



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

Évaluation du *cluster* Philosophie, Éthique,
Sciences des religions et Théologie
en Fédération Wallonie-Bruxelles

ANALYSE TRANSVERSALE

2016

AEQES

Structure du document

L'analyse transversale se compose de trois parties :

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

Avis au lecteur

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

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.

Des bonnes pratiques ayant cours en dehors de la FWB ont été également rassemblées par le comité des experts. Celles-ci ont été pointées sur fond vert. Il s'agit de pistes que le comité des experts soulève afin de mettre en perspective certaines problématiques rencontrées en FWB.

Les recommandations formulées par les experts sont encadrées en fin de chaque sous-chapitre. Par ailleurs, elles sont reprises, par type de destinataire, au sein d'un tableau récapitulatif repris à la fin de ce rapport.

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.
En ligne : <http://www.ibe.unesco.org/AIDS/doc/abdoulaye.pdf> (consulté le 30 mars 2016).

Table des matières

AVANT-PROPOS	7
Historique de l'exercice d'évaluation	8
Composition du comité des experts	8
Lieux et dates des visites	10
Transmission des rapports préliminaires d'évaluation, droit de réponse des établissements et publication des rapports d'évaluation	11
Plans d'action et suivi de l'évaluation	11
État des lieux et analyse transversale	11
ÉTAT DES LIEUX DU CLUSTER PHILOSOPHIE, ÉTHIQUE, SCIENCES DES RELIGIONS ET THÉOLOGIE	13
CHAPITRE 1 : CONTEXTE	15
1.1 Contexte législatif	15
1.2 Les mutations de la société	16
1.3 Les programmes évalués en quelques chiffres	16
CHAPITRE 2 : L'OFFRE DE FORMATION ET SA PERTINENCE	19
2.1 Pluridisciplinarité et flexibilité des parcours	19
2.2 Langues, mobilité et ouverture sur le monde	25
2.3 Enjeux de la professionnalisation	26
2.4 Services à la société	28
CHAPITRE 3 : PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES	29
3.1 Acquis d'apprentissage et agencement des programmes	29
3.2 Méthodes pédagogiques et d'évaluation	30
CHAPITRE 4 : RESSOURCES	32
4.1 Ressources humaines	32
4.2 Ressources matérielles	33
CHAPITRE 5 : CULTURES INSTITUTIONNELLES, GOUVERNANCE, DÉMARCHES QUALITÉ	34
5.1 Cultures et approches institutionnelles de la qualité	34
5.2 Communication	35
5.3 Évaluation des enseignements par les étudiants	36
HORIZONS	37
TABLEAU RÉCAPITULATIF DES RECOMMANDATIONS	38
ANNEXE	43
Annexe 1 : répartition géographique de l'offre de formation	45
NOTE ANALYTIQUE	47

Table des illustrations

Figure 1	répartition des inscriptions en 2013-2014 dans les programmes et les établissements évalués	17
Figure 2	répartition des inscriptions en 2013-2014 dans les programmes évalués	17
Figure 3	évolution des inscriptions, de 2009 à 2014, dans le bachelier et le master en Philosophie	18
Figure 4	évolution des inscriptions, de 2009 à 2014, dans le bachelier en Sciences religieuses et dans les masters en Éthique, Sciences des religions, Sciences des religions et de la laïcité, Théologie, Études bibliques	18
Figure 5	évolution du nombre de diplômés par programme, de 2009 à 2014	18
Figure 6	répartition de la population étudiante par genre, en 2013-2014, dans les cursus évalués	18
Figure 7	finalités et filières dans les masters en Philosophie	21
Figure 8	répartition des étudiants dans les différentes finalités du master 120 en Philosophie, de 2009 à 2014	21
Figure 9	filières dans les masters en Éthique	22
Figure 10	filières dans les masters en Sciences des religions / Sciences des religions et de la laïcité	23
Figure 11	taux de réussite en bachelier en 2013-2014	30

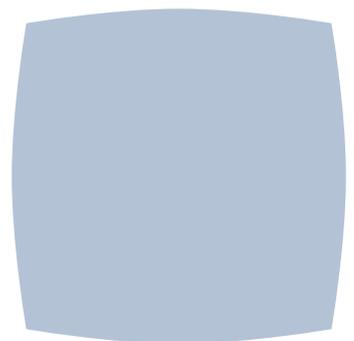
Liste des abréviations

AESI	Agrégation de l'Enseignement secondaire inférieur
AEQES	Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur
ARES	Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur
ECTS	<i>European Credits Transfer System</i>
F.R.S.-FNRS	Fonds de la Recherche scientifique (FWB)
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
FWO	<i>Fonds Wetenschappelijk Onderzoek (Flandre)</i>
UCL	Université catholique de Louvain
ULB	Université libre de Bruxelles
ULg	Université de Liège
UNamur	Université de Namur
USL-B	Université Saint-Louis - Bruxelles
VAE	Valorisation des acquis de l'expérience



Avant-propos

rédigé par la Cellule exécutive de l'AEQES



Historique de l'exercice d'évaluation

L'exercice d'évaluation de la qualité du *cluster* « Philosophie, Éthique, Sciences des religions et Théologie » en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) a été organisé par l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur (AEQES) et mené conformément aux termes du décret du 22 février 2008².

Le *cluster* regroupe l'ensemble des programmes de 1^{er} et 2^e cycles des domaines d'études « Philosophie » et « Théologie », tels que définis par le décret Paysage³ :

- le bachelier et le master en Philosophie,
- le bachelier en Sciences religieuses,
- le master en Éthique,
- le master en Études bibliques,
- le master en Sciences des religions,
- le master en Sciences des religions et de la laïcité,
- le master en Théologie.

Sur la base de l'année de référence 2012-2013, les cinq établissements offrant ces programmes d'études ont rédigé leur rapport d'autoévaluation selon les informations fournies par l'Agence au cours des réunions de coordonnateurs. Les établissements ont utilisé, pour leur autoévaluation, le référentiel AEQES, publié en 2012 et approuvé par le Gouvernement le 13 juin 2013.

Les établissements ont transmis leur rapport d'autoévaluation à l'Agence en juin 2015. Ils ont ensuite rencontré le président du comité des experts chargé de l'évaluation externe au cours d'un entretien préliminaire le 8 septembre 2015, afin de préparer la visite du comité.

Composition du comité des experts

Un groupe de travail mandaté par le Comité de gestion de l'AEQES a analysé et validé les candidatures proposées par la Chambre des universités de l'ARES ainsi que les candidatures spontanées, selon les prescrits de l'article 16 du décret du 22 février 2008 et la jurisprudence établie. Il a également décidé de proposer la présidence du comité des experts à Monsieur Patrick SAVIDAN, qui a ensuite composé le comité sur la base de la liste des candidatures validées par le groupe de travail, en collaboration avec la Cellule exécutive⁴.

Le comité d'évaluation externe est ainsi constitué de :

Patrick SAVIDAN, *Président et expert pair*

Docteur en Philosophie de l'Université Paris-Sorbonne (1999) et agrégé de philosophie, Patrick Savidan est professeur de philosophie politique à l'Université Paris-Est Créteil et à Sciences Po (Paris). En 2002, il a cofondé l'Observatoire des inégalités. Il est le directeur de la revue de philosophie *Raison publique*, qu'il a fondée en 2003. Il a participé à l'évaluation de divers projets et structures de recherche en France et au Luxembourg.

Bernard BAERTSCHI, *Expert pair*

Docteur en philosophie, Bernard Baertschi a été maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève, où il a enseigné la bioéthique à la faculté de Médecine et la philosophie morale et politique au département de Philosophie. Il a été membre de diverses commissions d'éthique en Suisse, dont la Commission fédérale pour la biotechnologie (CENH), et siège actuellement au Comité d'Éthique de l'Inserm (France).

André BIRMELE, *Expert pair*

Docteur en Sciences religieuses et docteur d'état en Théologie protestante, André Birmelé a été professeur titulaire de la chaire de théologie systématique à l'Université de Strasbourg. Doyen

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

³ Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études.

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

de la faculté de Théologie protestante de 2001 à 2005, il a mis en place la réforme de l'enseignement et de la recherche de cette faculté dans le cadre du processus dit de Bologne.

En matière d'évaluation, André Birmelé a été membre des comités d'évaluation des facultés de théologie finlandaises, ainsi que de différentes facultés de théologie francophones de Suisse romande.

Patrice BOLLON, *Expert de la profession*

Patrice Bollon est journaliste critique en sciences humaines pour *Le Figaro littéraire*, *Philosophie Magazine* et aujourd'hui *Le Magazine littéraire*. Il est l'auteur d'une dizaine de livres et a participé à des ouvrages collectifs parmi lesquels *Morale du masque* (Seuil, 1990), *Cioran l'Hérétique* (Gallimard, 1997) et *Esprit d'époque* (Seuil, 2002).

Philippe BÜTTGEN, *Expert pair*

Ancien élève de l'École Normale Supérieure, agrégé de Philosophie et docteur en Philosophie de l'Université Paris X - Nanterre, Philippe Büttgen est professeur de philosophie à l'Université Paris I - Panthéon-Sorbonne. Ses domaines de recherche sont la philosophie des religions et l'histoire de la philosophie allemande moderne et contemporaine. Il est depuis 2012 président de la section 35 du Comité national de la recherche scientifique (Sciences philosophiques et philologiques, sciences de l'art) et président de la Conférence des présidents du Comité national.

Erwan CHARLET, *Expert étudiant*

Erwan Charlet était, au moment de l'évaluation, étudiant en 2^e année de master en Philosophie, spécialité Esthétique et culture visuelle. Passionné de jeux vidéo, il s'intéresse aux différents milieux professionnels accessibles aux étudiants de philosophie et à l'ancrage de la philosophie dans des domaines insoupçonnés, tels le monde vidéoludique.

Florence de COURTEIX, *Experte étudiante*

Au moment de l'évaluation, Florence de Courteix était étudiante en 1^{re} année de master en Histoire de la Philosophie à l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV). Titulaire d'une licence professionnelle en Management-Distribution et d'un titre de Responsable commercial et marketing, elle a

précédemment occupé durant plusieurs années un poste de responsable au sein d'une enseigne franchisée.

Nathalie FRIEDEN, *Experte paire et de l'éducation*

Nathalie Frieden est docteure en Philosophie de l'Université de Fribourg en Suisse. Didacticienne de la philosophie, ses recherches portent sur l'évaluation des élèves de philosophie et sur l'évaluation des futurs enseignants en formation. Membre de la direction de Philolab et co-directrice de Philoformation, elle co-organise depuis 10 ans les Rencontres annuelles des Nouvelles Pratiques de la Philosophie, à l'occasion de la Fête de la philosophie à l'Unesco. Elle est membre de la chaire de philosophie pour enfant de l'Unesco.

Solange LEFEVRE, *Experte paire*

Titulaire de la Chaire en gestion de la diversité culturelle et religieuse à la faculté de Théologie et de Science des religions de l'Université de Montréal, Solange Lefebvre est docteure en Théologie et en Anthropologie sociale. Elle a dirigé plusieurs projets comparatifs sur la gestion de la diversité religieuse par les États. Elle a joué un rôle consultatif et d'évaluation de programmes d'enseignement de la religion dans les écoles, auprès du ministère de l'Éducation du Québec, entre 2000 et 2010. Parmi ses thèmes de recherche : les courants socioreligieux contemporains, les générations et les jeunes, l'éducation, le patrimoine religieux et la gestion de la diversité religieuse dans diverses sphères de la vie sociale et politique.

Isabelle POULIQUEN, *Experte qualité*

Docteure en Sciences, Isabelle Pouliquen est professeure responsable d'un master Qualité et d'une licence professionnelle en Management Qualité à l'Université d'Aix-Marseille. Elle est également chargée de mission auprès du sous-directeur Systèmes d'information et études statistiques du ministère français de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). Auditrice pour le référentiel ISO 9001, elle pratique la mise en place et le suivi de systèmes de management de la qualité, en particulier pour des formations et des cursus. Pour l'AEQES, Isabelle Pouliquen a participé à la mission d'évaluation externe, en 2013-2014, du cursus Sciences économiques et de gestion et en

2014-2015, des cursus en Sciences chimiques, physiques, géographiques et géologiques.

Carole TALON-HUGON, *Experte paire*

Professeure des universités, Carole Talon-Hugon enseigne au département de Philosophie de l'Université de Nice et est directrice adjointe du Centre de Recherche en Histoire des Idées. Elle est membre senior de l'Institut universitaire de France depuis 2014 et responsable, pour l'Université de Nice-Sophia Antipolis, d'un programme de recherche ANR « Pouvoir des arts. Expérience esthétique : émotions, savoir, comportements ». Elle préside la Société française d'esthétique et dirige la *Nouvelle revue d'esthétique* et la revue de philosophie *Noesis*.

Gertrudis VAN DE VIJVER, *Experte paire*

Docteure en Philosophie, Gertrudis Van de Vijver enseigne à l'Université de Gand où elle est professeure ordinaire et directrice du *Centre for Critical Philosophy*. Ses recherches portent, entre autres, sur la téléologie, l'auto-organisation et la complexité. En histoire de la philosophie, elle s'est occupée surtout de la tradition critique (transcendantale) et phénoménologique. Elle fait partie de la commission scientifique de philosophie du FWO et de la commission SHS-3 (Sciences Humaines et Sociales) du FNRS, dont elle a été présidente de 2009 à 2015.

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

Chacun des experts a reçu, outre le rapport d'autoévaluation des établissements qu'il était amené à visiter, une documentation comprenant le « Guide à destination des membres des comités d'experts – Notice méthodologique »⁵, un syllabus sur l'enseignement supérieur en FWB, ainsi que toute information utile à la bonne compréhension du contexte de l'évaluation. Chaque expert a signé

un contrat d'expertise avec l'AEQES pour la durée de la mission ainsi qu'un code de déontologie⁶.

Les 9 et 10 septembre 2015, la Cellule exécutive de l'AEQES a réuni les experts pour une journée et demie de préparation des visites, afin de repréciser le contexte général de l'exercice, son cadre légal, ses objectifs et résultats attendus ainsi que son calendrier.

Lieux et dates des visites

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

Université de Namur (UNamur)

Namur, les 7 et 8 octobre 2015

Université Saint-Louis - Bruxelles (USL-B)

Bruxelles, les 15 et 16 octobre 2015

Université de Liège (ULg)

Liège, les 19 et 20 octobre 2015

Université catholique de Louvain (UCL)

Louvain-la-Neuve, les 30 novembre, 1^{er} et 2 décembre 2015

Université libre de Bruxelles (ULB)

Bruxelles, les 14, 15 et 16 décembre 2015

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

⁵ AEQES, *Guide à destination des membres des comités d'experts : notice méthodologique*, Bruxelles : AEQES, 2010, 46 pages. Téléchargeable sur : <http://www.aeqes.be/documents/Guide%20experts%20version%20finale.pdf> (consulté le 30 mars 2016).

⁶ Téléchargeable sur http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=131 (consulté le 30 mars 2016).

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

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

En date du 17 mars 2016, les rapports préliminaires ont été transmis aux autorités académiques et au(x) coordonnateur(s) de chaque établissement. Un délai de trois semaines calendrier (hors congés scolaires) a été prévu pour permettre aux établissements de faire parvenir aux experts – *via* la Cellule exécutive de l'Agence – des observations éventuelles. Les corrections ont été apportées aux erreurs factuelles relevées. Les observations de fond ont été ajoutées au rapport des experts pour constituer le rapport d'évaluation mis en ligne sur le site internet de l'AEQES le 4 mai 2016.

Plans d'action et suivi de l'évaluation

Dans les six mois qui suivent la publication sur le site internet de l'Agence des rapports d'évaluation, chaque établissement concerné publie un plan d'action sur son site internet et transmet une copie à l'Agence. Une évaluation de suivi est prévue à mi-parcours du cycle d'évaluation, qui vise à mesurer l'atteinte des résultats du plan d'action initial, la pertinence du nouveau plan d'action et la progression de la culture qualité dans l'entité.

État des lieux et analyse transversale

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

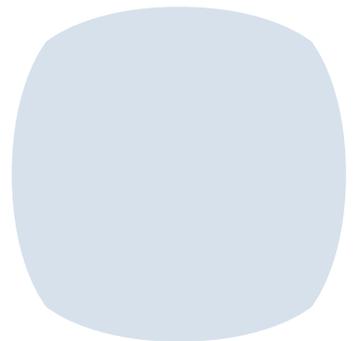
Le 6 septembre 2016, l'état des lieux a été présenté aux établissements évalués dans un premier temps, puis aux membres du Comité de gestion de l'AEQES dans un second temps. Chaque présentation a donné lieu à un échange de questions-réponses. Cette présentation a été réalisée par le président du comité des experts.

Le Comité de gestion a rédigé la partie conclusive de cette analyse transversale sous la forme d'une note analytique.

L'analyse transversale est adressée aux Ministres ayant l'enseignement supérieur dans leurs attributions, à la commission Enseignement supérieur du Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, au Conseil d'administration de l'Académie de la Recherche et de l'Enseignement supérieur (ARES), et à l'ensemble des établissements évalués. Elle est également téléchargeable sur le site de l'AEQES depuis le 7 septembre 2016.

État des lieux du *cluster* Philosophie, Éthique, Sciences des religions et Théologie

rédigé par le comité des experts



Chapitre 1 : Contexte

1.1 Contexte législatif

Depuis le milieu des années 1990, l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) n'a cessé d'évoluer, au rythme de réformes communautaires, nationales et européennes. Depuis 2004, le processus de Bologne a modifié en profondeur l'organisation des études et contribué au développement de la mobilité étudiante. À ces évolutions désormais bien ancrées, sont venues s'ajouter celles prévues par le décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études en FWB, dit «décret Paysage». Ce décret, qui entend notamment favoriser les collaborations entre universités et réorganiser le parcours de l'étudiant, a nécessité un effort important des parties prenantes pour sa mise en œuvre complète. Pour les programmes concernés par la présente évaluation, comme pour tous les autres, cela représentait un véritable défi en termes de calendrier, d'organisation et de réflexion pédagogique.

Dans le même temps, s'annonce l'ouverture d'un nouveau cours de philosophie et citoyenneté dans l'ensemble de l'enseignement officiel primaire et secondaire. Celui-ci débutera dès septembre 2016 dans tout le primaire, et un an plus tard dans le secondaire. Les besoins en formation pour ceux qui seront appelés à assurer ce nouvel enseignement, sur la base d'un référentiel en cours d'élaboration pour le secondaire et fixé pour le primaire, sont très importants sur le plan quantitatif et exigeants sur le plan pédagogique. C'est une formidable opportunité pour l'ensemble des programmes évalués, dont la fécondité dépendra en grande partie de la capacité des communautés pédagogiques concernées à mettre en place des dispositifs et des filières ajustés à une réforme aussi ambitieuse que délicate. À l'heure d'écrire ces lignes, les référentiels sont encore à l'examen, *a fortiori* les programmes, mais il semblerait cependant que le nouveau cours mette l'accent, d'une part sur les compétences (réflexivité, apprentissage critique), d'autre part sur des approches pluridisciplinaires (philosophie, éthique, droit, sciences sociales...).

Recommandation 1 :

quels que soient les cadres retenus pour cette formation (certificats, finalités didactiques, agrégation...), le comité souligne l'intérêt qu'il y aurait à mettre en place des partenariats interdépartements pour la conception et la mise en œuvre de formations à destination des futurs enseignants et des enseignants déjà en fonction, en veillant à associer à la réflexion des personnes intervenant déjà dans le cadre d'initiatives destinées à de jeunes publics.

Bonne pratique :

signalons l'expérience du Certificat universitaire en didactique du cours de religion catholique (CDER) organisé à l'UCL. Ce certificat, destiné à des enseignants d'autres disciplines qui désirent se former pour enseigner la religion, permet l'accès à l'enseignement du cours de religion catholique. Des certificats équivalents pourraient être mis en place pour le cours de philosophie et citoyenneté et pourraient être rendus accessibles aux diplômés qui n'auraient pas le titre requis ou la formation pédagogique nécessaire.

Le contexte législatif et décrétoal évolue à un rythme très soutenu, dans un cadre budgétaire très contraint. Les équipes rencontrées font preuve d'un dynamisme certain pour s'y conformer dans le respect de leurs spécificités et de leurs traditions respectives. Il y a évidemment, ici ou là, des points d'amélioration possibles et souhaitables, mais, globalement, les programmes frappent par leur dynamisme, par la grande qualité et le degré d'implication des équipes sur lesquelles ils s'appuient. À des degrés divers, mais avec un sens aigu de la responsabilité, les entités ont pris, bien qu'à moyens constants, le train de la réforme Paysage. Le sentiment d'incertitude quant à l'horizon des réformes en cours peut toutefois gêner leur mise en œuvre.

Recommandation 2 :

il serait souhaitable d'accorder désormais aux acteurs (étudiants, enseignants et équipes administratives) un temps de stabilisation institutionnelle afin qu'ils puissent sereinement s'approprier les contours de ce nouveau paysage, y déployer pleinement leurs compétences et aspirations, en tester les vertus et en repérer les éventuelles limites.

1.2 Les mutations de la société

De l'avis du comité, la création du nouveau cours de philosophie et citoyenneté témoigne de la conscience plus grande que les sciences humaines et sociales ont un rôle majeur à jouer dans le bon développement de nos sociétés. Les nouvelles technologies et les pratiques que ces dernières suscitent ou facilitent, l'intense pluralisme culturel des sociétés ouvertes et attractives, l'augmentation des niveaux d'interdépendance au niveau international, le rythme élevé des mutations sociales et économiques, sont quelques-uns des facteurs qu'une société doit prendre en compte si elle veut pouvoir tirer le meilleur parti de ces transformations.

En temps de crise économique et sociale, les sciences humaines ne sont pas simplement un luxe ou un vernis culturel susceptible de répondre à un besoin de distinction sociale. Une société démocratique n'est possible que si elle peut s'appuyer sur la participation de citoyens indépendants d'esprit, bien informés et ouverts à la discussion. Pour qu'une telle société puisse se développer, il lui faut non seulement former des techniciens, mais également des femmes et des hommes possédant les qualités critiques et morales qui leur permettront d'assumer leur vocation de citoyens. Ces qualités sont précisément celles qu'entendent cultiver les sciences humaines.

Cela ne préjuge pas de la part que peuvent et doivent prendre les sciences humaines à la formation des étudiants en vue de leur insertion professionnelle. Au-delà des métiers de la recherche et de l'enseignement, c'est tout un ensemble de

compétences qu'il s'agit bien souvent de mettre en valeur sur le terrain de la professionnalisation, et ce, dans tous les secteurs de la vie économique.

La mondialisation et la place centrale de la Belgique au sein de l'Union européenne ont donné à la société une dimension pluriculturelle très nette et favorisé la démultiplication des niveaux d'intégration internationale. Dans le même temps, le renouvellement constant des technologies de la communication, l'évolution des modes de circulation de l'information, de découverte et d'appropriation de la culture modifient les conditions à travers lesquelles les sciences humaines ont pu initialement se concevoir et envisager leurs missions et leurs méthodes.

Chacun s'accorde désormais à reconnaître que, dans un contexte global, social, économique et technologique très évolutif, les sciences humaines doivent elles-mêmes évoluer, par la considération et la mise en œuvre de nouvelles méthodes pédagogiques, par la prise en compte de nouveaux objets de pensée et l'élargissement des cadres de références. Pour se hisser à la hauteur de ces nouveaux enjeux, il incombe sans doute aux disciplines évaluées de se réinventer en partie (voir le chapitre suivant), mais elles doivent aussi pouvoir compter sur un ferme soutien des autorités de tutelle, un soutien qui ne soit pas seulement affaire de discours mais se traduise par la mise à disposition des moyens matériels eux-mêmes à la mesure de ces enjeux.

1.3 Les programmes évalués en quelques chiffres

Pour l'année statistique de référence 2013-2014, l'offre de formation et les inscriptions étudiantes par universités se répartissaient comme suit :

Domaines d'études	Philosophie				Théologie		TOTAL
Bacheliers de transition	Philosophie				Sciences religieuses		
UCL	54				20		74
ULB	101						101
ULg	74						74
UNamur	39						39
USL-B	45						45
Sous-total : bacheliers de transition	313				20		333
Masters	Philosophie	Éthique	Sciences des religions	Sciences des religions et de la laïcité	Théologie	Études bibliques	
UCL	42	10	19		47	7	125
ULB	51	15		25			91
ULg	45						45
Sous-total : masters	138	25	19	25	47	7	261
TOTAL							594

Figure 1 : répartition des inscriptions en 2013-2014 dans les programmes et les établissements évalués - Source : CRef

Une large part de la population étudiante se concentre sur le programme de Philosophie, proposé par cinq universités au niveau bachelier; trois, au niveau master.

Le master en Éthique est organisé à l'UCL et l'ULB. Les autres programmes sont proposés par une seule université : l'UCL pour les programmes du

domaine «Théologie» et le master en Sciences des religions; l'ULB pour le master en Sciences des religions et de la laïcité.

En 2013-2014, les inscriptions par programmes se répartissaient comme suit :

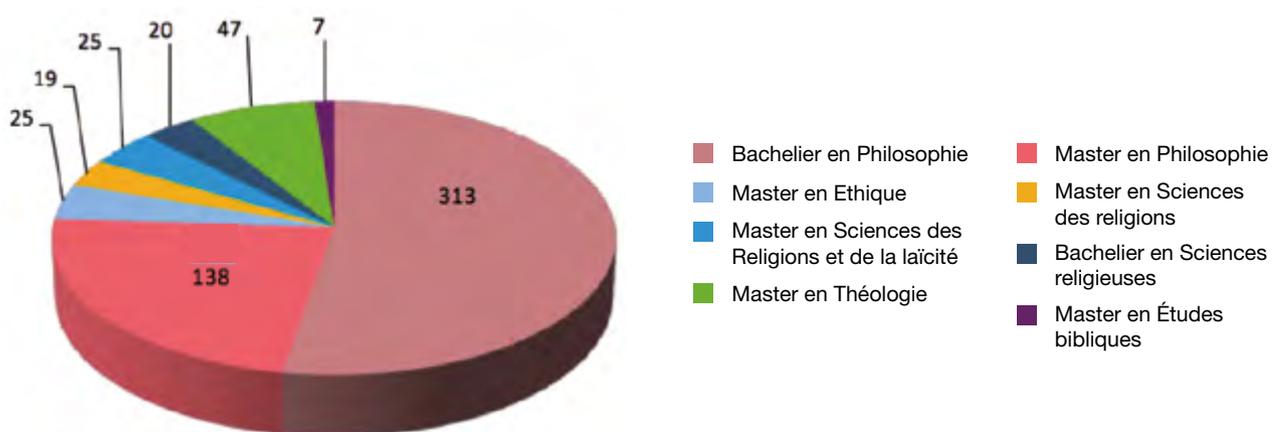


Figure 2 : répartition des inscriptions en 2013-2014 dans les programmes évalués (en nombre absolu) - Source : CRef

L'évolution des inscriptions en bachelier en Philosophie a connu un creux en 2011-2012, mais les effectifs repassent au-dessus de la barre des 300 en 2013-2014.

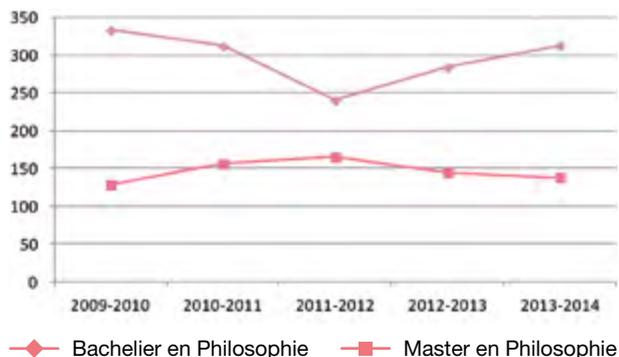


Figure 3 : évolution des inscriptions, de 2009 à 2014, dans le bachelier et le master en Philosophie (en nombre absolu) - Source : CRef

Dans les autres programmes, l'évolution des inscriptions est relativement stable, sauf dans le master en Éthique, qui enregistre une diminution assez nette du nombre d'étudiants depuis 2010-2011 (à ce sujet, voir le point 2.1.2 sur les masters en Éthique).

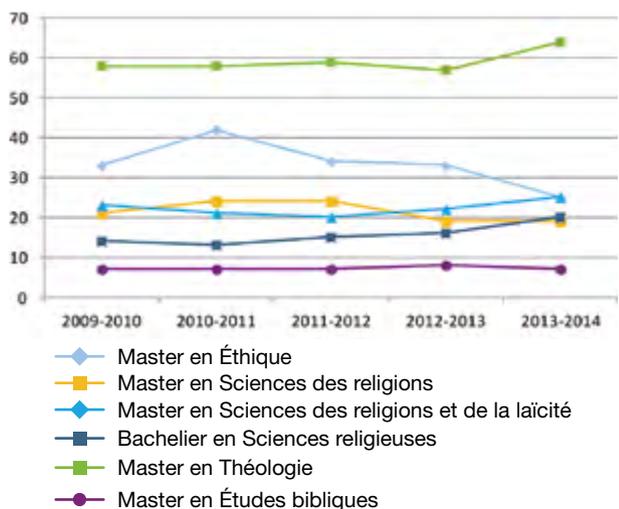


Figure 4 : évolution des inscriptions, de 2009 à 2014, dans le bachelier en Sciences religieuses et dans les masters en Éthique, Sciences des religions, Sciences des religions et de la laïcité, Théologie, Études bibliques (en nombre absolu) - Source : CRef

Le nombre de diplômés est logiquement lui aussi relativement stable sur les cinq dernières années statistiques disponibles.

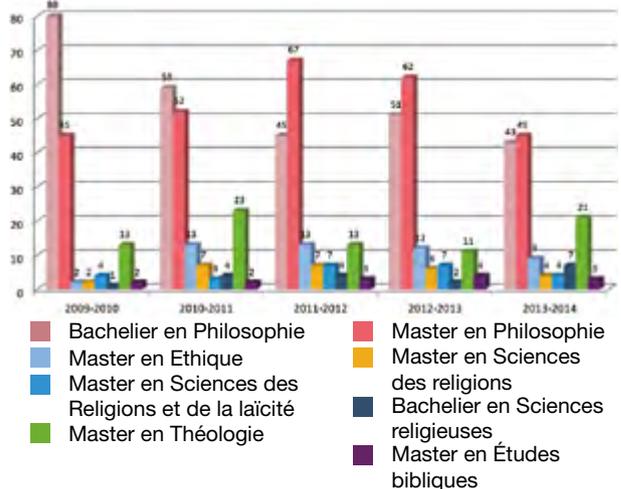


Figure 5 : évolution du nombre de diplômés par programme, de 2009 à 2014 (en nombre absolu) Source : CRef

En 2013-2014, les cursus évalués présentaient une tendance plutôt masculine pour le bachelier et le master en Philosophie ainsi que pour les programmes du domaine de la Théologie. Les masters en Éthique, Sciences des religions et Sciences des religions et de la laïcité sont plus féminins⁷.

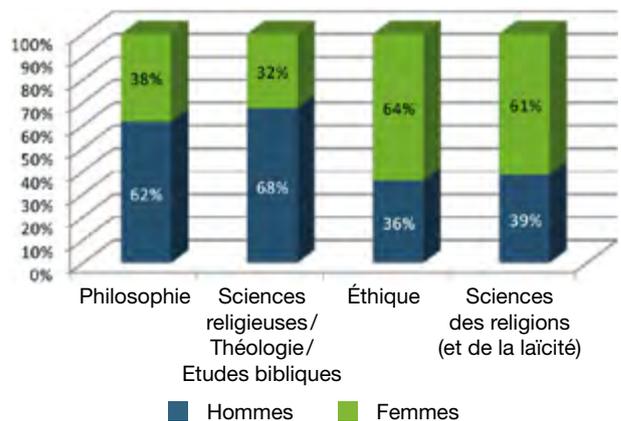


Figure 6 : répartition de la population étudiante par genre, en 2013-2014, dans les cursus évalués Source : CRef

⁷ Ces tendances statistiques sont à interpréter avec précaution pour les cursus autres que la Philosophie, s'agissant de petits effectifs.

Chapitre 2 : L'offre de formation et sa pertinence

Riche et évolutive, l'offre de formation se caractérise par un niveau d'excellence remarquable. Centrée sur l'étudiant, cette offre encourage fortement le travail personnel et ouvre des possibilités d'individualisation des parcours de formation assez nombreuses, que ce soit par le choix possible des langues ou des disciplines abordées ou approfondies parallèlement à la discipline principale. Chaque entité revendique à bon droit un haut niveau d'excellence scientifique et s'attache à ce que les programmes le reflètent adéquatement.

À ce facteur de différenciation intellectuelle, viennent s'ajouter l'effet de traditions institutionnelles distinctes et l'impact de circonstances matérielles, telles que la taille des entités et les niveaux de diplomation assurés. L'USL-B et l'UNamur, qui ne proposent que le bachelier en Philosophie, parviennent à faire de cette limite un atout, par la mise en place d'un premier cycle très ambitieux, complet, bien soutenu par la proximité qui peut s'installer entre les équipes enseignantes, administratives et les étudiants. Pour les entités proposant une offre de formation plus large, c'est par l'étendue et la diversité des orientations intellectuelles et méthodologiques possibles que se marque leur spécificité.

Le comité des experts a choisi d'aborder la question de la pertinence des programmes sous l'angle de la pluridisciplinarité et de la flexibilité des parcours; des langues et de l'ouverture qu'elles permettent; des enjeux de la professionnalisation; et des «services à la société» qui contribuent au rayonnement des programmes évalués.

2.1 Pluridisciplinarité et flexibilité des parcours

Les programmes évalués abordent très différemment la question de la flexibilité et de l'individualisation des parcours. Sans préjuger des pratiques nouvelles que pourraient susciter la nouvelle organisation des études prévue par le décret Paysage

et les effets réels de la constitution des pôles académiques, il convient de constater que les points de départ sont, pour chaque entité, très différents. Les universités visitées ont en effet traduit de manières diverses ces concepts de pluridisciplinarité et de flexibilité des parcours. Certaines ont opté pour des parcours relativement normés, laissant peu de place à l'individualisation, mais dont la relative rigidité est compensée par la pluridisciplinarité de la formation. D'autres proposent des parcours très ouverts, offrant aux étudiants la possibilité de diversifier, au risque de l'éclatement, leur trajectoire pédagogique.

Une forme de flexibilité est également permise par le jeu des mineures, les possibilités de doubles bacheliers, l'offre de masters accessibles pour les bacheliers évalués, qui rendent possibles des réorientations ou des parcours personnalisés.

2.1.1 Les bacheliers

Toutes les universités proposent, au niveau bachelier, des mineures (environ 30 crédits sur les 180 crédits du bachelier), des cours transversaux dans le domaine des sciences humaines (de 12 à 38 crédits, selon les universités), ainsi que des cours au choix (cours philosophiques ou cours d'autres disciplines). Certaines universités proposent également des possibilités de doubles cursus (cf. encadré ci-dessous).

Bonne pratique :

au niveau du bachelier en Philosophie, les doubles diplomations (Sciences économiques / philosophie; philosophie / droit, etc.) projetées par l'UNamur et proposées par l'USL-B *via* le système des bacheliers supplémentaires ont semblé au comité particulièrement porteuses, notamment dans la perspective d'une insertion professionnelle réussie.

a. Le bachelier en Philosophie

Les formations se caractérisent par un ancrage disciplinaire très fort. Elles se distinguent par le niveau de pluridisciplinarité qu'elles aménagent à partir des spécialités concernées. Un des enjeux mis en exergue par le processus d'évaluation et les

perspectives qu'il a ouvertes concerne précisément les modalités d'organisation et de promotion de cette pluridisciplinarité. Dans sa version minimale, celle-ci passe par des cours généraux facultaires proposés aux étudiants de première année. L'objectif le plus souvent affiché est d'offrir une voie d'entrée progressive dans la discipline, de faciliter d'éventuelles réorientations, mais surtout d'assurer aux étudiants une culture générale apte à servir de socle pour la poursuite de leurs études.

La difficulté est bien souvent de parvenir à établir les bons équilibres entre deux objectifs différents : une approche disciplinaire progressive mais formatrice qui réponde aux attentes d'étudiants faisant le choix de s'inscrire dans une discipline donnée, et le besoin de donner à chaque étudiant une base culturelle suffisante et suffisamment ouverte pour lui permettre de mieux appréhender aussi les spécificités de sa ou de ses disciplines d'élection.

La culture générale, notion aussi essentielle que vague dans ses contours et ses méthodes, n'est pas commode à cerner, *a fortiori* à inscrire, comme contenu (et non simplement comme finalité), dans des programmes. Le comité reconnaît la pertinence de la démarche qui cherche à éviter une spécialisation trop précoce et favorise pour ce faire la pluridisciplinarité. Cette ouverture à une diversité de matières, en particulier dans les phases initiales de la formation, est – comme l'ont toutes bien compris les entités – une chance et une nécessité pour les étudiants. Le comité attire cependant l'attention sur le risque qu'il y a à proposer des cours trop généraux qui, embrassant des thématiques ou des périodes trop larges, finissent par situer le propos en surface des questions qu'ils abordent et par frustrer jusqu'aux curiosités qu'ils suscitent. Donner plus de consistance à ces cours transversaux de culture générale peut s'envisager de diverses manières. Certaines entités ont, de manière intéressante, développé une offre de cours dans une discipline donnée mais conçue pour répondre aux attentes et au niveau de compétence d'étudiants d'une autre discipline, par exemple un cours de mathématique ou de physique destiné à des étudiants de philosophie. Ce type d'organisation donne manifestement de bons résultats. C'est une option parmi d'autres possibles. L'ouverture à une discipline autre que celle à laquelle on se destine

n'exclut pas ainsi que l'on puisse s'intéresser à des thèmes spécifiques, abordés avec précision, mais sans érudition excessive. La culture générale ne passe pas nécessairement toujours par l'étude de thèmes généraux.

Bonne pratique :

à l'UNamur, la filière « Sciences exactes » proposée par le bachelier en Philosophie a su trouver un point d'équilibre entre culture générale (en Sciences exactes) et approche disciplinaire (philosophique). Ce point d'équilibre est en partie facilité par la présence d'un département de philosophie dans la faculté des Sciences, auquel appartiennent plusieurs professeurs ayant le double profil scientifique / philosophe.

Recommandation 3 :

parce que les cours transversaux facultaires, voire interfacultaires, jouent un rôle si important sur tant de plans distincts (réorientation, abord progressif de la discipline, initiation aux vertus de la pluridisciplinarité, aide à la réussite dans la discipline grâce à une conscience plus grande de la diversité des méthodes possibles, etc.), le comité recommande de prêter la plus grande attention à la façon dont ceux-ci sont conçus et reçus par les étudiants. L'écueil du cours qui, en raison de sa trop grande généralité, donne le sentiment de ne pas contribuer utilement à la formation, voire d'être une perte de temps, doit être évité.

b. Le bachelier en Sciences religieuses

La faculté de Théologie à l'UCL a supprimé le bachelier en Théologie pour le remplacer par un bachelier en Sciences religieuses. Ce bachelier n'est certes plus en conformité avec les études donnant l'équivalence des diplômes canoniques (diplômes internationaux approuvés pour les facultés de Théologie catholique du Vatican), mais il rend possible un recrutement plus large, qui demeure toutefois modeste. Le bachelier en Sciences religieuses permet une inscription ultérieure tant dans le master en Sciences des religions que dans les masters en Études bibliques et en Théologie.

2.1.2 Les masters

Au niveau des masters, l'offre évaluée reprend le master en Philosophie et une série de masters «orphelins» (sans programme correspondant au niveau du 1^{er} cycle). Dans certains masters, l'étudiant a le choix entre différentes finalités (finalité approfondie ou didactique pour les masters en Philosophie, en Théologie ou en Études bibliques). Le mémoire (souvent 30 crédits, soit un quart de la formation) permet de se spécialiser dans un sujet personnel. Les programmes laissent en général le choix parmi une offre de cours regroupés en filières thématiques.

a. Les masters en Philosophie

En Philosophie, les trois universités organisant le master proposent la finalité didactique et la finalité approfondie, l'UCL offrant en outre un programme Erasmus Mundus, «Philosophies allemande et française dans l'espace européen», sous la forme d'une finalité spécialisée. Ces universités proposent aussi conjointement une filière en philosophie des sciences, en collaboration avec l'UNamur.

Le tableau ci-dessous reprend les finalités et filières proposées dans les masters de Philosophie en 2015-2016 :

	UCL	ULB	ULg
finalité approfondie	Orientations fondamentales; Esthétique et philosophie de l'art; Sciences, technologies, sociétés	Philosophie générale	Phénoménologie; Philosophie morale et politique; Métaphysique et théorie de la connaissance; Esthétique
	Philosophie des sciences (avec l'UNamur)		
finalité didactique	(pas de filière thématique)	(pas de filière thématique)	(pas de filière thématique)
finalité spécialisée	Philosophies allemande et française dans l'espace européen (Erasmus Mundus)		

Figure 7 : finalités et filières dans les masters en Philosophie - Source : sites internet des universités

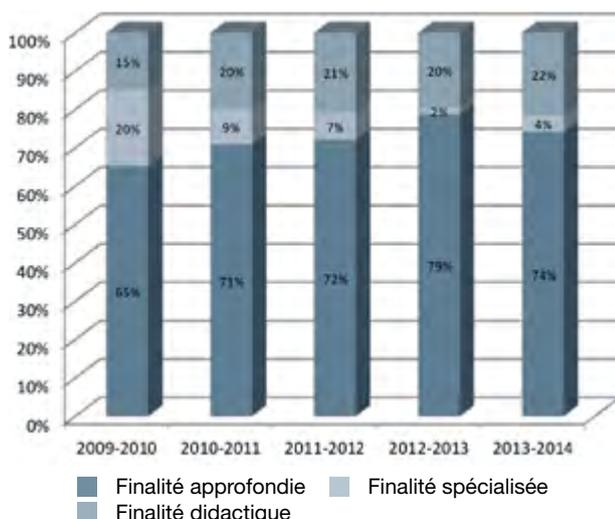


Figure 8 : répartition des étudiants dans les différentes finalités du master 120 en Philosophie, de 2009 à 2014 - Source : CRef

Dans les trois universités, les finalités approfondies ont le plus de succès, et accueillent de 65% à près de 80% des étudiants de master 120 selon les années.

L'offre de formation interuniversitaire pourrait être développée, à l'image de ce qui est proposé pour la filière en philosophie des sciences. Il conviendrait cependant de veiller à ce que les conditions concrètes d'organisation des programmes de ce type favorisent leur activation. Il convient également de souligner, de manière transversale, l'intérêt qu'il y aurait à développer la réflexion quant à l'opportunité de ménager une place à des moments de stage dans les programmes. Ce point sera à nouveau envisagé en lien avec l'analyse relative aux enjeux de la professionnalisation, mais on peut faire valoir dès à présent l'intérêt pédagogique de ces moments d'immersion dans des milieux professionnels. Ceux-ci peuvent en effet offrir à l'étudiant des perspectives et des outils

lui permettant de s'approprier, selon des modalités autres, sa trajectoire de formation, les contenus de celle-ci et les compétences qu'elle engage et exerce.

b. Les masters en Éthique

Pour le master en Éthique à finalité spécialisée, les deux universités prestataires proposent une série de filières possibles :

UCL	ULB
Éthiques et politiques publiques ; Sciences et techniques ; Éthique biomédicale et bioéthique ; Éthique, normes et sociétés	Bioéthique ; Développement, environnement et économie ; Droit et médias

Figure 9 : filières dans les masters en Éthique

Source : sites internet des universités

La plupart des étudiants rencontrés proviennent d'un bachelier en Philosophie et recherchent, dans leur (ré)orientation vers le master en Éthique, un master plus « appliqué », ce qui souligne l'importance de la professionnalisation pour ce master et des débouchés qu'il est susceptible d'offrir. Quelques étudiants rencontrés lors des visites étaient déjà engagés dans le monde professionnel et se sont inscrits à ce master dans l'optique d'une spécialisation. Sur ces points, les étudiants expriment une certaine déception : si la qualité de l'enseignement est généralement soulignée, les débouchés professionnels ne sont pas clairs. Par ailleurs, le master en Éthique ne donnant pas accès à l'agrégation, la situation est même moins bonne que pour la philosophie.

Le fait que la création du master en Éthique ait été imposée en amont, selon les témoignages recueillis lors des visites, n'a sans doute pas aidé à lui conférer un profil théorique et professionnel clair. Peu fréquent dans le reste de l'Europe francophone, ce type de master, s'il parvenait à trouver sa forme adéquate, pourrait constituer un atout indéniable pour les entités qui le dispensent.

Une réflexion sur les débouchés est donc urgente, d'autant que, malgré l'intérêt de la société civile pour l'éthique et la bioéthique, le nombre d'étudiants inscrits dans ce master est faible.

Certes, les enseignants dispensent aussi des cours d'éthique dans les autres facultés, et en ce sens, le service rendu à l'université et à la société va bien au-delà de ce que le nombre d'étudiants inscrits pourrait laisser penser, mais cela ne remplace pas un profilage précis du master.

Un tel profilage, ainsi qu'une caractérisation plus explicite des débouchés, devrait permettre une meilleure visibilité du master et en conséquence un meilleur recrutement des étudiants. Ce recentrement pourrait sans doute être favorisé si le nombre de filières qu'offre le master était réduit (certaines filières ne sont d'ailleurs pas régulièrement ouvertes, faute d'étudiants inscrits) et si une collaboration serrée s'instituait entre l'UCL et l'ULB. Cela permettrait aussi d'avoir un poids institutionnel plus fort et donc un meilleur pouvoir de négociation avec les autres facultés.

L'existence de masters en Éthique est assez rare en Europe francophone. Habituellement, l'éthique est enseignée dans les départements ou facultés de Philosophie, ainsi que, quand elles existent, dans les facultés de Théologie, généralement sous les titres respectifs de Philosophie morale et de Théologie morale. S'il est alors possible de se spécialiser dans le domaine de l'éthique, c'est dans le cadre d'un master en Philosophie ou en Théologie, et non pas dans celui d'un master en Éthique.

Traditionnellement, dans les autres pays d'Europe francophone, les diverses branches de l'éthique pratique sont enseignées dans les facultés qui sont concernées : économie, sciences sociales, droit et surtout médecine. La bioéthique est en effet devenue la branche de l'éthique appliquée qui a connu le plus fort développement, et la question de son hébergement a généralement été résolue au profit de la faculté de Médecine. En France, une certification en éthique est encore attachée aux Espaces éthiques régionaux.

Il faut toutefois relever que la FWB est de moins en moins seule et que l'on trouve maintenant d'autres universités qui proposent des masters en Éthique, même si c'est souvent en éthique appliquée (plusieurs facultés de médecine proposent un master en Éthique ou en Bioéthique).

En FWB, le master en Éthique doit donc trouver sa place (et sa plus-value) par rapport aux masters en Philosophie et en Théologie «classiques». Il doit également se positionner par rapport aux facultés de Médecine, où l'on dispense un enseignement de bioéthique. La définition des rôles respectifs que veulent et doivent y jouer des médecins, des philosophes, des théologiens, etc. est source de certaines tensions.

Recommandation 4 :

reprofilier les masters en Éthique et améliorer la collaboration entre facultés et universités, dans l'optique de proposer un master en Éthique fort.

Bonne pratique :

l'offre de cours d'éthique dans les autres facultés et l'accueil d'étudiants via une VAE (important dans l'optique d'une professionnalisation) constituent de bonnes pratiques selon le comité des experts.

c. Les masters en Sciences des religions (et de la laïcité)

Dans le domaine des Sciences des religions et de la laïcité, l'ULB propose deux filières (analyse du fait religieux ; assistance morale laïque). Sensible au défi de la professionnalisation, l'équipe a développé une offre de stages audacieuse qui mérite d'être soulignée et encouragée. L'UCL conduit le développement des sciences des religions selon une perspective interdisciplinaire, et ce depuis bon nombre d'années. Ce master relève de collaborations avec les facultés de Psychologie et des sciences de l'éducation, de Sciences économiques, sociales, politiques et de communication, de Droit et de criminologie, de Philosophie, arts et lettres, etc.

UCL	ULB
Étude comparée approfondie de deux traditions religieuses ; Socio-anthropologie des religions ; Psychologie de la religion ; Droit et religion	Analyse du fait religieux ; Assistance morale laïque

Figure 10 : filières dans les masters en Sciences des religions / Sciences des religions et de la laïcité
Source : sites internet des universités

L'offre de l'ULB présente une particularité dans le paysage international, développant une approche laïque de l'assistance morale. De surcroît, elle investit les sciences des religions afin de répondre, à l'instar de l'UCL, aux demandes issues de la gestion du pluralisme religieux, offrant là aussi des perspectives professionnalisantes. L'UCL forme de son côté des enseignants et des intervenants du monde pastoral au niveau du master en Théologie, qui semble plus « professionnalisant ». Dans les deux cas, il se dégage un indéniable dynamisme, ce que les rencontres avec les cohortes étudiantes et les enseignants ont permis d'apprécier.

Les étudiants qui s'inscrivent dans ces masters proviennent de différents programmes de bacheliers universitaires (Droit, Histoire, Langues orientales, Philosophie...) ou organisés en hautes écoles (AESI en français-religion, notamment), moyennant d'éventuels compléments de formation.

À l'UCL, les titulaires du bachelier en Sciences religieuses ont un accès direct au master et cette offre de 1^{er} cycle permet de composer facilement une année préparatoire au besoin, par le biais de cours en théologie, en sciences religieuses ou en sciences des religions.

L'accès au master offert à l'ULB pose un singulier défi. La suppression du bachelier en Sciences des religions et de la laïcité, puis de la mineure (qui était pourtant populaire auprès des étudiants d'autres bacheliers) prive les étudiants d'une offre de cours qui répondait à une demande ; et prive également le niveau master d'un « recrutement » et d'un public disposant déjà d'une formation initiale dans le domaine.

Dans le deux cas, le problème de l'absence d'une formation doctorale paraît s'être réglé tout récemment, puisqu'une école doctorale interuniversitaire a finalement été mise en place.

Le contexte de la FWB présente la particularité d'offrir de fortes formations universitaires respectivement ancrées dans les grands piliers classiques en Belgique, catholique et laïque. Si la dynamique historique des piliers comporte une richesse spécifique, elle porte néanmoins des facteurs de division qui empêchent peut-être une mise en commun de certaines ressources dans les deux universités, dans le domaine des sciences des religions. On peut espérer que la récente création

de l'école doctorale qui les réunit permettra de surmonter ces différends historiques.

Bonne pratique :

le stage au programme du master en Sciences des religions et de la laïcité à l'ULB est considéré comme une bonne pratique par le comité des experts.

Recommandation 5 :

il importe de reconnaître pleinement les disciplines qui ne jouissent pas nécessairement d'un programme dédié au niveau du 1^{er} cycle (ne fût-ce que sous la forme d'une mineure). Si les sciences des religions peuvent s'affirmer comme disciplines d'appoint ou complémentaires, elles doivent toutefois s'appuyer sur l'expertise d'unités spécialisées.

d. Les masters en Théologie et en Études bibliques

Le master en Théologie, proposé par la faculté de Théologie de l'UCL, est reconnu comme canonique par les instances romaines.

En proposant un master en Études bibliques, la faculté rend possible une formation théologique essentiellement destinée à ceux qui ne comptent pas entrer dans le clergé. Cette construction permet une forme de pluridisciplinarité.

Le master en Théologie suscite un réel intérêt : des étudiants étrangers titulaires d'un bachelier d'autres facultés s'y inscrivent en vue de bénéficier d'une formation reconnue par Rome.

Les étudiants titulaires du bachelier en Sciences religieuses qui continuent dans la faculté de Théologie s'inscrivent quant à eux prioritairement dans les masters en Études bibliques (pour ceux qui sont intéressés par la théologie sans souhaiter avoir le diplôme canonique romain), dans le master en Sciences des religions ou dans le master en Éthique.

Les facultés publiques (ou sous contrat d'État) de Théologie catholique francophones sont une denrée rare sur la scène internationale. La faculté de Théologie de l'UCL complète un éventail européen composé principalement de facultés de langue allemande ou anglaise. Dans le contexte général de la francophonie européenne, où la formation en théologie semble accessoire dans la vie universitaire, la portée internationale et la qualité scientifique internationalement reconnue justifient la nécessaire présence de cette faculté dans l'UCL.

Bonne pratique :

la faculté de Théologie de l'UCL est à l'initiative d'une mise en réseau au niveau mondial des formations doctorales en théologie francophone (Theodoc) qu'elle gère en coopération avec les autres facultés de théologie francophones.

e. Constat d'ordre pratique et recommandations pour tous les masters

Le comité souhaite enfin revenir sur certains aspects qui peuvent sembler purement « pratiques », mais qui ont un impact sur l'essence pluridisciplinaire et flexible de ces programmes. La pluridisciplinarité et l'ouverture des cours à divers publics étudiants butent bien souvent sur des problèmes concrets d'organisation, de compatibilité des emplois du temps, de transports – sans parler de la difficulté pour l'enseignant de s'adresser à un public hétérogène (étudiants inscrits dans différents cursus, parfois dans différentes années d'études, etc.). L'attribution des ECTS par unités d'enseignement – parfois partagées par différents programmes – n'est pas harmonisée : alors que certains optent pour des multiples de 5, d'autres choisissent des multiples de 3, ce qui complique inutilement la construction cohérente des parcours.

Enfin, la nouvelle organisation des études influera nécessairement sur la manière dont les trajectoires de formation et leur degré d'ouverture se réaliseront. Dans ce contexte, la flexibilité et l'individualisation des parcours doivent sans doute être en partie

repensées, en se prémunissant du risque – fâcheux lorsque les effectifs sont limités – de dispersion des étudiants entre de multiples filières. Outre l'aspect économique, le comité souligne l'impact qu'une telle dispersion peut avoir sur les dynamiques pédagogiques.

Recommandation 6 :

afin de limiter les contraintes induites par la flexibilité des parcours (notamment l'hétérogénéisation des publics étudiants dans certains cours), il pourrait être intéressant de s'appuyer davantage sur les ressources de l'*e-learning*, sans négliger le temps et l'investissement nécessaires pour préparer et animer ce type d'enseignements.

Recommandation 7 :

pour faciliter les échanges entre universités et les parcours pluridisciplinaires au sein d'une même université, le comité suggère une harmonisation et une rationalisation des nombres de crédits associés aux unités d'enseignement.

Recommandation 8 :

dans le contexte de la nouvelle organisation des études, la flexibilité et l'individualisation des parcours doivent sans doute être en partie repensées, en se prémunissant du risque de dispersion des étudiants entre de multiples filières.

2.2 Langues, mobilité et ouverture sur le monde

La bonne maîtrise d'au moins une langue étrangère prend désormais l'allure d'une condition minimale, que ce soit pour des raisons d'employabilité (y compris pour une carrière dans la recherche) ou pour des raisons tenant à la formation intellectuelle. Ces raisons se passent fort bien d'une quelconque justification. Difficile, en effet, d'ignorer les avantages que l'on peut escompter d'une compétence assurée dans une langue étrangère sur le marché du travail ; tout comme il est difficile d'exagérer les effets

bénéfiques, en termes de souplesse intellectuelle et d'ouverture d'esprit, de la découverte d'autres cultures dans les langues qui sont les leurs.

Dans leur version actuelle, les programmes de bachelier proposent entre 6 et 20 crédits de cours de langue imposés selon les universités, selon des modalités variables (langue imposée, choix de langues entre langues anciennes et modernes,...). Les programmes de master proposent plus rarement des cours de langues (sauf les programmes plus « philologiques » – Théologie, Études bibliques – qui intègrent des cours de langues anciennes).

Au regard de ces enjeux professionnels et intellectuels, le comité a estimé qu'un investissement plus marqué des entités concernées par l'évaluation dans l'apprentissage des langues serait souhaitable. Toutes sortes de blocages et de freins doivent être surmontés. Certains d'entre eux sont d'ordre purement organisationnel et renvoient à des questions de compatibilité horaire entre les enseignements disciplinaires et les temps ménagés pour l'apprentissage d'une langue étrangère. D'autres appellent une revalorisation du statut des langues dans le programme lui-même (cela joue en particulier au niveau de la définition du nombre de crédits visés). Il va de soi que l'enseignement, aussi adapté soit-il, ne pourra jamais, à lui seul, garantir la maîtrise d'une autre langue. Les étudiants doivent donc aussi faire preuve d'un plus grand volontarisme en la matière. Reste qu'ils y seront davantage enclins si les programmes les y incitent fortement. Il ne s'agit pas nécessairement d'augmenter drastiquement les volumes horaires consacrés à cet enseignement, mais d'intégrer l'usage de langues étrangères dans la formation disciplinaire elle-même. Travailler aussi systématiquement que possible sur les textes en langue originale (que ce soit pour les expliquer, les commenter et/ou les traduire) peut ainsi encourager les étudiants à se former dans telle ou telle langue. De même, des enseignements en langue étrangère pourraient être plus souvent proposés. Dans la mesure où la plupart des enseignants pratiquent plusieurs langues, cela ne devrait pas poser de problèmes de faisabilité.

D'autres dispositifs pourraient être mobilisés pour soutenir une telle politique pédagogique. Le comité a constaté que relativement peu d'étudiants

(par rapport aux étudiants dans d'autres disciplines) avaient recours aux opportunités offertes par les programmes de mobilité du type Erasmus. Sans doute conviendrait-il d'identifier les éléments qui peuvent contribuer à limiter la mobilité internationale des étudiants. Il pourrait aussi être intéressant de voir dans quelle mesure certains dispositifs pourraient être mis en place pour faciliter des mobilités, en Belgique, des universités de langue française vers des universités flamandes, et inversement. Rappelons qu'une étude d'impact récente du programme Erasmus confirme qu'en se formant à l'étranger, les étudiants acquièrent non seulement des connaissances dans des disciplines précises, mais renforcent aussi des compétences transversales, notamment linguistiques, qu'apprécient les employeurs⁸. Avec une expérience internationale, les diplômés réussissent nettement mieux sur le marché de l'emploi.

Recommandation 9 :

renforcer l'enseignement des langues étrangères, les intégrer davantage dans la formation disciplinaire et favoriser la mobilité internationale des étudiants

2.3 Enjeux de la professionnalisation

De manière générale, il est apparu que la question de la professionnalisation gagnerait à être prise en charge de manière beaucoup plus volontariste, en particulier pour les cursus de philosophie et d'éthique. Il est évident que dans le cas de ces disciplines, comme, d'ailleurs, dans celui de la plupart des études relevant des sciences humaines, la relation au monde socio-économique n'est pas aisée. Il faut tout d'abord convenir que ces études n'ont précisément pas de finalités professionnelles spécifiques, autres que celles, réduites – malgré les opportunités liées à la création d'un cours de

philosophie et de citoyenneté dans l'enseignement obligatoire officiel – liées à l'enseignement et à la recherche. Elles peuvent même se concevoir d'abord dans un rapport critique à cette réalité « professionnelle », parfois à travers la construction et la défense d'un modèle anti-utilitaire.

De leur côté, les acteurs du monde économique peuvent avoir le sentiment que les étudiants formés dans ces domaines possèdent peu d'atouts à faire valoir sur le marché du travail, qu'ils sont coupés des réalités socio-économiques et peu aptes à s'y mouvoir avec efficacité.

De là, il serait facile d'en conclure à la nécessité de réconcilier ces deux mondes. Dans les faits, les choses sont plus complexes et le discours doit être nuancé. Le « capital lettres », comme on l'a aussi appelé, n'est pas qu'une formule. Cette notion, qui vaut aussi pour les étudiants de philosophie, d'éthique ou de sciences de religions, exprime une attente nourrie par un constat évident : dans un monde en évolution rapide qui voit émerger à un rythme soutenu de nouveaux métiers, de nouveaux secteurs d'activités, plus que la maîtrise d'une compétence technique très spécifique, il peut être avantageux d'avoir une maîtrise véritable de compétences et de savoirs transversaux, de fortes capacités réflexives et créatrices, l'aptitude à s'approprier efficacement et rapidement des schémas complexes d'analyse et à les restituer de manière synthétique et réfléchie, avec un sens aigu des enjeux sociaux et éthiques qui s'y rattachent. Une bonne formation dans les disciplines visées permet justement l'acquisition de ces compétences, comme le comité en a eu la confirmation lors des échanges avec des diplômés de ces filières, qui ont pu témoigner d'une capacité réelle à s'insérer dans des secteurs techniques parfois *a priori* très éloignés de leur formation initiale (informatique, énergie...).

De cela, il conviendrait d'abord de convaincre bien souvent les étudiants eux-mêmes. Les tours d'ivoire n'existent plus – si elles ont jamais existé – et les sciences humaines n'assument pleinement leur vocation que du cœur même de la société dont elles entendent dire le sens. Il ne s'agit évidemment pas de les professionnaliser contre leur gré. Après tout, la formation se déroule sur plusieurs années et les projets professionnels peuvent se

⁸ Commission européenne, *The Erasmus Impact Study*, Luxembourg : UE, 2014. En ligne : http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf (consulté le 30 mars 2016).

construire par étapes. Il serait néanmoins couteux pour les formations en question de ne pas rendre plus explicites les compétences spécifiques et transversales que leurs étudiants vont pouvoir faire valoir et enrichir tout au long de leur vie et de leur carrière professionnelle.

Bonne pratique :

à côté de l'enseignement et de la recherche, l'ULg a élaboré un projet de filière qui ciblerait un troisième débouché dans le domaine de la « médiation de savoirs critiques ».

Recommandation 10 :

différentes pistes sont explorées et pourraient être développées et étendues : nouer des liens réguliers avec des acteurs nombreux du monde socio-économique, en puisant dans le vivier des diplômés mais aussi au-delà ; favoriser les rencontres entre étudiants et diplômés ; mobiliser les compétences ainsi sollicitées pour enrichir la réflexion sur l'apport possible et attendu des étudiants à la vie sociale et économique ; permettre ou développer des stages ; ouvrir la possibilité de rédiger des mémoires ou travaux de fin d'études qui aient une dimension appliquée en liaison avec tel ou tel secteur d'activités professionnelles. Pourraient être également envisagées dans cette perspective des doubles diplomations associant par exemple la philosophie ou l'éthique à des formations plus professionnalisantes, telles que la gestion, le management, la médecine ou le droit.

Si le secteur des services représente un important débouché potentiel pour les diplômés des formations concernées par l'évaluation, il n'en demeure pas moins que l'enseignement constitue un horizon évident de professionnalisation. La perspective du nouveau cours de philosophie et citoyenneté dans l'enseignement primaire et secondaire officiel renforce la pertinence de ce constat. Elle implique des évolutions des finalités didactiques (ou agrégations) existant dans certains masters, et pourquoi pas la création de telles finalités dans d'autres masters (Éthique, Sciences

des religions), qui semblent tout aussi pertinents pour dispenser ce nouveau cours. Enseigner le philosopher ne s'improvise pas. Pour qu'une telle ambition puisse porter ses fruits, il conviendrait de remettre à plat les pratiques et programmes de ces filières, et – au-delà – d'engager une réflexion approfondie sur les opérations de la pensée philosophique, en y associant les disciplines disposant de méthodes propres pour les éclairer et les recherches en didactique de la philosophie qui en traitent.

Recommandation 11 :

il serait opportun de développer des recherches pluridisciplinaires en didactiques spécifiques à ces nouveaux programmes et de revoir les pratiques et les programmes des filières didactiques pour se porter à la hauteur des opportunités créées par le nouveau cours de philosophie et de citoyenneté.

Recommandation 12 :

au vu du caractère vraisemblablement pluridisciplinaire du futur cours de philosophie et citoyenneté, il conviendrait également d'envisager l'ouverture de nouvelles agrégations et finalités didactiques pour les masters qui actuellement n'en ont pas (masters en Éthique, en Sciences des religions, Sciences des religions et de la laïcité), mais dont les diplômés seraient qualifiés pour enseigner ces matières, avec l'adaptation *ad hoc* du décret concernant les titres et fonctions.

Dans les autres masters, la question de la professionnalisation se pose un peu différemment. Certains masters ont en effet des débouchés relativement précis : l'assistance morale laïque pour le master en Sciences des religions et de la laïcité ; l'assistance morale, la pastorale, l'enseignement (cours de religion) ou le clergé pour le master en Théologie.

Comme on l'a vu, le master en Éthique, malgré la perception d'un master plus « appliqué » que le master en Philosophie, déçoit en termes de débouchés ; d'autant qu'il ne permet pas d'accéder à l'enseignement.

Certaines universités proposent des stages dans ces programmes. Cette possibilité, dans les formes multiples qu'elle peut prendre, donne d'emblée à la formation une dimension professionnalisante plus forte.

2.4 Services à la société

Adossées à des traditions d'excellence, reconnues internationalement dans le domaine de la recherche, les équipes qui animent les formations concernées par l'évaluation se signalent aussi par l'intensité et la qualité des services rendus à la société. La grande quantité de cours assurés par les enseignants-chercheurs et les chercheurs à destination d'étudiants d'autres disciplines, le succès apparent des mineures en Philosophie et en Sciences des religions dans d'autres programmes⁹, témoignent du haut niveau de reconnaissance des institutions pour les disciplines évaluées et du souci de ceux qui les enseignent de les faire partager.

Il n'y a pas de statistiques sur le nombre de cours assurés par les enseignants des départements concernés par l'évaluation. Il ne fait aucun doute en revanche que les statistiques publiées sont « trompeuses » : en termes d'inscriptions, en 2013-2014, les étudiants des domaines évalués représentent 1,09% du total des étudiants inscrits dans les universités en FWB (avec une variation de 0,72% à 2,08% selon les universités)¹⁰. Ce mode de calcul ne rend pas compte du nombre d'étudiants effectifs auxquels les enseignants des départements sont amenés à donner cours (par exemple, 100% des étudiants de l'UCL ont un cours de philosophie et de questions de sciences religieuses).

Cet engagement se double d'un remarquable niveau d'implication sociale et citoyenne, dans le milieu associatif, dans l'espace public et médiatique. Plusieurs départements organisent des activités à l'attention de classes de secondaire (conférences,

accueil de classes dans l'institution...), qui témoignent elles aussi de cette optique de « service à la société ».

Recommandation 13 :

le comité estime qu'un effort particulier devrait être entrepris pour mieux prendre en compte, dans la représentation du métier d'enseignant-chercheur, ce fort investissement social. De même, dans l'appréciation des moyens qu'il convient d'accorder aux disciplines visées, il conviendrait de ne pas raisonner exclusivement à partir du nombre d'inscrits dans les filières, mais d'intégrer les services rendus à la société au sens large.

⁹ Le comité regrette de n'avoir pu disposer de chiffres officiels à ce sujet.

¹⁰ CRef, Annuaire 2014.
En ligne : www.cref.be (consulté le 30 mars 2016)

Chapitre 3 : Pratiques pédagogiques et mise en œuvre des programmes

Le comité a pu apprécier la bonne cohérence d'ensemble des programmes d'études fondée sur une articulation adéquate des contenus, ainsi que des dispositifs d'apprentissage dans leur rapport aux finalités poursuivies.

Le comité a été amené à constater que le rythme soutenu des réformes passées et présentes, associé dans certains cas à de fortes contraintes budgétaires, a pu rendre cette cohérence plus délicate à réaliser dans d'autres de ses dimensions. Sans doute moins prégnante dans les petites universités, cette difficulté semble plus manifeste dans les grosses : la multiplication des cours empruntés, la nécessité de créer des programmes à moyens constants et l'hétérogénéité des publics ont entraîné des pressions supplémentaires à cet égard (les masters en Éthique semblent avoir particulièrement pâti de telles logiques).

Dans un contexte décrétoal qui reconfigure l'organisation des études et ouvre les possibilités de circulation des étudiants d'une année à l'autre, la question de la cohérence va se poser dans des termes radicalement différents. Il s'agit d'aménager les conditions d'un usage raisonné et pédagogiquement pertinent de cette liberté dont vont disposer les étudiants.

3.1 Acquis d'apprentissage et agencement des programmes

La réflexion sur les acquis d'apprentissages et sur la fonction qu'on pourrait leur faire jouer dans l'organisation des trajectoires de formation est déterminante. Le plus souvent, et pour des raisons de calendrier que l'on peut aisément comprendre, la démarche a consisté à formuler les compétences à partir des cours existants plutôt qu'à remodeler des cours en fonction des compétences visées.

Cette première étape du travail, qui coïncidait aussi avec un temps d'appropriation par les équipes

des référentiels proposés, devrait déboucher sur une deuxième étape, déjà amorcée du reste par certaines équipes : repenser les enseignements et les programmes en fonction des compétences visées. Cette deuxième phase d'élaboration pourrait aussi fournir les repères à partir desquels il sera possible d'explicitier à l'attention des étudiants les logiques de progression requises, pour recomposer ainsi des trajectoires de formation et se donner les moyens de mieux gérer l'évolution des cohortes (ainsi que leur répartition dans les différents cours) et prévenir les risques de blocage à la sortie.

Cette phase devrait être menée en gardant à l'esprit les enjeux liés à l'insertion professionnelle, en associant par exemple des représentants du monde socio-économique, des diplômés, ainsi que des philosophes qui travaillent dans la société (hors de l'université).

Elle devrait également être l'occasion de déterminer le temps prévu pour l'atteinte des acquis d'apprentissages visés. Cela pourrait impliquer dans certains cas de réviser le nombre de crédits en fonction de la charge de travail attendue pour l'étudiant. À la faveur de cette réflexion, pourrait être reconsidérée la répartition des crédits (voir aussi la recommandation 7, point 2.1).

Recommandation 14 :

préciser les acquis d'apprentissage, les inscrire dans une logique de progression qui permette de maintenir l'idée d'une trajectoire de formation. Prendre en compte, pour la définition des acquis d'apprentissages, les enjeux liés à l'insertion professionnelle.

Recommandation 15 :

l'approche par compétences n'étant pas nettement privilégiée dans les programmes actuels, les programmes devront veiller à analyser plus systématiquement la place qu'ils veulent lui accorder et la façon dont elle peut contribuer à redéfinir les objectifs des enseignements et des programmes proposés.

3.2 Méthodes pédagogiques et d'évaluation

À des degrés variables, les premiers cycles des cursus évalués sont pour la plupart confrontés aux mêmes défis : hétérogénéité des publics, différence de niveau parmi les étudiants entrants. Pour le bachelier en Philosophie : ignorance plus ou moins grande des réquisits de cette discipline. Ces difficultés expliquent peut-être en partie le fort taux d'échecs et d'abandons en 1^{re} année.

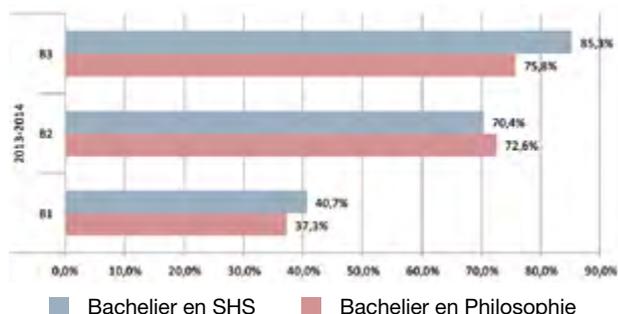


Figure 11 : taux de réussite en bachelier en 2013-2014¹¹ - Source : CRef

Le dynamisme et l'implication des équipes enseignantes n'est pas en cause, pas davantage la qualité des services institutionnels d'aide à la réussite. Simplement l'expérience prouve que ce ne sont pas les étudiants qui en ont le plus besoin qui mobilisent le plus ces dispositifs ou se manifestent auprès des enseignants pour solliciter le surcroît d'aide dont ils pourraient avoir besoin.

Dans un tel contexte, et même si ce taux n'est pas plus élevé que dans d'autres cursus, l'objectivation des méthodes pédagogiques, la clarté de leurs attendus et l'énoncé de leurs objectifs, peuvent jouer un rôle essentiel. La mise en évidence des acquis d'apprentissage et des compétences participent de cette démarche.

Au-delà, le comité a été sensible au souci qui a pu s'exprimer de diversifier les méthodes pédagogiques et de renforcer les dispositifs permettant

aux étudiants d'adopter une attitude plus active. Les pratiques demeurent malgré tout pour l'essentiel assez traditionnelles et pourraient sans doute faire une place plus grande à l'innovation et au travail en groupe.

Il en va de même pour les méthodes d'évaluation (examens écrits, oraux, travaux...) : appliquées avec un très grand sérieux et mises en œuvre de manière progressive, elles restent également – comme dans beaucoup de cursus – assez traditionnelles (peu de projets, d'évaluations intégrées, etc.).

Recommandation 16 :

les programmes s'appuient sur les compétences très spécifiques des enseignants et s'inscrivent dans des traditions pédagogiques qui ont fait leur preuve. Le comité suggère toutefois de compléter ces approches en recourant à des pratiques axées davantage sur les opérations de la pensée, en dehors de tout formalisme creux, mais avec le souci d'ouvrir la palette des exercices possibles, en particulier le travail en commun. Il serait important de développer, déjà dans les cours de bachelier, les activités telles que lire, écrire et argumenter, ainsi que les compétences réflexives de problématisation et conceptualisation.

Recommandation 17 :

le travail personnel représente une part importante de la formation. Le comité recommande toutefois de veiller à bien répartir les travaux demandés et de réduire, dans certains cas, le nombre des examens.

¹¹ Les données relatives au bachelier en Sciences religieuses portent sur de trop faibles effectifs étudiants pour être exploitées.

Recommandation 18 :

le comité suggère également de réfléchir à l'opportunité d'intégrer dans le parcours de formation des outils d'enseignement à distance, qui peuvent à la fois offrir des opportunités d'approfondissement ou des moyens de combler certaines lacunes.

Recommandation 19 :

la plupart des établissements disposent de services spécialisés sur les questions de didactique. Le comité suggère de mobiliser davantage ces services pour mettre en œuvre de nouveaux dispositifs pédagogiques ou évaluer les dispositifs existants.

Chapitre 4 : Ressources

Les ressources humaines et matérielles affectées à un programme d'études sont déterminantes pour la qualité de celui-ci. Les données dont le comité a pu disposer ne permettent cependant pas d'apprécier la bonne adéquation des moyens alloués aux différents programmes. Ces données sont en effet globales et ne font pas l'objet d'une ventilation par programme. Sur un plan très général, les contraintes budgétaires fortes qui pèsent sur certains programmes ont toutefois une incidence; la stabilité des effectifs étudiants permet de ne pas aggraver la situation, mais les problèmes restent aigus dans la mesure où le nombre d'enseignements à assurer n'a pas diminué.

4.1. Ressources humaines

À l'occasion des visites, le comité a pu constater la remarquable implication des équipes au service des étudiants. Alors même que la charge de travail, en raison d'une augmentation importante des tâches administratives, dont certaines fortement chronophages, ne cesse de s'alourdir et mord sur le temps normalement dévolu à la recherche et à l'enseignement, les équipes pédagogiques ne désarment pas et s'efforcent de maintenir ou développer la qualité de leurs programmes, tout en jouant un rôle essentiel dans la concrétisation des réformes récentes. Elles peuvent pour cela compter sur des personnels techniques et administratifs de plus en plus sollicités et parfois trop peu nombreux pour faire face aux besoins.

Le comité des experts a pu dans certains cas avoir le sentiment d'un système fonctionnant aux limites de ses possibilités. Dans certains programmes, la part de chercheurs FNRS assurant des charges d'enseignement est nettement plus importante que celle des académiques. Il en résulte une certaine fragilité pour ces programmes. Des recompositions dans le champ de la recherche pourraient en effet les priver de chargés d'enseignement dont ils ne peuvent matériellement pas se passer. Il faut également relever qu'il s'agit là aussi d'un problème pour les chercheurs FNRS eux-mêmes, lesquels ne sont évalués que sur la qualité de leur recherche mais

s'en trouvent parfois en partie détournés en raison des lourdes charges d'enseignement – et même de direction de département – qu'ils assument. La situation est parfois telle qu'elle nécessite le recours au bénévolat d'enseignants à la retraite.

Cette pression entraîne également une sollicitation très forte des personnels scientifiques sous contrat (assistants). Si une expérience d'enseignement est incontestablement un atout pour de jeunes chercheuses et chercheurs, il ne faudrait toutefois pas que leurs recherches pâtissent de leur implication trop grande dans des tâches d'enseignement ou de correction de travaux.

Sur le plan des dispositifs de soutien, le comité a pu apprécier la diversité des formations proposées aux enseignants pour l'amélioration de leurs méthodes pédagogiques. Les assistants y ont toutefois accès de manière inégale, en fonction du type de contrat qui les lie à l'université.

Recommandation 20 :

le comité recommande de veiller à ce que les formations pédagogiques soient proposées à tous les personnels enseignants, y compris aux assistants.

Recommandation 21 :

il suggère aussi de se servir des formations offertes afin de diversifier les approches pédagogiques, souvent traditionnelles.

Recommandation 22 :

le comité souhaite attirer l'attention sur la nécessité de veiller à ne pas continuer d'accroître la charge de travail administratif qui pèse sur les épaules des enseignants-chercheurs et des chercheurs. S'il est bon qu'ils puissent être parties prenantes de la gestion de leur établissement et de leur entité, il reste que, pour l'essentiel, leur travail est bien d'enseigner et de faire de la recherche. C'est à ces tâches qu'ils ont été formés et c'est dans ce domaine que leur « plus-value » est la plus évidente.

4.2 Ressources matérielles

Pour apprécier l'état des ressources matérielles, le comité s'est essentiellement appuyé sur les visites et les échanges qui ont eu lieu à cette occasion avec les parties prenantes.

Du point de vue des locaux, les situations sont assez variables d'une université à l'autre. Certains établissements sont à l'étroit et ont des difficultés à ménager pour les étudiants, en quantité suffisante, des espaces de travail ou à prendre en compte les besoins spécifiques des personnes à mobilité réduite. Mais, dans l'ensemble, la situation semble satisfaisante.

Les bibliothèques sont remarquablement fournies pour certaines d'entre elles, mais même les moins dotées offrent des ressources importantes, que vient utilement compléter l'accès à des fonds numériques.

Bonnes pratiques :

La possibilité pour les enseignants de l'ULg de regrouper, à l'attention des étudiants, dans un espace dédié de la bibliothèque de philosophie, les ressources bibliographiques en lien avec leurs cours ; ou la bibliothèque du département de philosophie de l'UNamur, ouverte en libre accès aux étudiants du département de Philosophie, constituent autant de bonnes pratiques pour favoriser l'utilisation de ressources bibliographiques par les étudiants.

Les niveaux de développement des plateformes informatiques d'enseignement sont assez inégaux d'une université à l'autre : certaines sont excellentes, d'autres sont en cours de développement.

Recommandation 23 :

le comité recommande que des solutions soient apportées rapidement aux problèmes de circulation pour les étudiants à mobilité réduite.

Recommandation 24 :

le comité recommande le développement plus rapide et volontaire, en concertation avec les futurs utilisateurs, des plateformes informatiques, en lien avec les transformations inéluctables à venir dans l'enseignement et les universités du fait de la mutation numérique.

Chapitre 5 : Cultures institutionnelles, gouvernance, démarches qualité

5.1 Cultures et approches institutionnelles de la qualité

La mise en place d'évaluations dédiées à l'amélioration de la qualité est un processus long qui requiert un investissement réel des parties prenantes. Elle doit à terme permettre de gagner en efficacité, tant du point de vue de l'évaluation que de celui des évolutions dont cette dernière établit la pertinence. Le comité a pu apprécier le grand sérieux avec lequel les entités ont mené cette démarche, au moment de la préparation et de la rédaction du rapport d'autoévaluation et lors des visites sur site du comité.

Ces efforts d'objectivation ont permis au comité de constater que le paysage de la qualité est très contrasté d'une institution à l'autre. Ce contraste tient pour l'essentiel à l'existence de cultures institutionnelles très diverses, démontrant, si besoin était, que les référentiels de gestion de la qualité sont loin d'être aussi homogénéisants qu'on ne les présuppose parfois, et que leur prise en compte, voire leur compréhension, restent très disparates.

De multiples aspects spécifiques à ces cultures institutionnelles donnent au traitement de la qualité des inflexions propres, mais le plus marquant d'entre eux est sans conteste et sans surprise la propension que peut avoir un établissement à privilégier une approche *top-down* ou, au contraire, *bottom-up*. Le poids des habitudes à cet égard est réel, tout comme l'est le sentiment que peut éprouver une institution, à un moment donné de son développement, d'avoir des raisons d'opter pour telle méthode plutôt que pour telle autre. Pour justifier le recours à l'approche *top-down*, on s'appuie bien souvent sur l'argument d'autorité et la nécessité de forcer des évolutions dont la mise en œuvre serait, autrement, beaucoup trop longue ou approximative. Dans les cas des programmes évalués, l'expérience a prouvé qu'il n'en est rien. L'efficacité n'est pas nécessairement du côté de ce type d'approche.

Inversement, on pourrait s'attendre à ce que les approches *bottom-up* suscitent moins de frustration chez ceux qui sont impliqués dans le processus. Ce n'est pas toujours le cas non plus. De fait, une approche plus participative, parce qu'elle fait naître des attentes fortes, peut aussi rapidement les décevoir. Ce type de constat milite pour une approche nuancée des questions de gouvernance et de politiques de gestion de la qualité. Si l'approche *bottom-up* est clairement plus efficace, autant par l'étendue de la réflexion à laquelle elle donne lieu que par sa capacité à mobiliser les parties prenantes au moment de la mise en œuvre de ses préconisations, elle ne peut toutefois pas se satisfaire d'appels généraux à plus de participation. Il lui faut s'inscrire dans un schéma complexe d'interactions, s'attacher à créer et entretenir en permanence le climat de confiance nécessaire. Dans un contexte organisationnel sous tension pour les raisons socio-économiques que chacun sait et où les dispositions à la théorisation n'excluent pas, loin de là, une certaine passion, cela se justifie d'autant plus. Autant dire que l'urgence et la gestion de la qualité ne font pas toujours bon ménage.

Au-delà des aspects liés au degré de développement des outils et dispositifs destinés à soutenir, impulser et accompagner la gestion de la qualité dans les établissements, les marqueurs de différenciation entre ces derniers tiennent essentiellement à l'esprit dans lequel est envisagée la démarche qualité, du plus au moins participatif, du plus au moins pressé.

Le comité a pu constater que la démarche qualité pouvait parfois être mal comprise et mal acceptée, en particulier lorsque celle-ci présentait un tour trop technocratique et jargonant, ou qu'elle donnait le sentiment d'être étrangère à la vie de l'entité, qu'elle lui était imposée. Quelles que furent les réserves éventuelles au lancement de l'évaluation, l'ensemble des entités ont néanmoins joué le jeu avec rigueur et un grand sens du questionnement. Certaines reconnaissaient d'ailleurs que le processus d'autoévaluation avait pu parfois déjà porter ses fruits, par exemple lorsqu'il avait conduit à revenir de manière plus systématique sur la cohérence des programmes, sur le manque d'implication des étudiants dans l'évaluation des enseignements, ou sur le recours à l'avis des

diplômés. Les analyses SWOT que le comité a pu mettre à l'épreuve au cours de ses visites se sont révélées tout à fait remarquables. Le comité a pu regretter d'autant plus que les plans d'action sur lesquels ont débouché les autoévaluations soient en général peu développés et peu opérationnalisés (en termes de calendrier des actions, de priorités entre les différents projets, de personnes ou groupes en charge de suivre leur mise en œuvre, d'indicateurs, etc.).

Au niveau des établissements, des outils d'analyse et de soutien de grande qualité sont proposés. Les entités gagneraient à les mobiliser davantage. C'est en particulier vrai des services pédagogiques ou de ceux chargés de recueillir et de traiter les données factuelles indispensables pour l'analyse des situations. On peut déplorer à cet égard un manque de certaines données, ventilées par programmes, sur les profils socio-économiques des étudiants, les réussites, le recours aux dispositifs d'aide à la réussite, l'insertion professionnelle, etc.

Bonne pratique :

le comité a apprécié l'approche pragmatique, ouverte, incitative des services qualité de l'UCL. Il a notamment apprécié l'analyse des données permettant un *benchmarking* intra-institutionnel (par exemple, sur la mobilité internationale des étudiants par département).

Recommandation 25 :

à tous les niveaux, privilégier l'approche *bottom-up*. Ceci doit se faire en cohérence avec des valeurs, une politique d'établissement clairement exprimées et communiquées.

Recommandation 26 :

veiller à une meilleure implication de toutes les parties prenantes (en particulier des personnels administratifs et des étudiants) dans les démarches d'évaluation et dans le suivi des réalisations.

Recommandation 27 :

améliorer la cohérence entre la vision institutionnelle de la qualité (telle que prônée par les services, entités qui en sont en charge) et la vision par les acteurs de terrain de ces mêmes démarches qualité.

Recommandation 28 :

dans les départements, s'appuyer sur les analyses SWOT et sur les politiques et stratégies d'établissement pour faire émerger des actions ou des stratégies construites au niveau des programmes, en tenant compte des stratégies institutionnelles en matière d'accueil et de prise en charge des étudiants, de construction des programmes, de collecte des attentes des professionnels..., ce dans le contexte spécifique de la spécialité, dans une démarche plus intégrée.

Recommandation 29 :

être plus précis dans l'élaboration des plans d'action.

5.2 Communication

Les questions relatives à la communication interne et externe se posent différemment selon la taille des entités concernées. Dans des entités de grande taille, le degré d'information individuel est très variable et dépend des positions institutionnelles de chacun. Dans les plus petites entités, l'information circule plus largement, mais aussi plus informellement. Dans le premier cas, il conviendrait de veiller à ce que l'information touche tout le monde; dans le second, il faudrait sans doute chercher à formaliser un peu la circulation de l'information. Une trop grande proximité, une grande cohésion, peuvent aussi, dans certaines circonstances, gêner la communication.

Le comité a ainsi remarqué que sur certains sujets, l'information pouvait être insuffisante (Erasmus, orientation dans les études supérieures, débouchés professionnels), et que sur d'autres, elle était très inégalement répartie (par exemple, sur le contenu du décret Paysage). Y contribue certainement l'abondance de l'information qui circule par mail (messages, mailing listes, etc.) qui atteint désormais, précisément en raison de l'effet de saturation qu'elle produit, assez difficilement ses destinataires.

Recommandation 30 :

le comité suggère de mobiliser davantage encore les sites internet pour mettre l'information à disposition, tout en diversifiant parallèlement les canaux par lesquels elle circule.

5.3 Évaluation des enseignements par les étudiants

Un des points les plus problématiques mis en évidence lors des visites concerne l'évaluation des enseignements par les étudiants. L'organisation varie beaucoup d'un établissement à l'autre, sans qu'aucun ne paraisse enregistrer de résultats plus probants quant au nombre de retours.

Plusieurs problèmes ont été relevés : dans certaines universités, le processus demeure trop opaque (difficile de savoir quel cours va être évalué). Dans d'autres, on note comme un facteur de blocage la crainte que ces évaluations, menées dans des conditions très incertaines, puissent se voir reconnaître trop d'importance dans les dossiers de carrière des enseignants. Le problème du calendrier a, par ailleurs, souvent été relevé (à quel moment réaliser les évaluations? avant la session d'examens? après? faut-il faire dépendre l'obtention des notes de l'effectuation des évaluations? les questionnaires posent-ils les bonnes questions au bon moment? etc.).

Les questionnements ne sont pas partout les mêmes, mais on déplore en général le manque d'efficacité, de transparence, dans la collecte de cette information pourtant essentielle dans le cadre

d'une démarche qualité. Le comité peut y ajouter cet autre constat : les programmes en tant que tels ne font pas systématiquement l'objet d'une évaluation, pas plus que d'autres paramètres tels que l'accueil des étudiants, les services d'aide à la réussite...

Bonne pratique :

le comité a relevé le projet Evalens à l'ULg, qui présente l'intérêt de croiser l'évaluation des enseignements par les étudiants avec d'autres dispositifs.

Recommandation 31 :

tester plusieurs systèmes d'évaluation des enseignements et des programmes et, quelles que soient les méthodes retenues, assurer un retour auprès des étudiants sur les résultats de l'évaluation et communiquer sur les améliorations apportées suite à des évaluations.

Horizons

Les cursus en Philosophie, Éthique, Sciences des religions et Théologie proposés en FWB sont des formations de très grande qualité, adossées à une recherche diversifiée et internationalement reconnue pour sa rigueur, son caractère approfondi et sa pertinence. Ces formations s'appuient sur des équipes enseignantes fortement investies auprès de leurs étudiants, mais également très actives dans le service à la collectivité et dans l'espace public.

Comme les parties prenantes sont les premières à le reconnaître, ces qualités laissent une place à des améliorations possibles et permettent d'envisager celles-ci de manière réaliste.

Certains des problèmes que rencontrent les disciplines évaluées ne leur sont pas spécifiques. Ils tiennent à l'évolution de l'environnement socio-économique dans lequel les universités opèrent et aux pressions qu'exercent sur ces institutions un type et un rythme de réformes qui ont aussi pour effet de modifier substantiellement les métiers de l'enseignement et de la recherche. Cette évolution s'effectue d'ailleurs au détriment des enseignants-chercheurs et des chercheurs, puisque c'est par un alourdissement considérable des tâches administratives que se traduisent d'abord ces réformes.

Selon des modalités différentes, les disciplines évaluées rencontrent aussi des problèmes propres. Les compétences disciplinaires et transversales que les étudiants de ces filières acquièrent possèdent une grande valeur pour la société actuelle. Ces compétences restent pourtant encore trop méconnues de la société, des employeurs plus spécifiquement, mais aussi, a-t-il parfois semblé au comité des experts, des premiers concernés, c'est-à-dire des étudiants eux-mêmes. Pour faciliter l'insertion professionnelle dans des secteurs autres que ceux de l'enseignement et de la recherche, un effort important de repérage systématique de ces compétences paraît requis, ce qui inclut aussi leur mise en visibilité.

Sans vouloir professionnaliser à outrance des disciplines qui ne vivent que d'un certain écart avec le monde socio-professionnel, les entités évaluées pourraient néanmoins faire une place plus grande

à la «demande sociale» (et donc à son analyse préalable), apte à «justifier» leurs programmes et à mieux les définir.

Le comité a aussi estimé que des améliorations pourraient être apportées à la coopération à l'intérieur des établissements, ainsi qu'entre les établissements. En particulier, pour les formations en éthique, une certaine dispersion des initiatives ne permet pas à ces formations de donner la pleine mesure de leur immense potentiel. Il a semblé qu'une réflexion urgente s'imposait sur les finalités, les modalités de coopérations possibles, envisagées aussi en fonction de critères de localisation qui permettent de rendre concrètement possibles des formations associant divers partenaires. Le renforcement de la concertation et de la coopération entre les établissements, sur des logiques de projet, et non dans une perspective platement comptable, confirmerait toutes ces qualités que le comité se réjouit de pouvoir une dernière fois saluer.

Le comité des experts souhaite enfin inviter les équipes à ne pas réduire le concept de démarche qualité à son aspect «évaluation», parfois générateur de méfiance et d'incompréhension, mais à l'étendre à la fois à la notion d'amélioration continue et à l'ensemble des activités de l'organisation et non pas exclusivement à la qualité de l'enseignement ou du programme. Penser «management de la qualité» plus que «évaluation» de celle-ci. Veiller à former les entités en charge de ces démarches à ces principes ou concepts.

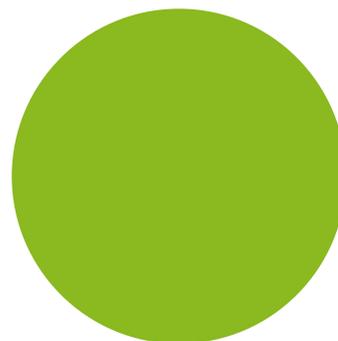


Tableau récapitulatif des recommandations

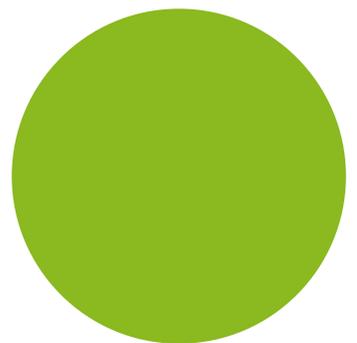
N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation		
			Enseignants	Autorités académiques (y compris responsables de programmes)	Gouvernement de la FWB
1	15	Mettre en place des partenariats inter-départements pour la conception et la mise en œuvre de formations à destination des futurs enseignants du cours de Philosophie et citoyenneté et des enseignants déjà en fonction, en veillant à associer à la réflexion des personnes intervenant déjà dans le cadre d'initiatives destinées à de jeunes publics			
2	16	Accorder aux acteurs (étudiants, enseignants et équipes administratives) un temps de stabilisation institutionnelle afin qu'ils puissent sereinement s'approprier les contours du nouveau paysage de l'enseignement supérieur, y déployer pleinement leurs compétences et aspirations, en tester les vertus et en repérer les éventuelles limites			
3	20	Prêter la plus grande attention à la façon dont les cours transversaux de 1 ^{er} cycle sont conçus et reçus par les étudiants : l'écueil du cours qui, en raison de sa trop grande généralité, donne le sentiment de ne pas contribuer utilement à la formation, voire d'être une perte de temps, doit être évité			
4	23	[Éthique] Reprofiler les masters en Éthique et améliorer la collaboration entre facultés et universités, dans l'optique de proposer un master en Éthique fort			
5	24	[Sciences des religions] Reconnaître pleinement les disciplines qui ne jouissent pas nécessairement d'un programme dédié au niveau du 1 ^{er} cycle (ne fût-ce que sous la forme d'une mineure), mais doivent néanmoins s'appuyer sur l'expertise d'unités spécialisées			
6	25	S'appuyer davantage sur les ressources de l' <i>e-learning</i> , afin de limiter les contraintes liées à la pluridisciplinarité des programmes, sans négliger le temps et l'investissement nécessaires pour préparer et animer ce type d'enseignements			
7	25	Pour faciliter les échanges entre universités et les parcours pluridisciplinaires au sein d'une même université, harmoniser les nombres de crédits associés aux unités d'enseignement			
8	25	Repenser la flexibilité et l'individualisation des parcours, dans le nouveau contexte induit par le décret Paysage, en se prémunissant du risque de dispersion des étudiants entre de multiples filières			

N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation		
			Enseignants	Autorités académiques (y compris responsables de programmes)	Gouvernement de la FWB
9	26	Renforcer l'enseignement des langues étrangères, les intégrer davantage dans la formation disciplinaire et favoriser la mobilité internationale des étudiants			
10	27	Nouer des liens réguliers avec les nombreux acteurs du monde socio-économique, en puisant dans le vivier des diplômés mais aussi au-delà; favoriser les rencontres entre étudiants et diplômés; mobiliser les compétences ainsi sollicitées pour enrichir la réflexion sur l'apport possible et attendu des étudiants à la vie sociale et économique; permettre ou développer des stages; ouvrir la possibilité de rédiger des mémoires et travaux de fin d'études qui aient une dimension appliquée en liaison avec tel ou tel secteur d'activités professionnelles; envisager des doubles diplômes associant par exemple la philosophie ou l'éthique à des formations plus professionnalisantes, telles que la gestion, le management, la médecine ou le droit			
11	27	Développer des recherches pluridisciplinaires en didactiques spécifiques et revoir les pratiques et les programmes des filières didactiques pour se porter à la hauteur des opportunités créées par le nouveau cours de philosophie et de citoyenneté			
12	27	Au vu du caractère vraisemblablement pluridisciplinaire du futur cours de philosophie et citoyenneté, envisager l'ouverture de nouvelles agrégations et finalités didactiques pour les masters qui actuellement n'en ont pas (masters en Éthique, en Sciences des religions, Sciences des religions et de la laïcité)			
13	28	Entreprendre un effort particulier pour mieux prendre en compte, dans la représentation du métier d'enseignant-chercheur, le fort investissement social; de même, dans l'appréciation des moyens qu'il convient d'accorder aux disciplines visées, ne pas raisonner exclusivement à partir du nombre d'inscrits dans les filières, mais intégrer les services rendus à la société au sens large			
14	29	Préciser les acquis d'apprentissage, les inscrire dans une logique de progression qui permette de maintenir l'idée d'une trajectoire de formation; prendre en compte, pour la définition des acquis d'apprentissages, les enjeux liés à l'insertion professionnelle			
15	29	Veiller à analyser plus systématiquement la place qu'on veut accorder à l'approche par compétences dans les programmes et la façon dont elle peut contribuer à redéfinir les objectifs des enseignements et des programmes proposés			

N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation		
			Enseignants	Autorités académiques (y compris responsables de programmes)	Gouvernement de la FWB
16	30	Compléter les approches pédagogiques traditionnelles en recourant à des pratiques axées davantage sur les opérations de la pensée, en dehors de tout formalisme creux, mais avec le souci d'ouvrir la palette des exercices possibles, en particulier le travail en commun ; développer, déjà dans les cours de bachelier, les activités telles que lire, écrire et argumenter, ainsi que les compétences réflexives de problématisation et conceptualisation			
17	30	Veiller à bien répartir les travaux personnels demandés aux étudiants et à réduire, dans certains cas, le nombre des examens			
18	31	Réfléchir à l'opportunité d'intégrer dans le parcours de formation des outils d'enseignement à distance, qui peuvent à la fois offrir des opportunités d'approfondissement ou des moyens de combler certaines lacunes			
19	31	Mobiliser davantage les services institutionnels spécialisés sur les questions de didactique pour mettre en œuvre de nouveaux dispositifs pédagogiques ou évaluer les dispositifs existants			
20	32	Veiller à ce que les formations pédagogiques soient proposées à tous les personnels enseignants, y compris aux assistants			
21	32	Recourir aux formations offertes afin de diversifier les approches pédagogiques, souvent traditionnelles			
22	32	Cesser d'accroître la charge de travail administratif qui pèse sur les épaules des académiques et des chercheurs			
23	33	Apporter rapidement des solutions aux problèmes de circulation pour les personnes à mobilité réduite			
24	33	Développer plus rapidement et de manière plus volontaire, en concertation avec les futurs utilisateurs, des plateformes informatiques en lien avec les transformations inéluctables à venir dans l'enseignement et les universités du fait de la mutation numérique			
25	35	À tous les niveaux, privilégier l'approche <i>bottom-up</i> , en cohérence avec des valeurs, une politique d'établissement clairement exprimées et communiquées			
26	35	Veiller à une meilleure implication de toutes les parties prenantes (en particulier des personnels administratifs et des étudiants) dans les démarches d'évaluation et dans le suivi des réalisations			

N°	Page	Intitulé de la recommandation	Destinataire(s) de la recommandation		
			Enseignants	Autorités académiques (y compris responsables de programmes)	Gouvernement de la FWB
27	35	Améliorer la cohérence entre la vision institutionnelle de la qualité (telle que prônée par les services, entités qui en sont en charge) et la vision terrain de ces mêmes démarches qualité			
28	35	Dans les départements, s'appuyer sur les analyses SWOT et sur les politiques et stratégies d'établissement pour faire émerger des actions ou des stratégies construites au niveau des programmes, en tenant compte des stratégies institutionnelles en matière d'accueil et de prise en charge des étudiants, de construction des programmes, de collecte des attentes des professionnels..., ce dans le contexte spécifique de la spécialité, dans une démarche plus intégrée			
29	35	Être plus précis dans l'élaboration des plans d'action			
30	36	Mobiliser davantage les sites internet pour mettre l'information à disposition, tout en diversifiant parallèlement les canaux par lesquels elle circule			
31	36	Tester plusieurs systèmes d'évaluation des enseignements et des programmes et, quelles que soient les méthodes retenues, assurer un retour auprès des étudiants sur les résultats de l'évaluation et communiquer sur les améliorations apportées suite à des évaluations.			

Annexe



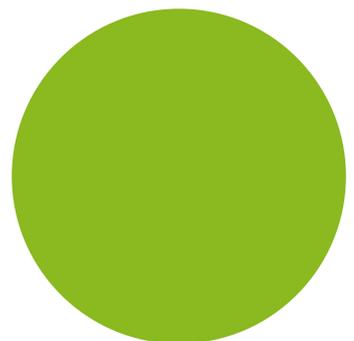
ANNEXE 1

Répartition géographique de l'offre de formation



Note analytique

rédigée par le Comité de gestion de l'AEQES



Les membres de l'AEQES ayant pris connaissance en leur séance du 6 septembre 2016 de l'état des lieux rédigé par le comité d'experts qui a réalisé une évaluation externe du *cluster* Philosophie, Éthique, Sciences des religions et Théologie désirent mettre l'accent sur quelques éléments importants qui se dégagent de leur lecture. Ils désirent attirer l'attention des lecteurs et en particulier des institutions évaluées et du Ministre en charge de l'enseignement supérieur sur les idées fortes de cet exercice d'évaluation et sur les lignes d'action principales qui peuvent s'en dégager.

Les spécificités

Les membres de l'Agence souhaitent en souligner deux :

1. L'essentiel de la population étudiante concernée se concentre sur le programme de philosophie (p. 17-18). L'existence de masters en Éthique constitue une particularité en Europe; le master en Théologie est relativement rare dans le panorama des études supérieures francophones (p. 24). L'ensemble des masters évalués, excepté le master en Philosophie, sont «orphelins» dans le sens où le bachelier correspondant n'existe pas. La majorité des étudiants optent pour les finalités approfondies, lorsqu'elles existent.
2. Un nouveau cours de philosophie et de citoyenneté débutera prochainement dans l'ensemble de l'enseignement officiel primaire (septembre 2016) et secondaire (septembre 2017). Outre le fait que ce cours témoigne d'une mutation sociétale favorable à ces cursus (p. 16), la conception et la mise en œuvre de formations à destination des enseignants futurs ou déjà en fonction dans le secondaire représente une opportunité pour les cursus évalués.

Les forces

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

1. Adossées à une recherche diversifiée, ces formations apportent une plus-value en termes de maîtrise de compétences et de savoirs disciplinaires et transversaux, de capacités réflexives et

de schémas d'analyse de la complexité (p. 26). Le master en Théologie a une forte renommée internationale et est reconnu par les instances romaines (p. 24). L'offre de formation, telle que mise en œuvre par les universités évaluées, encourage le travail personnel de l'étudiant et ouvre des possibilités d'individualisation des parcours (p. 19). Les étudiants disposent à cet effet de ressources documentaires riches et diversifiées (p. 33).

2. Le dynamisme des programmes et le degré élevé d'implication des équipes sur lesquelles ils s'appuient sont reconnus par les experts et ce, malgré une charge de travail administratif jugée trop importante (p. 32). Lors de la visite, le comité a pu constater la remarquable implication des équipes au service des étudiants.
3. Les équipes se singularisent aussi par l'intensité et la qualité des services rendus à la collectivité : implication sociale et citoyenne dans la communauté universitaire, dans le milieu associatif, dans l'espace public et médiatique (p. 28).
4. Au niveau des bacheliers, la flexibilité des parcours de formation offerte aux étudiants, notamment *via* le jeu des mineures et les possibilités de doubles bacheliers dans certaines universités, permet des réorientations ou des parcours personnalisés (p. 19).

Les points d'amélioration et lignes d'action

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

1. Les compétences disciplinaires et transversales que les étudiants de ces filières acquièrent possèdent une grande valeur pour la société actuelle (p. 26). Ces compétences restent pourtant encore trop méconnues de la société, des employeurs, mais aussi des étudiants eux-mêmes, et ne sont pas suffisamment explicitées pour faciliter l'insertion professionnelle dans des secteurs autres que ceux de l'enseignement et de la recherche. Un effort important de repérage de ces compétences et des débouchés possibles est requis (p. 27), comme le développement de

liens avec les anciens diplômés et acteurs du monde socioéconomique.

Pour le master en Éthique, le comité d'experts insiste sur la nécessaire redéfinition du profil de sortie des étudiants afin d'améliorer sa visibilité et d'augmenter le recrutement (p. 22).

2. Dans les bacheliers, les cours transversaux facultaires voire interfacultaires jouent un rôle important sur différents plans : abord progressif de la discipline, réorientation, initiation à la pluridisciplinarité. Cependant, une trop grande généralité peut conduire à un désintérêt de l'étudiant et à considérer ces cours comme une perte de temps. Leur conception et leurs finalités sont à relire en regard des compétences visées et de la nouvelle organisation des études qui fait suite au décret paysage (recommandation 3, p. 20).
3. Relativement peu d'étudiants ont recours aux programmes de mobilité. Les experts recommandent de développer une politique forte en matière de mobilité internationale des étudiants et de stimuler la maîtrise de langues étrangères par les étudiants, en renforçant les dispositifs d'apprentissage (travail sur les textes dans la langue originale, etc.) et en les intégrant davantage dans la formation disciplinaire (p. 25-26).
4. Tout en reconnaissant la qualité des autoévaluations menées dans les départements, le comité des experts a constaté une diversité dans les cultures qualité institutionnelles, se cristallisant autour d'une tension entre approches *top-down* et *bottom-up*. Il recommande aux institutions de privilégier les approches *bottom-up*, à ses yeux plus efficaces (p. 34-35 et recommandation 25), qui doivent se construire en cohérence avec des valeurs et une politique d'établissement clairement exprimées et communiquées.

Les défis à relever

Les membres de l'AEQES souhaitent mettre en évidence trois éléments qui leur semblent constituer des défis à relever pour les cursus de Philosophie, Éthique, Sciences des religions et Théologie, à savoir :

1. La réflexion sur la fonction des acquis d'apprentissage dans l'organisation des trajectoires de formation est un premier défi pour le futur de

ces formations. Les programmes devront veiller à analyser la place qu'ils veulent accorder à l'approche par compétences et la façon dont elle peut contribuer à redéfinir les objectifs des unités d'enseignement et des programmes proposés en vue d'en assurer la cohérence *via* des logiques de progression explicites, facilement explicables aux étudiants (p. 29, recommandations 14 et 15). Cette phase devrait être également l'occasion de déterminer le temps prévu pour l'atteinte des acquis d'apprentissage visés ainsi que d'objectiver les méthodes pédagogiques développées actuellement, les analyser voire les diversifier (p. 16, 29 à 31).

2. Un deuxième défi concerne la mise en place de partenariats interdépartements voire interuniversités pour l'organisation de formations à destination des futurs enseignants et des enseignants déjà en fonction (p. 15). Une offre de formation interuniversitaire forte pour les masters en Éthique est également à creuser (p. 22-23).
3. Un troisième défi consiste à passer de l'évaluation de la qualité à un système de gestion de la qualité (p. 37). Cela implique : (1) un pilotage formalisé des programmes («approche programme»); (2) une collecte efficace et transparente des perceptions étudiantes au niveau des enseignements et des programmes (p. 36); (3) le recours aux outils d'analyse et de soutien institutionnels proposés, notamment par les services pédagogiques et les services chargés de recueillir et de traiter les données factuelles (p. 31, 35); (4) une implication de toutes les parties prenantes dans les démarches d'amélioration continue dont l'évaluation n'est qu'une composante (p. 35); (5) une implication du monde professionnel (p. 29); (6) des plans d'action précis inscrits dans la durée (p. 35) et (7) l'organisation structurelle de retours (p. 36, recommandation 31).

En règle générale, le Comité de gestion estime enfin que, afin de poursuivre ces démarches de manière optimale, des moyens devront être dégagés pour en garantir l'efficacité et la transparence.



