraignantes sur les contenus et la coordination des enseignements, mais aussi sur l'amélioration de l'organisation des formations ainsi que sur sa professionnalisation. Ils se réunissent généralement une fois par an, à la suite de leur convocation par la direction³⁷.

Recommandation 17 :

Impliquer davantage les parties prenantes externes dans le pilotage des formations et de leur amélioration continue selon une approche structurée, collaborative et au sein de laquelle les parties prennent la mesure de leur complémentarité et de leurs apports respectifs.

La communication interne : perception de son efficacité et transmission des pratiques de la démarche qualité

La communication interne au sein des établissements s'est améliorée. Alors que lors des précédentes évaluations, certaines institutions ne disposaient toujours pas d'une boîte mail officielle et d'une plateforme d'e-learning, la crise du Covid-19 les a contraints à adopter rapidement ces outils numériques de communication. Ceux-ci rendent possible un échange d'informations plus fluide, accessible et explicite entre chacune des parties. Toutefois, le comité n'a pu réellement observer, au sein d'une grande majorité d'établissements, la mise en place d'une réelle stratégie de communication interne. Les objectifs et visées de celle-ci restent souvent peu explicites, ce qui peut induire une certaine discontinuité dans les modes de transmission des informations. Cela s'illustre par exemple, par une démultiplication des canaux de communication brouillant ainsi la bonne réception des messages liés à l'organisation et aux activités courantes des sections.

Un objectif important de la communication interne devrait concerner l'adhésion des différentes catégories de personnels à la vision stratégique de l'établissement lors de sa construction, mais aussi au suivi des actions mises en place pour atteindre ces objectifs et d'analyser périodiquement l'efficacité et l'efficience de l'institution dans la réalisation de ses missions. Une communication particulière portée par la direction devrait cibler spécifiquement les enseignants exerçant un temps partiel au sein de l'établissement afin qu'ils partagent pleinement les valeurs et les objectifs de ce dernier.

Si la plupart des établissements affichent une volonté de faire adhérer les différentes parties prenantes à la culture qualité, le comité observe néan-

³⁷ Pour plus d'informations : <http://www.univ-paris3.fr/les-conseils-de-perfectionnement-732628.kjsp?RH=ACCUEIL> (consulté le 23 juin 2022).

moins des pratiques très différentes de communication à cet égard. Alors que la communication s'avère fluide et régulière dans certaines entités évaluées, elle demeure occasionnelle et restreinte à quelques membres dans d'autres.

Bonne pratique :

L'AMEPS, situé à Erquelinnes, organise depuis 2019 des ateliers qualité lors de la rentrée académique. Ceux-ci, destinés aux étudiants, ont pour objectif de les sensibiliser à la démarche qualité.

Recommandation 18 :

Poursuivre les efforts concernant la mise en place d'une véritable politique de communication qui doit être à la fois stratégique et formalisée. Celle-ci devrait se déployer autant au sujet des informations organisationnelles que pratiques liées à la démarche qualité et passer par un usage unique, systématique et simplifié des outils de communication disponibles.

La communication externe et les réseaux qualité

Les établissements sont aujourd'hui encouragés à concevoir une politique de communication externe pour stimuler l'attractivité de la formation. À nouveau, le comité constate une hétérogénéité entre les établissements qui usent stratégiquement d'une communication, notamment numérique, pour augmenter la visibilité de leur formation et ceux qui n'utilisent ces outils que de façon superficielle et ponctuelle. Ce déficit stratégique peut être dû à un manque de formation numérique du personnel chargé de la communication externe, voire à une charge horaire trop faible accordée aux tâches liées à la communication externe.

Enfin, le comité note un engagement faible des institutions au sein des réseaux qualité. Ceux-ci sont pourtant l'occasion, pour eux, d'échanger sur les bonnes pratiques et de se situer au sein du paysage de l'enseignement supérieur.

Recommandation 19 :

Développer davantage la fonction de *community manager*³⁸ au sein des équipes administratives et outiller les personnels quant à l'usage du numérique à des fins de communication ainsi que sur les modalités d'implication au sein des réseaux qualité.

Passer de la mise en place d'un système qualité à une véritable culture qualité

On parle habituellement de culture qualité lorsque les démarches qualité de l'établissement s'inscrivent dans la durée et deviennent une véritable culture organisationnelle. Une telle culture qualité ne se fonde pas uniquement sur l'existence d'un système qualité opérationnel. C'est sur la durée que les évaluations pourront conclure à l'appropriation de cette culture. Les comités ont néanmoins observé l'adoption de pratiques favorables à la mise en place de cette culture organisationnelle. À titre d'exemples :

- L'existence de valeurs partagées donnant sens et cohérence à l'ensemble des pratiques depuis les objectifs stratégiques jusqu'aux plans d'action et la mise en place des procédures qualité.
- Des pratiques privilégiant le développement d'une amélioration continue cherchant à répondre aux attentes explicites des parties prenantes plutôt que la conformité aux procédures.

Les obstacles structurels à la mise en œuvre de l'assurance qualité ?

Dès les premières années de l'implémentation des réformes de l'ES dans l'espace Bologne, les travaux de l'association des universités européennes montraient qu'un degré suffisant d'autonomie insti-

³⁸ Le *community manager* est ainsi chargé de l'élaboration du déploiement d'une stratégie de communication externe qui donne une plus-value à la démarche qualité de l'établissement. De plus, il est potentiellement chargé de relayer les points discutés au sein des réseaux qualité, auprès des parties prenantes de la gouvernance des établissements.

titutionnelle est un facteur important pour permettre l'appropriation de ces nouvelles pratiques. Bruno Curvale reformule ce besoin d'autonomie en affirmant qu'assurance qualité et autonomie sont deux aspects importants de la conduite du changement par les établissements³⁹.

A contrario, des formes bureaucratiques de gouvernance suscitant un pilotage principalement motivé par une logique de conformité réglementaire et l'absence de démarche participative associant les parties prenantes internes et externes préparent mal les établissements à anticiper les changements de contexte et à s'approprier l'évolution des attentes sociétales⁴⁰.

Si les ESG et le décret Paysage considèrent que la responsabilité de la mise en œuvre des pratiques d'assurance qualité relève avant tout des établissements, le comité pointe néanmoins des freins structurels qui expliquent que des initiatives reposant sur le seul volontarisme des établissements sont difficiles et que la responsabilité des tutelles et du gouvernement de la FWB est également engagée pour atteindre l'objectif.

C'est sans doute au niveau des universités et des hautes écoles qu'une dynamique d'appropriation du management stratégique est le plus largement observable comme le montre l'affichage de plans stratégiques dans plusieurs institutions. À l'opposé, le comité observe l'existence de contraintes plus fortes qui s'exercent au niveau de la direction des établissements de l'EPS qui peut expliquer la difficulté à trouver des solutions durables à certaines recommandations formulées dans les rapports d'évaluation, en particulier lorsque celles-ci touchent à la gouvernance et au statut des personnes. Ces établissements sont gouvernés par des règlements qui laissent moins d'autonomie et qui semblent, en première lecture, mal adaptés

aux changements vécus par l'enseignement supérieur et à plusieurs recommandations alors que ces établissements sont considérés comme responsables de leur implémentation par le décret Paysage.

Recommandation 20 :

Lever les freins de nature structurelle existant à la mise en œuvre d'une démarche d'amélioration continue et au renforcement de la participation des parties prenantes internes et externes à cette démarche.

En particulier, l'EPS devrait bénéficier du même degré d'autonomie et de responsabilisation que les hautes écoles et les universités permettant aux directions d'établissements d'adopter un réel management stratégique et à leurs personnels de voir leur participation à la vie de l'institution et à la gestion de la qualité pleinement valorisée dans leur descriptif de fonction.

D'une manière générale, la gouvernance des établissements gagnerait à ce qu'un statut de la fonction de coordinateur qualité existe afin de garantir un descriptif de la responsabilité exercée et un positionnement optimal de cette fonction par rapport à la direction.

³⁹ CURVALE, B., *Qualité et conduite du changement : la qualité dans le Processus de Bologne. Conférence de mise en perspective Douzième école inter-organismes QuaRES, 2014* : http://www.quares.fr/images/ecoles_precedentes/EQ2014/qualite_processus_bologne_CURVALE.pdf (consulté le 3 septembre 2022).

⁴⁰ Elles peuvent même s'avérer délétères amenant à une forme de performativité. Voir à ce sujet : BALL, S. J., « The teacher's soul and the terrors of performativity », in *Journal of Education Policy*, 2003, vol. 18, p. 215-228.

Chapitre 3 : Pilotage des programmes et dispositifs pédagogiques

Le programme de formation

Les finalités du programme

Les acquis d'apprentissage (AA) constituent la base de tout programme pédagogique. Dans le cadre du *cluster* PLE, les experts ont constaté que les universités et les HE, pour chacun de leurs cursus, s'appuient le plus souvent sur les référentiels de compétences validés par l'ARES. Les établissements d'EPS, quant à eux, s'inscrivent dans le cadre des dossiers pédagogiques qui leur sont communs pour chacune des formations. Toutefois, hormis ce cadre prescriptif, le comité constate que les établissements rencontrés colorent de manière plurielle les dimensions scientifiques et pédagogiques en fonction des spécificités visées de leur catalogue de formations, mais également selon les ressources mobilisables. Les universités et les HE s'inscrivent ainsi dans une certaine forme de liberté académique alors que les établissements d'EPS bénéficient de 20% d'autonomie par UE. Cela leur donne la latitude de réfléchir, faire évoluer ou ajuster les AA ce qui, selon le comité, a deux vertus :

- Tenir compte des spécificités et besoins du bassin de vie dans lequel s'insère l'établissement. Il est, par exemple, vraisemblable d'imaginer que les besoins professionnels des éducateurs spécialisés ne soient pas strictement identiques dans une zone urbaine densément peuplée et dans une zone rurale, par exemple.
- S'ajuster à l'évolution des métiers. De manière collatérale, cet ajustement permettrait également de différencier, donc d'étoffer, l'offre de formation. Chaque établissement pourrait ainsi viser quelques finalités qui lui sont plus spécifiques et d'affirmer, par la même occasion, une identité qui lui est propre.

En écho à la définition d'une offre sectorielle, territoriale et populationnelle laissée aux établissements, le comité d'experts recommandait d'ores et déjà en 2016 la nécessité que « les PO puissent

s'entendre pour se positionner sur des domaines complémentaires. Les politiques de pôles sont l'occasion de redéfinir les domaines de spécialité des différentes formes d'établissements, en particulier entre HE et universités»⁴¹. Selon le comité d'experts, cette recommandation est toujours d'actualité.

Recommandation 21 :

Passer d'une logique concurrentielle à une forme de coopération⁴² dans la conception, l'animation et le développement de l'offre territoriale et sectorielle de formation.

Recommandation 22 :

Revoir périodiquement les AA au sein de chacune des filières de l'établissement : par exemple, lors d'une réunion annuelle, ou bisannuelle, de type « conseil des études » ayant cet élément à l'ordre du jour et soutenu dans l'animation par un service d'appui pédagogique. L'objectif n'est pas de chambouler le programme tous les ans – surtout lorsqu'il y a peu de latitude pour le faire, comme en EPS –, mais d'ajuster celui-ci à la marge lorsque le contexte en évolution rend ces changements nécessaires.

Bonne pratique :

L'ULB (plus particulièrement la Faculté des Sciences psychologiques et de l'Éducation) a mis en place un Bureau d'accompagnement pédagogique constitué de personnels non enseignants et enseignants dont la mission est d'accompagner tant les projets facultaires que les enseignants désireux de faire évoluer leurs enseignements et les étudiants dans leurs apprentissages.

⁴¹ *Analyse transversale Psychologie-Logopédie-Éducation*, 2016, p. 62 (recommandation 32) : <https://www.aeqes.be/documents/AEQES-PSYCHO-WEB.pdf> (consulté le 17 mai 2022).

⁴² NALEBUFF B. et BRANDENBURGER A., *La coopération, une révolution dans la manière de jouer concurrence et coopération*, Village Mondial, Paris, 1996.

À la lumière des évaluations, le comité distingue plusieurs moyens mis en œuvre pour réguler les finalités du programme. L'interaction suscitée et formalisée avec les professionnels de terrains est un des leviers. Le comité est conscient que certains enseignants mènent en parallèle des activités de terrains et qu'il existe de nombreux moments d'interactions informelles entre les professionnels et les enseignants. C'est le cas, par exemple, des rencontres fréquentes qui se déroulent lors de stages ou lors d'évaluations de TFE. Il semble toutefois qu'un certain formalisme soit nécessaire pour permettre aux professionnels de réfléchir aux évolutions de leur métier, aux spécificités de leur bassin de vie et que c'est dans le cadre d'un dialogue collaboratif structuré entre eux et les enseignants que pourra émerger l'information utile à la régulation des programmes.

Bonne pratique :

À la HELHa, les étudiants entretiennent un contact avec le milieu professionnel à travers les stages et les échanges professionnels organisés dans le cadre du cursus. Les acteurs du milieu professionnel sont également présents au sein des jurys. Ces différents liens sont importants, car ils permettent de concrétiser les objectifs des cours suivis par les étudiants. Ces derniers ont alors une image plus claire de ce vers quoi tendent leurs études et des domaines dans lesquels ils souhaitent travailler par la suite. Ces liens permettent également aux enseignants de s'assurer de la pertinence du programme.

Les *alumni* sont une autre source précieuse d'informations, notamment ceux sortis récemment du programme d'études (cf. chapitre 4). Le comité rappelle qu'ils occupent une place privilégiée pour cerner la pertinence des AA qui ont été sanctionnés par leur diplôme. Ils sont effectivement en mesure de statuer sur l'intérêt, pour leur fonction, de chacune des compétences qu'ils ont été amenés à développer au sein de leurs études.

Bonne pratique :

La HERS (Bac Logo) organise régulièrement une consultation des milieux professionnels et des *alumni* (rencontres, enquêtes) afin de pouvoir améliorer la pertinence des programmes de formation (adaptations ponctuelles des programmes).

Au CPSE (Bac ES), des allers-retours réguliers entre formation et terrain contribuent à la réussite du dispositif de formation voulu par l'établissement. De même, les contacts avec le monde professionnel sont nombreux et diversifiés : organisation de conférences ou invitation de professionnels issus de nombreux terrains de pratique.

Enfin, une veille active en ce qui concerne la littérature spécialisée et de recherche est un autre levier intéressant à mobiliser. En effet, il y a un certain risque à ce que les formations soient strictement inféodées au monde du travail ; même lorsque les formations sont, par essence, professionnalisantes. En effet, le comité constate que les EES forment les étudiants pour qu'ils soient opérationnels rapidement sur le terrain, mais aussi pour qu'ils puissent continuer à se développer dans une perspective de *lifelong learning*. Leur adaptation à des réalités professionnelles mouvantes est à ce prix. En complément, le comité appuie certaines initiatives prises dans les établissements pour qu'une réflexion prospective sur les finalités du programme soit organisée.

Bonne pratique :

La HE2B (Bac ES) s'est dotée d'un Bureau de la Recherche et des Relations internationales, visant à nourrir le lien entre les contenus de formation et la réalité de terrain en évolution. Le bac ES profite de cette dynamique avec de nombreux projets de recherche.

Recommandation 23 :

Mener de manière ponctuelle des réunions de réflexion spécifique sur les finalités du programme à partir d'éléments objectivés notamment par le recueil d'une information formalisée sur l'évolution des métiers et la pertinence des finalités aux yeux des *alumni* étant sortis récemment. Intégrer à cette réflexion des éléments issus de la littérature spécialisée, professionnelle et/ou scientifique afin de pouvoir dégager une vision plus prospective.

Structuration du programme

Une fois les finalités du programme déterminées, il est nécessaire de mener une réflexion dynamique sur le design pédagogique susceptible de les atteindre le plus efficacement. Cela pourra prendre la forme d'une approche par compétences ou d'une pédagogie de l'intégration par exemple⁴³.

Lors des visites, le comité a bien constaté l'acceptabilité par les équipes de proposer aux étudiants un parcours de formation progressif qui les amène

aux développements exigés. Aussi, elles déclarent systématiquement qu'une approche-programme est animée ou bien en cours de formalisation afin que certaines activités soient directement en lien avec d'autres et que les prérequis ou corequis balisent en partie cette progression. Cependant, le comité constate finalement plus des déclarations d'intention qu'une opérationnalisation efficace de cette approche managériale attendue des programmes de formation. Son appropriation est plurielle et fait rarement « système » dans le but d'aligner efficacement les dispositifs de formation, d'accompagnement, d'évaluation autour des parcours d'apprentissage.

Recommandation 24 :

Mobiliser les parties prenantes de l'établissement pour fabriquer puis publier un guide de référence cadrant la conception d'un programme, la coordination UE-Compétences-AA et l'évaluation des dispositifs associés aligné à ses enjeux institutionnels (par exemples : APC, internationalisation, hybridation, individualisation, etc.).

Mise en perspective :

L'École des hautes études en santé publique (EHESP) située à Rennes en France assure notamment la formation en APC (approche par compétence) des fonctionnaires ayant à exercer des fonctions de direction, de gestion, d'inspection ou de contrôle dans les domaines sanitaires, sociaux ou médicosociaux. Ainsi, chaque formation fonction publique de l'EHESP est dotée d'un référentiel de compétences avec une définition et une méthode APC partagée, construite pour coordonner avec cohérence le cadre juridique, le programme pédagogique et le suivi des acteurs des formations.

⁴³ En 2008, l'Europe renforce le potentiel de l'APC en formation en publiant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : <https://europa.eu/europass/fr/description-eight-ecq-levels> (consulté le 31 août 2022). Il fait concrètement référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie à tous les niveaux de formations. Le décret Paysage y fait écho de manière explicite (Titre I^{er}, Chapitre I^{er} et Chapitre II).

Dans le contexte belge francophone, les établissements EPS utilisent le concept depuis la fin des années 1990 sous l'appellation « capacités terminales » visées par un programme de formation basé sur une politique APC. Les HE, elles aussi, étaient en phase avec l'approche, notamment via la pratique des référentiels de compétences. Le décret Paysage a donné un cadre légal pour l'APC pour tout l'enseignement supérieur en FWB et désormais, depuis 2013, tous les établissements rencontrés sont tenus de s'inscrire dans cette approche d'un point de vue stratégique, organisationnel et pédagogique de formation. Aussi, de par son injonction dans les organisations de formation existantes au sein des HE et des établissements d'EPS, l'APC suscite en leurs sein des débats conceptuels, des initiatives pédagogiques différenciantes, des dispositifs professionnalisants avec et entre les acteurs concernés : les structures politiques, les équipes dirigeantes d'EES, les équipes pédagogiques, les équipes administratives et techniques, les étudiants et les partenaires socio-économiques. CHAUVIGNE C. et COULET J.-C., « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », dans *Revue française de pédagogie*, 2010, n° 172, p. 15-28.

Cependant, ces différentes approches se fondent sur des modèles d'organisation de l'enseignement dans les programmes d'études qui repose sur deux piliers⁴⁴ participant à leur déploiement :

- «Un projet de formation discuté et partagé par l'équipe enseignante. Ce projet est basé sur le profil de sortie des étudiants au terme de leur formation. Il constitue un but commun à atteindre pour l'équipe.
- Un état d'esprit collégial parmi les personnes qui contribuent au programme. Elles communiquent entre elles, se concertent et collaborent pour atteindre leur but commun⁴⁵».

Mise en perspective :

Le pôle de soutien à l'enseignement et l'apprentissage de l'Université de Genève participe à la bonification de la qualité des programmes d'études de l'UNIGE en accompagnant à la généralisation de l'approche-programme auprès des équipes pédagogiques. Il propose plusieurs ressources et repères d'actions afin qu'elles puissent s'approprier ce modèle d'organisation et de gestion spécifique, puis agir avec.

Recommandation 25 :

Capitaliser avec les cellules/missions qualité et les missions/structures d'appui pédagogique existantes, l'expérience du travail réflexif réalisé par les sections. Il s'agit d'aligner tant sur le fond que sur la forme et de manière intégrative la logique compétence avec l'approche-programme, les situations d'apprentissage et d'évaluation pour l'ensemble des bacheliers et masters concernés par l'analyse transversale.

Recommandation 26 :

Profiter du travail réflexif sur ces trois approches organisationnelles de formation (Programme, APC, intégrée) des programmes d'études pour explorer la mise en place d'un dispositif de gestion de parcours individualisé durant tout le cursus co-animé en *intra* ainsi qu'avec les professionnels associés (exemple : portfolio, voire e-portfolio de compétences, test d'auto positionnement sur les compétences visées, suivi d'entretiens individualisés, etc.)

Bonne pratique :

À la HE Vinci (Bac AP), le département où est dispensé le cursus a initié la création d'un portfolio permettant de recenser et de documenter les principales avancées réalisées; cet outil servant aussi la réflexion sur les évolutions du programme. Plusieurs avancées ont été menées dans le but d'améliorer la pertinence du programme, telle que la refonte de certaines UE articulant dorénavant théorie et pratique.

Certaines équipes rencontrées ont ainsi fait état d'un réel engagement dans l'agencement de l'APC sous couvert d'un modèle organisationnel de formation de type approche-programme et/ou intégrée pour développer des enseignements, des apprentissages, des évaluations intégrées entre plusieurs UE et un suivi individualisé de la progression des étudiants. À terme, il sera opportun d'observer en quoi ces différentes approches organisationnelles de formation au sein des cursus évalués pourront créer des situations efficaces d'apprentissage et d'évaluation entre différents programmes du *cluster* (ou d'autres programmes d'un autre secteur) au sein d'un même établissement, voire entre plusieurs institutions, comme un indicateur de l'implantation géographique efficace de l'offre de formation professionnalisante en PLE.

⁴⁴ PREGENT, R., BERNARD, H. et KOZANITIS, A., *Enseigner à l'université dans une approche-programme : un défi à relever*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2009.

⁴⁵ *Ibid.*

L'alignement pédagogique⁴⁶ au service de l'organisation des programmes

Les trois approches organisationnelles de formation ci-dessus privilégient la contextualisation de l'utilisation des concepts, outils et méthodes en PLE afin de favoriser entre autres l'employabilité dans le secteur. Cependant, lors des visites, les personnes rencontrées perçoivent une certaine forme d'obsolescence et d'inadaptation aux réalités du marché de l'emploi, des référentiels de compétences et des AA des programmes.

Aussi, le comité a pu constater quelques initiatives dans la mise en œuvre de mécanismes d'ajustement et de réagencement des formations par les systèmes d'évaluations et d'anticipation par des dispositifs de veille. Ils ont pour but d'assurer l'alignement entre les profils métier, les AA, l'organisation et la structuration en UE de la formation, les choix des modalités pédagogiques et les attendus des milieux professionnels. Les équipes tendent donc systématiquement à installer « *un environnement d'apprentissage qui soutient et facilite les activités permettant d'aboutir aux résultats souhaités, mais avec la nécessité d'assurer la cohérence entre les objectifs visés, les activités d'apprentissage mises en place et les modalités d'évaluations choisies*⁴⁷ ».

⁴⁶ BIGGS, J., « Enhancing teaching through constructive alignment », dans *Higher education*, 1996, n° 32, p 347-364 : <http://www.jstor.org/stable/3448076> (consulté le 31 août 2022).

BIGGS, J., *Aligning teaching and assessing to course objectives. Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations. University of Aveiro*, 2003.

BIGGS, J., « Constructive alignment in university teaching », in *HERDSA Review of Higher Education*, 2014, Vol. 1, p. 5-22 : https://tru.ca/_shared/assets/herdsa33493.pdf (consulté le 31 août 2022).

⁴⁷ S'inspirant de BIGGS (1996) et BRUILLARD (2016).

Bonne pratique :

L'IPLT prend soin d'assurer une amélioration permanente de l'organisation du programme via notamment : l'allègement des procédures administratives qui accompagnent les stages ; le renforcement de la préparation méthodologique à l'épreuve intégrée ; l'imbrication entre la pratique de stage et le sujet d'épreuve intégrée ; l'alignement pédagogique des fiches UE qui montre la cohérence entre les acquis d'apprentissage, l'approche pédagogique choisie et l'évaluation des apprentissages des étudiants.

Le CESA (Bac ES) a créé, dans une logique participative, une grille d'évaluation pour l'épreuve intégrée, servant ensuite de base aux grilles d'évaluation des autres UE du programme. Un travail a également été réalisé dans le but de clarifier les attentes liées aux acquis d'apprentissage et à leur évaluation, visant ainsi une meilleure cohérence.

Par contre une telle réflexion, collective par essence, ne semble pas être systématique pour toutes les finalités au sein des établissements. Si, à titre d'exemple, on s'intéresse à la capacité à travailler en groupe et aux compétences psychosociales nécessaires pour le faire, on ne retrouve pas d'éléments de progression dans les activités d'apprentissage. Les étudiants sont mis en travail de groupe en espérant que cette expérience leur permettra d'acquérir lesdites compétences. Or, l'acquisition de telles compétences doit idéalement faire l'objet d'une progressivité. On imagine mal des étudiants être performants dans un grand groupe concernant une tâche complexe donnée qui nécessite l'agrégation de leurs compétences s'ils n'ont jamais, d'abord, été confrontés à des tâches simples en petits groupes. Ce type de réflexion, partant des finalités de formation et déployant un programme progressif pour les atteindre, pourrait et devrait être renforcée. Quelques questions devraient ainsi nourrir le débat :

- Dans quelle mesure les UE contribuent-elles directement ou indirectement aux finalités visées par le programme ?
- Dans quelle mesure les activités d'apprentissage contribuent-elles aux finalités visées par les UE ?

- La progressivité nécessaire aux apprentissages est-elle assurée entre AA, entre AA et UE, entre UE ?
- La progressivité nécessaire est-elle assurée au niveau des compétences plus transversales du programme ?
- Toutes les finalités sont-elles visées par des activités d'apprentissage ?

Recommandation 27 :

Mettre en place et/ou renforcer et systématiser des moments d'échange entre les enseignants pour qu'ils puissent co-crédier une bonne articulation des unités d'enseignement, tant au niveau horizontal que vertical.

Bonne pratique :

La HELMo (bac ESas) réalise des réunions par UE afin de veiller à la cohérence du programme et à l'articulation des AA. Elles permettent notamment aux enseignants de prendre connaissance des contenus des autres enseignements, de les mettre en perspective et ainsi de créer des synergies entre les cours. Ces réunions ont lieu durant des journées pédagogiques spécifiques en début d'année.

Pour répondre à ces questions, quelques moyens sont nécessaires. Une analyse du design pédagogique par le groupe des encadrants est une démarche utile qui doit être formalisée. Ici aussi, des conseils des études ponctuels sur la question seraient nécessaires. Les enseignants pourraient y vérifier si, en théorie, l'articulation entre les AA visés et les activités d'apprentissage du programme est optimale. Le comité soutient également les initiatives constatées dans certains établissements qui impliquent les étudiants et prennent leurs feedbacks afin d'objectiver l'efficacité de l'intention pédagogique.

Recommandation 28 :

Mettre en place des évaluations de programme par les étudiants en années diplômantes et/ou chez les jeunes *alumni* et consulter les Services d'aide à la réussite qui sont au fait des difficultés des étudiants, y compris celles liées à l'articulation du programme.

Enfin, en écho au chapitre 2 sur le pilotage via des indicateurs, le comité souligne de nouveau la nécessité d'une gouvernance par les chiffres à ce stade. Le taux de réussite à l'échelle du programme, le taux d'abandons précoces, le nombre d'années moyen pour obtenir le diplôme, des différences éventuelles entre profils d'étudiants quant à ces indicateurs sont des éléments susceptibles d'éclairer la manière dont le programme se structure ainsi que le caractère évolutif des apprentissages.

En complément, malgré toutes ces initiatives proposant des dispositifs d'apprentissage variés, des scénarios pédagogiques enrichis et la mise en cohérence *a priori* avec les AA visés, il apparaît nécessaire de consolider l'alignement pédagogique attendu.

Recommandation 29 :

Mettre en évidence, dès l'entrée dans le programme, le « projet de formation » en permettant aux étudiants et aux enseignants de visualiser la cohérence des cours en fonction des AA et des compétences visées. Cela peut se formaliser via une matrice croisant les UE par les compétences visées.

Recommandation 30 :

Faire du référentiel de compétences et du dossier pédagogique, un outil transversal et collectif d'autoévaluation et de régulation des programmes, d'ajustement de leur alignement pédagogique⁴⁸.

⁴⁸ POUMAY, M., TARDIF, J. et GEORGES, F., *Organiser la formation à partir des compétences : Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2017.

Recommandation 31 :

Consolider la relation avec les services d'appui pédagogique pour que l'individualisation des parcours, la personnalisation de la relation pédagogique et la modularisation de la formation soient effectives, au service de l'adéquation des AA visés, des besoins sociétaux et de l'épanouissement de chacun des acteurs impliqués dans les programmes.

La place spécifique de la recherche dans la formation

Comme explicité par le comité d'experts en 2016 et en écho au chapitre 1, «l'adossement des programmes à la recherche en Sciences Humaines et Sociales (SHS) est extrêmement contrasté»⁴⁹. Le comité confirme qu'une acculturation, une sensibilisation aux méthodes, aux procédés et aux techniques développés en SHS dans une logique d'encouragement à la réflexivité chez les étudiants est peu développée. Il a observé des approches très plurielles quant à la place de la recherche dans la formation. Certaines institutions⁵⁰ semblent, du moins en partie, former les étudiants par la recherche, permettant à ces derniers de participer à des programmes de recherche ou exigeant d'eux la mise en place d'une recherche dans le cadre de leur travail de fin d'études.

La compétence de recherche qui est mobilisée essentiellement lors du TFE est une compétence de haut niveau qui demande une certaine forme de progression, d'étayage. Certains établissements l'ont bien appréhendée et proposent très tôt dans le parcours scolaire de l'étudiant des séminaires en lien avec la recherche.

Bonne pratique :

La HELMo (Bas ES), en réponse aux recommandations précédentes notamment dans l'optique d'enrichir les contenus et les outils de formation a mené différentes actions telles que l'identification d'une personne en charge de la cellule recherche et formation, l'organisation de soirées-débats thématiques et la possibilité ouverte aux formateurs de déposer des projets de recherche thématique.

La HE2B (Bac ES) est mue par une politique de soutien à la recherche et la section est engagée à ce niveau dans des travaux de plus ou moins grande envergure. Le TFE a notamment évolué sur la base d'une recherche-action accompagnée d'un fort aspect réflexif pour s'inscrire dans une épreuve terminale.

À la HELHa (Bac ES), depuis 2019, un Centre de Recherche et de Formation est présent grâce à une aide du CA. Plusieurs axes de recherche ont déjà été établis et les informations concernant les appels à projets et dates de colloques sont transmises aux enseignants.

Aussi, s'agissant de la recherche dans les contenus des programmes du *cluster* PLE, le comité constate des initiatives principalement individuelles et ponctuelles⁵¹, surtout ancrées dans le champ de la recherche-action, poursuivant «un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations»⁵². Elle n'est cependant pas structurellement organisée d'un point de vue RH (profils de recrutement) et ne contribue qu'à *minima* et de manière très discrète au développement continu des programmes.

En effet, l'articulation formation-recherche au service de l'actualisation des programmes n'est généralement pas formalisée ni institutionnalisée. Les enseignants actualisent leurs connaissances de façon discrétionnaire (exemple : lecture d'ouvrages scientifiques). Ils doivent comptabiliser

⁴⁹ *Analyse transversale Psychologie-Logopédie-Éducation*, 2016, p. 63.

⁵⁰ Principalement les universités, dans une moindre mesure les HE et peu, voire pas en EPS.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² HUGON M-A. et SEIBEL C., *Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988.

dans leur emploi du temps la participation à des événements et à des formations qu'ils prennent en charge. L'activité étant *a priori* juxtaposée au quotidien, ils font état d'un « manque de temps » pour développer la recherche au service du développement continu des programmes et des dispositifs existants.

Recommandation 32 :

Mettre en œuvre et/ou renforcer une socialisation avec les travaux de recherche conduits dans le travail social afin notamment de problématiser des objets et des contenus en lien avec les récentes transformations du métier, et ce, au profit de la pertinence de la formation.

Recommandation 33 :

Établir des relations plus étroites avec des équipes de recherche des environnements scientifiques/académiques permettant aux formateurs de se sentir pleinement investis dans une réflexion et ainsi donner aux étudiants la possibilité de bénéficier de nouveaux apports en lien avec ces contenus (sexualité et handicap, genre et précarité). Par exemple, dans des conférences du soir, invitations dans des manifestations extérieures, etc.

Recommandation 34 :

Impliquer les services d'appui pédagogique dans l'intégration efficace de la recherche appliquée dans les contenus pédagogiques, les modalités d'animations et d'intervention et dans les productions académiques attendues chez les étudiants, dans le but de professionnaliser également par la méthode scientifique.

Mise en perspective :

L'équipe pédagogique du master Stratégie et ingénierie en formation d'adultes (SIFA)⁵³ de l'Université Rennes 2 propose un programme de formation conçu par des enseignants et des professionnels qui donne la place à l'apprentissage des savoirs d'action, tout en favorisant leur articulation avec les savoirs théoriques. La méthodologie de la recherche-action est une compétence visée par l'équipe pédagogique pour notamment participer au développement par les étudiants d'un regard critique sur les évolutions du champ de la formation, ses effets sur les organisations professionnelles et les impacts sociaux sur les salariés tout en incarnant une posture de « praticiens réflexifs »⁵⁴.

Dans d'autres cas, les étudiants sont formés par la recherche; certains enseignants favorisant un accès direct à la littérature et ayant une véritable approche de l'*evidence based practice*.

Bonne pratique :

Le CPSE (Bac ES) a intégré la recherche scientifique au sein de la section via notamment de nombreuses collaborations reliant la section à des projets de recherche et à des manifestations scientifiques (cycles de conférences, etc.). L'organisation d'une bourse de vente d'ouvrages scientifiques et la présence d'une bibliothèque sur le site de l'établissement sont aussi des témoignages concrets de la volonté d'alimenter un lien solide avec les connaissances issues de la recherche.

Certaines institutions ne semblent cependant pas encore avoir le réflexe de se référer à la recherche pour former les étudiants (par exemple avec des activités d'enseignement intégrant des éléments en lien avec la recherche) et ce malgré un accès

⁵³ Voir : <https://master-sifa.fr/presentation/> (consulté le 15 août 2022).

⁵⁴ ARGYRIS, C. et SCHÖN, D.A., *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass, 1978.

à toutes les bibliothèques des Pôles pour les étudiants et les enseignants en cas de difficultés d'accès, voire d'inexistence d'une bibliothèque interne.

Cela semble problématique aux yeux du comité. En effet, si l'on se réfère au cadre européen de certifications, les aptitudes du niveau 6 sont définies comme des « *aptitudes avancées, dénotant de la maîtrise et un sens de l'innovation, requises pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine spécialisé de travail ou d'études* ». Pour leur part, celles du niveau 7 précisent qu'il s'agit d'« *aptitudes spécialisées requises pour résoudre des problèmes en matière de recherche et d'innovation afin de développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et d'intégrer les savoirs de différents domaines* ». On imagine mal, à cet effet, comment des aptitudes de haut niveau telles que celles-ci puissent faire l'objet d'une formation efficace sans que cette formation n'aborde de manière systématique des éléments en lien avec la recherche.

Recommandation 35 :

Mener une véritable stratégie pour former les étudiants à ou par la recherche. À cette fin, former les étudiants à la recherche documentaire et intégrer l'analyse d'articles scientifiques semble un minimum qui n'est pas encore atteint dans tous les programmes. Les former en les insérant dans des programmes de recherche, leur proposer ou imposer de faire, dans le cadre de leur travail de fin d'études, une recherche accompagnée par leur promoteur semble de nature à raffermir les liens entre la recherche et le programme de formation.

Recommandation 36 :

Explorer, consolider, renouveler des terrains de coopération avec le réseau SynHERA⁵⁵, cellule d'accompagnement à la recherche en HE, pour stimuler et engager les enseignants dans le développement de compétences « recherche ».

Mise en perspective :

« Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur »⁵⁶ explicite les activités et les compétences des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur français. Il étaye concrètement la valeur ajoutée quant à monter en compétence sur le volet recherche pour tout enseignant dans l'enseignement supérieur, afin de participer, notamment, à l'actualisation des contenus dispensés, des compétences professionnelles visées par la formation, au rayonnement territorial par la création de partenariats impliquant les milieux socioprofessionnels. Pour n'en citer que deux exemples :

- Synthétiser et mettre en forme des résultats spécialisés pour les rendre accessibles à tout public ; prendre en compte le niveau de connaissances et les attentes spécifiques de chaque type de public ;
- Identifier les professionnels (industries, services, décideurs politiques) susceptibles de collaborer dans les projets de recherche ou en appliquer les résultats.

⁵⁵ Voir : <https://www.synhera.be/nos-missions> (consulté le 31 août 2022).

⁵⁶ Fruit d'une coopération entre les services du ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, la Commission permanente du conseil national des universités, la Conférence des présidents d'université, de la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs, l'association des Vice-présidents d'EES en charge des ressources humaines, le réseau des vice-présidents Formation et vie universitaire, le réseau des ESPE, ainsi que de nombreux réseaux associatifs ou professionnels dédiés principalement à la pédagogie.

Opérationnalisation du programme

La gestion des prérequis des étudiants primo-arrivants

Les formations du *cluster* nécessitent peu de prérequis disciplinaires à l'entrée des filières. Toutefois, elles nécessitent quelques compétences transversales comme la maîtrise de la langue, la capacité de réflexion et d'analyse, l'utilisation d'une méthode de travail appropriée. Le comité recommande qu'un soin particulier soit consacré à la prise en compte de ces compétences par exemple via un test propédeutique dès l'entrée de l'enseignement supérieur. Ce test pourrait être organisé par chaque établissement ou par un collectif d'établissements, par exemple au niveau des Pôles. Ce type de tests aurait trois vertus principales :

- Permettre aux étudiants de savoir si leurs compétences sont en adéquation avec les compétences exigées ;
- Informer les enseignants du programme du niveau des étudiants à l'entrée ;
- Permettre aux étudiants n'ayant pas les compétences d'être pris en charge rapidement (activités de remédiation, ponctuelles ou à plus long terme permettant de se mettre à niveau).

Recommandation 37 :

Mettre en place un test propédeutique précoce permettant des rétroactions aux étudiants et aux enseignants.

Le développement pédagogique en appui de l'alignement pédagogique

Le défi est de taille. La massification et la diversité des profils d'étudiants à l'entrée dans les études supérieures sont conjuguées à une dégradation relative, mais importante du financement. Globalement, l'enseignement a bien moins de ressources qu'avant, en tous les cas si l'on tient compte du nombre d'étudiants⁵⁷. La charge qui pèse sur ce niveau d'enseignement est donc élevée : Comment

former un nombre d'étudiants croissant, dont certains ne maîtrisent pas les pré-acquis nécessaires, dans un cadre de paupérisation croissante ? Pour résoudre cette équation, l'enseignement supérieur doit donc faire preuve de créativité pédagogique.

Afin d'éviter l'injonction à la créativité, les visites réalisées nous permettent d'identifier plusieurs leviers possibles en aide à l'alignement pédagogique.

Le développement des usages du numérique en éducation et formation

Comme explicité au chapitre 1 et consolidé dans le chapitre 4, l'un des adjuvants pour faire face à cette situation est sans aucun doute la mise en place d'une stratégie pédagogique numérique. La période de pandémie que nous venons de vivre a démontré la pertinence, mais aussi les limites des outils permettant l'enseignement hybride ou à distance. Le comité souhaite appuyer l'idée que les outils numériques, bien utilisés, ont leur place dans la palette d'outils permettant d'atteindre certains objectifs pédagogiques avec efficacité et efficience. Que ce soit pour la communication, pour l'archivage du matériel de cours, pour la réalisation d'exercices, pour permettre aux étudiants de s'entraîner aux procédures d'examens, pour faciliter l'explication d'un concept ardu, etc. les outils numériques semblent aujourd'hui permettre de répondre, au moins partiellement, aux défis inhérents à cette massification.

Recommandation 38 :

Amplifier les réflexions stratégiques autour des usages éducatifs des outils numériques (intégration efficace à la formation, avantages et limites en matière d'alignement pédagogique, besoin socio-professionnel identifié, etc.).

Le soutien au développement professionnel pédagogique

Il apparaît durant les visites que tant les espaces de partage des acquis pédagogiques, les dispositifs d'incitation à de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouvelles activités d'enseignement, que les leviers au développement professionnel pédagogique, méritent d'être consolidés. En 2016, le comité remontait la nécessité de mettre en place

⁵⁷ LAMBERT, J., « Ampleur et effets de la dégradation du financement de l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles », dans *Dynamiques régionales*, 2021, vol. 11, p. 11-29.

une véritable politique de formation continue; or, peu d'établissements ont formalisé une telle politique, même si tous encouragent les initiatives individuelles. En 2022, le comité confirme que le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur est plus que jamais au cœur des préoccupations tant au niveau national qu'international⁵⁸.

Recommandation 39 :

Encourager le partage d'expériences pédagogiques réussies et créer des moments collectifs de manière systématique et récurrente (en concertation avec les services d'appui pédagogique) dans un but d'amélioration et de cohérence des pratiques et de développement professionnel des enseignants. Cela pourrait participer également à l'analyse effective des modalités pédagogiques choisies.

Recommandation 40 :

Recenser et mettre en réseau des « bonnes » pratiques pédagogiques territoriales entre formations pour anticiper collectivement les évolutions de terrain.

Il apparaît qu'au cours des différentes rencontres dans les HE et établissements d'EPS, le comité a noté un ensemble de pratiques individuelles (organisationnelles, pédagogiques, didactiques et scientifiques) des enseignants du *cluster* liées aux initiatives pédagogiques entreprises. En fonction des contextes des différents établissements rencontrés, ces pratiques mériteraient d'être partagées, questionnées, capitalisées collectivement, voire de contribuer à une mise en réseau sur un territoire pour mutualiser les usages d'outils, des repères d'actions via les retours d'expériences, etc.

Mise en perspective :

L'Université de Nantes (UN) a lancé OPeN⁵⁹ en 2020; une plateforme contributive numérique de partage pour permettre aux enseignants d'entrer dans une dynamique d'échange de pratiques et de savoirs. Ainsi, les chargés de développement pédagogique de l'UN animent des collectifs d'enseignants pour :

- donner à lire la genèse d'un projet, les différents stades de son développement et de sa mise en œuvre pour donner envie à d'autres personnes d'initier un projet;
- repérer des auteurs d'initiatives proches de celles qui les animent;
- s'appuyer sur les expériences partagées par d'autres pour faire émerger une idée, pour être stimulé dans une phase d'élaboration d'un projet, pour être conforté sur le chemin dessiné ou emprunté, pour avancer en ayant anticipé des difficultés potentielles et/ou repérer des pistes de solution.

Recommandation 41 :

Ancrer le développement professionnel pédagogique dans une politique RH institutionnelle.

⁵⁸ EUA - Forum européen sur l'apprentissage et l'enseignement 2020, organisé par l'Université d'Utrecht aux Pays-Bas les 13 et 14 février 2020 : <https://eua.eu/events/93-2020-european-learning-teaching-forum.html> (consulté le 31 août 2022).

⁵⁹ Voir : <https://open.univ-nantes.fr> (consulté le 31 août 2022).

Mise en perspective :

L'Université de Nantes met en place un Forum des initiatives⁶⁰ depuis 2017 qui mêle à la fois des dispositifs interdisciplinaires, internationaux, technologiques, situationnels, voire ludiques. Cet événement est l'occasion pour les collègues « intra-preneurs » ou pour les étudiants de présenter leurs expériences et pour les participants de découvrir les activités pédagogiques mises en œuvre à l'UN. Le but est notamment de permettre aux participants de discuter et d'échanger sur les projets, qu'ils soient à l'ébauche, en cours ou terminés, qu'ils soient des « échecs » ou des « réussites ».

Recommandation 42 :

Réaliser une analyse institutionnelle des effets des dispositifs d'incitation existants (formations pédagogiques, obtention de master en sciences de l'éducation ou du CAPAES pour les enseignants, etc.), des expérimentations pédagogiques, du développement pédagogique des enseignements (activités, pratiques) et du développement professionnel continu des personnels académiques.

Enfin, le comité souhaite insister sur les divers éléments permettant de soutenir cette réflexivité⁶¹ chez l'enseignant participant de son DPP. Ce sont les mêmes éléments qui permettent une régulation accompagnée par des collègues, une autorité pédagogique ou un conseiller pédagogique qui sont eux aussi des soutiens potentiels à la réflexivité et qui, dans ce contexte, ont un rôle important à jouer (cf. partie suivante sur les services d'appui pédagogique).

⁶⁰ Voir : <https://cdp.univ-nantes.fr/developpement-pedagogique/forum-des-initiatives-pedagogiques-2141299.kjsp?RH=1514280448514> (consulté le 31 août 2022).

⁶¹ (Schön, 1994), c'est-à-dire sa capacité à réfléchir dans l'action et sur l'action

Mise en perspective :

L'Université Laval (Québec) a adopté le dispositif SoTL⁶² dédié au développement professionnel pédagogique au service de l'amélioration continue de la qualité des enseignements. Ce dernier propose aux enseignants de se questionner sur l'efficacité de leur enseignement ou sur les retombées de certaines expérimentations ou innovations pédagogiques sur l'apprentissage des étudiants. Il offre également la possibilité d'échanger avec leurs pairs sur leurs pratiques d'enseignement, soit dans le but de valider certaines pistes, de dénouer une impasse, ou pour trouver de l'inspiration.

Un élément soutenant la régulation est constitué des *learning analytics*, récolté au niveau des UE et des activités d'apprentissages. Quel est le taux de réussite des étudiants dans l'UE ou l'activité d'apprentissage? Quel est le taux de présence aux cours? Le taux de mobilisation dans les diverses activités proposées par l'enseignant est-il optimal? Les résultats aux tests formatifs démontrent-ils un apprentissage de la part des étudiants? Les étudiants participent-ils aux différentes activités de remédiation?

Recommandation 43 :

Collecter, analyser et traiter systématiquement les informations nécessaires afin d'éclairer l'efficacité des UE et des activités d'apprentissages et de les intégrer dans une réflexion menant éventuellement à une régulation de ces dernières.

Le soutien à la mobilité des enseignants

Plusieurs institutions ont mis en place des mesures de soutien à la mobilité enseignante comme :

- l'encouragement à participer à des colloques et conférences à l'étranger et la prise en charge des frais inhérents ;
- l'invitation de collègues de l'étranger ;

⁶² Voir : <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/scholarship-teaching-and-learning-sotl> (consulté le 31 août 2022).

- l'animation de séminaires dans des institutions homologues. Des projets d'échanges et partenariats avec des institutions homologues à l'étranger ont été initiés, mais parfois abandonnés en raison de la crise Covid-19.

Si la crise sanitaire a limité les déplacements à l'étranger, elle n'a pas empêché la mise en place d'échanges de pratique notamment autour du TFE et l'organisation de séances en distanciel pour projeter de futures collaborations. Il est précieux de maintenir les efforts de mobilité internationale des enseignants – qui peuvent aujourd'hui être mieux soutenue ou accompagnée par les outils numériques – tant les retombées sur le développement professionnel, sur les compétences culturelles et la qualité de la formation sont importantes.

Recommandation 44 :

Développer la mobilité internationale des enseignants dans une perspective d'internationalisation au service de la qualité de la formation et de la conception d'expériences internationales d'apprentissage à l'étranger, chez soi ou bien chez soi à distance (en ligne)⁶³.

Bonne pratique :

Afin de soutenir la mobilité et le développement professionnel, la HERS propose des tables de conversation en anglais et des stages de perfectionnement en Irlande, tant pour le personnel enseignant qu'administratif. Elle organise aussi un séminaire pour sensibiliser les enseignants à proposer des enseignements en anglais à leurs étudiants.

Le recours aux services d'appui pédagogique

Parmi les parties prenantes, les services d'appui pédagogique ont été identifiés comme contribuant aux transformations des EES en mutation. Ils existent en FWB depuis longtemps et sont

consolidés par un cadre légal. Le décret Paysage invite ainsi tous les EES à s'inscrire dans cette perspective, notamment via la mutualisation avec les six universités (au sein des Pôles académiques respectifs). Par exemple, une HE (quand celle-ci n'en est pas dotée en propre) ou bien un établissement d'EPS sur le territoire d'un pôle donné peuvent parfois avoir accès à l'offre d'un service d'appui pédagogique de l'université, éventuellement d'une HE, située sur le territoire ou mener un dialogue collaboratif avec ce dernier.

Mise en perspective :

Actuellement en France, une enquête qualitative auprès de 47 services universitaires d'appui à la pédagogie (SUAP)⁶⁴ en cours permettra de questionner les multiples les « configurations universitaires » au travers desquelles les SUAP proposent et déploient une offre de service de développement professionnel pédagogique. Une autre enquête nationale⁶⁵ en cours permettra d'identifier les modèles existants de services universitaires en pédagogie (SUP). *A priori*, les quatre modèles principaux seraient les suivants (en cours de traitement) :

- SUP seul, sans personnel ;
- SUP seul avec personnel, dans ce cas les missions peuvent être en pédagogie et l'EEE ;
- SUP avec service TICe (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement ;
- SUP rattaché à une direction qui peut être variée (DRH ou autres).

Pour inspiration, les structures d'appui au développement pédagogique français ont constitué un réseau⁶⁶ qui donne à voir une cartographie des structures adhérentes et leurs typologies.

⁶³ COSNEFROY, L. et al., *L'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le meilleur des mondes ?*, De Boeck Supérieur, 2020.

⁶⁴ Initiative conduite par J. Denouël, Université Rennes 2, du Centre de Recherche en Education, Apprentissage et Didactique.

⁶⁵ Initiative conduite par C. Lison (Université Sherbrooke) et J. Demougeot-Lebel (Université Bourgogne-Franche Comté).

⁶⁶ Voir : www.reseaudessup.fr (rubrique *Qui sommes-nous ?*) (consulté le 31 août 2021).

Le but du réseau est, entre autres, de soutenir la création de services de soutien dans les établissements, de partager les expériences, les connaissances, les outils, des diverses structures et de contribuer à la professionnalisation de ces services. Il est également un relais et un partenaire dans les discussions et les groupes de travail organisés par le ministère chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche français.

Malgré la grande variété typologique de ces services d'appui pédagogique au sein des universités, HE et des établissements d'EPS, il est désormais commun de constater le rôle prégnant de ces entités dans le soutien à la qualité des enseignements et des apprentissages⁶⁷, voire dans l'appui à la conception des processus d'amélioration continue de la qualité des environnements de formation proposés dans leurs établissements respectifs.

Bonne pratique :

À la HEL, les équipes ont pu bénéficier d'un accompagnement de la cellule d'appui pédagogique pour aligner tant sur le fond que sur la forme les usages du numérique.

À l'UMONS, l'appui pédagogique trouve une configuration plurielle, à la fois locale avec, par exemple, la cellule facultaire de pédagogie universitaire (CFPU) de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation et centrale avec le service d'appui pédagogique de l'université.

Le comité a donc bien constaté la présence de ces structures/missions/fonctions au niveau institutionnel et/ou territorial d'appui au développement pédagogique. Elles facilitent la mise en

mouvement des équipes des universités, des HE et des établissements d'EPS quant à la poursuite collective du travail de développement continu initié dans une logique « compétence » tant sur la coordination, l'organisation que sur les contenus et les modalités pédagogiques. Il a été ainsi observé que ces services d'appui pédagogique dispensent des formations sur catalogue, animent des espaces d'échanges sur les pratiques, créent des ressources de type « fiches outils » afin que les personnels approfondissent leurs compétences (techno)pédagogiques, voire soient accompagnés dans leurs initiatives pédagogiques. Cependant, le comité constate que les contacts sont encore succincts (tant par le public bénéficiaire qu'entre services⁶⁸) et les moyens humains faibles pour répondre à un appui tant global à l'échelle « établissement » que local (département, section) et de proximité (géographique).

Recommandation 45 :

S'appuyer sur les services d'appui pédagogique à destination des enseignants pour impulser de nouvelles initiatives (techno) pédagogiques et explorer des espaces de création de repères (techno)pédagogiques communs alignés au projet stratégique de l'établissement. Le comité invite les services d'appui pédagogique à contribuer au recensement de différentes initiatives (dispositifs et modalités pédagogiques, pratiques d'évaluation, ingénierie de formation, etc.) réalisées en équipe par les sections qui peuvent servir de socle à l'analyse puis à la priorisation des futures actions d'appui au développement pédagogique en leur sein.

⁶⁷ ISAAC S., ARTUS, F., KOZLOWSKI, D. *et al.*, « Adaptation d'une grille critériée américaine pour l'évaluation d'un centre d'appui à l'enseignement en contextes francophones » in GREMION, C., SYLVESTRE, E. et YOUNES, N. (dir.), *Actes du 31^e Colloque scientifique international de l'ADMEE-Europe : Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies ?*, Lausanne, IFFP et CSE de l'Université de Lausanne, 2019, pp. 259-272.

⁶⁸ Même si l'ARES tente de consolider des interactions trans-établissement au sein de groupe d'intérêt spécifique (exemple : aide à la réussite).

Recommandation 46 :

Impliquer les services d'appui pédagogique pour diagnostiquer et planifier les compétences pédagogiques (faisant usages du numérique ou non) attendues au regard de l'évolution des contenus, des modalités pédagogiques et des programmes de formation afin d'anticiper au niveau des instances et services RH les futurs profils de recrutement, les attributions et le plan de formation continue pour les personnels déjà en poste. La création d'une typologie des profils d'appui pédagogique pourrait être une valeur ajoutée afin de différencier ingénieur pédagogique, conseiller pédagogique, ingénieur formation, etc. et faciliter de «justes» recrutements au regard des demandes, attentes, besoins des personnels d'enseignement et administratifs impliqués dans la vie des formations.

Recommandation 47 :

Créer des espaces (régulation, décision) qui prendront différentes formes au regard des contextes, impliquant les services d'appui pédagogique, les services d'aide à la réussite, l'orientation, la mobilité internationale, etc. afin d'inscrire l'ensemble de l'offre de services proposés au service de la réussite dans l'enseignement supérieur.

Afin de renforcer l'animation globale et locale de l'offre d'appui pédagogique au service des équipes des universités, des HE et des établissements d'EPS, l'optimisation de réseaux existants de collaborateurs pédagogiques⁶⁹ (ex. les activités pédagogiques organisées au niveau des pôles) à plusieurs échelles d'un territoire (local, provincial, régional) répondrait à plusieurs objectifs :

- Diffuser les informations contribuant au développement continu de la pédagogie (événements, productions documentaires, etc.);
- Créer des espaces d'analyse réflexive des expériences et des pratiques d'appui pédagogique

afin de créer des repères d'action entre collaborateurs pédagogiques des EES à partager puis adapter dans les contextes spécifiques d'intervention (universités, HE et EPS);

- Identifier les ressources (concepts, instruments, méthodes, expériences, etc.) mobilisées dans le cadre d'initiatives pédagogiques accompagnées (expérimentation, recherche, production d'expertise, etc.) accompagnées, animées, impulsées, évaluées;
- Optimiser la coordination des projets, l'évaluation de leurs effets et l'utilisabilité des résultats afin d'enrichir les projets concomitants existants ou à venir sur plusieurs échelles de la FWB.

Tout comme la communauté francophone des *moodlers*⁷⁰, il s'agit ici de rassembler des acteurs de l'appui pédagogique qui pourraient être isolés, de proposer un développement continu des compétences entre pairs dans le but notamment d'une réponse locale et globale en matière de service d'appui pédagogique plus efficace.

Mise en perspective :

Le GRAPPE⁷¹, PENSERA⁷², le ResUN⁷³ pour la France ou encore le GRIP⁷⁴ du réseau de l'Université du Québec sont des exemples de créations de communautés de pratiques et d'apprentissage, de réseaux d'échanges réciproques de savoirs pour une réponse territoriale à l'accompagnement des enseignants et des équipes pédagogiques pour le développement qualitatif de la pédagogie dans l'enseignement supérieur.

⁷⁰ Réseau professionnel d'utilisateurs francophones de la plateforme *Moodle* qui partagent des expériences, des conseils et des connaissances sur ses usages.

⁷¹ « Groupe d'Appui à la Pédagogie » des conseillers pédagogiques de Midi-Pyrénées : <https://grappeblog.wordpress.com/> (consulté le 31 août 2022).

⁷² Pédagogie de l'Enseignement Supérieur En Rhône Alpes : <https://pensera2.fr/> (consulté le 31 août 2022).

⁷³ Réseau des collaborateurs pédagogiques de l'Université de Nantes : <https://open.univ-nantes.fr/initiative/afficher?id=ck74nycbe0cup0709rpy346hi> (consulté le 31 août 2022).

⁷⁴ Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique : <https://enseignerluniversite.com/a-propos/> (consulté le 31 août 2022).

⁶⁹ Ingénieurs pédagogiques, ingénieurs formation, conseillers pédagogiques, ingénieurs techno-pédagogiques, etc.

Évaluation et régulation du programme

Établir des priorités, structurer le programme, en axer une partie sur la recherche, mettre en place des tests propédeutiques, avoir une politique en lien avec l'intégration pédagogique du numérique sont des éléments réputés soutenir la pertinence du programme. Reste à vérifier si, dans les faits, celui-ci est réellement cohérent et efficient. En d'autres termes, le programme atteint-il les objectifs fixés? Et si ce n'est pas le cas – ou, plus prosaïquement, si la situation peut être améliorée – quels sont les leviers permettant une amélioration de celui-ci? Le comité estime que deux types d'information se révèlent cruciaux pour répondre à cette question.

Le premier est l'analyse du taux d'abandon et d'échec des étudiants ainsi que des paramètres qui peuvent infléchir cette situation. Dans tous les dossiers d'avancement, le taux d'échec des étudiants était présenté sous forme de graphique. Il en était souvent de même pour le taux d'abandons. Rarement toutefois nous avons pu lire une analyse de cette situation. Le comité recommande d'analyser en profondeur les causes de ce taux d'échec.

Bonne pratique :

L'IPEPS Liège (Bac ES) réalise depuis peu un accompagnement personnalisé des étudiants en situation d'échec. Cet accompagnement vise à leur permettre de développer des stratégies de raccrochage qui font alors l'objet d'une convention liant contractuellement l'étudiant avec l'équipe enseignante. En 2021-2022, les besoins d'encadrement associés à cette mesure d'aide aux étudiants en difficulté font l'objet d'une concertation dans le cadre de l'usage des 20% d'autonomie pédagogique.

L'UMONS affiche une réelle volonté de s'emparer collectivement des dispositifs d'aide à la réussite universitaire (tests d'auto-positionnement pour prendre en considération des prérequis, service facultaire de remédiation dédié, disponibilité des enseignants, etc.) à travers un affichage dans le plan d'action 2021-2025.

Toutefois d'autres outils nous semblent opportuns pour creuser cette question, par exemple la mise en place d'une logique de *Learning Analytics* (LA).

Recommandation 48 :

Envisager la mise en place d'un système de LA en aide à la décision qui offrirait aux institutions des données permettant un pilotage opportun du programme de formation en s'appuyant sur les chiffres.

Un autre outil qui peut être mobilisé est la prise de contact avec les étudiants qui abandonnent leurs études pour connaître les raisons de cet abandon.

Bonne pratique :

Durant la crise sanitaire, l'AMEPS a pris l'initiative de prendre contact avec les étudiants en décrochage. Ces contacts, sous forme téléphonique, avaient pour but d'offrir une écoute aux étudiants en situation de décrochage, de comprendre les raisons motivant leurs difficultés.

Une telle action n'est pertinente que si l'on met en place un questionnaire semi-structuré qui permet d'éclairer le contexte et la situation de l'abandon. Dans le même ordre d'idée, il semble pertinent d'interroger les étudiants ayant échoué sur les raisons perçues de leur échec. Là aussi, l'information récoltée est susceptible d'être discutée de manière collégiale et de mener à des améliorations significatives du programme de formation.

L'échec et l'abandon des étudiants ne sont pas les seuls indicateurs de la pertinence d'un programme. Nous avons abordé précédemment l'intérêt d'instaurer une dynamique d'EEE au niveau du programme pour vérifier la pertinence de la structure du programme ainsi que son caractère évolutif. D'autres éléments peuvent également faire l'objet d'une évaluation par les étudiants et/ou *alumni* : l'efficacité de la communication au niveau du programme, l'efficacité des outils numériques, le soutien perçu lorsque des problèmes se posent, l'accès aux bibliothèques, etc.

Récolter cette information est essentiel, mais non encore suffisant. Encore faut-il l'exploiter, l'analyser pour qu'elle puisse s'inscrire dans des régulations au niveau du programme. Et vérifier, par après, que cette régulation a bien permis d'améliorer la situation; principes de la roue de Deming (Plan, Do, Check, Act) essentiels à la mise en place d'une culture qualité.

Le comité aimerait également proposer une autre méthode pour améliorer le programme. Il s'agit de l'analyse des incidents critiques. Dans beaucoup d'institutions, le comité a constaté que la parole circule bien; les étudiants confrontés à des difficultés trouvaient, souvent de manière informelle, des interlocuteurs susceptibles de les aider. Mais le comité a également remarqué que ces démarches faisaient l'objet de peu de formalisme. Or, il lui semble opportun d'installer des méthodes relatives aux incidents critiques dans de tels contextes. Prendre acte et enregistrer la situation, déterminer son contexte et sa prévalence, réfléchir à ses causes et à l'effet de ces causes sur d'autres situations potentiellement critiques, proposer et acter des modifications permettant de résoudre la situation, vérifier *a posteriori* l'efficacité des régulations mises en place, consigner tout cela dans un document de suivi sont autant de démarches qui semblent essentielles pour améliorer les programmes.

Recommandation 49 :

Réaliser une analyse précise du taux d'échec et d'abandon des étudiants via une dynamique de *learning analytics* et en cherchant une information utile auprès de ceux qui ont échoué ou abandonné. Pour améliorer le programme, utiliser l'EEE au niveau du programme et recourir aux *alumni*. Traiter et analyser cette information au sein d'un collectif d'enseignants et établir/réaliser des perspectives d'amélioration. Enfin, se saisir des plaintes ou questions des étudiants pour en réaliser un bilan sous la forme d'une étude d'incidents critiques.

Mise en perspective :

Cathy Perret, ingénieure de recherche, chercheuse associée à l'IREDU⁷⁵ et chargée de mission Dispositifs d'aide à la réussite et à l'orientation pour les étudiants en licence au sein de l'Université de Bourgogne a proposé différentes interventions sur les « Différentes formes d'obstacles à la transition universitaire selon les vécus des étudiants : le cas des étudiants en 1^{re} année des licences aménagées de l'université de Bourgogne » susceptible d'apporter des repères d'actions en la matière. Elle prend appui des travaux scientifiques menés conjointement entre établissements allemands, belges et français qui « *montrent la diversité de la transition universitaire vécue selon certaines caractéristiques de l'étudiant et du contexte* »⁷⁶

Les activités d'apprentissage

S'agissant des cours

En 2016, « tous les établissements produisent et diffusent des documents à destination des étudiants inscrits. Ils présentent les attentes en matière d'acquisition de connaissances et/ou de développement des compétences pour chaque programme de formation, pour chaque enseignement et parfois même pour chaque UE. Ces documents existent sous des formes variées d'une forme d'établissement à l'autre, comme des référentiels de compétences, des fiches UE, des syllabus, dans lesquels figurent les AA et les modalités d'évaluation. »⁷⁷ En 2022, même si parfois comme à l'université, UE et activités d'apprentissage sont confondues, la plupart du temps les UE se déclinent en différentes activités d'apprentissage. Cependant, même si cela est déclaré par les équipes rencontrées, le comité

⁷⁵ Institut de Recherche en Économie de l'Éducation – EA 7318.

⁷⁶ DE CLERCQ, M. et PERRET, C., « Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges », dans *Éducation et socialisation - Les cahiers du CERFEE*, vol. 58, 2020.

⁷⁷ *Analyse transversale Psychologie-Logopédie-Éducation*, 2016, p. 60.

n'a pu déterminer systématiquement de façon factuelle que les UE étaient en lien avec les AA visées et qu'ensemble elles couvraient la totalité des acquis.

Recommandation 50 :

Au regard de la maturité plurielle des établissements rencontrés en matière d'ingénieries de formation et de développement pédagogique (macro, meso, micro), il apparaît opportun pour ces derniers de donner à voir, pour chaque UE et activité d'apprentissage s'il y a un alignement entre les AA visées par les UE et les activités d'apprentissages, les activités pédagogiques mises en place et qui doivent permettre de former les étudiants à ces acquis et les méthodes d'évaluation qui doivent permettre de certifier l'acquisition des AA chez les étudiants.

Bonnes pratiques :

À l'ULB, la Faculté s'est engagée dans une réforme des bacs SPE sous le nom de NewBA, à travers la redéfinition du profil d'enseignement, la réingénierie pédagogique du bloc 1, la création d'une UE dite «starting-block», qui consiste à outiller sur les plans épistémologique, méthodologique et praxéologique, les étudiants dès le début de leur formation et la mise en place du tutorat par les étudiants. Une démarche d'évaluation accompagne la mise en œuvre de cette réforme.

À la HELdB (Bac ES), une analyse approfondie et continue des programmes de formation est à l'œuvre depuis 2012. Celle-ci a d'abord donné lieu à la volonté de généralisation de l'approche par problème (APP) sur les trois années de formation. Cette politique a débouché sur de profondes transformations des modalités et des contenus d'enseignement.

Mise en perspective :

Au sein de Nantes Université, le Centre de développement pédagogique⁷⁸ a médiatisé des tableaux dynamiques sur mesure pour chaque responsable de mention afin de visualiser collectivement la répartition des compétences visées, avec les UE, avec les résultats d'apprentissage et les modalités de contrôle de connaissances associées. Le but de ces outils est notamment de faciliter la coordination globale entre les membres de l'équipe pédagogique tout en donnant à lire et à voir la cohérence globale du programme de formation aux étudiants.

Par ailleurs, le comité tient à rappeler qu'un élément d'analyse réflexive au service de la régulation des cours est constitué de l'EEE. En tant que principaux témoins, seuls les étudiants peuvent déterminer l'effet qu'ont pu avoir les activités d'enseignement sur leurs apprentissages. Leur avis et perception sont donc des informations essentielles qui permettent aux enseignants de mieux calibrer les activités d'enseignement. L'EEE, déjà abordé au chapitre 2 sonne peut-être comme une antienne. Les étudiants sont en effet des parties prenantes sans qui la formation n'existerait pas. Ils peuvent aussi être considérés comme des partenaires privilégiés de la formation. Les mouvements Student Voices (Fletcher, 2014) et Students as partners (Healey et Haeley, 2019) attestent que ces partenariats entre enseignants et étudiants pour favoriser l'apprentissage deviennent une forme de normes dans l'enseignement supérieur au niveau international. Évidemment, l'enquête auprès des étudiants, de type EEE, n'est qu'un moyen parmi d'autres d'enclencher un tel partenariat, mais cela reste un moyen qui exige peu de moyens et peut donner des résultats

⁷⁸ Voir à ce sujet : <https://cdp.univ-nantes.fr/experimenter-ensemble/logiques-competences> (consulté le 18 octobre 2022).

pertinents sous certaines conditions en tous les cas⁷⁹.

Recommandation 51 :

Accompagner l'enseignant dans la mise en œuvre des nouvelles activités d'enseignement et communiquer vers les étudiants des régulations éventuelles qui ont été mise en place avec pour objectif d'instaurer une véritable culture qualité institutionnelle.

Dans ce cas de figure, les données de l'EEE seraient récoltées pour favoriser une régulation des UE ou des activités d'apprentissages et seuls les titulaires auraient accès aux résultats qu'ils pourraient partager avec d'autres (pairs, conseiller pédagogique, etc.), s'ils le souhaitent.

Bien évidemment, d'autres dispositifs EEE peuvent coexister avec cette méthode. On peut par exemple imaginer qu'une institution souhaite récolter une information identique pour tous les cours afin de rendre compte de (ou rendre des comptes sur) la qualité pédagogique globale des enseignements qui s'y déroule. Mais si l'intention est de nourrir la réflexivité de l'enseignant, il est

indispensable que celui-ci soit partie prenante du dispositif dès le début.

S'agissant des stages

En 2016, l'analyse produite par le comité d'experts confirmait que « tous les programmes de formation font désormais une large place aux stages, avec à chaque fois une progression claire dans les responsabilités confiées aux étudiants et les exigences en matière de mobilisation et de validation de compétences.

La culture du stage fait donc partie intégrante des programmes de formation avec, pour tous, des conventions de stages et des grilles d'évaluation des stagiaires⁸⁰. Cela se confirme également en 2022, les stages sont des activités essentielles dans la formation des étudiants. Ils leur permettent de vivre des expériences professionnalisantes et de connaître, par un vécu expérientiel, les réalités des terrains auxquels ils seront confrontés en tant que professionnels de demain. Il ne s'agit évidemment pas de sous-traiter les activités d'apprentissage professionnalisantes au lieu de stage. Si c'était le cas, la formation des étudiants serait très aléatoire et dépendrait de la qualité de la structure d'accueil, voire du maître de stage supervisant le travail de l'étudiant. Le stage est donc bien une activité qui doit être structurée, accompagnée et évaluée par l'EES dans le cadre d'un dialogue collaboratif avec les maîtres de stage. Les responsables de programmes l'ont souvent bien compris et les outils (portfolio, livret, guide, etc.) permettant d'accompagner les étudiants se sont multipliés ces dernières années. Le comité voudrait toutefois relayer un certain nombre de difficultés et proposer des recommandations en lien avec celles-ci.

La recherche de stage : une réalité stressante pour l'étudiant

Dans certaines filières, trouver un stage se révèle être un réel parcours du combattant. Les lieux d'accueil sont parfois frileux à l'idée de recevoir des stagiaires en début de formation, par exemple dans le cadre de stage d'observation. Le contrat

⁷⁹ Si l'on se concentre sur l'EEE mise en place afin de réguler les activités d'apprentissage, la littérature scientifique nous enseigne que l'enseignant sera susceptible d'utiliser l'EEE si les informations recueillies via cette méthode lui apportent une information nouvelle, s'il accorde de la valeur à cette information nouvelle, s'il sait comment améliorer la situation et s'il est motivé par ces changements. À ce titre, les modalités pratiques de l'EEE peuvent prendre plusieurs formes qui respectent les enjeux et contextes de l'établissement. On peut, par exemple, imaginer que l'enseignant choisisse dans un pôle de questions celles qui ont le plus de sens pour lui par rapport aux difficultés qu'il pressent dans son enseignement. Le fait de puiser dans un pôle préalable de questions assure la qualité psychométrique de ces dernières. Le fait qu'il puisse effectuer un choix dans ce pôle signifie qu'il pourra choisir des questions dont les réponses lui apporteront une information nouvelle et auront du sens pour lui. La passation pourrait avoir lieu à la fin du cours (les délégués étudiants pourraient être impliqués) ou à distance, via un questionnaire en ligne. On peut aussi imaginer que les résultats soient discutés, à la demande de l'enseignant avec un conseiller pédagogique ou un pair bienveillant afin de permettre d'envisager des scénarios de régulation. Dans des situations problématiques, à la demande de l'enseignant, un conseiller pédagogique pourrait organiser des focus group avec les étudiants pour approfondir l'analyse issue des résultats ou tester quelques hypothèses de design pédagogiques qui pourraient être proposés comme régulation.

⁸⁰ *Analyse transversale Psychologie-Logopédie-Éducation*, 2016, p. 65.

win-win tacite entre le fait de former un stagiaire et de pouvoir bénéficier de sa force de travail n'est, pour ces structures, pas optimal.

Par ailleurs, dans certaines filières et/ou en fonction des bassins de formation, les lieux de stage intéressants se révèlent limités et la demande en stage est supérieure à ce que peuvent absorber les milieux professionnels. C'est par exemple le cas dans le domaine de la logopédie où certains stages se font dans des milieux d'accueil où aucun représentant de la profession n'est présent ou disponible.

Le constat énoncé en 2016 est toujours d'actualité : certains étudiants passent un temps considérable à chercher des lieux de stage et se voient confrontés à de nombreux refus. Revers de la médaille, les lieux de stage sont saturés de demandes, ce qui n'est pas non plus une situation qui leur est agréable.

Bonne pratique :

À la HECh (Bac ES), le Bureau des Stages s'assure de la clarté de l'information fournie aux étudiants au sujet des stages : périodes consacrées aux stages, contextes dans lesquels ces stages peuvent être réalisés, modalités de recherche d'une structure d'accueil, base de données existante à disposition des étudiants pour les soutenir dans cette recherche, etc.

Recommandation 52 :

Tenir à jour un cadastre des lieux de stage, mis à jour annuellement avec par exemple des informations sur le lieu de stage (le nombre de places disponibles, les personnes de contact, le type d'activité, etc.) permettant aux étudiants de choisir leur stage selon le projet professionnel envisagé⁸¹.

Par ailleurs, nous le confirmons de nouveau en 2022, il y a un enjeu à maintenir des contacts harmonieux avec les lieux de stage. Transformer le groupe épars des maîtres de stage en une communauté de pratiques efficiente se révèle être un enjeu fondamental pour les EES. Cela permettra aux maîtres de stage de mieux connaître la formation et d'échanger sur leurs pratiques d'accompagnement. Ils pourront aussi rencontrer et identifier les enseignants qu'ils pourront plus facilement joindre en cas de difficultés avec les stagiaires. Organiser, pour eux et avec eux, des moments de rencontre privilégiés par exemple en leur proposant des cycles de conférences spécifiques sur des sujets en prise directe avec leurs activités professionnelles semble une manière efficiente de les réunir et d'augmenter leur professionnalité.

Progressivité dans les apprentissages liés au stage : vers un portfolio d'intégration

Les stages constituent un rouage essentiel de la construction professionnelle de l'étudiant. Ils permettent d'atteindre certaines finalités spécifiques du programme et doivent être en lien direct avec ces finalités. Il est donc important que chaque stage soit accompagné d'un référentiel de compétences à travailler au cours dudit stage. Il est également important que les divers stages, pris dans leur ensemble, permettent aux étudiants d'atteindre l'ensemble des compétences professionnelles visées, et ce en gérant une éventuelle progressivité des apprentissages. Cette progressivité nous semble importante. Certains étudiants débutent par exemple par des stages d'observation et voient le nombre de responsabilités qui leur sont confiées évoluer positivement tout au long des stages. D'autres sont directement confrontés à la complexité et aux responsabilités, mais avec un soutien accru du maître de stage ou de l'EES au début de leur parcours.

⁸¹ Idéalement, ce cadastre pourrait être dynamique et un étudiant, une fois accepté, pourrait en faire part virtuellement, ce qui indiquerait aux autres candidats que le poste a été attribué. Si l'étudiant souhaite postuler à un lieu de stage qui n'est pas dans la liste, il peut en demander l'ajout à un référent institutionnel qui, après vérification et contact avec le lieu de stage, pourra inscrire ce nouveau lieu dans la base de données.

Recommandation 53 :

Proposer un portfolio d'apprentissage aux étudiants pour chacun des stages reprenant l'ensemble des compétences visées et présenté aux étudiants et maîtres de stage en amont du stage. Cela permettra à ces deux acteurs d'identifier les moments possibles de développement professionnel sur le terrain. Chacun des apprentissages en lien avec ce référentiel pourrait alors être consigné, explicité et commenté par l'étudiant dans son portfolio. Ce dernier pourrait, par la suite, être visé par le maître de stage et le référent institutionnel désigné par l'EES qui valideraient, en quelque sorte, que ces compétences ont été travaillées lors du stage.

Mise en perspective :

L'université Savoie-Mont-Blanc (USMB) s'est engagée depuis plusieurs années dans la mise en œuvre de l'APC et a été choisie en 2022 par le Secrétariat Général pour l'Investissement (SGPI) pour piloter la mise en œuvre du portfolio de compétences dans l'enseignement supérieur, dans le cadre du programme Avenir(s)⁸². Ce dispositif tend à faciliter l'orientation des étudiants par une meilleure identification de leurs compétences. Le co-pilotage du projet fait l'objet d'un consortium d'établissements composé de l'université de Lille, l'université de Bretagne occidentale, le réseau Polytech et Esup-portail.

Des stages homogènes ou des stages diversifiés : le projet de l'étudiant

Toutes les formations faisant l'objet de cette analyse ont intégré plusieurs stages à leur programme. Si la progressivité doit être pensée au bénéfice des étudiants, les lieux de stage doivent l'être tout autant. Souhaite-t-on par exemple que tous les stages soient

menés dans le même secteur, dans le même type de structure (voire dans la même structure) ou, au contraire, souhaite-t-on que l'étudiant soit confronté à une grande diversité de contexte. Dans le premier cas, cela ne mènerait-il pas à une spécialisation professionnelle de bon aloi et dans le deuxième cas cela permettrait-il à l'étudiant de se confronter à une diversité par essence formatrice? Le comité d'expert estime que ce choix devrait être tranché au cas par cas dans une logique de progression pédagogique et identitaire, en prenant en compte le projet professionnel de l'étudiant. En effet, certains étudiants ont déjà une vision très vive et très ancrée de leur avenir professionnel. C'est assez souvent le cas dans les filières de promotion sociale, mais les hautes écoles et les universités ne sont pas exemptées de tels étudiants. La formation devrait offrir à ces étudiants la possibilité de se confronter plus directement à la réalité professionnelle qu'ils visent à atteindre après leurs études. D'autres étudiants ont un projet professionnel à peine ébauché ou pas de projet professionnel du tout lorsqu'ils s'inscrivent dans des programmes de formation. L'idée n'est pas d'offrir une formation à la carte aux étudiants voulant défendre un projet de développement, mais de leur permettre des « adaptations soutenantes » à la marge, par exemple en ayant une forme de latitude dans le choix des compétences prioritaires au niveau des stages.

Recommandation 54 :

Soutenir l'étudiant dans son projet futur et/ou, développer ses aspirations professionnelles (via les stages ou en invitant des acteurs de terrains). Les stages étant néanmoins porteurs d'un potentiel tout à fait spécifique dans le cadre de ce développement, négocier le choix du lieu de stage et celui du secteur avec l'étudiant en fonction de ce qu'il estime le plus profitable en termes de projet de formation. Un tel dialogue collaboratif, mené très tôt dans le parcours de l'étudiant, lui permettra de prendre conscience de l'importance de développer une réflexion en termes d'employabilité et qu'il est soutenu dans sa volonté vocationnelle. Ces deux éléments conjugués auront un effet positif sur sa motivation (Viau, 1998) et sur la rétention dans les études.

⁸² Voir : <https://www.univ-smb.fr/2022/03/16/lusmb-co-pilote-le-dispositif-national-avenirs-pour-faciliter-lorientation-des-jeunes-par-une-meilleure-identification-de-leurs-competences/> (consulté le 20 août 2022).

Les séminaires d'accompagnement de stages

Comme énoncé précédemment, il serait contre-productif de sous-traiter ce pan entier de la formation au maître de stage ou au lieu de stage. Un premier moyen de s'assurer que l'étudiant sera bien confronté à une réalité susceptible de développer les compétences visées est le portfolio dont une section porte sur les compétences à développer lors du stage. À charge pour l'étudiant et pour le maître de stage de s'assurer que l'étudiant soit dans des conditions de stage suffisantes pour développer lesdites compétences. Un deuxième moyen de s'assurer du caractère bénéfique de la formation est constitué par les séminaires d'accompagnement de stage.

Cependant, un principe de réalité rencontré en 2021-2022 rattrape cette vision vertueuse de l'accompagnement durant les stages. Aussi, au vu du dé-financement relatif de l'enseignement supérieur, il semble qu'un modèle où tous les étudiants sont accompagnés par un enseignant lors des stages n'est pas efficient. Comme en 2016, le comité d'experts confirme donc qu'aujourd'hui que « l'accompagnement des stagiaires de la part de l'établissement reste l'un des points faibles de l'ensemble des programmes de formation du *cluster*. Les établissements, quelle que soit leur nature, n'ont pas les ressources humaines pour réaliser cet accompagnement sur le lieu de stage ».

L'accompagnement gagne dès lors à devenir collectif. Ainsi, on peut imaginer des séminaires d'accompagnement au cours desquels un travail sur des situations-problèmes authentiques rencontrés par les étudiants sur leur lieu de stage est effectué. En amont de ce séminaire, les étudiants devraient ainsi décrire une situation qu'ils ont rencontrée et qu'ils aimeraient discuter en groupe.

Recommandation 55 :

Investiguer de nouvelles méthodes d'accompagnement collectif des stagiaires permettant le partage d'expérience entre étudiants et de faire remonter les difficultés rencontrées.

L'évaluation des stages

Les éléments présentés en amont de cette section éclairent les caractéristiques de l'évaluation. Les

finalités du stage ayant été clairement définies et le portfolio d'intégration ayant été structuré selon ces finalités, ce portfolio devrait servir de base à l'évaluation du stage. L'étudiant amène-t-il, dans son portfolio, suffisamment d'éléments issus de sa pratique de terrain statuant sur le fait qu'il a été confronté à des situations lui ayant permis de développer les compétences visées? Le portfolio contient-il des éléments attestant qu'effectivement, ces compétences ont été développées par l'étudiant? Évidemment un regard réflexif de l'étudiant sur son propre portfolio peut aussi être un matériau d'évaluation utile à recueillir et analyser. Par ailleurs, si le séminaire de stage n'est pas crédité indépendamment, la participation de l'étudiant à ce séminaire et la pertinence de ses interventions peuvent, elles aussi, être créditées au niveau du stage.

Recommandation 56 :

Évaluer l'efficacité des stages de manière continue afin de pouvoir mener les régulations nécessaires s'il y a lieu.

Il est intéressant de recueillir périodiquement, d'une part l'avis des étudiants⁸³ et d'autre part, celui des maîtres de stage⁸⁴ via un questionnaire, une enquête ou via des *focus group* spécifiques dont les retours peuvent rassurer l'équipe pédagogique sur la pertinence des outils proposés ou, au contraire, amener à des régulations, notamment sur l'organisation des stages⁸⁵.

⁸³ Ces derniers estiment-ils que la formation les a bien préparés aux stages? S'estimaient-ils capables de répondre aux demandes du terrain? Les compétences visées par le stage (et structurant le portfolio d'intégration) ont-elles été clairement comprises? Le lieu de stages était-il riche en potentiel d'apprentissage? Ont-ils éprouvé des difficultés à faire état de leur développement à travers le portfolio d'intégration? Les maîtres de stage ont-ils visé sans difficulté les activités décrites dans le portfolio? Estiment-ils que les évaluations étaient en lien avec leurs apprentissages? Que les rétroactions reçues étaient de qualité suffisante pour comprendre les éventuelles lacunes? Les séminaires d'accompagnement de stage leur ont-ils paru utiles? Leur ont-ils permis de développer leurs compétences? Etc.

⁸⁴ Les compétences visées par le stage étaient-elles claires pour eux? Se sont-ils sentis à l'aise pour viser les preuves d'apprentissages consignées par les étudiants dans leur portfolio d'intégration? Estimaient-ils les étudiants suffisamment formés pour intégrer le stage? Quels étaient les points forts relevés et les lacunes éventuelles dans l'organisation des stages? Etc.

S'agissant des TFE/épreuves intégrées

Les TFE, mémoires et épreuves intégrées (EI) parachèvent la formation reçue par les étudiants. Les exigences en termes de contenu, de forme, de liens éventuels avec la recherche ou la pratique réflexive, de modalités d'accompagnement, etc. sont assez hétérogènes. Elles varient largement d'un programme à l'autre et, au sein d'un même programme, d'un établissement à l'autre. Ainsi, certains TFE sont considérés comme le prolongement logique du stage et les enseignants évaluent essentiellement la qualité de l'analyse réflexive dont font preuve les étudiants dans l'analyse dudit stage alors que d'autres TFE sont considérés comme des activités de formation par la recherche, les enseignants attendant des étudiants la réalisation d'une véritable recherche ou recherche-action. Ceci étant dit, malgré cette hétérogénéité, un certain nombre des problèmes semblent, si pas récurrents, au moins assez fréquents. Certains avaient d'ailleurs été identifiés en 2016 (choix du sujet en fonction de l'encadrant, encadrement insuffisant pour assurer un suivi efficace, etc.)⁸⁵ et faisaient ainsi ressortir «une très grande disparité dans la nature même de l'exercice de conceptualisation et d'écriture qui est demandé aux étudiants, ce qui en soi peut être considéré comme étant au service de la variété des programmes, mais ne manque pas de poser la question de l'égalité d'exigence et de niveau atteint par les étudiants».

Bonne pratique :

Dans certains établissements (HELdB, par exemple), des guides TFE ont été rédigés et proposés aux étudiants afin que les finalités d'apprentissage soient communiquées le plus tôt possible aux étudiants.

⁸⁵ Les incidents critiques ou difficultés proposées par les étudiants lors des séminaires d'accompagnement de stage sont également riches en information sur les conditions rencontrées par les étudiants lors des stages. Ils peuvent également constituer un matériau riche pour une réflexion sur la manière d'améliorer l'organisation ces derniers.

⁸⁶ *Analyse transversale Psychologie-Logopédie-Education*, 2016, p. 62.

Recommandation 57 :

Accompagner des groupes d'étudiants dans des séminaires «mémoire»; outil permettant de régler collectivement un certain nombre de questions qui peuvent s'avérer récurrentes au niveau individuel et laissant ainsi du temps pour un accompagnement plus individualisé éventuellement nécessaire pour des questions plus spécifiques à un contexte donné.

Quels que soient son nom et ses modalités, le TFE est un travail demandant l'intégration, chez l'étudiant, de diverses compétences de haut niveau. Des compétences d'écriture, tout d'abord, que celle-ci soit réflexive ou scientifique, un travail méthodologique, un travail de recherche bibliographique, un travail d'organisation et de structuration de la pensée, un travail de terrain. Il est important que ces compétences de haut niveau soient déjà développées, au moins en partie, en amont de ce travail intégrateur. Il semble dès lors pertinent de structurer le programme de formation en mettant en évidence les compétences qui y sont développées et qui seront nécessaires à la rédaction du travail de fin d'études. Ainsi, l'étudiant se verra progresser vers les compétences attendues et sera à même de mieux gérer son stress par rapport à un travail d'envergure.

Bonne pratique :

À la HECh (Bac ES), la section organise le TFE selon une nouvelle formule qui a pour objectif de mieux correspondre aux attendus du métier et de créer un lien étroit avec le monde professionnel. Le TFE part de l'expérience de stage et est lié à une problématique rencontrée sur le lieu de stage.

Dans certaines filières, les étudiants ont fait part de leur difficulté à structurer leur travail dans les temps impartis. Ils avouent s'y être pris trop tard. Les responsables des TFE peuvent avoir un rôle à jouer face à ce phénomène. On peut par exemple imaginer que les sujets doivent être déterminés l'année précédant celle du TFE. En FWB, certains EES demandent à leurs

étudiants de réaliser un travail préparatoire au mémoire l'année précédant ce dernier. L'objectif de ce travail est de permettre aux étudiants de creuser une question de recherche au regard de la littérature, proposer des hypothèses et des éléments d'ordre méthodologique. Cela permet de répartir la charge de travail sur deux ans, mais aussi de donner l'occasion à l'étudiant de mûrir les compétences nécessaires à l'aboutissement de ce travail.

Quelles que soient les logiques proposées, il semble nécessaire d'accompagner les TFE par un planigramme clair et de contraindre les étudiants à le respecter s'ils veulent aboutir dans les temps impartis.

Dans certains établissements, les TFE ne sont pas en lien avec des activités de recherche. Il s'agit alors d'évaluer la capacité de l'étudiant à présenter de manière réflexive les activités et la réalité qu'il a rencontrées lors des stages. Le comité insiste pour que les TFE s'ancrent, à tout le moins, dans des activités de recherche-action.

Les TFE, comme toutes les activités d'enseignement, gagnent à être régulées. Les sources d'information à interroger sont bien entendu les étudiants et les promoteurs ; enquêtes et/ou focus group peuvent être des méthodes pertinentes à mettre en place ; l'analyse d'incidents critiques également. Dans ce contexte le taux et le niveau de réussite se révèlent être des informations essentielles. Un phénomène mérite également d'être approfondi : des étudiants abandonnent parfois la formation sans diplôme alors qu'il ne leur reste juste que l'épreuve finale à réaliser. C'est préoccupant, car l'investissement individuel des étudiants et l'investissement de la société pour les former sont ainsi, en quelque sorte, spoliés. Il semble important de mener une veille constante par rapport à ces étudiants et de les interroger sur les causes de cet abandon avant de leur proposer, peut-être, un accompagnement plus spécifique.

Recommandation 58 :

Assurer régulièrement une régulation des dispositifs TFE/mémoire/EI.

Chapitre 4 : efficacité et équité

Regard rétrospectif

Le présent chapitre explore les principes d'efficacité et d'équité des formations, couvrant les chapitres 4 et 5 de l'analyse transversale précédente. Cette dernière révélait une vingtaine de recommandations liées à l'efficacité et l'équité de l'enseignement. Les évaluations continues menées en 2021-2022 ont permis de constater que la majorité d'entre elles ont été suivies avec des effets positifs notoires. Ces évolutions favorables seront relevées dans les lignes qui suivent. Environ un quart des recommandations ont été partiellement suivies amenant à des résultats qui ne sont pas encore pleinement satisfaisants et méritent la continuité des efforts et évolutions entamés. Ces recommandations restent d'actualité et sont parfois reformulées pour tenir compte des étapes déjà franchies.

Les alumni

En ce qui concerne le suivi des diplômés, le comité estime que l'essentiel de l'analyse transversale de 2016 reste valable : «*Le comité des experts a fait le constat que la très grande majorité des institutions accorde une importance au suivi de leurs diplômés, mais déplore que ce suivi soit encore très peu explicite et structuré. [...] Par ailleurs, le recours aux diplômés dans la révision des programmes est encore peu répandu et peu structuré.*»

Néanmoins, le comité a observé que les institutions ont fait des avancées en ce qui concerne le suivi des diplômés : des plans d'action avec des actions concrètes pour augmenter l'implication des alumni ont été rédigés ou sont en cours de préparation, le travail du suivi des *alumni* a été inclus dans l'affectation des membres du personnel entre autres. Il ressort que certains établissements ont établi des contacts avec des diplômés (via par exemple *LinkedIn* ou des invitations à témoigner dans des cours), mais rares sont les cursus qui ont créé une association d'*alumni* en tant que telle. De fait, d'une part le retour d'information sur l'impact des cursus reste limité et, d'autre part, le contact

des étudiants avec le métier est restreint le plus souvent à la réalisation du stage.

Bonnes pratiques :

La HERS utilise une page *Facebook* à la fois pour diffuser de l'information aux diplômés (projets menés, colloques, événements), mais aussi pour collecter des informations sur la formation. La page a aussi permis de recruter des maîtres de formation pratique et de diffuser des informations relatives aux lieux de stage.

La HELHa (Bac ES) a créé un groupe des diplômés sur les réseaux sociaux permettant de diffuser différentes informations (offres d'emploi, demandes d'intervention dans un cours, recherche d'un relecteur de TFE, etc.) et, chaque année, des moments leur sont réservés, par exemple une rencontre avec les étudiants de bloc 3 ou lors des journées «*portes ouvertes*» de l'établissement.

La HELMo a créé un cercle des *alumni* proposant au minimum une rencontre par an.

Le comité estime qu'il reste nécessaire d'inciter les sections à réfléchir sur leur politique visant au suivi et à la mobilisation de leurs anciens étudiants. L'activation plus formelle et régulière d'une association d'*alumni*, avec la possibilité de les intégrer comme partenaire au titre, par exemple, d'organe de consultation, permettrait de les questionner sur l'adéquation du contenu des enseignements par rapport à la réalité du marché du travail (pertinence du programme) et de mettre en contact les nouveaux et les anciens étudiants, favorisant ainsi l'échange d'expériences (définition du projet professionnel des étudiants et constitution de leur réseau). La diffusion ponctuelle de questionnaires à destination des diplômés pour les interroger sur d'éventuels éléments propres à leur pratique professionnelle qui seraient, selon eux, essentiels à intégrer dans les formations ou l'organisation d'événements sont d'autres options que les établissements peuvent envisager.

Même si des leviers d'implication sont mis en place, il ne faut pas perdre de vue que les associations d'*alumni* peinent parfois à se maintenir, même dans les établissements qui ont une forte culture

d'entreprise. Cela nécessite de la part des établissements de mettre en œuvre des stratégies pour développer le sentiment d'appartenance. Plusieurs pistes peuvent être suivies pour soutenir l'existence même de ces associations telles que :

- Une représentation officielle des *alumni* dans les organes de direction de l'établissement ;
- Une inscription de droit des étudiants à l'association des *alumni* jusqu'à leur diplôme (accès à l'annuaire des anciens permettant de trouver facilement des contacts pour leurs différents projets d'études en lien avec le monde professionnel ;
- Un retour des anciens dans leur établissement à la demande des étudiants ou de leur propre initiative pour présenter leurs parcours professionnels et leurs métiers actuels.

Recommandation 59 :

Poursuivre les stratégies visant à renforcer l'implication et l'adhésion des *alumni* afin d'optimiser l'efficacité de la formation et son alignement avec les besoins du marché.

Communication avec les étudiants : profusion des canaux et plateformes d'enseignement

La communication interne des EES a été un point d'attention récurrent lors des visites et dans les rapports d'évaluation. La communication interne est en effet cruciale pour assurer une bonne organisation de l'enseignement et pour informer toutes les parties concernées : les étudiants doivent recevoir des informations sur les cours, les évaluations, les activités sociales, etc., et les enseignants peuvent de leur côté être informés des décisions prises au niveau institutionnel ou au sein même des sections. Dans la majorité des institutions, il manque la mise en place d'une stratégie de communication et cette dernière se fait plutôt de manière organique.

Toutefois, de nombreuses évolutions ont été constatées dans la communication des EES, tant à l'interne avec le développement des espaces intranets et des plateformes d'enseignement, que

vers l'extérieur avec l'usage de sites web améliorés et mis à jour, ainsi que les réseaux sociaux devenus un outil indispensable pour s'aligner avec les pratiques de communication des étudiants et futurs étudiants. En raison de la crise du Covid-19, le personnel enseignant a commencé à utiliser une multitude d'outils pour continuer à communiquer avec les étudiants. Cette solution de crise pose désormais des défis (multiplicité des canaux de communication et de stockage d'information, des plateformes, maîtrise des outils numériques par les enseignants et les étudiants pour n'en citer que quelques-uns). L'accès à l'information semble un point d'attention particulier.

Paradoxalement, le manque ou la perte d'information reste une plainte récurrente des étudiants notamment provoquée par une grande quantité de mails, des canaux de communication variables entre enseignants et la profusion de canaux génériques (intranet, site web, mails, *WhatsApp*, réseaux, etc.) ou spécifiques à l'activité d'enseignement (*Moodle*, outils de visioconférence), assurant d'une certaine manière de toucher à un moment donné tout acteur de l'établissement selon ses outils privilégiés de communication. Les attentes des étudiants sont tournées vers une communication simple, unique et rassemblée. Une stratégie visant la rationalisation semble inéluctable pour limiter la dispersion et la perte d'information. En plus, en l'absence d'une politique de communication ou de l'adhésion à une telle politique, cela entraîne une augmentation de la charge de travail du personnel qui utilise et combine différents outils de communication.

L'effort devrait dès lors, sans doute, moins se porter sur la diversité des canaux, mais plutôt sur leur cohérence et l'aide initiale donnée aux étudiants pour comprendre leurs utilités respectives. Cela ne peut cependant pas être atteint sans une stratégie de communication bien établie au sein d'un établissement, partagée par l'ensemble de ses membres et communiquée aux étudiants.

Bonne pratique :

Le GT Rouages du CFEL-HELMo a formalisé pour les différents axes de communication (formateurs vers étudiants/étudiants vers formateurs/et aussi entre membres du personnel) les canaux à privilégier en fonction des objets de communication. Ils sont constitués d'un tableau alignant, pour chaque axe : l'objet de communication, le canal de communication à privilégier et des recommandations. Ce tableau permet de recenser les outils et les objectifs de communication servant de base pour une stratégie de communication explicite.

Développement professionnel des enseignants

Les institutions visitées ont démontré des efforts pour stimuler le développement professionnel des enseignants (sur les plans pédagogiques, disciplinaires et scientifiques), notamment par la formation continue du personnel. Cela va du guide d'accueil intégrant un volet sur la carrière du personnel à la création de cellules techno-pédagogiques proposant des ateliers et de l'accompagnement, le soutien financier à des projets de recherche, l'encouragement à des échanges avec des homologues ou l'incitation à des formations continues.

Bonne pratique :

La HELMo mène différentes actions pour soutenir le développement professionnel et la formation continue du personnel enseignant : diffusion d'une newsletter contenant des informations sur la recherche et la formation continue à destination des enseignants ; création d'une offre de formation continue pour les opérateurs de terrain (potentiels lieux de stage de leurs étudiants), organisation des séances d'informations pour le MDP, etc.

La crise de Covid-19 a poussé les EES à mettre en place non seulement des outils pour l'enseignement à distance, mais aussi des mesures diverses pour accompagner les enseignants dans une bonne

appropriation de ces outils. Cette obligation d'enseignement à distance a indubitablement contribué à élargir le champ de compétence des enseignants tout en révélant des profils très variables dans les niveaux d'appréciation et maîtrise du numérique (tant chez les étudiants que les enseignants).

Les actions pour encourager le développement professionnel des enseignants sont multiples, mais restent trop peu valorisées que ce soit en termes de décharges d'heures ou de reconnaissance dans l'évolution de carrière. Le développement professionnel est encouragé, mais reste le plus souvent à la discrétion de l'enseignant et de son propre investissement. L'intégration dans le cahier de charge ou les possibilités de décharge restent absentes. L'investissement dans le développement de compétences pédagogiques, numériques ou disciplinaires des enseignants reste une démarche le plus souvent volontaire, entreprise sur des heures supplémentaires. Dans la perspective des changements de l'enseignement supérieur (massification, numérisation, masterisation, etc.), la montée en compétences pédagogiques des enseignants est à prendre en considération pour faire face aux défis attendus et l'évolution des pratiques.

Cette absence de valorisation freine l'investissement dans l'évolution des compétences ou peut générer fatigue et découragement chez celles et ceux qui se mobilisent pour évoluer dans leurs pratiques. Par ailleurs, de manière générale, la charge de travail des enseignants s'est accrue, en partie liée à la crise de Covid-19, mais aussi à une croissance des charges administratives qui pèsent sur eux. Cela limite les possibilités d'investir son temps dans son propre développement professionnel. Des actions de clarifications de la charge de travail ont été réalisées dans certaines HE, sans toutefois permettre un allègement de celle-ci.

Recommandation 60 :

Mettre en place une politique de valorisation du développement professionnel ((techno) pédagogique, disciplinaire et scientifique) des enseignants, incluant par exemple du temps dédié à la formation dans le cahier des charges ou la possibilité de décharges. Cette valorisation ne devrait pas être limitée à la reconnaissance des formations certifiantes, mais s'ouvrir à diverses démarches de formation continue, en ce compris celles proposées par les établissements eux-mêmes.

Services transversaux

Aide à la réussite, inclusion, tutorat, soutien financier, matériel et psychologique

L'accompagnement des étudiants pendant leurs études est au cœur des activités des universités, des hautes écoles et des institutions d'EPS. De nombreuses mesures d'aide sont mises en œuvre : du tutorat à l'aide financière en passant par le prêt de matériel. Le comité d'experts n'a pas de raison de douter de l'adéquation de l'assistance offerte.

Bonnes pratiques :

La HERS mène différentes actions pour soutenir la réussite des étudiants au travers de leur service d'aide à la réussite intervenant à tout stade de l'avancement : des ateliers présentiels et distanciels synchrones, des capsules vidéos, du tutorat pour le soutien motivationnel, des accompagnements collectifs et individuels, des actions de soutien pour la transition secondaire/supérieur, des actions spécifiques pour préparer les examens et enfin des actions abordant la réorientation.

Le CPSE (Bac ES) s'est saisi de la question de la réussite de tous en participant à une recherche-action sur les prédicteurs de l'abandon en première année.

Le pôle Liège-Luxembourg a mis en place une logique de mentorat qui a donné lieu à une publication scientifique de bon niveau⁸⁷.

La crise de Covid-19 a obligé les EES à repenser leurs offres de soutien aux étudiants : la perte de l'enseignement en présentiel a nécessité un soutien pédagogique supplémentaire; des étudiants ont eu besoin d'un soutien financier, tout le monde n'avait pas les ressources numériques nécessaires à sa disposition. En outre, durant la crise, des institutions ont également déployé une aide psychologique pour les étudiants en éprouvant le besoin, et certaines ont conservé cette forme d'aide. Cela a entraîné un élargissement de la gamme de services et une meilleure connaissance de ceux-ci par les étudiants.

Néanmoins, les services transversaux semblent rarement touchés par les démarches qualité. Leur degré d'efficacité et la satisfaction des étudiants ne sont pas systématiquement questionnés. La question de savoir si les institutions atteignent avec leur offre de soutien les étudiants qui en ont le plus besoin, reste ouverte.

Recommandation 61 :

Inclure les services transversaux dans le système d'assurance qualité afin de mettre à disposition des indicateurs aux sections qui pourront se faire une meilleure idée des besoins de leurs étudiants et identifier dans quelle mesure ces besoins sont couverts par les services transversaux.

Maitrise du français

Une maîtrise fragile de la langue française semble persister en particulier parmi la population étudiante du bachelier en Éducateur spécialisé, à l'oral, mais surtout à l'écrit. Quelques institutions ont mis en place des mesures pour pallier ces difficultés, par exemple des tests écrits à l'entrée en formation ou des cours de remise à niveau en

⁸⁷ Voir : <https://poleliègelux.be/fr/pollem-article> (consulté le 15 octobre 2022).

français sont proposés dans le programme des EPS, le plus souvent dans une version optionnelle.

Bonne pratique :

La HE Vinci (bac ESAs) a organisé une journée d'étude «(Ré)enchanter l'écrit : des freins aux leviers d'écriture dans le métier d'éducateur spécialisé» avec pour objectif d'examiner les difficultés rencontrées par les éducateurs professionnels, d'identifier les évolutions et surtout les pistes d'amélioration. Cet événement associe terrain professionnel, enseignement et monde politique.

Ces difficultés de maîtrise du français sont à prendre en considération et en pleine conscience pour les étudiants, tant elles peuvent avoir un impact non négligeable sur le découragement à la rédaction du TFE. Il s'agit d'un travail exigeant et conséquent qui met les étudiants face à leurs difficultés d'écriture, parfois trop tardivement. Ces difficultés peuvent constituer un obstacle et provoquer des abandons très tardifs dans le cursus. Dans les établissements visités, des aides au TFE existent (des guides, entretiens individuels avec un enseignant-mentor, en surplus des heures enseignées).

Recommandation 62 :

Soutenir/renforcer les efforts dans les actions propres à améliorer la maîtrise du français et ce bien avant de démarrer la réalisation du mémoire/TFE/EI, étant donné l'importance que revêt la communication orale et écrite dans la vie professionnelle (compétence transversale des plus souvent citées comme attendue de la part des employeurs). La sensibilisation des étudiants à l'importance de cette maîtrise, la valorisation des modules optionnels, l'auto-évaluation à différents moments du cursus sont quelques pistes que les cursus peuvent envisager.

Bonne pratique :

À l'institut Lallemand, du tutorat est mis en place, portant notamment sur l'aide à l'appropriation des normes APA, un style de référencement.

Mobilité

La mobilité tient une place dans les objectifs prioritaires de l'enseignement supérieur⁸⁸. Celle-ci a pour objectif de favoriser le développement de compétences en langues étrangères, la connaissance des autres pays (développement de l'interculturalité) ou encore la compréhension du monde international.

Des services supports existent au sein de certains établissements pour mettre en œuvre et promouvoir la stratégie d'internationalisation, que ce soit au niveau des enseignants (partenariats, colloques, invitations) que des étudiants (séjours, stages à l'étranger). Le constat fait par les établissements eux-mêmes est que la mobilité reste marginale. La crise du Covid-19 a évidemment brutalement mis à mal les possibilités de mobilité géographique des étudiants et des enseignants de par les mesures sanitaires contraignantes sur tout déplacement. Cela étant, la mobilité ne devrait pas être exclusivement considérée comme réservée à la seule mobilité géographique si l'on estime qu'elle doit favoriser les relations avec des acteurs d'autres cultures, d'autres langues, d'autres disciplines. Aussi, le comité encourage les établissements et les sections à adopter une vision élargie du concept de mobilité pour pallier aux obstacles à la mobilité géographique des étudiants (qu'elles soient liées à une pandémie, des contraintes administratives ou financières).

Recommandation 63 :

Développer une vision élargie du concept de mobilité pour permettre l'atteinte de ses objectifs indépendamment des obstacles à la mobilité physique en intégrant par exemple des possibilités d'échanges et projets virtuels interinstitutionnels.

⁸⁸ Décret Paysage, article 3, § 1, alinéa 6 : «[...] les établissements [...] poursuivent [...] les objectifs généraux suivants : inscrire ces formations initiales et complémentaires dans une perspective d'ouverture scientifique, artistique, professionnelle et culturelle, incitant les enseignants, les étudiants et les diplômés à la mobilité et aux collaborations intercommunautaires et internationales.»

Perspective internationale :

Des programmes de mobilité virtuelle interinstitutionnels entre universités partenaires existent permettant aux étudiants de ces universités d'acquérir une expérience internationale, à distance dans une ou plusieurs universités étrangères tout en poursuivant normalement leurs études dans leur université d'attache⁸⁹.

Pour dépasser les contraintes liées aux limites des déplacements, l'Institut d'études globales de l'Université de Genève a créé un programme de mobilité alternative permettant à des étudiants (considérés en mobilité out) de réaliser un projet en collaboration avec des étudiants d'autres universités partenaires (considérés en mobilité in).

Accompagnement à la prise en charge des outils numériques

Comme évoqué au chapitre 1, la pandémie de Covid-19 a donné une impulsion indéniable à l'usage des outils numériques dans l'enseignement supérieur. La crise a précipité tous les établissements dans le recours en urgence à la numérisation des enseignements, impliquant l'acquisition de matériel physique et des plateformes permettant d'assurer la continuité des enseignements et l'encadrement des étudiants, a minima pour toute la partie théorique de la formation. En transformant radicalement les pratiques pédagogiques et en numérisant l'enseignement à un rythme rapide, les EES ont pu poursuivre leurs activités éducatives pendant des périodes de confinement ou d'enseignement à distance obligatoire. Cet évènement tragique du point de vue sanitaire a été une formidable opportunité d'investissement dans les équipements informatiques et audiovisuels, mais aussi d'évolution des conceptions et pratiques pédagogiques.

Néanmoins, cela ne s'est pas fait sans difficulté. Après tout, la crise sanitaire a entravé l'introduction de formes d'éducation en ligne et numérique

fondées sur une vision/politique et sur des éléments de planification librement assumés. La situation a dépassé le processus politique souhaitable, ainsi que les recommandations de l'analyse transversale précédente. Il y a quelques années encore, la question était de savoir comment introduire les ressources d'apprentissage numériques dans l'enseignement supérieur et comment y préparer à la fois les enseignants et les étudiants. L'analyse transversale précédente recommandait donc l'élaboration d'un plan d'action pour l'utilisation optimale des ressources numériques.

Le comité a constaté que le défi actuel pour les établissements est d'intégrer durablement dans l'enseignement les différentes pratiques qui ont émergé pendant la crise de Covid-19. Les défis auxquels sont confrontées les différentes institutions présentent des similitudes. En général, la question est de savoir comment les opportunités que la crise a créées dans le domaine des ressources d'apprentissage numériques peuvent être ancrées structurellement de manière efficace et efficiente.

Bonnes pratiques :

Lors de la crise du Covid-19, afin de limiter les risques de décrochage des étudiants, de nombreux établissements ont soutenu ces derniers. Du matériel informatique a ainsi été mis à disposition des étudiants dans plusieurs établissements pour leur permettre de continuer à suivre la formation durant les confinements, et un appui à l'utilisation des outils numériques, notamment de Teams, a également été proposé. Au sortir de la crise, ces efforts se sont poursuivis pour favoriser les liens sociaux entre étudiants par l'aménagement de salles de convivialité.

Au CESA (Bac ES), le contexte de la crise sanitaire a accéléré le développement des usages socio-éducatifs des TIC. Chaque membre du CESA dispose désormais d'une adresse électronique institutionnelle pour la communication interne. Le site internet a été remanié, participant ergonomiquement et du point de vue informationnel d'une plus grande efficacité dans la préhension des données liées aux programmes et à la vie quotidienne de l'établissement.

⁸⁹ Voir notamment : <https://www.emobi-uni.org/?lang=fr> et <https://www.leru.org/> (consulté le 15 juillet 2022)..

La plateforme numérique d'apprentissage est utilisée plus systématiquement. Des tutoriels ont été réalisés, des formations ont été organisées, et des personnes-ressources sont identifiées, permettant une appropriation de ces outils par chacun.

Le CPF (Bac CCF), a créé le support MyCPF qui permet un accès pour les enseignants et les étudiants à une bibliothèque numérique, des réunions virtuelles ou encore des formations pour les enseignants.

Enseignement numérique : politique

Le comité estime que les institutions devront se pencher sur le rapport entre l'enseignement numérique et l'enseignement en présentiel. Il s'agit d'une question fondamentale qui nécessite un débat approfondi sur l'utilisation et la valeur ajoutée des ressources pédagogiques numériques. Quelles activités pédagogiques sont proposées physiquement? Que peut faire l'étudiant de manière autonome (asynchrone)? Quelles activités seront enregistrées?, etc. La possibilité de tirer réellement des enseignements de la crise du Covid-19 dépendra des exercices stratégiques qui devront être menés avec toutes les parties concernées.

La réflexion doit porter sur ce qui est à conserver de cette expérience de l'enseignement à distance. Si le tout à distance n'est ni nécessaire ni souhaitable dans la majorité des cas, il reste que la possibilité d'enseigner en modalité hybride est une piste pertinente pour pallier aux problématiques horaires, aux locaux (taille et disponibilité des salles) ou à l'accessibilité de la formation aux étudiants présentant des charges professionnelles ou familiales ou des besoins particuliers.

Enseignement numérique : mise en œuvre

Le comité a constaté une multiplication des plateformes numériques pour les activités pédagogiques, pour les évaluations ou pour la communication vers ou avec les étudiants. Une certaine cohérence et rationalité dans l'usage des outils au sein des cursus sera à envisager, car les étudiants font face à une profusion de canaux et d'outils; ceux-ci étant le plus souvent laissés au choix des

enseignants qui mettent parfois en place leurs propres outils.

Cette situation peut conduire à une augmentation de la charge de travail, une possible redondance dans la diffusion des communications, un manque de clarté dans la communication, une perte d'information, à un morcellement des activités d'apprentissage, une perception labyrinthique de la formation, ce qui peut soulever mécontentement et découragement chez les étudiants.

Malgré les avantages de chaque plateforme, chaque institution devra faire des choix et travailler à l'élaboration d'une politique pour harmoniser l'utilisation des différentes plateformes dans les sections; et lorsque de telles politiques existent déjà, les institutions devront s'assurer que cette politique est mise en œuvre. Ensuite et comme déjà pointé, l'investissement dans le développement de compétences numériques des enseignants est un point d'attention (accompagnement à la maîtrise des outils, pertinence de leur utilisation en fonction de la situation et protection des données).

Sur ce point, les institutions doivent envisager la formation régulière des enseignants, mais aussi des étudiants pour faciliter l'adhésion à la stratégie et le bon usage des modalités possiblement diversifiées de l'enseignement à venir.

Recommandation 64 :

Déployer des actions de formation à destination des enseignants afin de leur permettre de pleinement exploiter les opportunités et spécificités de l'enseignement adossé au numérique.

Recommandation 65 :

Penser des dispositifs d'aide à la prise en main par les étudiants des outils numériques au service de leur formation (modules d'enseignements ou tutorats entre étudiants).

La réflexion devrait aussi porter sur le matériel (physique et numérique) tant du point de vue du déploiement, de la pérennisation et du renouvellement, car les enjeux financiers sont conséquents et les évolutions très rapides. Protection des don-

nées, stockages, profusion des outils, coût des licences, évolution des plateformes sont quelques-uns des points d'attention à porter dans les établissements et au sein des PO sur la numérisation de l'enseignement.

Recommandation 66 :

Déterminer (avec une approche participative) une vision et politique en matière d'enseignement (en présence, à distance et hybride) s'appuyant sur les leçons tirées de la crise de Covid-19. Cela fournira un cadre clair pour la gestion des ressources informatiques et l'accompagnement des acteurs dans la mise en œuvre de cette politique.

En écho avec le chapitre 3, le comité insiste sur l'importance d'engager en parallèle la réflexion sur l'ingénierie de formation en ligne du fait de ses spécificités. La pratique de l'enseignement à distance telle que réalisée durant la pandémie ne saurait être prise en exemple pour développer la formation en ligne. Le travail asynchrone ou synchrone à distance implique de réorganiser les contenus, les activités et les interactions.

Ressources humaines et matérielles

Heures d'encadrement et charge de travail

Il apparaît (en particulier en EPS) que la répartition et la planification des ressources académiques pour encadrer les TFE semblent toujours inéquitable. Des ressources humaines en nombre insuffisant expliquent en grande partie cet état de fait. Par ailleurs, peu de normes ou à tout le moins des recommandations internes semblent avoir été établies au sein des établissements. Le manque de ressources humaines et une répartition des tâches peu formalisée ont un impact sur l'encadrement des stages, des TFE et de manière générale sur l'accompagnement des étudiants par les enseignants dans la majorité des établissements de grande taille. Ainsi, l'accompagnement d'un TFE est le plus souvent laissé au bon vouloir des enseignants, générant de grandes variabilités et possibles iniquités entre étudiants en matière de qualité de l'encadrement et donc de la formation. Il pourrait être envisagé d'intégrer les heures d'en-

cadrement des TFE dans le cahier des charges des enseignants pour pallier ce risque.

De telles difficultés sont moindres, voire inexistantes dans des établissements qui peuvent se permettre de substituer une organisation plus familiale et informelle à un modèle plus formalisé. C'est le cas, par exemple, de certains établissements d'EPS dans lequel il y a très peu de formalisation et pourtant une grande proximité entre l'équipe enseignante et les étudiantes.

En EPS surtout, les heures de réunion sont peu valorisées (non intégrées la plupart du temps dans les charges de travail), ce qui menace l'implication des enseignants dans les réflexions, instances, démarches qualité. Par ailleurs, dans les EES, on note une différence d'engagement entre les enseignants fixes et les externes. Cela peut constituer un obstacle à l'adhésion à la culture qualité, l'identité, le sentiment d'appartenance et à la cohérence dans les programmes, car les occasions de rencontre, partage, coordination manquent.

Recommandation 67 :

Pour pallier aux situations où les occasions de rencontres et de coordinations entre enseignants sont limitées, mais aussi pour réduire l'iniquité, définir un cadre clair par exemple sur les méthodes pédagogiques, les modalités d'encadrement ou d'évaluation.

Infrastructures et ressources informatiques

Outre la crise du Covid-19 et le caractère obligé de l'équipement qu'elle a suscité, certains établissements ont connu des avancées majeures en termes de ressources matérielles/numériques. Pour certains, cela va de l'installation d'un réseau WIFI performant, point que l'on pourrait qualifier de besoin primaire, à l'aménagement des locaux assurant la sécurité des occupants et adapté aux conditions d'enseignement et d'apprentissage. Ces changements ont permis, pour certains établissements, de sortir de situations de grande vétusté. Cela étant, nombre d'établissements connaissent encore des conditions de travail rendues difficiles par des locaux insuffisants, inadaptés et/ou vieillissants, peu compatibles avec l'évolution du numérique et des cohortes d'étudiants.

Si des améliorations au niveau des infrastructures ont pu être constatées, il reste que les plans d'action des établissements ne prennent pas suffisamment en compte la vie des étudiants au sein des locaux.

Recommandation 68 :

Partir davantage des besoins étudiants et dans une approche participative, les intégrer comme des partenaires (alliés) dans les discussions et projets de développement des locaux dédiés à la formation.

Les plateformes de type *Moodle* ont évolué avec l'intégration de nouvelles fonctionnalités. L'amélioration du matériel informatique et l'acquisition de ressources informatiques a été une priorité absolue et obligée durant la crise du Covid-19 pour assurer la continuité pédagogique. Sur ce point, les institutions ont su faire preuve de beaucoup de réactivité.

Cette mise en place brutale pourrait-on dire des ressources numériques a été accompagnée de plusieurs formes d'accompagnement (formations, tutoriels, séminaires à distance, accompagnements individuels ou collectifs) tant du corps enseignant pour apprivoiser les outils permettant de donner cours à distance, synchrone ou asynchrone, mettre des ressources pédagogiques sur des plateformes, interagir à distance avec les étudiants, etc. Les équipes d'accompagnement pédagogique aux apprentissages numériques dans les EES ont redoublé d'efforts et ont fourni un accompagnement de qualité : en proposant régulièrement des outils nouveaux, des formations, des tutoriels, des séminaires en ligne, des accompagnements collectifs ou individuels, etc. Les étudiants ont aussi été accompagnés dans la prise en main de ces outils de e-learning.

Recommandation :

Les recommandations évoquées au point « Enseignement numérique, mise en œuvre » restent valables pour ce point-là.

Ressources documentaires

Dans plusieurs établissements, des actions ont été entreprises pour faciliter l'accès des étudiants à des ressources documentaires comme des réaménagements des espaces, la création de catalogues en ligne ou encore la mise en place de plateforme de formation à la recherche documentaire. La rédaction des références aux normes APA semble avoir été intégrée et valorisée dans nombre de cursus avec des mesures dédiées d'accompagnement des étudiants pour qu'ils en maîtrisent les codes.

Toutefois, on note un accès limité aux ressources documentaires dans certains établissements, soit par défaut de disponibilité horaire ou par manque de diversité des ressources dans les espaces dédiés; le risque étant pour les étudiants non suffisamment aptes à juger la pertinence de leurs sources, de se tourner vers des données accessibles gratuitement en ligne – dont certaines ne sont ni fiables ni adéquates (avec, par ailleurs, un risque de copier-coller accru).

Recommandation 69 :

Poursuivre les efforts de facilitation des accès aux ressources documentaires aux étudiants, notamment en développant les partenariats inter-institutionnels afin de mutualiser les ressources et en rappelant aux étudiants leur accès gratuit aux bibliothèques des Pôles.

Recommandation 70 :

Dans un contexte de restrictions financières et de manque de ressources humaines, favoriser la mutualisation des forces au sein de réseaux (enseignement provincial, EPS, Pôle académique) et renforcer l'établissement de partenariats pour, par exemple, des réductions de coûts d'achat, de partage de ressources et de pratiques.

Mise en perspective :

Plusieurs universités et une EPF en Suisse ont établi depuis 2005 une convention proposant le partage d'ateliers en pédagogie universitaire à tous les enseignants des institutions partenaires, permettant ainsi d'offrir une formation à l'enseignement aux enseignants rattachés à des institutions sans service interne de soutien à l'enseignement.

Bonnes pratiques :

À la HELMo (CEFL), l'espace bibliothèque a été totalement repensé suite à un emménagement. Basé sur les besoins étudiants, celui intègre dorénavant des espaces de travail individuel ou en groupe et organise des expositions thématiques en lien avec les activités d'apprentissage proposées dans le cadre des enseignements. La volonté est aussi ici de stimuler le plaisir de lire, contributif de l'amélioration de la maîtrise du français.

Au CPFBI-IFPC (Bac ES), les étudiants sont sensibilisés à l'existence de la bibliothèque et des plateformes numériques hébergent les revues scientifiques.

Conclusion

Le *cluster* Psychologie, Logopédie et Éducation est caractérisé par une hétérogénéité qui se manifeste sous plusieurs angles. Les formations évaluées sont organisées par des universités, des hautes écoles et des établissements d'EPS et recouvrent deux niveaux du cadre européen de certification de l'enseignement supérieur (bachelier et master). Elles sont également différentes en ce qui concerne leur taille et leur orientation : la plupart des programmes sont professionnalisants ; alors que les programmes des universités sont de transition.

Toutes les formations ont fait de grands progrès en termes de qualité et d'assurance qualité depuis l'évaluation initiale. Celui qui compare les recommandations de l'analyse transversale de 2016 avec les nouvelles recommandations, remarquera les étapes qui ont été franchies, mais aussi qu'il reste des sujets de préoccupation et des opportunités pour les formations et les établissements. Quelques-uns de ces avancements et points d'attention méritent d'être mis en lumière.

Depuis la précédente évaluation, des évolutions notoires ont été réalisées dans la définition et la mise en œuvre des démarches qualité se basant sur une politique qualité et de valeurs clairement affichées des établissements. Les parties prenantes sont mobilisées à différents niveaux selon les stratégies établies et la place de la coordination qualité s'est renforcée. L'importance de maintenir la dynamique d'amélioration continue fait consensus au sein des établissements, reste à assurer sa continuité indépendamment du processus d'évaluation externe par l'AEQES. Sur ce point, les recommandations apportées devraient favoriser cette prise d'autonomie dans l'implantation d'un système de management par la qualité intégré et solide.

Les évolutions de contextes marquantes dans le périmètre de cette analyse transversale sont sans nul doute la crise du Covid-19 avec ses retentissements tant négatifs (impact social et économique) que résolument positifs (évolutions numériques, maintien de l'enseignement). Il est à noter l'effort remarquable des établissements, du personnel administratif et des enseignants

pour traverser cette crise pandémique tout en maintenant l'effort d'amélioration continue et de suivi des plans d'action. Cette crise est venue s'ajouter à deux autres évolutions déjà courantes malheureusement : une hausse continue du nombre d'étudiants (en général et du nombre d'étudiants non-résidents aussi) et des tensions financières indiscutables, toutes deux liées et impactant la qualité de l'enseignement. La bonne conscience de ce constat ne doit pas masquer la nécessité de trouver des solutions à terme pour soutenir les établissements (avec une attention particulière pour l'EPS).

Au niveau des formations et de la pratique de l'enseignement, le comité souligne l'importance de poursuivre la réflexion sur le contenu des programmes. L'alignement entre les objectifs de la formation et les activités d'apprentissage, l'alignement pédagogique, l'utilisation de l'espace dont on dispose dans le programme pour mettre ses propres accents, etc. peuvent aider à expliciter le projet de formation. Le comité recommande aux formations de définitivement se pencher sur la place des outils numériques et des nouvelles formes d'enseignement qui en découlent. Ceci devrait aller de pair avec le développement pédagogique du personnel enseignant.

Les recommandations issues de cette analyse contribueront à faire évoluer le système d'assurance qualité du *cluster* Psychologie, Logopédie et Éducation. Le comité des experts ne peut que saluer l'investissement, la grande force de travail et la motivation du personnel enseignant, administratif et technique et les directions, à œuvrer sans relâche pour l'amélioration de la qualité de la formation. Il entend que cette analyse transversale, appuyée par le politique, puisse soutenir cette dynamique.

En synthèse : analyse SWOT des programmes évalués

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> • Équipes enseignantes fortement impliquées et dynamiques. • Bon relationnel entre les enseignants et les étudiants et développement des dispositifs d'accompagnement individualisés notamment entre pairs (exemple : tutorat étudiant) participant de leur persévérance dans les parcours. • Présence de professionnels dans les cursus (stages, jury TFE, ateliers, etc.) amplifiant la professionnalisation attendue. • Acceptabilité par les équipes d'une approche coordonnée de la formation participant de la cohésion d'équipe enseignante, de la cohérence dans l'articulation des contenus (théorie-pratique), de la visualisation des parcours et de la compréhension de la performance académique attendues par les étudiants. • Développement de partenariats académiques en FWB. • Développement des usages d'environnements numériques d'enseignement-apprentissage. • Déploiement d'interfaces numériques de communication interne/externe à destination des publics ciblés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acculturation plurielle de la démarche qualité au niveau des sections. • Actualisation des contenus des programmes au regard des évolutions du secteur professionnel générant parfois un écart entre les demandes et attentes des milieux socio-économiques et les profils de compétences des étudiants en sortie. • Implication des milieux professionnels trop faible dans le pilotage du programme • Peu d'associations de diplômés. • Relations internationales peu développées. • Manque de préparation à l'insertion professionnelle des diplômés. • Formation continue/développement professionnel pédagogique principalement à la discrétion des enseignants. • Un écosystème des stratégies et ingénieries de formation dans l'ES en FWB souvent subies par les équipes de directions. • Politique de recrutement des personnels enseignants (EPS) ; peu de temps plein ou plus de 50% ; perte du sentiment d'appartenance. • Manque de tableaux de bord fiables avec des indicateurs formalisés et pertinents engendrant un problème d'objectivation des choix d'orientation/pilotage des programmes. • Emploi des 20% d'autonomie en EPS peu objectivé pour soutenir la pertinence des programmes. • Difficulté d'impliquer les étudiants à la démarche qualité. • Statut des délégués pas toujours clair. • Difficulté d'encadrement des TFE et des stages ; accroissement de la charge de travail. • EEE non systématiques, manque de suivi des résultats, voire non transcription dans l'organisation existante des décisions prises.

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> • Accélération de l'institutionnalisation de la démarche qualité notamment par la structuration des cellules qualité (formalisation, équipe de pilotage multifonctions et multiniveaux). • Mise en place d'initiatives pédagogiques et scientifiques en éducation et formation inspirantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de recours et de socialisation à la recherche et à la documentation scientifique pour le pilotage des formations. • Accès parfois difficile à la littérature scientifiques/bibliothèques.

Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> • Identification de pratiques efficaces d'enseignement et d'apprentissage de la période Covid-19 consolidées au regard des nouveaux contextes. • Mutualisation de certains outils, le partage d'expériences et coopération sur les enjeux de formation du secteur (hybridation, internationalisation, massification, développement professionnel pédagogiques, etc.) notamment au sein des Pôles académiques ou des réseaux. • Ancrage et coordination territoriale efficace de l'offre de formation pour une réponse collective sur les métiers visés. • Employabilité multiple et émergence de nouveaux secteurs d'activités. • Formalisation locale voire transversale de réseaux d'<i>alumni</i> et de banque de données de contacts professionnels participant au développement continu des formations. • Réformes et révisions de programmes en cours. • Réforme du décret Paysage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manque d'une politique/stratégie concertées et collective pour des usages choisis du numérique à moyen terme à l'échelle d'un pôle/de la FWB. • Transformations sociétales induites par les usages du numérique amplifiés durant la crise Covid-19 subies par le secteur de l'enseignement supérieur et sa communauté. • Concurrence sectorielle de l'offre de formation sur certains territoires ne participant pas à une réponse locale efficace sur le volet emploi-formation • Manque de financement global à l'échelle de la FWB pour le développement des démarches qualité (enveloppe fermée). • Manque d'implication et/ou de sollicitations des parties prenantes sectorielles pour renforcer les identités professionnelles, voire positionner stratégiquement certains diplômes (notamment le Bac CCF et le Bac ES). dans le paysage de l'emploi. • Répercussion de la fluctuation importante (augmentation ou diminution) des effectifs étudiants sur les ressources académiques interrogeant les modèles socio-économiques de la formation dans l'ES en FWB. • Augmentation de la précarité financière des étudiants ne participant pas de leur engagement pérenne dans un programme.

Récapitulatif des recommandations

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES, PO et Gouvernement FWB	Associations professionnelles
1	29	Poursuivre les efforts engagés dans l'accompagnement de la transition numérique de l'enseignement supérieur.					
2	30	Réévaluer la pertinence et la priorité des chantiers engagés avant la crise sanitaire dans la perspective d'actualiser leur plan d'action.					
3	31	Afin de faciliter la prise en charge de responsabilités collectives dans les établissements d'EPS, engager une réflexion sur les différences statutaires et d'obligation de service entre les enseignants d'EPS du niveau supérieur et leurs homologues en HE. À terme, cela pourrait tendre vers une meilleure reconnaissance professionnelle des enseignants en EPS.					
4	34	Pour être pertinente, accompagner la réflexion portant sur la limitation des effectifs en formation, et notamment sa mise en perspective avec les possibilités d'insertion professionnelle, d'une collecte de données rigoureuse, régulière et fiable (par exemple : se doter de dispositifs permettant de suivre l'insertion professionnelle des diplômés et d'apprécier les besoins du monde professionnel).					
5	36	a) Aux autorités de la FWB, se saisir d'urgence de cette problématique et joindre les CFF à l'arsenal des professionnels du champ de l'Aide à la jeunesse, offrant ainsi une chance réelle aux étudiants de voir des débouchés apparaître ; b) Aux établissements, échanger avec les universités qui offrent le programme de master en Sciences psychologiques orientation clinique, dans l'hypothèse de passerelles entre le bac CCF et le programme de ce master.					
6	42	Adopter une gouvernance reposant explicitement sur un management stratégique qui valorise l'autonomie et l'efficacité des plans d'action ainsi que des résultats mesurables au service des grandes missions de l'établissement.					
7	43	Définir clairement la position de la personne en charge de la coordination qualité dans l'organigramme institutionnel et lui garantir une indépendance fonctionnelle suffisante au sein des organes de pilotage des formations.					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES, PO et Gouvernement FWB	Associations professionnelles
8	44	Désigner des relais qualité dans chacune des structures en charge de leur enseignement (facultés, départements, sections) associés à une organisation qualité institutionnelle faitière.					
9	44	Quand les moyens des établissements isolés ne permettent pas de désigner des relais qualité travaillant en étroite collaboration avec toutes les entités organisant les formations, envisager la mutualisation d'un coordinateur qualité institutionnel et/ou de chantiers qualité partagés au sein de structures englobantes (réseaux, pôles académiques, coopération institutionnelle).					
10	44	S'assurer que les responsables qualité bénéficient de formations régulières et exercent leur fonction au sein de réseaux qualité leur permettant de mutualiser des bonnes pratiques dans le respect des projets institutionnels. En particulier, les établissements de l'EPS gagneraient à ce que les référents qualité pilotent davantage des dynamiques d'équipes et mobilisent celles-ci en initiant des projets, des moments de formation et des pratiques partagées.					
11	45	Préciser les actions prioritaires qui découlent du plan stratégique et les piloter sur un mode « projet », tout en demeurant dans l'efficacité et la simplicité afin de mieux coller à la réalité des moyens humains que l'établissement peut mobiliser pour mener ses démarches à bien.					
12	46	Faire évoluer les organes de gouvernance de la qualité et de pilotage des formations vers un ensemble intégré, associant les démarches qualité formelles aux autres organes de pilotage de la section.					
13	46	Capitaliser efficacement les réalisations individuelles pour en faire de réels indicateurs de pilotage permettant de mener périodiquement une réflexion transversale sur leur fonctionnement, de mesurer leur efficacité et leur efficience dans la réalisation de leurs missions et de disposer d'un tableau de bord de la réalisation de ces objectifs.					
14	47	Soutenir une démarche institutionnelle d'évaluation des enseignements par les étudiants dans le cadre d'une évaluation formative.					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES, PO et Gouvernement FWB	Associations professionnelles
15	47	Veiller à ce que les charges et obligations du personnel administratif et académique soient mieux réparties entre les acteurs. L'approche participative recommandée demande d'impliquer l'ensemble de ces acteurs au sein d'un modèle de participation structuré et collectif, tout en veillant à laisser de l'espace pour des modes d'action plus informels qui favorisent les initiatives spontanées.					
16	49	a) Repenser les modalités de la présence estudiantine en fonction d'une simplification et d'une clarification des structures et circuits de décisions, et davantage favoriser une information auprès des étudiants sur l'intérêt de participer aux instances, les former à faire remonter les problèmes rencontrés à leurs représentants et former les représentants à rendre compte de leur mandat ; b) Envisager une implication et un travail réel des étudiants dans les conseils, avec obtention d'ECTS ou autre forme de valorisation. Accompagner cela d'une véritable information sur les enjeux de la fonction, sur les cahiers des charges des élus et leur projet.					
17	50	Impliquer davantage les parties prenantes externes dans le pilotage des formations et de leur amélioration continue selon une approche structurée, collaborative et au sein de laquelle les parties prennent la mesure de leur complémentarité et de leurs apports respectifs.					
18	51	Poursuivre les efforts concernant la mise en place d'une véritable politique de communication qui doit être à la fois stratégique et formalisée. Celle-ci devrait se déployer autant au sujet des informations organisationnelles que pratiques liées à la démarche qualité et passer par un usage unique, systématique et simplifié des outils de communication disponibles.					
19	51	Développer davantage la fonction de <i>community manager</i> au sein des équipes administratives et outiller les personnels quant à l'usage du numérique à des fins de communication ainsi que sur les modalités d'implication au sein des réseaux qualité.					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES, PO et Gouvernement FWB	Associations professionnelles
20	52	<p>Lever les freins de nature structurelle existant à la mise en œuvre d'une démarche d'amélioration continue et au renforcement de la participation des parties prenantes internes et externes à cette démarche.</p> <p>En particulier, l'EPS devrait bénéficier du même degré d'autonomie et de responsabilisation que les hautes écoles et les universités permettant aux directions d'établissements d'adopter un réel management stratégique et à leurs personnels de voir leur participation à la vie de l'institution et à la gestion de la qualité pleinement valorisée dans leur descriptif de fonction.</p> <p>D'une manière générale, la gouvernance des établissements gagnerait à ce qu'un statut de la fonction de coordinateur qualité existe afin de garantir un descriptif de la responsabilité exercée et un positionnement optimal de cette fonction par rapport à la direction.</p>					
21	53	<p>Passer d'une logique concurrentielle à une forme de coopération dans la conception, l'animation et le développement de l'offre territoriale et sectorielle de formation.</p>					
22	53	<p>Revoir périodiquement les AA au sein de chacune des filières de l'établissement : par exemple, lors d'une réunion annuelle, ou bisannuelle, de type « conseil des études » ayant cet élément à l'ordre du jour et soutenu dans l'animation par un service d'appui pédagogique. L'objectif n'est pas de chambouler le programme tous les ans – surtout lorsqu'il y a peu de latitude pour le faire, comme en EPS –, mais d'ajuster celui-ci à la marge lorsque le contexte en évolution rend ces changements nécessaires.</p>					
23	55	<p>Mener de manière ponctuelle des réunions de réflexion spécifique sur les finalités du programme à partir d'éléments objectivés notamment par le recueil d'une information formalisée sur l'évolution des métiers et la pertinence des finalités aux yeux des alumni étant sortis récemment. Intégrer à cette réflexion des éléments issus de la littérature spécialisée, professionnelle et/ou scientifique afin de pouvoir dégager une vision plus prospective.</p>					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES, PO et Gouvernement FWB	Associations professionnelles
24	55	Mobiliser les parties prenantes de l'établissement pour fabriquer puis publier un guide de référence cadrant la conception d'un programme, la coordination UE-Compétences-AA et l'évaluation des dispositifs associés aligné à ses enjeux institutionnels (par exemples : APC, internationalisation, hybridation, individualisation, etc.).					
25	56	Capitaliser avec les cellules/missions qualité et les missions/structures d'appui pédagogique existantes, l'expérience du travail réflexif réalisé par les sections. Il s'agit d'aligner tant sur le fond que sur la forme et de manière intégrative la logique compétence avec l'approche-programme, les situations d'apprentissage et d'évaluation pour l'ensemble des bacheliers et masters concernés par l'analyse transversale.					
26	56	Profiter du travail réflexif sur ces trois approches organisationnelles de formation (Programme, APC, intégrée) des programmes d'études pour explorer la mise en place d'un dispositif de gestion de parcours individualisé durant tout le cursus co-animé en intra ainsi qu'avec les professionnels associés (exemple : portfolio, voire e-portfolio de compétences, test d'auto positionnement sur les compétences visées, suivi d'entretiens individualisés, etc.)					
27	58	Mettre en place et/ou renforcer et systématiser des moments d'échange entre les enseignants pour qu'ils puissent co-créer une bonne articulation des unités d'enseignement, tant au niveau horizontal que vertical.					
28	58	Mettre en place des évaluations de programme par les étudiants en années diplômantes et/ou chez les jeunes alumni et consulter les Services d'aide à la réussite qui sont au fait les difficultés des étudiants, y compris celles liées à l'articulation du programme.					
29	58	Mettre en évidence, dès l'entrée dans le programme, le « projet de formation » en permettant aux étudiants et aux enseignants de visualiser la cohérence des cours en fonction des AA et des compétences visées. Cela peut se formaliser via une matrice croisant les UE par les compétences visées.					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES, PO et Gouvernement FWB	Associations professionnelles
30	58	Faire du référentiel de compétences et du dossier pédagogique, un outil transversal et collectif d'autoévaluation et de régulation des programmes, d'ajustement de leur alignement pédagogique.					
31	59	Consolider la relation avec les services d'appui pédagogique pour que l'individualisation des parcours, la personnalisation de la relation pédagogique et la modularisation de la formation soient effectives, au service de l'adéquation des AA visés, des besoins sociétaux et de l'épanouissement de chacun des acteurs impliqués dans les programmes.					
32	60	Mettre en œuvre et/ou renforcer une socialisation avec les travaux de recherche conduits dans le travail social afin notamment de problématiser des objets et des contenus en lien avec les récentes transformations du métier et ce, au profit de la pertinence de la formation.					
33	60	Établir des relations plus étroites avec des équipes de recherche des environnements scientifiques/académiques permettant aux formateurs de se sentir pleinement investis dans une réflexion et ainsi donner aux étudiants la possibilité de bénéficier de nouveaux apports en lien avec ces contenus (sexualité et handicap, genre et précarité). Par exemple, dans des conférences du soir, invitations dans des manifestations extérieures, etc.					
34	60	Impliquer les services d'appui pédagogique dans l'intégration efficace de la recherche appliquée dans les contenus pédagogiques, les modalités d'animations et d'intervention et dans les productions académiques attendues chez les étudiants, dans le but de professionnaliser également par la méthode scientifique.					
35	61	Mener une véritable stratégie pour former les étudiants à ou par la recherche. À cette fin, former les étudiants à la recherche documentaire et intégrer l'analyse d'articles scientifiques semble un minimum qui n'est pas encore atteint dans tous les programmes. Les former en les insérant dans des programmes de recherche, leur proposer ou imposer de faire, dans le cadre de leur travail de fin d'études, une recherche accompagnée par leur promoteur semble de nature à raffermir les liens entre la recherche et le programme de formation.					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES, PO et Gouvernement FWB	Associations professionnelles
36	61	Explorer, consolider, renouveler des terrains de coopération avec le réseau SynHERA, cellule d'accompagnement à la recherche en HE, pour stimuler et engager les enseignants dans le développement de compétences « recherche ».					
37	62	Mettre en place un test propédeutique précoce permettant des rétroactions aux étudiants et aux enseignants.					
38	62	Amplifier les réflexions stratégiques autour des usages éducatifs des outils numériques (intégration efficace à la formation, avantages et limites en matière d'alignement pédagogique, besoin socio-professionnel identifié, etc.)					
39	63	Encourager le partage d'expériences pédagogiques réussies et créer des moments collectifs de manière systématique et récurrente (en concertation avec les services d'appui pédagogique) dans un but d'amélioration et de cohérence des pratiques et de développement professionnel des enseignants. Cela pourrait participer également à l'analyse effective des modalités pédagogiques choisies.					
40	63	Recenser et mettre en réseau des « bonnes » pratiques pédagogiques territoriales entre formations pour anticiper collectivement les évolutions de terrain.					
41	63	Ancrer le développement professionnel pédagogique dans une politique RH institutionnelle.					
42	64	Réaliser une analyse institutionnelle des effets des dispositifs d'incitation existants (formations pédagogiques, obtention de master en sciences de l'éducation ou du CAPAES pour les enseignants, etc.), des expérimentations pédagogiques, du développement pédagogique des enseignements (activités, pratiques) et du développement professionnel continu des personnels académiques.					
43	64	Collecter, analyser et traiter systématiquement les informations nécessaires afin d'éclairer l'efficacité des UE et des activités d'apprentissages et de les intégrer dans une réflexion menant éventuellement à une régulation de ces dernières.					
44	65	Développer la mobilité internationale des enseignants dans une perspective d'internationalisation au service de la qualité de la formation et de la conception d'expériences internationales d'apprentissage à l'étranger, chez soi ou bien chez soi à distance (en ligne).					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES, PO et Gouvernement FWB	Associations professionnelles
45	66	S'appuyer sur les services d'appui pédagogique à destination des enseignants pour impulser de nouvelles initiatives (techno)pédagogiques et explorer des espaces de création de repères (techno)pédagogiques communs alignés au projet stratégique de l'établissement. Le comité invite les services d'appui pédagogique à contribuer au recensement de différentes initiatives (dispositifs et modalités pédagogiques, pratiques d'évaluation, ingénierie de formation, etc.) réalisées en équipe par les sections qui peuvent servir de socle à l'analyse puis à la priorisation des futures actions d'appui au développement pédagogique en leur sein.					
46	67	Impliquer les services d'appui pédagogique pour diagnostiquer et planifier les compétences pédagogiques (faisant usages du numérique ou non) attendues au regard de l'évolution des contenus, des modalités pédagogiques et des programmes de formation afin d'anticiper au niveau des instances et services RH les futurs profils de recrutement, les attributions et le plan de formation continue pour les personnels déjà en poste. La création d'une typologie des profils d'appui pédagogique pourrait être une valeur ajoutée afin de différencier ingénieur pédagogique, conseiller pédagogique, ingénieur formation, etc. et faciliter de « justes » recrutements au regard des demandes, attentes, besoins des personnels d'enseignement et administratifs impliqués dans la vie des formations.					
47	67	Créer des espaces (régulation, décision) qui prendront différentes formes au regard des contextes, impliquant les services d'appui pédagogique, les services d'aide à la réussite, l'orientation, la mobilité internationale, etc. afin d'inscrire l'ensemble de l'offre de services proposés au service de la réussite dans l'enseignement supérieur.					
48	68	Envisager la mise en place d'un système de LA en aide à la décision qui offrirait aux institutions des données permettant un pilotage opportun du programme de formation en s'appuyant sur les chiffres					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES, PO et Gouvernement FWB	Associations professionnelles
49	69	Réaliser une analyse précise du taux d'échec et d'abandon des étudiants via une dynamique de <i>learning analytics</i> et en cherchant une information utile auprès de ceux qui ont échoué ou abandonné. Pour améliorer le programme, utiliser l'EEE au niveau du programme et recourir aux <i>alumni</i> . Traiter et analyser cette information au sein d'un collectif d'enseignants et établir/réaliser des perspectives d'amélioration. Enfin, se saisir des plaintes ou questions des étudiants pour en réaliser un bilan sous la forme d'une étude d'incidents critiques.					
50	70	Au regard de la maturité plurielle des établissements rencontrés en matière d'ingénieries de formation et de développement pédagogique (macro, meso, micro), il apparaît opportun pour ces derniers de donner à voir, pour chaque UE et activité d'apprentissage s'il y a un alignement entre les AA visées par les UE et les activités d'apprentissages, les activités pédagogiques mises en place et qui doivent permettre de former les étudiants à ces acquis et les méthodes d'évaluation qui doivent permettre de certifier l'acquisition des AA chez les étudiants.					
51	71	Accompagner l'enseignant dans la mise en œuvre des nouvelles activités d'enseignement et communiquer vers les étudiants des régulations éventuelles qui ont été mise en place avec pour objectif d'instaurer une véritable culture qualité institutionnelle.					
52	72	Tenir à jour un cadastre des lieux de stage, mis à jour annuellement avec par exemple des informations sur le lieu de stage (le nombre de places disponibles, les personnes de contact, le type d'activité, etc.) permettant aux étudiants de choisir leur stage selon le projet professionnel envisagé.					
53	73	Proposer un portfolio d'apprentissage aux étudiants pour chacun des stages reprenant l'ensemble des compétences visées et présenté aux étudiants et maitres de stage en amont du stage. Cela permettra à ces deux acteurs d'identifier les moments possibles de développement professionnel sur le terrain. Chacun des apprentissages en lien avec ce référentiel pourrait alors être consigné, explicité et commenté par l'étudiant dans son portfolio. Ce dernier pourrait, par la suite, être visé par le maitre de stage et le référent institutionnel désigné par l'EES qui valideraient, en quelque sorte, que ces compétences ont été travaillées lors du stage.					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES, PO et Gouvernement FWB	Associations professionnelles
54	73	Soutenir l'étudiant dans son projet futur et/ou, développer ses aspirations professionnelles (via les stages ou en invitant des acteurs de terrains). Les stages étant néanmoins porteurs d'un potentiel tout à fait spécifique dans le cadre de ce développement, négocier le choix du lieu de stage et celui du secteur avec l'étudiant en fonction de ce qu'il estime le plus profitable en termes de projet de formation. Un tel dialogue collaboratif, mené très tôt dans le parcours de l'étudiant, lui permettra de prendre conscience de l'importance de développer une réflexion en termes d'employabilité et qu'il est soutenu dans sa volonté vocationnelle. Ces deux éléments conjugués auront un effet positif sur sa motivation (Viau, 1998) et sur la rétention dans les études.					
55	74	Investiguer de nouvelles méthodes d'accompagnement collectif des stagiaires permettant le partage d'expérience entre étudiants et de faire remonter les difficultés rencontrées.					
56	74	Évaluer l'efficacité des stages de manière continue afin de pouvoir mener les régulations nécessaires s'il y a lieu.					
57	75	Accompagner des groupes d'étudiants dans des séminaires « mémoire » ; outil permettant de régler collectivement un certain nombre de questions qui peuvent s'avérer récurrentes au niveau individuel et laissant ainsi du temps pour un accompagnement plus individualisé éventuellement nécessaire pour des questions plus spécifiques à un contexte donné.					
58	76	Assurer régulièrement une régulation des dispositifs TFE/mémoire/EI.					
59	78	Poursuivre les stratégies visant à renforcer l'implication et l'adhésion des <i>alumni</i> afin d'optimiser l'efficacité de la formation et son alignement avec les besoins du marché.					
60	80	Mettre en place une politique de valorisation du développement professionnel ((techno)pédagogique, disciplinaire et scientifique) des enseignants, incluant par exemple du temps dédié à la formation dans le cahier des charges ou la possibilité de décharges. Cette valorisation ne devrait pas être limitée à la reconnaissance des formations certifiantes, mais s'ouvrir à diverses démarches de formation continue, en ce compris celles proposées par les établissements eux-mêmes.					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES, PO et Gouvernement FWB	Associations professionnelles
61	80	Inclure les services transversaux dans le système d'assurance qualité afin de mettre à disposition des indicateurs aux sections qui pourront se faire une meilleure idée des besoins de leurs étudiants et identifier dans quelle mesure ces besoins sont couverts par les services transversaux.					
62	81	Soutenir/renforcer les efforts dans les actions propres à améliorer la maîtrise du français et ce bien avant de démarrer la réalisation du mémoire/TFE/EI, étant donné l'importance que revêt la communication orale et écrite dans la vie professionnelle (compétence transversale des plus souvent citées comme attendue de la part des employeurs). La sensibilisation des étudiants à l'importance de cette maîtrise, la valorisation des modules optionnels, l'auto-évaluation à différents moments du cursus sont quelques pistes que les cursus peuvent envisager.					
63	81	Développer une vision élargie du concept de mobilité pour permettre l'atteinte de ses objectifs indépendamment des obstacles à la mobilité physique en intégrant par exemple des possibilités d'échanges et projets virtuels interinstitutionnels.					
64	83	Déployer des actions de formation à destination des enseignants afin de leur permettre de pleinement exploiter les opportunités et spécificités de l'enseignement adossé au numérique.					
65	83	Penser des dispositifs d'aide à la prise en main par les étudiants des outils numériques au service de leur formation (modules d'enseignements ou tutorats entre étudiants).					
66	84	Déterminer (avec une approche participative) une vision et politique en matière d'enseignement (en présence, à distance et hybride) s'appuyant sur les leçons tirées de la crise de Covid-19. Cela fournira un cadre clair pour la gestion des ressources informatiques et l'accompagnement des acteurs dans la mise en œuvre de cette politique.					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques	ARES, PO et Gouvernement FWB	Associations professionnelles
67	84	Pour pallier aux situations où les occasions de rencontres et de coordinations entre enseignants sont limitées, mais aussi pour réduire l'iniquité, définir un cadre clair par exemple sur les méthodes pédagogiques, les modalités d'encadrement ou d'évaluation.					
68	85	Partir davantage des besoins étudiants et dans une approche participative, les intégrer comme des partenaires (alliés) dans les discussions et projets de développement des locaux dédiés à la formation.					
69	85	Poursuivre les efforts de facilitation des accès aux ressources documentaires aux étudiants, notamment en développant les partenariats inter-institutionnels afin de mutualiser les ressources et en rappelant aux étudiants leur accès gratuit aux bibliothèques des pôles					
70	85	Dans un contexte de restrictions financières et de manque de ressources humaines, favoriser la mutualisation des forces au sein de réseaux (enseignement provincial, EPS, pôle académique) et renforcer l'établissement de partenariats pour, par exemple, des réductions de coûts d'achat, de partage de ressources et de pratiques.					



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

Avenue du Port, 16
Bureau OP08
B-1080 Bruxelles
www.aeqes.be

Éditrice responsable : C. Duykaerts
2022