



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

Évaluation du *cluster*
Psychologie, Logopédie, Éducation
en Fédération Wallonie-Bruxelles

ANALYSE TRANSVERSALE

2016

AEQES

Structure du document

L'analyse transversale se compose de trois parties :

- 1) un avant-propos rédigé par la Cellule exécutive de l'AEQES et 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) une note analytique, commentaire conclusif rédigé par le Comité de gestion de l'AEQES, qui souligne certains des 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.

Des exemples de **bonnes pratiques** sont indiqués 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 pratiques, qui sont apparues intéressantes au regard des améliorations souhaitées par les comités d'experts, sont à resituer dans leur contexte. En effet, il est illusoire de vouloir trouver des solutions toutes faites à appliquer à des contextes différents.

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

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

Ce document applique les règles de la nouvelle orthographe.

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

Table des matières

Table des figures et tableaux	8
Liste des abréviations	9
AVANT-PROPOS	11
ÉTAT DES LIEUX DU CLUSTER PSYCHOLOGIE, LOGOPÉDIE, ÉDUCATION	19
PARTIE 1 : CONTEXTE GLOBAL	21
1. Les données de caractérisation du cluster Psychologie, Logopédie, Éducation	21
1.1 Répartition des programmes et étudiants au sein du cluster	21
1.2 Répartition des programmes et étudiants au sein des différents établissements concernés par ce cluster	22
1.2.1 Programmes du cluster au sein des établissements d'enseignement de promotion sociale ...	22
1.2.2 Programmes du cluster au sein des hautes écoles	22
1.2.3 Programmes du cluster au sein des universités	23
2. Application du décret Paysage et mise en place des pôles académiques	24
2.1 Une application rapide du décret Paysage, nécessitant un nouveau temps de réflexion	24
2.2 Des perspectives de mutualisation à développer et à encourager	25
PARTIE 2 : ANALYSE PAR PROGRAMME	26
1. Les programmes en psychologie	26
Éléments de contexte spécifiques	26
L'ambiguïté des rôles et des responsabilités	26
La loi sur l'exercice de la psychologie clinique, de la psychothérapie et de l'orthopédagogie clinique	26
La psychologie : une offre de formation organisée en deux cycles	27
1.1 Bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation générale	27
1.1.1 Objectifs du programme	27
1.1.2 Structure et débouchés	28
1.2 Master en Sciences psychologiques	28
1.2.1 Objectifs du programme	29
1.2.2 Les options des masters spécialisés et approfondis	29
1.2.3 Débouchés	30
1.2.4 Faits saillants et recommandations	30
Des charges d'enseignement et d'encadrement encore trop lourdes	30
Une sensibilisation professionnelle à améliorer	31
La nécessité d'une plus grande implication des professionnels	31
Des stages sur le campus	31
La nécessité d'une formation pratique plus poussée	31
La reconnaissance d'un cursus allongé	31

1.2.5	Analyse SWOT	32
1.3	Bachelier Assistant en psychologie	33
1.3.1	Objectifs du programme	33
1.3.2	La formation	33
1.3.3	Profil professionnel	33
1.3.4	Débouchés	34
1.3.5	Faits saillants et recommandations	34
	Des contenus de formation de qualité adaptés au monde professionnel	34
	Une prédominance de la psychanalyse à interroger	34
	Une délimitation des champs d'intervention professionnelle respectifs à clarifier	34
1.4	Bachelier Conseiller conjugal et familial	35
1.4.1	Objectifs du programme	35
1.4.2	Profil professionnel	35
1.4.3	Débouchés	35
1.4.4	Faits saillants et recommandations	35
	Un bachelier à l'identité professionnelle fortement interrogée	35
	Des abandons importants venant renforcer la question du positionnement de ce bachelier	36
1.5	Master en Sciences de la famille et de la sexualité	36
1.5.1	Objectifs du programme	36
1.5.2	Conditions d'admission 2016-2017	37
1.5.3	Débouchés	37
1.5.4	Analyse SWOT	37
2.	Les programmes en logopédie	38
	Éléments de contexte spécifiques	38
2.1	Bachelier en logopédie	38
2.1.1	Objectifs du programme et débouchés	39
2.2	Master en logopédie	39
2.2.1	Objectifs du programme et débouchés	40
2.3	Faits saillants et recommandations	40
	Des formations attractives	40
	Une formation pratique qui n'est pas toujours réalisée dans les contextes et les conditions attendus	40
	Formation de niveau bachelier (hautes écoles) versus master (universités)	41
2.4	Analyse SWOT	42
3.	Les programmes en éducation	42
3.1	Bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif	42
3.1.1	Éléments de contexte spécifiques	42
3.1.2	Profil professionnel	43
3.1.3	Objectifs du programme	43
3.1.4	Débouchés	44

3.1.5	Faits saillants et recommandations	45
	Une augmentation du nombre d'étudiants et une hétérogénéité croissante des publics	45
	L'absence de protection du diplôme	46
	Progression des stages, diversification des terrains de pratique et encadrement à consolider	46
	Une orientation trop fortement psychologique et un lien faible avec la recherche	47
	Des équipes enseignantes fortement impliquées	48
3.1.6	Analyse SWOT	48
3.2	Bachelier Éducateur spécialisé en activités socio-sportives	49
3.2.1	Objectifs du programme	49
3.2.2	Structure et débouchés	49
3.2.3	Faits saillants et recommandations	49
3.3	Master en Sciences de l'éducation	50
3.3.1	Éléments de contexte spécifiques	50
3.3.2	Données descriptives	50
3.3.3	Objectifs du programme	51
3.3.4	Les options des masters spécialisés et approfondis	51
3.3.5	Débouchés	52
3.3.6	Faits saillants et recommandations	52
	Une attractivité établie, mais auprès d'un public relativement restreint	52
	Un environnement académique aligné sur les meilleurs standards européens	52
	Une professionnalisation des formations à élargir	53
	Se saisir de la mastérisation de la formation des enseignants	53
	Un espace universitaire francophone restreint qui contraint les perspectives de développement	53
3.3.7	Analyse SWOT	54
PARTIE 3 : THÉMATIQUES TRANSVERSALES		55
1.	Gouvernance	55
1.1	Des instances de gouvernance multiples	55
1.2	De la fusion d'établissements à la mise en place des pôles	56
1.3	Une question récurrente : la participation des étudiants aux instances	56
1.4	Une question non résolue : la participation des professionnels aux instances	57
2.	Gouvernance : démarche qualité et outils de pilotage	58
2.1	Une démarche qualité installée	58
2.2	L'autoévaluation, une démarche qui se développe	58
2.3	Une culture très faible du pilotage par les données	59
2.4	Évaluation des enseignements par les étudiants et gouvernance didactique et pédagogique	59
3.	Aspects pédagogiques : contenus, dispositifs pédagogiques, stages, épreuve intégrée/TFE/mémoire	60
3.1	Mise en œuvre du décret Paysage	60
3.2	Élaboration des fiches UE, communication des AA et modalités d'évaluation	60

3.3	Régulation des contenus de formation.....	61
3.4	TFE, épreuve intégrée, mémoire.....	62
3.5	Place de la recherche en SHS dans les programmes de formation.....	63
3.6	Recherche documentaire.....	64
3.7	Articulation théorie-pratique et relations avec les milieux d'exercice professionnel.....	64
3.8	Stages.....	65
3.9	Dimension internationale et langues étrangères.....	66
4.	Recrutement, accueil et suivi des étudiants.....	66
4.1	Information externe et recrutement.....	66
4.2	Accueil et accompagnement des nouveaux étudiants.....	67
4.3	Orientation des étudiants en cours d'études et insertion socioprofessionnelle.....	68
4.4	Outils d'aide à la réussite des étudiants en difficulté ou ayant des besoins particuliers.....	68
4.5	Suivi des diplômés.....	69
4.6	Analyse des données nécessaires au pilotage de l'efficacité et de l'équité du programme.....	69
5.	Ressources humaines et matérielles.....	70
5.1	Ressources humaines : qualité, dynamisme et surcharge.....	70
5.1.1	Personnels académiques.....	70
5.1.2	Chargés de cours, assistants et maitres de stage.....	71
5.1.3	Implication des professionnels dans les programmes universitaires.....	72
5.1.4	Personnels administratifs.....	73
5.2	Accueil, formation continue et évaluation des personnels.....	73
5.3	Ressources matérielles.....	74
5.3.1	Locaux.....	74
5.3.2	Bibliothèques.....	74
5.3.3	Ressources informatiques.....	75
	Conclusion.....	77
	Analyse SWOT.....	78
	Récapitulatif des recommandations.....	80
	Annexes.....	91
	Annexe 1 : Répartition géographique des programmes et établissements évalués.....	92
	Annexe 2 : Cadre de certification de l'enseignement supérieur.....	94
	Annexe 3 : Bachelier Édicateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif (EPS) : profil professionnel.....	95
	Annexe 4 : Bachelier Édicateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif (EPS) : dossier pédagogique.....	99
	Annexe 5 : Bachelier Conseiller conjugal et familial (EPS) : profil professionnel.....	102
	Annexe 6 : Bachelier Conseiller conjugal et familial (EPS) : dossier pédagogique.....	104

Annexe 7 : Bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif (HE) : référentiel de compétences.....	109
Annexe 8 : Bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif (HE) : grille horaire minimale.....	112
Annexe 9 : Bachelier Éducateur spécialisé en activités socio-sportives (HE) : référentiel de compétences.....	113
Annexe 10 : Bachelier Éducateur spécialisé en activités socio-sportives (HE) : grille horaire minimale.....	115
Annexe 11 : Bachelier en Logopédie (HE) : référentiel de compétences.....	116
Annexe 12 : Bachelier en Logopédie (HE) : grille horaire minimale.....	119
Annexe 13 : Bachelier Assistant en psychologie (HE) : référentiel de compétences.....	120
Annexe 14 : Bachelier Assistant en psychologie (HE) : grille horaire minimale.....	123
Annexe 15 : Bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation (universités) : contenus minimaux.....	124
Annexe 16 : Référentiels de compétences pour les diplômes organisés dans le domaine des Sciences psychologiques et de l'éducation (domaine 10) (universités).....	125
NOTE ANALYTIQUE	130

Table des figures et tableaux

Figure 1	Répartition des étudiants inscrits par programme du <i>cluster</i> , en 2013-2014	21
Figure 2	Évolution du nombre d'étudiants inscrits en HE, par programme du <i>cluster</i>	23
Figure 3	Évolution du nombre d'étudiants diplômés de HE, par programme du <i>cluster</i>	23
Figure 4	Évolution du nombre d'étudiants inscrits en université, par programme du <i>cluster</i>	24
Figure 5	Évolution du nombre d'étudiants diplômés des universités, par programme du <i>cluster</i>	24
Figure 6	Répartition des étudiants inscrits dans le bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation générale, en 2013-2014	27
Figure 7	Répartition des étudiants inscrits dans le master en Sciences psychologiques, en 2013-2014	28
Figure 8	Répartition des étudiants inscrits dans le bachelier Assistant en psychologie, en 2013-2014	33
Figure 9	Répartition des étudiants inscrits dans le bachelier Conseiller conjugal et familial, en 2013-2014	35
Figure 10	Répartition des étudiants inscrits dans le bachelier en Logopédie (hautes écoles), en 2013-2014	39
Figure 11	Répartition des étudiants inscrits dans le bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation logopédie (universités), en 2013-2014	39
Figure 12	Répartition des étudiants inscrits dans le master en Logopédie (universités), en 2013-2014	40
Figure 13	Répartition des étudiants inscrits dans le bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif (hautes écoles), en 2013-2014	43
Figure 14	Répartition des étudiants inscrits dans le bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif (établissements EPS), en 2013-2014	43
Figure 15	Répartition des étudiants inscrits dans le master en Sciences de l'éducation, en 2013-2014	51
Tableau 1	Étudiants inscrits par programme du <i>cluster</i> en 2013-2014, en EPS	22
Tableau 2	Étudiants inscrits par programme du <i>cluster</i> en 2013-2014, en HE	23
Tableau 3	Étudiants inscrits par programme du <i>cluster</i> en 2013-2014, en université	24

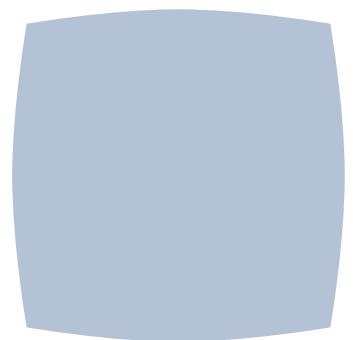
Liste des abréviations

AA	Acquis d'apprentissage
AEQES	Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur
AMO	Aide en milieu ouvert (service d')
ARES	Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur
AVIQ	Agence pour une Vie de Qualité
CPAS	Centre public d'action sociale
CPLLOL	Comité permanent de Liaison des Orthophonistes-Logopèdes de l'Union européenne
CRef	Conseil des recteurs
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
EPS	Enseignement de promotion sociale
FLE	Français langue étrangère
FLES	Français langue étrangère et seconde
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
HE	Hautes écoles
IMP	Institut médico-pédagogique
INAMI	Institut national d'assurance maladie-invalidité
IPPJ	Institution publique de protection de la jeunesse
ONG	Organisation non gouvernementale
PEI	Projet éducatif individuel
PMS	psycho-médico-social (centre)
PO	Pouvoir organisateur
SAAE	Service d'accueil et d'aide éducative
SHS	Sciences humaines et sociales
SWOT	<i>Strengths – Weaknesses – Opportunités – Threats</i>
TFE	Travail de fin d'études
UE	Unité d'enseignement
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* psychologie, logopédie, éducation en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) a été organisé par l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES) en 2015-2016 et mené conformément aux termes du décret du 22 février 2008².

Cet exercice concerne les trois formes d'enseignement supérieur et les cursus suivants.

En enseignement de promotion sociale (EPS) :

- le bachelier Conseiller conjugal et familial,
- le bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif.

En haute école (HE) :

- le bachelier Assistant en psychologie,
- le bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif,
- le bachelier Éducateur spécialisé en activités socio-sportives,
- le bachelier en Logopédie.

À l'université :

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

Sur la base des années de référence 2012-2013 (pour les universités) et 2013-2014 (pour les HE et les établissements EPS), les 29 établissements offrant ces programmes d'études ont rédigé leur dossier d'autoévaluation selon les informations

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.

données par l'AEQES au cours des réunions de coordonnateurs. Les établissements ont utilisé, pour leur autoévaluation, le référentiel AEQES³.

Les établissements ont transmis leur dossier d'autoévaluation à l'AEQES le 8 juillet 2015. Ils ont ensuite rencontré le président du comité des experts chargé de leur évaluation externe au cours d'un entretien préliminaire les 23 et 24 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 spontanées et les candidats proposés par les universités, par les hautes écoles et les établissements d'EPS, selon les prescrits de l'article 16 du décret du 22 février 2008 et la jurisprudence établie par l'Agence⁴. Le comité a été coprésidé par Mme Elisabeth BAUTIER, Mme Marina LAGANARO, M. Pascal MARQUET, Mme Mireille MATHIEU, Mme Nada MOGHAIZEL-NASR et Mme Laurence PINSON. Mmes Laetitia GERARD et Brigitte ALBERO ont également assuré la présidence de comité lors de quelques visites d'évaluation. Le comité a été composé sur la base de la liste des candidatures validées par le groupe de travail, en collaboration avec la Cellule exécutive⁵.

³ Le référentiel AEQES et son guide d'accompagnement sont téléchargeables au lien suivant : http://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=246 (consulté le 19 août 2016).

⁴ Cette jurisprudence est disponible au lien : <http://www.aeqes.be/documents/20151116%20Expert%20AEQES%20-%20recrutement.%20sélection%20et%20composition%20-%20Version%20validée.pdf> (consulté le 19 août 2016).

⁵ Organe de l'AEQES chargé de mettre en œuvre les décisions du Comité de gestion et du Bureau.

Le comité d'évaluation externe du *cluster* « psychologie, logopédie, éducation » est ainsi constitué de⁶ :

Elisabeth BAUTIER, *présidente du comité, experte paire*
Elisabeth Bautier est, depuis plus de trente ans, professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Paris 8 (France). Elle a participé à l'élaboration de différents cursus de formation et missions d'expertise.

Marina LAGANARO, *présidente du comité, experte paire*
Marina Laganaro est professeure logopède à l'Université de Genève (Suisse), dans les domaines de la neuropsychologie du langage et de la psycholinguistique.

Pascal MARQUET, *président du comité, expert pair*
Pascal Marquet est professeure et doyen de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Strasbourg (France), et directeur du Laboratoire de Sciences de l'éducation et de la communication (LISEC-Alsace). Pascal Marquet collabore, depuis une quinzaine d'années, avec différents organismes d'évaluation et d'expertise.

Mireille MATHIEU, *présidente du comité, experte paire et de la profession*
Mireille Mathieu est psychologue clinicienne et professeure émérite de l'Université de Montréal (Canada), où elle a exercé les fonctions de directrice du Département de Psychologie, de doyenne de la Faculté des Arts et des Sciences, et de vice-rectrice aux relations internationales.

Nada MOGHAIZEL-NASR, *présidente du comité, experte paire et en gestion de la qualité*
Nada Moghaizel-Nasr est professeure et doyenne honoraire de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth (Liban), où elle occupe également la fonction de déléguée du recteur à l'assurance qualité et la pédagogie universitaire.

Laurence PINSON, *présidente du comité, experte en gestion de la qualité*

Laurence Pinson exerce la fonction de secrétaire générale du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES), agence d'assurance qualité française. Pour l'AEQES, elle a participé, en tant que coprésidente du comité des experts, à l'évaluation du bachelier Assistant - Secrétariat de direction.

Gauthier ABIVEN, *expert étudiant*

Gauthier Abiven est étudiant de master en Philosophie, à l'Université de Rouen (France). Il participe à l'association des étudiants en philosophie de son université.

Brigitte ALBERO, *experte paire*

Brigitte Albero est professeure en sciences de l'éducation, à l'Université de Rennes 2 (France). Elle a exercé des charges de responsable de programme et participe à diverses missions d'expertise.

Matthis BEHRENS, *expert en gestion de la qualité et de la profession*

Matthis Behrens travaille comme consultant en évaluation de dispositifs pédagogiques, après avoir dirigé l'Institut de Recherche et de Documentation pédagogique (IRDP), à Neuchâtel, en Suisse.

Mélissa BENYAHIA, *experte étudiante*

Titulaire d'un bachelier d'Assistante sociale et d'un certificat d'aptitudes pédagogiques, Mélissa Benyahia est directrice d'une crèche et poursuit des études en master en Sciences de l'éducation, à l'Université catholique de Louvain.

Marc BRU, *expert pair*

Marc Bru est professeur émérite de sciences de l'éducation de l'Université de Toulouse Jean-Jaurès (France), où il a assuré plusieurs responsabilités institutionnelles et scientifiques.

Bernadette CHARLIER, *experte paire*

Bernadette Charlier est professeure au Département des Sciences de l'éducation et doyenne de la Faculté de Lettres de l'Université de Fribourg (Suisse). Elle y est également responsable du Centre de Didactique universitaire. Pour l'AEQES, elle a participé, en tant qu'experte de l'éducation, à l'évaluation des cursus « Informatique ».

⁶ Une présentation plus détaillée du parcours de chaque expert est disponible au lien : http://www.aeqes.be/experts_comites.cfm (consulté le 19 août 2016).

Lise CORRIVEAU, *experte paire*

Lise Corriveau est professeure et directrice du Département de gestion de l'éducation et de la formation, à l'Université de Sherbrooke, au Canada.

Cathal DE PAOR, *expert en gestion de la qualité et pair*

Cathal de Paor est directeur de la formation continue au Mary Immaculate College, Université de Limerick (Irlande). Pour l'AEQES, Cathal de Paor a participé à l'évaluation des cursus « Philosophie, Éthique, Sciences des religions et Théologie ».

Thomas DE SANTIS, *expert pair et de la profession*

Thomas De Santis est directeur général de l'École européenne supérieure en Travail social (ESTS) de Lille.

Marielle DERIAZ, *experte paire et de la profession*

Marielle Deriaz travaille au Centre universitaire romand d'Implants cochléaires des Hôpitaux universitaires de Genève. Elle est chargée d'enseignement en logopédie à l'Université de Genève et à l'Université de Neuchâtel.

Guy DESEYN, *expert de la profession*

Aujourd'hui à la retraite, Guy Deseyn a travaillé comme éducateur, psychomotricien, directeur de centre de réadaptation fonctionnelle pour handicapés psychiques et mentaux, et directeur de services d'hébergement dans l'aide à la jeunesse.

Pol DURAY, *expert de la profession*

Pol Duray est, depuis 1978, éducateur, et, depuis 1995, éducateur spécialisé. Il travaille au sein d'une institution de l'asbl Œuvre des Frères de la charité.

Michel FAYOL, *expert pair*

Michel Fayol est professeur émérite de psychologie et en sciences de l'éducation de l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand (France), et a assuré différentes responsabilités de pilotage de formation et missions d'expertise.

Floriane GASSER, *experte en gestion de la qualité*

Floriane Gasser a été responsable de projet à l'agence suisse d'accréditation et d'assurance qualité (AAQ). Elle travaille actuellement au sein de la Direction de l'Instruction publique, de la culture et du sport du Canton de Fribourg (Suisse).

Laetitia GERARD, *experte paire, de la profession et en gestion de la qualité*

Laetitia Gerard est consultante dans le domaine de la qualité et de la pédagogie de l'enseignement supérieur.

George HOFFLIN, *experte paire et de la profession*

George Hoefflin est directeur d'un centre de compétences (ECES), qui intervient auprès d'élèves présentant diverses situations de handicap et scolarisés à l'école régulière en Suisse francophone. Il a également exercé la profession de logopède ainsi que des missions de formation et de recherche.

Isabelle ISERENTANT, *experte de la profession*

Isabelle Iserentant est travailleuse sociale depuis plus de vingt ans au sein d'un centre public d'action sociale (CPAS).

Lara KACAREVIC, *experte étudiante*

Lara Kacarevic est étudiante de master en Logopédie (Université catholique de Louvain, Université libre de Bruxelles). Elle a exercé des missions de représentation étudiante et est active au sein de divers mouvements étudiants.

Rémi KOUABENAN, *expert pair*

Rémi Kouabenan est professeur de psychologie du travail à l'Université de Grenoble 2 (France) et dirige des formations de master. Il a été doyen de la Faculté de Psychologie de son université.

Jacques LANARÈS, *expert pair et en gestion de la qualité*

Neuropsychologue de formation, Jacques Lanarès est professeur et vice-recteur de l'Université de Lausanne (Suisse), en charge de la qualité et du développement de l'enseignement. Il est actif au niveau national et international en matière de gestion de la qualité. Il préside la délégation qualité de la Conférence des Recteurs des Universités suisses et est expert pour différents organismes et agences d'assurance qualité.

Céline MARTIN, *experte étudiante*

Titulaire d'un certificat de capacité d'orthophoniste et d'un bachelier en Sciences de la réadaptation, Céline Martin est étudiante en master en Sciences cognitives, à l'Université Lumière Lyon 2 (France). Elle a été impliquée au sein de diverses associations étudiantes.

Pierre MENGAL, *expert étudiant*

Pierre Mengal poursuit un master en Sciences psychologiques à l'Université de Liège. Il a été membre d'organes facultaires et d'organisations étudiantes. Il mène également des activités d'entrepreneur dans le secteur des technologies de l'information.

Sophie MERCIER, *experte de la profession*

Sophie Mercier exerce depuis dix ans la profession de conseillère conjugale et familiale, d'abord au sein d'un planning familial et aujourd'hui en privé, en activité complémentaire.

Jean-Michel MUHIRE, *expert étudiant*

Jean-Michel Muhire est étudiant en master en Gestion de l'environnement, à l'Université libre de Bruxelles. Il a exercé différentes missions de représentation étudiante, comme pour l'UNECOF (Union des Étudiants de la Communauté française).

Laurence PURNELLE, *experte de la profession*

Laurence Purnelle est logopède indépendante et coordonne un centre regroupant des professionnels paramédicaux. Elle préside également le comité régional de Liège de l'UPLF (Union professionnelle des Logopèdes francophones).

Philippe R. ROVERO, *expert pair et en gestion de la qualité*

Philippe R. Rovero est professeur et responsable du Centre de soutien à l'enseignement supérieur de la Haute École pédagogique (HEP) du Canton de Vaud (Suisse). Pour l'AEQES, Philippe R. Rovero a participé à l'évaluation du bachelier Instituteur(-trice) primaire.

Mallory SCHAUB GELEY, *experte en gestion de la qualité*

Mallory Schaub Geley est conseillère pédagogique à l'Université de Genève (Suisse), et responsable du pôle de soutien à l'enseignement et l'apprentissage.

Françoise STEGEN, *experte de la profession*

Logopède depuis plus de vingt-cinq ans, Françoise Stegen exerce en cabinet. Elle est administratrice de l'Union professionnelle des Logopèdes francophones (UPLF) et vice-présidente du Conseil national des Professions paramédicales.

Isabelle TAPIERO, *experte paire*

Isabelle Tapiero est professeure à l'Université Lumière Lyon 2 (France), où elle enseigne la psychologie expérimentale et cognitive et a exercé différents mandats de direction.

Pierre VAN DEN EEDE, *expert étudiant*

Titulaire d'un bachelier d'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif et d'un master en Sciences de l'éducation⁷, Pierre van den Eede poursuit un master en Information et Communication à l'Université catholique de Louvain. Il est également éducateur spécialisé à l'annexe psychiatrique de la prison de Mons. Pour l'AEQES, Pierre van den Eede a participé à l'évaluation du bachelier Instituteur(-trice) primaire.

Yohan VINCENT, *expert étudiant*

Yohan Vincent est étudiant en master en Sciences politiques, à l'Université libre de Bruxelles. Il s'est impliqué, en qualité de représentant étudiant, dans diverses instances, dont le Comité de gestion de l'AEQES (2014-2015).

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.

Chaque expert a reçu, outre le dossier d'auto-évaluation des établissements qu'il était amené à visiter, une documentation comprenant le « Guide à destination des membres des comités d'experts – Notice méthodologique »⁸ ainsi que divers décrets et textes légaux relatifs aux matières visées par l'exercice d'évaluation. Chaque expert a signé un contrat d'expertise avec l'AEQES pour la durée de la mission ainsi qu'un code de déontologie⁹.

⁷ Le mémoire réalisé dans le cadre de ce master prend pour sujet la légitimité et la valeur ajoutée des experts étudiants au sein des comités d'évaluation mis en place par l'AEQES. Ce travail est disponible en ligne : http://www.aeqes.be/rapports_details.cfm?documents_id=404 (consulté le 17 août 2016)

⁸ AEQES, *Guide à destination des membres des comités d'experts : notice méthodologique*, Bruxelles : AEQES, 2010. En ligne : http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=11 (consulté le 19 août 2016)

⁹ AEQES, *Code de déontologie*. En ligne : http://www.aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=131 (consulté le 19 août 2016)

Le 25 septembre 2015, la Cellule exécutive de l'AEQES a réuni les experts pour une journée préparatoire 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, pour les programmes concernés, se sont déroulées selon le calendrier suivant :

Institut provincial d'enseignement de promotion sociale (IPEPS), orientation technologie

Bachelier : Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif

Verviers, les 8 et 9 octobre 2015

Haute École Robert Schuman (HERS)

Bacheliers : Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif, Logopédie

Libramont, les 12 et 13 octobre 2015

Haute École Libre Mosane (HELMo)

Bachelier : Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif

Liège, les 28 et 29 octobre 2015

Haute École en Hainaut (HEH)

Bachelier : Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif

Mons, les 29 et 30 octobre 2015

Centre d'enseignement supérieur pour adultes (CESA)

Bachelier : Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif

Roux, les 9 et 10 novembre 2015

Haute École Lucia de Brouckère (HELdB)

Bachelier : Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif

Jodoigne, les 9 et 10 novembre 2015

Institut provincial d'enseignement de promotion sociale (IPEPS) de Liège

Bachelier : Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif

Liège, 12 et 13 novembre 2015

École industrielle et commerciale de la ville d'Arlon (EICA)

Bachelier : Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif

Arlon, les 16 et 17 novembre 2015

Haute École Louvain en Hainaut (HELHa)

Bachelier : Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif

Gosselies, les 16 et 17 novembre 2015

Institut Jean-Pierre Lallemand

Bachelier : Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif

Ixelles, les 19 et 20 novembre 2015

École d'arts et métiers (AMEPS)

Bachelier : Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif

Erquelinnes, les 26 et 27 novembre 2015

Haute École Charlemagne (HECh)

Bachelier : Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif

Liège, les 3 et 4 décembre 2015

Institut provincial supérieur des sciences sociales et pédagogiques de promotion sociale (IPSMa PS)

Bachelier : Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif

Charleroi, les 7 et 8 décembre 2015

Haute École de la Ville de Liège (HEL)

Bachelier : Logopédie

Liège, les 10 et 11 décembre 2015

Institut d'enseignement de promotion sociale de la Communauté française (IEPSCF) de Tournai, Antoing, Templeuve

Bachelier : Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif

Tournai, les 14 et 15 décembre 2015

Université de Mons (UMONS)

Bachelier : Sciences psychologiques et de l'éducation (orientation générale et orientation logopédie)

Masters : Sciences psychologiques, Sciences de l'éducation

Mons, les 17 et 18 décembre 2015

**Centre enseignement supérieur de promotion sociale formation continuée Brabant wallon (CPFB)
Institut provincial d'enseignement de promotion sociale et de formation continuée (IPFC)**

*Bacheliers : Conseiller conjugal et familial (CPFB),
Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif
(codiplomation CPFB-IPFC)*

Louvain-la-Neuve, les 1er, 2 et 3 février 2016

PROMSOC Mons-Borinage

*Bacheliers : Conseiller conjugal et familial, Éducateur
spécialisé en accompagnement psycho-éducatif*

Hornu, les 15 et 16 février 2016

Université catholique de Louvain (UCL)

*Bachelier : Sciences psychologiques et de l'éducation
(orientation générale et orientation logopédie)*

*Masters : Sciences psychologiques, Sciences de la famille
et de la sexualité, Sciences de l'éducation, Logopédie*

Louvain-la-Neuve, les 17, 18 et 19 février 2016

**Institut d'enseignement de promotion sociale
de la Communauté française (IEPSCF) de
Frameries**

*Bachelier : Éducateur spécialisé en accompagnement
psycho-éducatif*

Frameries, les 18 et 19 février 2016

Institut provincial de formation sociale

*Bacheliers : Conseiller conjugal et familial, Éducateur
spécialisé en accompagnement psycho-éducatif*

Namur, les 22 et 23 février 2016

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

*Bacheliers : Éducateur spécialisé en accompagnement
psycho-éducatif, Logopédie*

Mons, les 25 et 26 février 2016

Université de Liège (ULg)

*Bachelier : Sciences psychologiques et de l'éducation
(orientation générale et orientation logopédie)*

*Masters : Sciences psychologiques, Sciences de
l'éducation, Logopédie*

Liège, les 2, 3 et 4 mars 2016

Université libre de Bruxelles (ULB)

*Bachelier : Sciences psychologiques et de l'éducation
(orientation générale et orientation logopédie)*

*Masters : Sciences psychologiques, Sciences de
l'éducation, Logopédie*

Bruxelles, les 7, 8 et 9 mars 2016

Haute École Léonard de Vinci (HELdV)

*Bacheliers : Assistant en psychologie, Éducateur spécialisé
en activités socio-sportives, Logopédie*

Bruxelles, les 9, 10 et 11 mars 2016

Cours pour éducateurs en fonction (CPSE)

*Bachelier : Éducateur spécialisé en accompagnement
psycho-éducatif*

Liège, les 14 et 15 mars 2016

Haute École de la Province de Liège (HEPL)

*Bacheliers : Assistant en psychologie, Éducateur spécialisé
en accompagnement psycho-éducatif, Logopédie*

Jemeppe, les 16, 17 et 18 mars 2016

Haute École de Bruxelles (HEB)

*Bachelier : Éducateur spécialisé en accompagnement
psycho-éducatif*

Uccle, les 19 et 20 mai 2016.

La répartition géographique des programmes de ce *cluster*, ainsi que celle des établissements concernés, se trouve en annexe 1.

Dans un souci d'équité et d'égalité de traitement, un planning similaire a été proposé aux établissements. Chaque groupe de personnes (enseignants, 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.

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 réaliser, sur la base du dossier d'autoévaluation et des observations relevées lors des visites et des entretiens, un état des lieux des forces et faiblesses de l'entité évaluée et de proposer des recommandations pour l'aider à construire son propre plan d'amélioration.

En date du 20 mai 2016, les rapports préliminaires d'évaluation ont été envoyés aux autorités académiques et au(x) coordonnateur(s) de chaque établissement. Un délai de trois semaines calendrier a été prévu pour permettre aux établissements de faire parvenir aux experts – *via* la Cellule exécutive de l'AEQES – leurs observations éventuelles. Les corrections nécessaires ont été apportées aux erreurs factuelles. Les observations de fond ont, quant à elles, été ajoutées au rapport des experts pour constituer le rapport d'évaluation mis en ligne sur le site internet de l'AEQES le 17 juin 2016.

Plans d'action et suivi de l'évaluation

Dans les six mois qui suivent la publication des rapports d'évaluation sur le site internet de l'AEQES, chaque établissement publie un plan d'action sur son site internet et en transmet copie à l'Agence. À mi-parcours du cycle d'évaluation, une évaluation de suivi est prévue, 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 des cursus évalués. Cet état des lieux contient la synthèse globale de la situation des cursus évalués 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.

L'état des lieux a été présenté aux établissements évalués le 3 octobre 2016, et aux membres du Comité de gestion de l'AEQES le 4 octobre 2016. Chaque présentation a donné lieu à un temps de questions-réponses. Ces présentations ont été réalisées par les présidents du comité des experts.

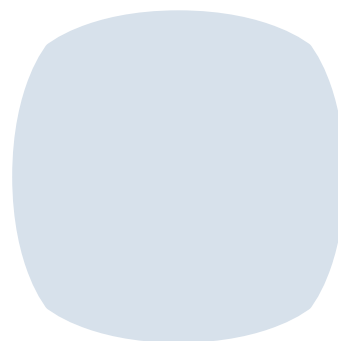
Le Comité de gestion a rédigé la troisième partie de cette analyse transversale, partie conclusive appelée « note analytique ».

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 d'Enseignement supérieur (ARES), et à l'ensemble des établissements évalués.

Elle est également téléchargeable sur le site de l'AEQES depuis le 7 octobre 2016.

État des lieux du *cluster* Psychologie, Logopédie, Éducation

rédigé par le comité des experts



Partie 1 : Contexte global

1. Les données de caractérisation du *cluster* Psychologie, Logopédie, Éducation

Ce *cluster* regroupe l'évaluation de 10 programmes du bachelier au master, soit 14 établissements d'enseignement de promotion sociale (EPS), 11 hautes écoles (HE) et 4 universités.

Le comité des experts tient à souligner en introduction le peu de données chiffrées disponibles, tant au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) que de la part de chaque établissement, comme cela sera précisé dans la partie 3 de l'état des lieux. Ce manque rend parfois complexe le travail d'évaluation, et tout autant celui d'autoévaluation et de pilotage pour chaque établissement rencontré.

1.1 Répartition des programmes et étudiants au sein du *cluster*

En tout, ce sont six bacheliers et quatre masters qui ont été concernés par l'évaluation, regroupant,

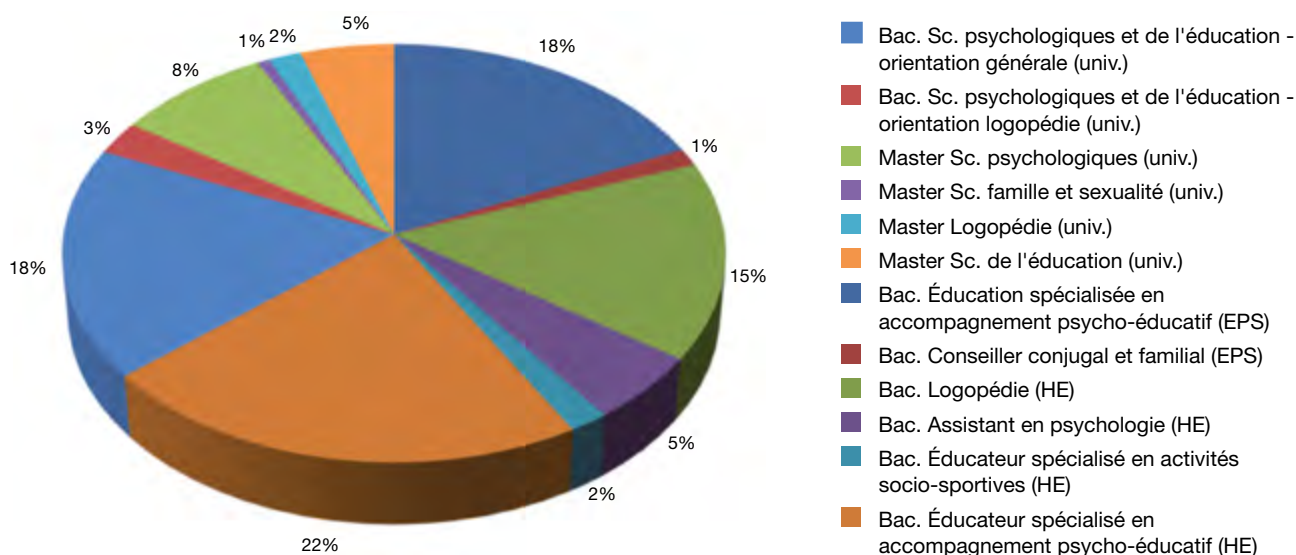


Figure 1 : Répartition des étudiants inscrits par programme du cluster, en 2013-2014

pour l'année 2013-2014, 17.946 étudiants répartis de la façon suivante : 36% en universités, 45% en HE et 19% en établissements d'EPS.

Ce *cluster* représente 8,32% du nombre total des étudiants inscrits pour cette même année en FWB.

La répartition par programme (cf. figure 1) montre un poids important de certaines formations au regard du nombre total d'étudiants inscrits du *cluster* :

- Bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif délivré en HE, soit 22,2%, et en établissements d'EPS, soit 18% ;
- Bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation générale, délivré en université, soit 17,9% ;
- Bachelier en Logopédie, délivré en HE, soit 15,3% ;
- Master en Sciences psychologiques, délivré en université, soit 8, 3%.

1.2 Répartition des programmes et étudiants au sein des différents établissements concernés par ce *cluster*

Comme spécifié précédemment, ce *cluster* concerne trois des quatre formes¹⁰ d'enseignement supérieur en FWB : l'EPS, les HE et les universités.

1.2.1 Programmes du *cluster* au sein des établissements d'enseignement de promotion sociale

L'EPS sur le territoire de la FWB accueille plus de 151.000 étudiants, dont 30.671 relevant de l'enseignement supérieur. Les finalités spécifiques de cet enseignement (article 7 du décret 16 avril 1991) sont de :

- concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale, culturelle et scolaire ;
- répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et, d'une manière générale, des milieux socio-économiques et culturels.

À travers une offre de formations organisées d'une manière permanente ou occasionnelle, en journée ou en soirée, de niveau secondaire ou supérieur, l'EPS s'inscrit dans une dynamique de formation tout au long de la vie pouvant permettre de cumuler études et emploi ou recherche d'emploi.

Les établissements d'EPS sont concernés par deux bacheliers du *cluster* : le bachelier Éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif, et le bachelier Conseiller conjugal et familial (cf. tableau n°1). Ce dernier est exclusivement délivré en EPS.

Programmes	Nombre d'étudiants
Bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif	3.234
Bachelier Conseiller conjugal et familial	239
Total	3.473

Tableau 1 : Étudiants inscrits par programme du *cluster* en 2013-2014, en EPS

Les personnels de ces établissements observent que la population étudiante augmente et précisent qu'elle pourrait évoluer selon trois critères :

- 1) les étudiants sont de plus en plus jeunes et se présentent dans ces établissements à la suite d'une première tentative d'études supérieures plus ou moins récente mais infructueuse ;
- 2) les étudiants sont soit en emploi, soit entre deux emplois, soit en recherche d'emploi et d'une nouvelle qualification leur permettant d'en trouver ;
- 3) les étudiants sont davantage transfrontaliers, profitant d'avantages géographiques et/ou de modalités d'admission plus souples que celles en vigueur dans leur pays.

Le comité des experts souligne l'importance du rôle social et de formation des établissements d'EPS. Ils assurent leur fonction de développement et d'ascenseur social pour les étudiants correspondant aux populations cibles de ces établissements. Il est donc important qu'ils puissent disposer de moyens suffisants pour accomplir pleinement leurs missions, comme cela sera développé à plusieurs reprises dans le rapport. En particulier, il s'agit de permettre à tous les étudiants inscrits en EPS d'atteindre le niveau de formation attendu, ce qui demande des moyens d'encadrement importants, compte tenu des caractéristiques des étudiants inscrits dans ces établissements.

1.2.2 Programmes du *cluster* au sein des hautes écoles

Les HE organisent un enseignement supérieur de type court, débouchant sur des diplômes de bachelier dit « professionnalisant », ainsi qu'un ensei-

¹⁰ Les quatre formes d'enseignement supérieur en FWB sont : les universités, les hautes écoles, les établissements d'enseignement de promotion sociale et les écoles supérieures des arts.

gnement supérieur de type long, qui propose également des masters. Il existe actuellement 20 HE en FWB.

Le bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif et celui en Logopédie représentent respectivement près de 50% et 34,4% des étudiants inscrits dans ce cluster en HE.

Programmes	Nombre d'étudiants
Bachelier Éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif	3.984
Bachelier en Logopédie	2.746
Bachelier Assistant en psychologie	950
Bachelier Éducateur spécialisé en activités socio-sportives	314
Total	7.994

Tableau 2 : Étudiants inscrits par programme du cluster en 2013-2014, en HE

Les figures 2 et 3 ci-dessous viennent montrer l'évolution du nombre d'inscrits et de diplômés sur les cinq dernières années depuis 2009-2010.

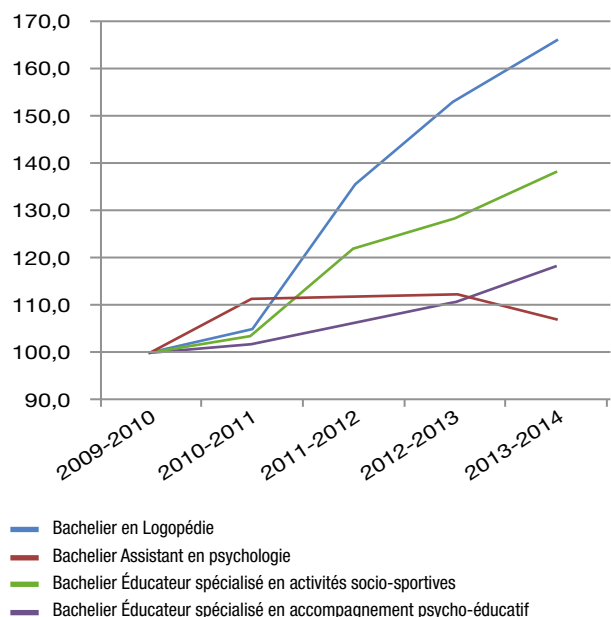


Figure 2 : Évolution du nombre d'étudiants inscrits en HE, par programme du cluster

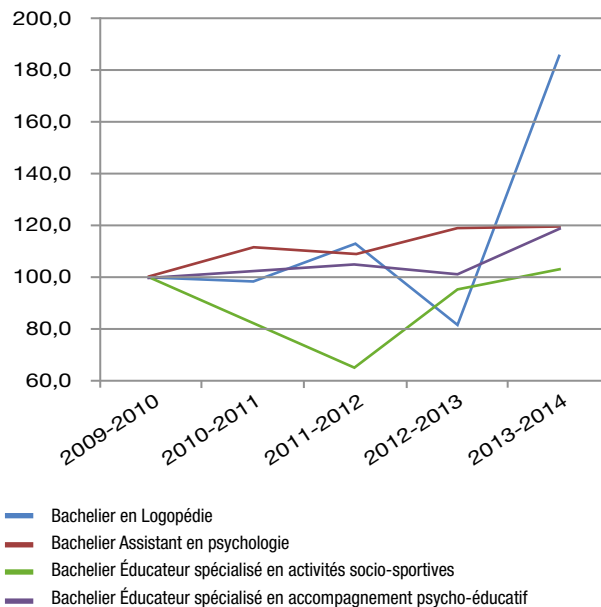


Figure 3 : Évolution du nombre d'étudiants diplômés de HE, par programme du cluster

Il est à noter l'augmentation considérable des inscrits et des diplômés en bachelier en Logopédie depuis 2011-2012, qui sera commentée dans la fiche-programme dédiée à la logopédie.

1.2.3 Programmes du cluster au sein des universités

Les universités organisent les études supérieures de type long du bachelier au doctorat, réparties en quatre grands secteurs : sciences humaines, santé, art et sciences et techniques. Il existe six universités en FWB.

L'enseignement universitaire offre aux étudiants une formation générale et une initiation à la recherche scientifique, tant fondamentale qu'appliquée.

Programmes	Nombre d'étudiants
Bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation générale	3.211
Bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation logopédie	461
Master en Sciences psychologiques	1.485
Master en Sciences de la famille et de la sexualité	117
Master en Logopédie	312
Master en Sciences de l'éducation	893
Total	6.479

Tableau 3 : Étudiants inscrits par programme du cluster en 2013-2014, en université

Les universités sont concernées à plusieurs titres par ce cluster : d'une part, un bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation (avec deux orientations), qui représente plus de 57% des étudiants inscrits dans ces programmes en université, d'autre part, quatre masters.

Les figures 4 et 5 montrent l'évolution des inscrits et des diplômés.

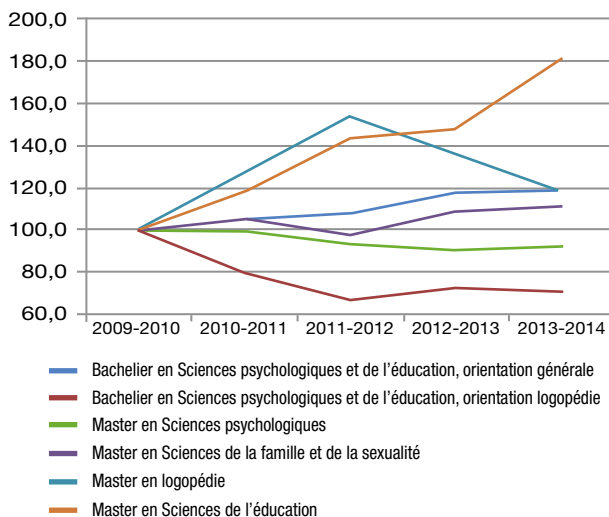


Figure 4 : Évolution du nombre d'étudiants inscrits en université, par programme du cluster

¹¹ L'évolution des diplômés envisagée ici concerne les années académiques allant de 2008-2009 à 2012-2013, les statistiques du CRef (Conseil des recteurs) concernant le nombre de diplômés 2013-2014 n'étant pas disponibles au moment de la réalisation de cet état des lieux.

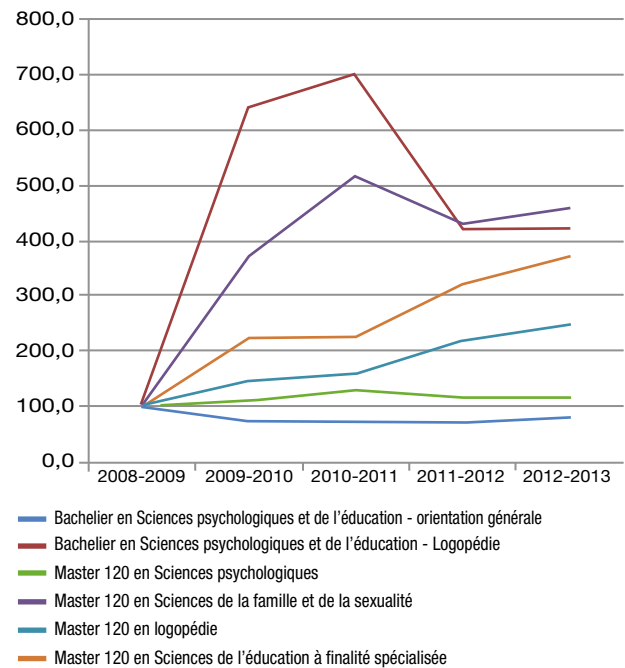


Figure 5 : Évolution du nombre d'étudiants diplômés des universités, par programme du cluster¹¹

2. Application du décret Paysage et mise en place des pôles académiques

Au-delà des approches disciplinaires et analyses transverses développées dans les parties 2 et 3 de cet état des lieux, le comité des experts souhaite évoquer deux points spécifiques : la mise en place du décret Paysage et celle des pôles académiques, qui concernent à parts relativement égales l'ensemble des programmes, mais aussi des établissements.

2.1 Une application rapide du décret Paysage, nécessitant un nouveau temps de réflexion

D'emblée, le constat général qui peut être fait est celui de la réactivité des établissements à mettre en place le décret Paysage malgré les bouleversements très grands qu'il entraînait.

Toutefois, la nécessité de satisfaire le calendrier de mise en place n'a pas permis les concertations, les

réflexions pédagogiques suffisantes pour assurer la cohérence au sein des unités d'enseignement (UE) et l'absence de redondance dans les contenus. La formulation des objectifs d'enseignements en termes d'acquis d'apprentissage (AA) est loin d'être effective, ni dans tous les établissements, ni dans toutes les UE. Il en est de même de la réalisation des équivalences des charges de travail en ECTS, laissées fréquemment aux initiatives individuelles.

De plus, la modularisation vient souvent modifier les logiques de progression dans les contenus des UE dès lors que des étudiants de différents niveaux peuvent les suivre. Les incohérences à ce niveau semblent difficiles à éviter mais amènent des changements assez radicaux dans l'organisation des enseignements et de leurs contenus, qu'il est nécessaire de repenser.

Recommandation 1

Le comité des experts invite les établissements à mettre en œuvre une deuxième phase, celle qui va permettre de penser la cohérence des formations, la pertinence des organisations pédagogiques et didactiques, la mise en place d'organes de concertation et d'élaboration collégiale. Une condition à cela est la stabilité du cadre législatif ou réglementaire : s'installer dans la longue durée sans nouvelle perspective de modification obligatoire, les seules modifications devant venir des projets d'améliorations nécessaires après les changements constatés.

renforcée pour atténuer la concurrence entre pouvoirs organisateurs (PO) et favoriser l'utilisation judicieuse des moyens disponibles, à la suite d'échanges sur le plan des approches pédagogiques et de réflexions communes au regard des spécificités de chaque établissement, sur l'implantation des formations sur le territoire. Ces différents aspects sont importants dans un contexte de réduction des budgets liée au principe de financement public en enveloppe fermée.

Recommandation 2

Le comité des experts invite les établissements à développer des collaborations et mutualisations au sein des pôles et à engager ou poursuivre les réflexions sur la carte des formations au regard des besoins sociétaux et d'emploi et des capacités d'encadrement de chaque établissement.

2.2 Des perspectives de mutualisation à développer et encourager

Afin de favoriser et de soutenir les collaborations entre les établissements situés dans une zone géographique définie, les institutions d'enseignement supérieur sont regroupées en cinq pôles académiques : le Pôle de Liège-Luxembourg, le Pôle de Namur, le Pôle de Bruxelles, le Pôle de Louvain et le Pôle hainuyer.

Le comité des experts souligne que, si la logique des pôles représente une opportunité, pour les établissements, de mutualiser des ressources, c'est aussi une incitation politique qui doit être

Partie 2 : Analyse par programme

L'analyse des programmes évalués est regroupée en trois grands ensembles : psychologie, logopédie et éducation. Pour chaque ensemble de programmes, et parfois pour chaque programme, sont spécifiés les éléments de contexte qui leur sont spécifiques, les objectifs et structure de la formation, le profil professionnel des diplômés et les débouchés et ce, tels qu'ils sont présentés par les institutions dans leurs outils de communication avec les futurs étudiants. Pour une partie de ces cursus, sont également mentionnés des faits saillants relevés lors des évaluations et une analyse SWOT.

1. Les programmes en psychologie

Sous l'intitulé « Psychologie », cette section regroupe cinq programmes :

- 1) le bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation générale¹²,
- 2) le master en Sciences psychologiques,
- 3) le bachelier Assistant en psychologie,
- 4) le bachelier Conseiller conjugal et familial,
- 5) le master en Sciences de la famille et de la sexualité.

Éléments de contexte spécifiques

Deux éléments ont plus particulièrement retenu l'attention du comité des experts : d'une part, l'ambiguïté des rôles et des responsabilités des psychologues diplômés du master en Psychologie, et des diplômés exerçant des professions apparentées et, d'autre part, les retombées sur les programmes de formation et sur les professions des exigences de la loi, votée en 2014 et modifiée en juin 2016, sur l'exercice de la psychologie clinique, de la psychothérapie et de l'orthopédagogie clinique et dont l'entrée en vigueur est prévue en septembre 2016.

¹² Le bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation logopédie, sera traité au point 2.2 ci-dessous, avec les programmes en Logopédie.

L'ambiguïté des rôles et des responsabilités

Le titre de psychologue est protégé et la pratique professionnelle requiert le diplôme de master en Sciences psychologiques.

Toutefois, d'autres professionnels détenteurs d'un bachelier peuvent intervenir auprès des mêmes patientèles ; c'est le cas des assistants en psychologie et des conseillers conjugaux et familiaux. Les diplômés du master en Sciences de la famille et de la sexualité peuvent intervenir auprès des mêmes populations que les psychologues et les conseillers conjugaux.

Cette situation est source de confusion tant chez les étudiants que dans la population en général. Elle est préoccupante dans la mesure où des professionnels peuvent maintenant intervenir de manière autonome alors qu'à l'origine, certains programmes avaient été conçus pour former des professionnels en appui aux psychologues (assistant en psychologie) ou pour intervenir dans des conditions bien spécifiques, tel que le planning familial (conseiller conjugal et familial).

En Amérique du Nord, l'intervention auprès des couples et des familles est partie intégrante de la formation des psychologues cliniciens dont l'exercice est conditionné par l'obtention d'un doctorat en Psychologie.

En Ontario, au Canada, les diplômés de master en Psychologie clinique ne peuvent exercer que dans les hôpitaux sous la supervision de docteurs en psychologie.

En France, le programme de formation de conseiller conjugal et familial est un programme avancé de spécialisation.

La loi sur l'exercice de la psychologie clinique, de la psychothérapie et de l'orthopédagogie clinique

La situation a évolué depuis les visites d'évaluation dont les échanges ont porté sur la loi telle qu'adoptée en 2014. Certains dispositifs de cette loi ont été modifiés très récemment par une nouvelle loi de la ministre de la Santé De Block adoptée en juin 2016 et parue au Moniteur belge le 29 juillet 2016.

Les exigences de formation imposées par cette nouvelle loi ne sont pas toutes connues de manière détaillée mais il est acquis que celles relatives à la durée des stages seront considérablement augmentées, tant pour les psychologues cliniciens que pour les psychothérapeutes. Tout en représentant une nette amélioration dans la compétence des futurs professionnels, ces exigences représenteront un poids non négligeable pour les universités qui devront allonger la durée de la formation avec les conséquences budgétaires associées.

L'application de cette loi viendra également accentuer les différences entre la psychologie clinique et la psychothérapie et les autres professions apparentées, avec des conséquences possibles sur la disponibilité des lieux de stage et sur l'insertion socioprofessionnelle de ces futurs diplômés.

La psychologie : une offre de formation organisée en deux cycles

L'offre de formation en psychologie se compose d'un bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation de 180 crédits ECTS (trois ans) et d'un master en Sciences psychologiques de 120 ECTS (deux ans).

Le bachelier mène également au master en Sciences de l'éducation.

1.1 Bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation générale

Le programme de bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation (orientation générale) est offert dans quatre établissements universitaires, l'Université catholique de Louvain (UCL), l'Université libre de Bruxelles (ULB), l'Université de Liège (ULg) et l'Université de Mons (UMONS). Il représente au total 3.211 étudiants inscrits, en 2013-2014 (cf. figure 6).

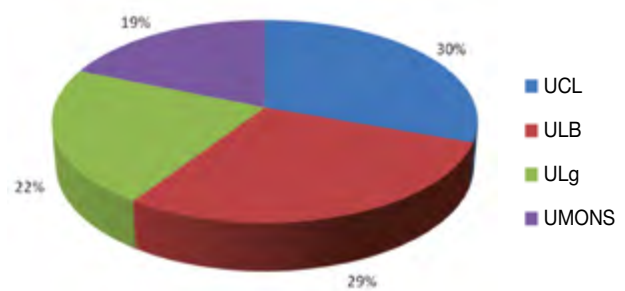


Figure 6 : Répartition des étudiants inscrits dans le bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation générale, en 2013-2014

Il est à noter l'augmentation considérable des inscrits et des diplômés en bachelier en Logopédie depuis 2011-2012, qui sera commentée dans la fiche-programme dédiée à la logopédie.

1.1.1 Objectifs du programme

Comme environ 60% des intitulés de cours du bachelier (cf. annexe 15) sont établis en concertation par les quatre universités, le comité des experts a observé une grande cohérence dans la présentation des programmes, de même que dans les objectifs poursuivis qui correspondent aux standards internationaux des programmes de bachelier en psychologie et en sciences de l'éducation.

Les outils de communication web des quatre universités fournissent des informations pour décrire les objectifs de ce programme de manière représentative.

Le bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation générale, vise à fournir les connaissances scientifiques pour comprendre les personnes, leurs manières d'apprendre et de se développer, les aider à prévenir, voire à faire face à des difficultés passagères ou persistantes dans leurs relations personnelles, sociales, professionnelles, dans leurs processus d'apprentissage et de développement. Dans le contexte en évolution constante dans lequel les praticiens évoluent, ces connaissances leur permettront d'interpréter la littérature scientifique avec l'esprit critique qui s'impose.

Au terme de ce programme de 1^{er} cycle, en plus des compétences transversales telles que le travail seul ou en groupe ou le développement des capacités de communication orale et écrite, les diplômés auront acquis une maîtrise des méthodologies propres à l'exercice de leur future profession, et eu l'occasion d'approcher les milieux d'exercice des psychologues et des psychopédagogues.

Le programme de bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation permet aux étudiants :

- d'acquérir les outils de base de la compréhension du comportement humain et des interactions sociales (fondements biologiques, socioculturels et psychologiques) ;
- de découvrir les différents domaines d'exercice de la profession: bien-être et santé, travail, organisation et société, éducation et développement ;
- de s'initier aux outils et aux méthodes du psychologue : observation, démarches de la psychologie scientifique, entretiens, examen psychodiagnostique, contexte juridique et déontologique de la profession ;
- d'avoir accès aux bases théoriques d'une importante dimension pratique, au cœur des apprentissages et de la préparation à l'exercice professionnel.

Le programme fournit une solide formation théorique et méthodologique en psychologie et en sciences de l'éducation permettant de mieux appréhender la personne humaine dans ses environnements. Il offre également à l'étudiant un aperçu des différentes facettes de spécialisation en psychologie et en sciences de l'éducation.

En outre, le programme apporte des connaissances de base en sciences de la vie (biologie, neurophysiologie, neuroanatomie, etc.) et une formation plus générale dans des disciplines connexes (sociologie, philosophie, histoire de l'éducation, etc.).

Enfin, il porte sur des méthodes et des outils notamment statistiques et linguistiques (anglais) indispensables à la recherche et à la pratique professionnelle en psychologie et en sciences de l'éducation.

1.1.2 Structure et débouchés

L'équivalent de la moitié du programme est commun aux sciences psychologiques et aux sciences de l'éducation avec une différenciation croissante au cours de la seconde moitié du *curriculum*.

Ce programme donne un accès direct au master en Sciences psychologiques, au master en Sciences de l'éducation et au master en Sciences de la famille et de la sexualité. Les bacheliers en Sciences psychologiques et de l'éducation doivent s'orienter vers le programme de master en psychologie pour pouvoir exercer la profession de psychologue. Relevons qu'il n'y a pas de débouché professionnel spécifiquement identifié pour ce programme.

1.2 Master en Sciences psychologiques

Ce master est offert dans les quatre mêmes universités et représente 1.485 étudiants inscrits en 2013-2014 (cf. figure 7).

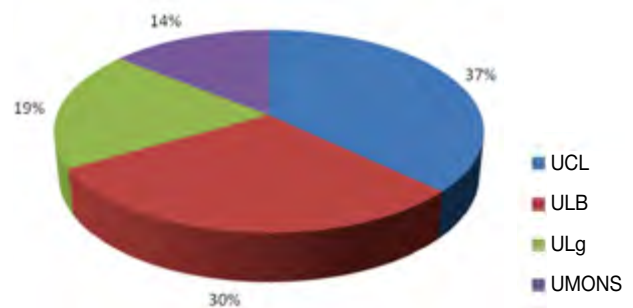


Figure 7 : Répartition des étudiants inscrits dans le master en Sciences psychologiques, en 2013-2014

Il comporte, sur deux ans, des cours de formation théorique, des stages de formation professionnelle (700 à 800 heures) et la rédaction d'un mémoire de recherche. La loi De Block adoptée récemment en juin 2016 sur la pratique de la psychologie clinique, de la psychothérapie et de l'orthopédagogie clinique viendra modifier de manière significative les conditions d'accès à l'exercice de la profession et notamment le nombre d'heures de formation pratique.

1.2.1 Objectifs du programme

Le programme est conçu pour répondre aux besoins des secteurs professionnels et pour les anticiper.

Des enquêtes récentes menées auprès des diplômés par les universités pour les fins de leur autoévaluation ainsi que les échanges qui ont eu lieu lors des visites des établissements, montrent qu'ils n'exercent pas toujours dans le secteur pour lequel ils ont été formés et que la mobilité professionnelle est importante pour les détenteurs de ce diplôme. Toutes les universités mettent l'accent sur l'acquisition d'outils et de méthodes et sur la maîtrise de compétences intellectuelles qui feront d'eux des professionnels polyvalents et capables de s'adapter.

Ici encore, nous avons puisé dans les outils web des quatre universités pour décrire les objectifs et la structure de ces programmes.

Grâce à l'approfondissement des connaissances théoriques, à une maîtrise accrue de l'approche scientifique par la préparation d'un mémoire et à la formation pratique acquise dans les stages, ce programme vise l'acquisition de plusieurs compétences clés dont notamment investiguer une problématique psychologique individuelle ou collective et mettre en œuvre une intervention sur une situation individuelle ou collective avec une approche psychologique.

Au terme de ce programme les diplômés auront :

- développé la maîtrise des outils et des méthodes de l'examen psychodiagnostique;
- confirmé leur projet professionnel de contribuer à la prévention et à l'intervention dans les relations personnelles, sociales ou professionnelles;
- développé les méthodes de l'observation et les différentes approches de la psychologie scientifique afin de poursuivre leur formation dans une perspective de recherche.

Le stage professionnel est l'occasion d'une véritable première expérience professionnelle, en institution, en organisation ou en entreprise, selon la spécialisation choisie : services hospitaliers,

centres PMS (Centres psycho-médico-sociaux), IMP (Instituts médico-pédagogiques), accueil des handicapés, services d'aide à la jeunesse, services de prévention (plannings familiaux, télé accueil, etc.), entreprises (service du personnel, de recrutement, d'*outplacement*, etc.).

Ces objectifs et la structuration des programmes correspondent aux standards internationaux mais le comité des experts a dû constater que le nombre d'heures de stage est inférieur aux standards européens et nord-américains pour un exercice autonome de la profession.

1.2.2 Les options des masters spécialisés et approfondis

Outre le choix entre la finalité approfondie (recherche) et la finalité spécialisée (professionnelle), les candidats ont le choix entre différentes options dont le nombre et le contenu varient en fonction des universités.

À l'Université de Liège (ULg), il existe quatre options :

- 1) psychologie clinique, filière : psychopathologie clinique
- 2) psychologie clinique, filière neuropsychologie clinique
- 3) psychologie sociale, du travail et des organisations
- 4) neuroscience cognitive et comportementale

À l'Université catholique de Louvain (UCL), il existe huit options :

- 1) psychologie sociale
- 2) psychologie du travail et des organisations
- 3) psychologie de l'éducation, du développement et de l'apprentissage
- 4) psychologie du développement atypique et orthopédagogie
- 5) psychologie clinique de l'enfant, de l'adolescent et de la famille
- 6) psychologie clinique de l'adulte
- 7) psychologie de la santé
- 8) neuropsychologie

À l'Université libre de Bruxelles (ULB), il existe quatre options :

- 1) neuropsychologie et développement cognitif
- 2) psychologie clinique et psychopathologie

- 3) psychologie sociale et interculturelle
- 4) psychologie du travail, psychologie économique et des organisations

À l'Université de Mons (UMONS), il y a un choix de deux modules sur huit modules optionnels :

- 1) psychologie clinique et psychopathologie
- 2) psychologie clinique systémique
- 3) psychologie du handicap et des inadaptations sociales
- 4) psychologie du langage
- 5) psychologie du personnel
- 6) psychologie du vieillissement
- 7) psychologie ergonomique
- 8) psychologie légale

En 2^e année, les étudiants des deux finalités ont accès à cinq autres modules optionnels comportant cependant des prérequis : neuropsycholinguistique, orthopédagogie clinique, psychologie clinique et psychothérapie, psychologie de la famille et psychologie du travail et des organisations

Il faut souligner que la formation en psychologie clinique est offerte dans les quatre universités et que toutes offrent une diversité d'approches (cognitive-comportementale, psychodynamique, systémique, humaniste). Les programmes sont clairement adossés à la recherche quelle que soit la filière choisie. Enfin, si la psychologie clinique est présente dans les quatre universités, ces dernières ont développé également, à l'instar des autres universités européennes et nord-américaines, des spécialités orientées vers des populations ou des secteurs d'activité davantage ciblés tels le vieillissement ou le travail. Cette situation est propice à la mobilité étudiante ainsi qu'aux échanges, collaborations et partage de ressources entre les quatre institutions.

1.2.3 Débouchés

Sur le plan des débouchés, on trouve des psychologues dans presque tous les secteurs d'activités : la neuropsychologie, l'ergonomie, la psychothérapie, la prévention en santé mentale, l'organisation du travail, la gestion du personnel, l'éducation à la santé, etc. Ils interviennent dans les secteurs commercial, socioculturel et judiciaire,

dans les centres PMS, centres de santé mentale, le secteur sportif, la coopération au développement, la science des données etc.

La hausse progressive du nombre de diplômés au cours des dernières années et des perspectives d'emploi plus réduites rendent la recherche d'emploi plus ardue au cours de l'année qui suit l'obtention du diplôme et un moins grand nombre de diplômés obtiennent un emploi dans leur domaine de spécialisation d'où la nécessité, bien comprise par les universités, d'une formation polyvalente.

Le programme de master en Sciences psychologiques donne également accès au doctorat en Sciences psychologiques et de l'éducation pour ceux et celles qui s'orientent vers une carrière en recherche.

1.2.4 Faits saillants et recommandations

Des charges d'enseignement et d'encadrement encore trop lourdes

Les effectifs étudiants du bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation générale, ont crû au cours des dernières années (cf. figure 4), rendant très difficiles l'utilisation de méthodes pédagogiques innovantes et un suivi plus personnalisé des étudiants de ce programme.

Il en va de même de la charge d'encadrement pour le master en Sciences psychologiques qui a dépassé la limite du supportable dans la majorité des filières. Une charge de 40 mémorants par professeur n'est pas rare et les assistants sont eux aussi débordés et ralentis dans la préparation de leur thèse de doctorat.

Recommandation 3

Dans le contexte du libre accès aux études en FWB, le comité des experts recommande d'augmenter les ressources professorales dans les programmes de psychologie pour atteindre un niveau optimal d'encadrement. À défaut d'augmenter ces ressources, la réflexion devrait porter sur la pertinence d'un processus de sélection équitable pour adapter le nombre d'étudiants inscrits à la capacité d'encadrement optimale de la discipline.

Une sensibilisation professionnelle à améliorer

Tant les étudiants du master en Sciences psychologiques que ceux du master en Sciences de l'éducation ont exprimé le besoin de meilleurs outils d'orientation à l'entrée du master et d'informations plus détaillées et plus concrètes sur les différents métiers et débouchés possibles.

Recommandation 4

Le comité des experts recommande de développer des outils et des stratégies d'information sur la profession de psychologue et sur les débouchés possibles.

La nécessité d'une plus grande implication des professionnels

La nécessité d'une plus grande implication des professionnels s'impose dans tous les programmes à vocation professionnelle. Une présence réelle dans les révisions de programmes serait éminemment souhaitable, de même qu'une implication effective dans toutes les facettes des stages : programmation, supervision, notation.

Recommandation 5

Le comité des experts recommande une implication institutionnalisée et pérenne des professionnels dans les programmes de psychologie à vocation professionnelle.

Des stages sur le campus

Toutes les institutions universitaires auraient avantage à se doter d'une clinique universitaire sur le campus qui offre la formation pratique initiale (*practicum*).

Le comité des experts a pu constater les effets bénéfiques d'une telle clinique dans une des universités visitées, qui s'est dotée récemment d'une clinique universitaire de psychologie et de logopédie.

La nécessité d'une formation pratique plus poussée

La loi sur l'exercice de la psychologie clinique, de la psychothérapie et de l'orthopédagogie clinique imposera vraisemblablement un nombre significativement accru des heures de stage qui permettra d'atteindre les standards internationaux.

En Amérique du Nord, la formation pratique dispensée au doctorat comprend généralement un *practicum* de 700 heures suivi d'un internat équivalent à une année à temps plein.

L'ordre des psychologues du Québec exige un total de 2.295 heures de stage. Ces exigences minimales sont également celles de la certification Europsy, quelle que soit l'appellation du diplôme.

Recommandation 6

Le comité des experts recommande l'augmentation du nombre d'heures de stages en conformité avec les standards internationaux en psychologie.

La reconnaissance d'un cursus allongé

Les universités auront intérêt à se poser la question de la reconnaissance d'une formation plus longue en psychologie clinique et en psychothérapie. Vont-elles ajouter un certificat d'université au diplôme

de master de spécialisation, offrir un diplôme de master universitaire en études avancées comme en Suisse, ou voudront-elles explorer la possibilité d'un programme de doctorat professionnel comme en Amérique du Nord? Quoi qu'il en soit, cette réflexion devrait être concertée et impliquer les quatre universités concernées.

Cette reconnaissance par l'appellation du diplôme est certes importante pour la mobilité internationale des diplômés mais elle l'est également dans l'espace des professions proches de la profession médicale en FWB.

Au Québec, le diplôme de maîtrise a été aboli au profit du doctorat professionnel qui donne accès au permis de pratique de la profession. Le doctorat en psychologie clinique s'adresse aux étudiants qui se destinent à la pratique professionnelle de la psychologie clinique après l'obtention du diplôme de bachelier en Sciences psychologiques. Il vise à former des cliniciens-praticiens capables de développer une pratique professionnelle compétente et responsable dans les volets d'évaluation, d'intervention, de consultation et de supervision. Il faut prévoir quatre années pour compléter le programme de doctorat professionnel en psychologie clinique, soit trois années de scolarité et une année d'internat. Deux options sont proposées au D.Psy : psychologie clinique et neuropsychologie clinique.

Recommandation 7

Le comité des experts recommande une réflexion concertée des universités sur l'adaptation du cursus de master en Sciences psychologiques à la loi De Block et sur le diplôme de reconnaissance de ce cursus allongé.

1.2.5 Analyse SWOT

Forces

- L'expertise et la compétence du corps professoral
- Des programmes aux orientations bien définies et adossés à la recherche

- Des partenariats nombreux avec des universités en Belgique, en Europe et ailleurs dans le monde
- La vigilance et la prise en compte de l'évolution de l'environnement externe, telle que la nouvelle loi sur la psychologie clinique et la psychothérapie
- Le souci de l'orientation et de la préparation à l'insertion professionnelle des diplômés

Points d'amélioration

- La faible reconnaissance institutionnelle des maîtres de stages
- L'organisation facultaire des stages sur toutes les facettes, et le partenariat avec les maîtres de stages
- L'ajustement des ressources académiques et administratives à la hausse du nombre d'étudiants et à la complexité de la gestion des programmes

Risques

- Le contexte économique de réduction des budgets liée au principe du financement public en enveloppe fermée
- Une augmentation significative des effectifs étudiants et l'impossibilité légale de la juguler, dans un contexte de non-limitation de l'accès aux études supérieures
- La hausse du nombre d'étudiants non suivie d'une hausse des personnels académique et administratif
- La loi sur l'exercice de la psychologie clinique, de l'orthopédagogie clinique et de la psychothérapie et les besoins accrus en ressources humaines compte tenu de l'allongement prévisible des formations si ces besoins ne sont pas comblés par les fonds publics

Opportunités

- La loi sur l'exercice de la psychologie clinique et de la psychothérapie pour l'amélioration de la qualité de la formation et la protection de la profession
- Les standards internationaux de formation, pour améliorer notamment la formation professionnelle en psychologie
- Un renforcement et une formalisation des rapports avec les milieux professionnels sous forme d'accord de prestations (par exemple, échange de formation pratique contre formation continue).

1.3 Bachelier Assistant en psychologie

Ce programme est offert uniquement par la Haute École de la Province de Liège (HEPL) et la Haute École Léonard de Vinci (HELdV). La figure 8 présente la répartition des 950 étudiants dans les deux institutions en 2013-2014.

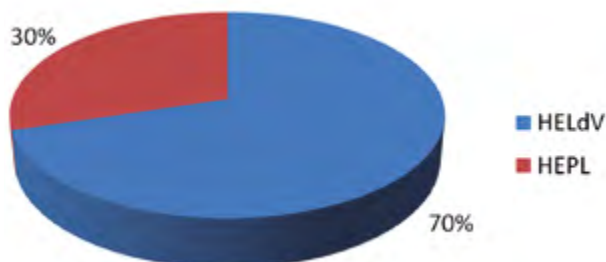


Figure 8 : Répartition des étudiants inscrits dans le bachelier Assistant en psychologie, en 2013-2014

1.3.1 Objectifs du programme

La formation du bachelier Assistant en psychologie est organisée dans le cadre du décret du 31 mars 2004. La présentation de ces programmes s'appuie sur les outils web des deux institutions (cf. référentiel de compétences et grille horaire minimale, annexes 13 et 14).

Voici la manière dont chacun des deux établissements présente les objectifs du bachelier Assistant en psychologie.

Sur le site Internet de la HEPL, nous pouvons lire que : « Le bachelier Assistant en psychologie se donne pour objectif de former des acteurs de terrain aptes à rencontrer professionnellement les problèmes individuels, relationnels et organisationnels vécus par une personne et les groupes. Au départ de la connaissance des aptitudes, des caractéristiques psychologiques de la personne et des groupes, ils assurent service et soutien à autrui. Ils contribuent, par leur pratique, à favoriser le développement personnel, à faciliter les processus d'intégration, d'autonomie et d'apprentissage, et à améliorer la gestion des conflits et des relations. ».

Selon la HELdV, « l'assistant en psychologie envisage la personne dans sa globalité. Ses compétences contribuent à offrir un accompagnement de qualité en termes d'information, d'orientation, de prévention, d'aide psychosociale, de remédiation, etc. Son travail est centré sur l'accueil, le respect et l'écoute. L'assistant en psychologie participe à un travail d'évaluation psychologique et à la mise en place d'un suivi individuel et/ou collectif. Le métier s'exerce souvent au sein d'une équipe pluridisciplinaire (collaborations avec des médecins, juges, logopèdes, kinésithérapeutes, ergothérapeutes, enseignants, puéricultrices, responsables des ressources humaines...) ».

1.3.2 La formation

Après un bloc consacré aux fondements de la psychologie : le cadre légal, les bases scientifiques et le réseau professionnel et à des exercices pratiques d'observation, l'étudiant est invité à choisir parmi trois options :

- psychologie clinique,
- psychopédagogie,
- psychologie du travail et des organisations.

Le programme comprend également des stages de formation professionnelle qui commencent au bloc 2 et deviennent intensifs au bloc 3. Enfin la formation s'achève par la soutenance d'un travail de fin d'études devant jury.

1.3.3 Profil professionnel

Parmi les principales fonctions qu'il occupe, le bachelier Assistant en psychologie est amené à :

- déterminer les aptitudes et les situations d'handicap psychologique, ainsi que les caractéristiques de la personnalité ;
- analyser les relations interpersonnelles dans les groupes humains ;
- appliquer des méthodes et des techniques d'éducation et de rééducation à des conduites inadaptées en vue d'adapter et de réintégrer l'individu dans la société ;
- participer à l'organisation des activités d'une communauté en vue d'un meilleur fonctionnement tant sur le plan individuel que collectif.

1.3.4 Débouchés

Le bachelier assistant en psychologie peut, dès la fin de sa formation, travailler dans :

- les services hospitaliers (psychiatrie, oncologie/cancérologie, pédiatrie, cardiologie, soins palliatifs, néonatalogie);
- les pouponnières, crèches, écoles (enseignement ordinaire ou spécial) et centres PMS (orientation scolaire);
- les institutions accueillant des personnes en situation d'handicap (centres de jour, centres de réadaptation fonctionnelle, IMP, entreprises de travail adapté);
- les maisons de repos;
- les services d'insertion socioprofessionnelle;
- les entreprises (gestion des ressources humaines, sécurité et bien-être des travailleurs, gestion de conflits, gestion du changement);
- les services publics (police, pompiers, protection civile, hôpitaux, milieu carcéral, enseignement, etc.) ainsi que les ONG et autres associations.

1.3.5 Faits saillants et recommandations

Des contenus de formation de qualité adaptés au monde professionnel

De manière générale, les étudiants sont satisfaits du contenu des cours. Les programmes sont établis en lien avec les besoins professionnels. Ceci est facilité par les contacts avec les maîtres de stage et le fait que bon nombre d'enseignants ont une activité professionnelle en dehors des HE.

Recommandation 8

Le comité des experts recommande néanmoins que la consultation des professionnels et des anciens étudiants soit institutionnalisée de manière pérenne pour assurer l'amélioration continue des programmes.

Les représentants du monde professionnel rencontrés et les anciens étudiants estiment les programmes pertinents. Ils reconnaissent la qualité de la formation professionnelle. Selon eux, les diplômés

de la HE sont directement opérationnels. Ils sont outillés pour intervenir de façon pratique et concrète tout en ayant des compétences réflexives, s'adaptent aux divers contextes professionnels, prennent des initiatives, sont autonomes, établissent de bonnes relations avec les bénéficiaires, dans le respect des populations avec lesquelles ils travaillent.

Ces avis positifs émanent de professionnels œuvrant dans des milieux où les assistants en psychologie interviennent avec et en appui à des psychologues et d'autres professionnels de la santé. Le comité des experts ne peut l'appliquer à des professionnels qui interviendraient en cabinet privé après trois ans de niveau bachelier.

Une prédominance de la psychanalyse à interroger

Le comité des experts note cependant la prédominance de la psychanalyse et le peu d'importance accordé à la recherche dans ce programme de formation offert dans deux HE.

Une délimitation des champs d'intervention professionnelle respectifs à clarifier

Le comité des experts pose également la question de la pratique autonome ou en équipe pour les détenteurs d'un diplôme de bachelier Assistant en psychologie. Alors que ce programme avait été conçu pour des professionnels en appui aux psychologues, il semble qu'un glissement se soit produit au fil du temps et que plusieurs de ces professionnels œuvrent maintenant de manière autonome en cabinet privé.

Enfin, le comité des experts rappelle que jusqu'à tout récemment la formation en psychothérapie était ouverte aux détenteurs d'un titre de bachelier. Cependant, les récents développements législatifs sur l'exercice de la profession de psychothérapeute établiront des exigences considérablement accrues qui excluront les bacheliers Assistants en psychologie.

Recommandation 9

Le comité des experts recommande aux institutions offrant le programme Assistant en psychologie de se concerter et d'échanger avec les universités et les associations professionnelles, afin de mieux délimiter les champs d'intervention respectifs des assistants en psychologie et des psychologues cliniciens et de modifier les programmes en conséquence.

1.4 Bachelier Conseiller conjugal et familial

Le bachelier Conseiller conjugal et familial est offert exclusivement dans trois établissements d'EPS : Promsoc Mons-Borinage, l'Institut provincial de formation sociale (IPFS) de Namur et le Centre d'enseignement supérieur, de promotion et de formation continuée en Brabant Wallon (CPFB). En 2013-2014, les étudiants inscrits sont au nombre de 239 (cf. figure 9).

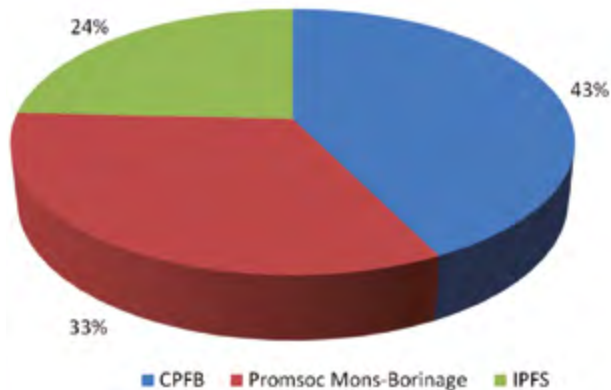


Figure 9 : Répartition des étudiants inscrits dans le bachelier Conseiller conjugal et familial, en 2013-2014

1.4.1 Objectifs du programme

Les activités professionnelles du programme de bachelier Conseiller conjugal et familial figurent dans le profil professionnel (cf. annexe 5).

La formation vise à permettre à l'étudiant de se perfectionner dans le cadre des activités profes-

sionnelles de conseiller conjugal et familial, d'y approfondir sa réflexion sur son identité professionnelle et d'y développer des collaborations avec les autres professionnels du secteur.

1.4.2 Profil professionnel

Le champ d'intervention du conseiller conjugal et familial concerne le couple et la famille dans sa globalité.

Le bachelier Conseiller conjugal et familial assure des entretiens d'aide portant sur la relation familiale ou de couple avec des personnes reçues individuellement, en couple ou en famille. Il exerce également des activités d'accueil, d'information et de prévention ayant trait à la vie relationnelle, affective, sexuelle et familiale.

1.4.3 Débouchés

Les diplômés du bachelier peuvent exercer dans des centres de planning familial, des centres de planning et de consultation familiale et conjugale, dans toute organisation sociale soucieuse d'intégrer des activités d'accueil, d'information, de prévention et d'animation relatives à la vie relationnelle, affective, sexuelle et familiale et en consultation privée.

1.4.4 Faits saillants et recommandations

Un bachelier à l'identité professionnelle fortement interrogée

Le bachelier Conseiller conjugal et familial se trouve dans une situation où aujourd'hui son identité professionnelle est interrogée. Il connaît de réelles difficultés de positionnement dans le secteur professionnel. En effet, il trouvait toute sa légitimité dans les plannings familiaux qui, au demeurant, ne sont plus aujourd'hui dans un recrutement en expansion. Cette situation n'est pas sans conséquence sur l'insertion professionnelle des étudiants qui rencontrent de réelles difficultés à se positionner sur le marché de l'emploi à l'issue de leur formation, les lieux d'insertion étant peu nombreux. Par ailleurs, cette formation est

conurrencée par des métiers comme assistant psychologue ou psychothérapeute, qui nécessitent une diplomation spécifique pour exercer. En effet, le comité des experts a pu constater que le champ d'intervention de ce bachelier s'étend à des champs comme la psychothérapie, atteignant des limites qui questionnent sur des aspects professionnels, légaux, éthiques, et déontologiques

Des abandons importants venant renforcer la question du positionnement de ce bachelier

Le pourcentage d'échec, qui prend le plus souvent la forme d'un abandon, est par ailleurs préoccupant. Plusieurs facteurs pourraient l'expliquer, notamment la confrontation de la personne avec le métier envisagé qui ne répond plus à ses intérêts, la difficulté de trouver un lieu de stage, le peu de débouchés sur le marché du travail, l'identité du métier qui n'est pas clairement établie et qui nécessite, de la part de l'étudiant, une justification de ses compétences face au marché de l'emploi, etc. À ces difficultés viennent s'ajouter la prédominance extrêmement forte de l'approche psychodynamique et la quasi-absence des approches systémique et comportementale-cognitive.

De plus, comme souligné plus haut, ailleurs en Europe et en Amérique, la profession de conseiller conjugal et familial s'appuie sur une spécialisation et non pas sur une formation initiale de bachelier.

Recommandation 10

Le comité des experts :

- a) s'interroge sur l'existence même du diplôme de bachelier Conseiller conjugal et familial et recommande aux institutions offrant ce programme de formation de se concerter entre elles et avec les associations professionnelles afin de revoir la pertinence d'une telle formation.
- b) invite à des échanges avec les universités qui offrent le programme de master en Psychologie clinique, dans l'hypothèse de passerelles entre ce programme de bachelier revisité et le programme de master en Psychologie clinique.

1.5 Master en Sciences de la famille et de la sexualité

Ce master n'est offert qu'à l'Université catholique de Louvain (UCL) et comptait 117 étudiants inscrits en 2013-2014.

1.5.1 Objectifs du programme

Au moment de la visite du comité des experts, les objectifs du programme venaient de subir une réforme significative et le dossier d'autoévaluation présentait le programme de la manière suivante :

- une filière ou finalité spécialisée en «sexologie» pour former des sexologues cliniciens universitaires qui promeuvent le bien-être des personnes dans leur vie sexuelle;
- une filière ou finalité spécialisée «Approche interdisciplinaire de la famille et du couple», pour former des diplômés qui promeuvent le bien-être des personnes dans leur vie de couple et de famille.

Il est utile de citer un extrait de la présentation du programme sur le site web de la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation pour la programmation 2016-2017¹³, qui montre bien l'évolution de la conception même de cette formation :

«Le master en Sciences de la famille et de la sexualité offre un programme novateur dans un contexte de diversification et de complexification des problématiques touchant à la sexualité, au couple et à la famille. En intégrant l'ensemble diversifié d'approches disciplinaires complémentaires, ce master permet une compréhension de situations auxquelles les individus, les couples et les familles sont confrontés. Cette formation [...] est organisée en un tronc commun avec deux finalités spécialisées, visant deux publics d'étudiants distincts. Elle propose différentes méthodes d'analyse, contributions théoriques ou orientations herméneutiques qui invitent à une ouverture multidisciplinaire [...] Ce programme

¹³ <http://www.uclouvain.be/prog-2016-sex2m> (consulté le 9 septembre 2016).

favorise les échanges très riches entre disciplines et domaines. [...] [C]e master vise à répondre de la manière la plus novatrice aux attentes de notre société du XXI^e siècle en matière de sexualité, de couple, de famille».

Les rencontres effectuées par le comité des experts ont fait ressortir la difficulté à identifier des lieux de stage adéquats pour la filière « approche interdisciplinaire de la famille et du couple » et à démontrer la spécificité de cette approche, de ses objectifs et de ses méthodes.

1.5.2 Conditions d'admission 2016-2017

L'accès à la finalité spécialisée en sexologie est réservé aux détenteurs d'un master ou d'un doctorat en médecine, psychologie ou kinésithérapie (avec une spécialisation en périnéologie). La finalité spécialisée approche interdisciplinaire de la famille et du couple (AIFC) est accessible aux détenteurs d'un diplôme universitaire (bachelier, licence, master) dans les domaines de sciences humaines ou d'un diplôme d'études supérieures (soins infirmiers, travail social, éducation spécialisée).

1.5.3 Débouchés

Tel que libellé sur le site web de la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation de l'UCL, ce master offrirait « des débouchés professionnels dans les domaines en pleine émergence que sont la sexologie, la sexothérapie, les questions de genre, les nouvelles familles, les variations du couple, l'éducation sexuelle et affective, les politiques familiales, etc. »¹⁴.

Les rencontres effectuées par le comité des experts ont plutôt fait ressortir la raréfaction des lieux d'exercice de la profession et des offres d'emploi ainsi que la rareté des débouchés pour la finalité « approche interdisciplinaire de la famille et du couple ». La difficulté à bien identifier les objectifs spécifiques de cette formation et les connaissances

et compétences qui la distingueraient et lui donneraient une valeur ajoutée en comparaison des autres professions pourrait expliquer en bonne partie cette situation sur le plan des débouchés, des lieux de stage et de la reconnaissance sociale en général.

Recommandation 11

Le comité des experts recommande une réflexion approfondie sur la finalité « approche interdisciplinaire de la famille et du couple » du programme de master en Sciences de la famille et de la sexualité. De nouvelles voies pour la réforme du programme, telle que, par exemple, la possibilité d'en faire plutôt une spécialisation du master en Sciences psychologiques-psychologie clinique, méritent d'être explorées.

1.5.4 Analyse SWOT

Forces

- La motivation des étudiants en finalité sexologie

Points d'amélioration

- Les objectifs peu explicites de la finalité « approche interdisciplinaire de la famille et du couple »
- La faiblesse des ressources (notamment enseignantes)
- La cohérence de l'approche interdisciplinaire mise en doute par les étudiants et certains enseignants
- La difficulté croissante à trouver des lieux de stage
- La raréfaction des lieux d'exercice de la profession et des offres d'emploi

Opportunités

- L'environnement et les collaborations possibles au sein de la Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation
- Les réflexions sur l'ajustement des programmes à la loi sur les conditions d'exercice de la psychologie clinique et de la psychothérapie

Risques

- L'inexistence ou la non-reconnaissance du titre, ce qui peut mener à des difficultés sur les

¹⁴ <http://www.uclouvain.be/prog-2016-sex2m> (consulté le 9 septembre 2016).

débouchés et sur l'identité professionnelle des diplômés

- La rareté des débouchés
- La compétition avec les professions mieux reconnues œuvrant auprès des mêmes populations

2. Les programmes en logopédie

Ce domaine recouvre deux bacheliers, l'un professionnalisant en Logopédie et l'autre en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation logopédie, et un master en Logopédie.

Éléments de contexte spécifiques

La logopédie (aussi appelée orthophonie dans d'autres pays francophones) est le domaine scientifique et la profession qui s'intéressent aux troubles du langage, de la communication et de la parole. En tant que profession, le/la logopède est défini(e) dans le « Profil professionnel européen de l'orthophoniste-logopède »¹⁵ comme « le thérapeute qui assume la responsabilité de la prévention, de l'évaluation, du traitement et de l'étude scientifique des troubles de la communication humaine et des troubles associés ».

Les logopèdes exercent auprès de populations d'enfants ou d'adultes atteints dans leur capacité de parole, de langage (oral et/ou écrit), et/ou de communication avec l'objectif d'améliorer les compétences de communication, de prévenir ou d'atténuer les conséquences handicapantes des troubles sur les plans personnel, social, scolaire et professionnel. Les logopèdes exercent dans des contextes institutionnels hospitaliers ou scolaires ainsi qu'en pratique indépendante (cf. référentiels de compétences, annexes 11 et 16).

En tant que discipline scientifique, la logopédie est à l'intersection de la psychologie, de la médecine, de la linguistique et des sciences de l'éducation. Dans un monde en changement et, en particulier, de par sa nature interdisciplinaire, le domaine et

le métier de logopède sont soumis à l'évolution constante des disciplines qu'ils intègrent.

Selon les données de la cellule Planification de l'offre des Professions des Soins de Santé et de l'INAMI (Institut national d'assurance maladie-invalidité), la Belgique comptait en 2013, 10.946 logopèdes agréés, dont 4.617 logopèdes francophones¹⁶. Au 31 décembre 2015, le nombre de logopèdes francophones agréés s'élève à 5.663. Parmi eux, 3.560 exercent à titre d'indépendant (soit 63%, ce ratio étant cependant légèrement surévalué du fait qu'une petite partie des 3.560 praticiens indépendants exercent aussi en tant que salariés).

Les formations à la profession de logopède en FWB sont des formations professionnalisantes au titre de « logopède » selon la définition de l'arrêté royal¹⁷, qui définit les conditions requises pour l'exercice de la profession de logopède.

Il existe deux voies de formation différentes :

- le bachelier en Logopédie en HE (180 ECTS, en trois ans),
- le master en Logopédie, en université (120 ECTS, en deux ans), précédé du bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation (en trois ans, 180 ECTS).

2.1 Bachelier en Logopédie

Cinq HE offrent le bachelier en Logopédie :

- la Haute École Léonard de Vinci (HELdV),
- la Haute École de la Ville de Liège (HEL),
- la Haute École de la Province de Liège (HEPL),
- la Haute École Robert Schuman (HERS),
- la Haute École Provinciale du Hainaut (HEPH) - Condorcet.

Tous les établissements attirent un nombre important d'étudiants en provenance aussi bien

¹⁵ <http://www.cplol.eu/index.php?lang=fr> (consulté le 9 septembre 2016).

¹⁶ Statistiques annuelles des professionnels des soins de santé en Belgique, 2015.

¹⁷ Arrêté royal du 20 octobre 1994 relatif au titre professionnel et aux conditions de qualification requises pour l'exercice de la profession de logopède et portant fixation de la liste des prestations techniques et de la liste des actes dont le logopède peut être chargé par un médecin.

de Belgique que d'autres pays francophones, en particulier de France. Aussi bien le nombre d'inscrits que le nombre de diplômés est en augmentation constante depuis les années 2010-2011 (cf. figures 2, 3, 4 et 5). En 2013-2014, 2.746 étudiants étaient inscrits dans les programmes de bachelier en Logopédie dans les HE, selon la répartition illustrée dans la figure 10.

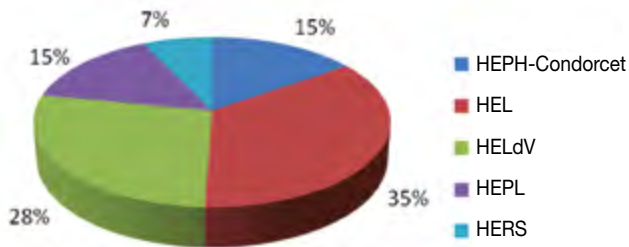


Figure 10 : Répartition des étudiants inscrits dans le bachelier en Logopédie (hautes écoles), en 2013-2014

2.1.1 Objectifs du programme et débouchés

Les programmes de bacheliers en Logopédie ont été conçus sur la base de la prise en compte rigoureuse des cadres légaux pour la formation à la profession de logopède et sont organisés en UE décrites en AA selon un référentiel des compétences spécifique au cursus de logopédie (cf. annexes 11 et 16). Tous les cursus intègrent ainsi des cours théoriques et une formation pratique sous forme de stages.

À l'issue des formations, les professionnels ont acquis des compétences générales dans les principaux domaines de la logopédie, avec des débouchés professionnels pour les principaux troubles logopédiques, de la petite enfance à l'adulte âgé. À l'issue de la formation, la profession de logopède peut être exercée soit en qualité de salarié soit en tant qu'indépendant.

2.2 Master en Logopédie

Comme précisé plus haut, l'offre de formation en logopédie dans les universités se compose d'un bachelier en Sciences psychologiques et de

l'éducation, orientation logopédie de 180 ECTS et d'un master en Logopédie de 120 ECTS. Seul le master en Logopédie est professionnalisant, le bachelier étant le prérequis pour accéder au master.

Trois universités offrent le master en Logopédie (120 ECTS) ainsi que le bachelier prérequis pour l'accès au master :

- l'Université libre de Bruxelles (ULB),
- l'Université catholique de Louvain (UCL),
- l'Université de Liège (ULg).

L'Université de Mons (UMONS) offre le bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation logopédie, mais ce dernier est non professionnalisant et donne un accès aux cursus de master en Logopédie.

Jusqu'en 2015-2016, le master en Logopédie était organisé de façon conjointe par l'ULB et l'UCL. Cette codiplomation ayant pris fin, des masters spécifiques à chaque établissement sont organisés à la rentrée 2016.

En 2013-2014, 461 étudiants étaient inscrits dans les bacheliers en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation logopédie, et 312 étudiants en master universitaire en Logopédie selon la répartition illustrée dans les figures ci-dessous (cf. figures 11 et 12).

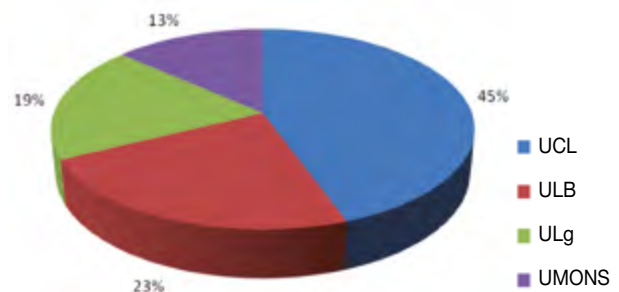


Figure 11 : Répartition des étudiants inscrits dans le bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation logopédie (universités), en 2013-2014

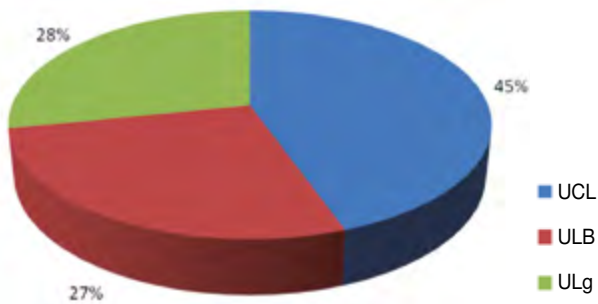


Figure 12 : Répartition des étudiants inscrits dans le master en Logopédie (universités), en 2013-2014

2.2.1 Objectifs du programme et débouchés

Les programmes de master en Logopédie ont été conçus sur la base de la prise en compte rigoureuse des cadres légaux pour la formation à la profession de logopède et sont organisés en UE décrites en acquis. Tous les cursus intègrent ainsi des cours théoriques et une formation pratique sous forme de 600 heures de stages. Les cours théoriques, notamment ceux du programme du bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation logopédie, couvrent l'ensemble des disciplines scientifiques qui forment le soubassement de la logopédie, à savoir la psychologie, la médecine, la linguistique et les sciences de l'éducation ainsi que la méthodologie. Les enseignements spécifiques sur les troubles du langage, de la parole et de la communication ainsi que les stages sont intégrés dans les programmes des deux années de master.

À l'issue des formations, les professionnels ont acquis des compétences générales et spécifiques dans les principaux domaines de la logopédie avec des débouchés professionnels pour les principaux troubles logopédiques, de la petite enfance à l'adulte âgé. Deux établissements se distinguent à ce niveau en proposant des finalités spécialisées dans leurs programmes de master (à l'ULg, et plus récemment à l'UCL dans le cadre de la réforme du programme suite à l'arrêt de la co-diplomation avec l'ULB).

Les débouchés professionnels sont principalement l'exercice de la profession de logopède en tant que salarié ou en indépendant. Le master en Logopédie

peut également déboucher sur des carrières de recherche et académiques.

Au vu des débouchés professionnels communs aux bacheliers en Logopédie des HE et des masters universitaires en Logopédie, les deux voies de formation seront analysées conjointement dans les sections suivantes.

2.3 Faits saillants et recommandations

Des formations attractives

Le nombre d'étudiants inscrits dans les filières logopédie est en augmentation constante depuis 2008 aussi bien dans les HE que dans les universités, ce qui témoigne d'une forte attractivité des formations aussi bien au niveau national qu'international.

Le nombre d'étudiants non-résidents a été limité avec le décret du 16 juin 2006. Celui-ci limite le nombre d'étudiants non-résidents à 30% du nombre d'étudiants résidents. Cette disposition a probablement un impact positif même si marginal sur la formation pratique des étudiants et l'adéquation du nombre d'étudiants en fonction des places de stage (cf. figures 2 et 4 sur l'évolution des inscrits en HE et en université). Ce point sur la formation pratique est développé ci-dessous.

Une formation pratique qui n'est pas toujours réalisée dans les contextes et les conditions attendus

Les conditions de qualification pour la reconnaissance du titre de logopède requièrent une formation pratique sous la forme de deux stages d'au moins 300 heures chacun dans deux domaines distincts de la pathologie du langage ou de la communication. Une formation pratique sous forme de 600 heures de stage est ainsi intégrée aussi bien dans les cursus en trois ans pour les bacheliers des HE que dans les années de master pour les formations universitaires.

Le comité des experts a constaté que la formation pratique n'est pas toujours réalisée dans les

contextes et les conditions attendus pour une formation en logopédie. En effet, de nombreux stages ne sont pas encadrés par des professionnels en logopédie. Cette situation est particulièrement évidente dans les HE, qui peuvent proposer aux étudiants des stages non spécifiques à la formation des logopèdes. Elle est observée dans une moindre mesure dans les universités. Dès lors, certains étudiants sont formés dans des lieux de stage non spécifiques au métier et aux populations et situations qu'ils rencontreront dans leur future vie professionnelle. Cette situation est vraisemblablement la conséquence de la fluctuation du nombre d'étudiants et du décalage entre le nombre de places de stage dans les milieux professionnels de la logopédie et le nombre croissant d'étudiants.

Elle met en péril la qualité des futurs professionnels, leur insertion dans la profession, ainsi que l'identité et la spécificité de la formation. Le comité des experts estime que l'organisation et l'encadrement des stages sont à repenser.

Recommandation 12

Le comité des experts recommande de :

- a) recentrer la formation pratique (les 600 heures de stages) sur les spécificités de la profession de logopède.
- b) veiller à une meilleure gestion de l'adéquation des stages proposés par rapport à la profession de logopède en définissant les conditions minimales requises pour les lieux de stage, aussi bien du point de vue des établissements et de leurs ressources que du profil des maîtres de stage.
- c) assurer les stages avec des maîtres de stage logopèdes et en présence de patients présentant des troubles logopédiques, même en cabinet indépendant, par rapport aux stages non spécifiques à la profession de logopède.
- d) renforcer les échanges de prestations entre formation pratique des étudiants et formation continue des professionnels de terrain (par exemple, sous forme d'accords de collaborations).

Certains établissements ont développé une consultation clinique en logopédie, qui sert à appuyer aussi bien la formation clinique que la recherche.

Formation de niveau bachelier (hautes écoles) versus master (universités)

La formation théorique et méthodologique est forcément plus étendue, aussi bien en termes de volume horaire que d'approfondissement dans les cursus en cinq ans de niveau universitaire que dans les cursus en trois ans dans les HE, alors que la formation dans ces dernières est plus rapidement axée sur la pratique. Néanmoins, la question des avantages comparés des programmes offerts n'est pas appréhendée systématiquement ni par les HE, ni par les universités.

Le comité des experts a pu constater lors des visites des niveaux d'exigences différents en matière d'actualisation des connaissances et de rigueur scientifique, d'appréhension de l'articulation formation-recherche, de même que des décalages importants dans la qualité des ressources (surtout documentaires, abonnements, etc.), des infrastructures et du questionnement lié aux défis de l'évolution du métier.

Il faut noter que des compétences méthodologiques liées à la recherche font partie du profil professionnel européen de l'orthophoniste-logopède défini par le Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logopèdes de l'UE (CPLOL)¹⁸.

¹⁸ « L'orthophoniste - logopède doit être un 'praticien chercheur' : au début de la rééducation, en se référant aux modèles théoriques appropriés, il doit évaluer les aptitudes et les troubles de la communication que présente son patient pour ensuite proposer un programme thérapeutique adapté. Il doit alors régulièrement évaluer les effets de son travail et adapter son plan en fonction des nouvelles observations réalisées » et « agir en se fondant sur des preuves scientifiques et un consensus professionnel » (Profil professionnel européen de l'Orthophoniste-Logopède, sur <http://cplol.eu>).

Recommandation 13

Le comité des experts recommande de :

- a) construire des interactions et concertations entre HE et universités au regard du contexte de formations. Cette réflexion devrait notamment porter sur la valeur ajoutée de la formation universitaire par rapport à celle offerte par les HE et sur l'adéquation de ces dernières avec le profil européen de logopède.
- b) faciliter la passerelle entre bachelier et master en Logopédie et favoriser une plus grande coopération entre HE et universités en termes de bonnes pratiques en lien avec la recherche, les stages et les ressources documentaires.

2.4 Analyse SWOT

Forces

- Forte attractivité nationale et internationale des formations avec des programmes cohérents et bien définis, régis par l'arrêté royal
- Investissement et disponibilité des enseignants dans les cursus en HE et dans les universités
- Débouchés professionnels clairs couvrant les principaux domaines d'exercice de la logopédie

Points d'amélioration

- L'organisation, le contenu et l'encadrement des stages ainsi que le partenariat avec le monde professionnel et les maîtres de stages logopèdes en particulier
- La gestion stratégique de la fluctuation du nombre d'étudiants
- L'articulation de l'enseignement avec la recherche dans les HE
- Les interactions et concertations entre HE et universités

Risques

- Perte de l'identité et de la spécificité de la formation pratique
- Une poursuite de l'augmentation des effectifs étudiants avec peu de possibilités d'adapter en conséquence les effectifs académiques, administratifs et les places de stage

Opportunités

- Les réseaux internationaux alignant les standards de formation en logopédie
- Les collaborations entre universités et HE pour une amélioration de l'intégration enseignement-recherche
- La formalisation des rapports avec les milieux professionnels encadrant des stages
- L'organisation de formations continues pour garantir la mise à niveaux et l'actualisation des connaissances des partenaires professionnels et ex-étudiants.

3. Les programmes en éducation

Ce secteur recouvre trois programmes :

- 1) le bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif,
- 2) le bachelier Éducateur spécialisé en activités socio-sportives,
- 3) le master en Sciences de l'éducation.

3.1 Bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif

3.1.1 Éléments de contexte spécifiques

Depuis plusieurs années, les effectifs de ce bachelier sont en expansion comme le sont les besoins sociaux dans le domaine de l'aide aux personnes en difficultés. Comme on va le voir, ces besoins se situent dans des domaines de la vie sociale des jeunes et des adultes bien différents. Ce qui n'est pas sans poser des problèmes concernant l'adéquation de la formation à cette diversité d'emplois à forte responsabilité sociale. Cette expansion explique l'offre de formation importante pour la préparation de ce bachelier.

Ce bachelier est offert dans neuf HE et dans treize établissements d'EPS.

En 2013-2014, le bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif comptait 3.984

étudiants¹⁹ répartis dans les différentes HE. En tout, 742 étudiants sont diplômés en 2013-2014.

Il comptait également 3.234 étudiants²⁰ répartis dans les différents établissements d'EPS. En tout, 365 étudiants y ont été diplômés en 2013-2014.

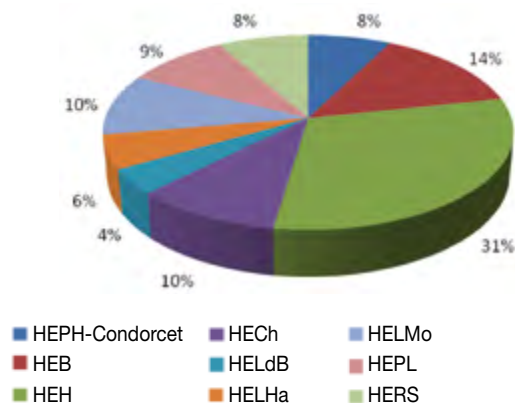


Figure 13 : Répartition des étudiants inscrits dans le bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif (hautes écoles), en 2013-2014

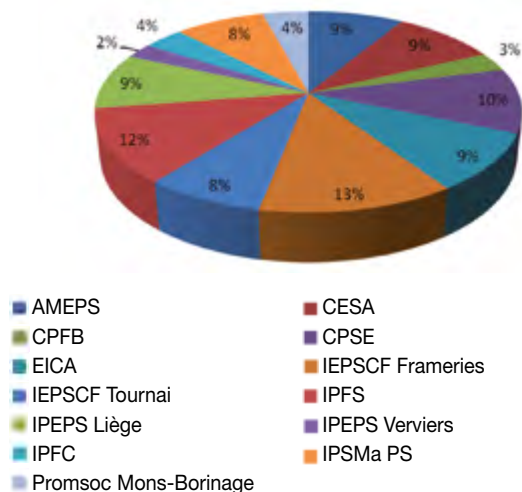


Figure 14 : Répartition des étudiants inscrits dans le bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif (établissements EPS), en 2013-2014 ²¹

¹⁹ Source : ETNIC et AEQES, 2013-2014.

²⁰ Ibidem.

²¹ Les effectifs étudiants de l'Institut Lallemand concernant ce bachelier ne sont pas compris ici, l'établissement n'ayant pas communiqué ces données à l'AEQES.

3.1.2 Profil professionnel

Le profil professionnel du bachelier éducateur spécialisé comporte les principales caractéristiques suivantes (cf. annexe 3) :

«L'éducateur spécialisé est capable de «mettre des mots sur», de réfléchir et de partager avec d'autres ses expériences professionnelles. Plus particulièrement, il réfléchit ses actions éducatives en équipe. Il remplit une fonction de révélateur de réalités individuelles, collectives ou sociales et d'interface entre la ou les personnes et leurs pairs, leurs réseaux, les institutions sociales [...]. Il est conscient du cadre déontologique et professionnel dans lequel il se trouve et s'y inscrit. Il est un acteur social et prend la mesure de son rôle institutionnel. Il participe aux transformations des politiques socio-éducatives.

Il tient compte du contexte social, culturel et organisationnel, du cadre légal, de l'histoire de la personne, etc.

Par ailleurs, il s'ouvre aux autres dans leurs différences, plus particulièrement aux personnes et situations «hors normes», tout en restant capable d'être un «repère».

Au regard de ce profil très large, les rôles et missions des éducateurs sont multiples : l'accompagnement au quotidien des usagers, le respect du projet pédagogique institutionnel, la mise en application du projet éducatif individuel (PEI), une réactivité dans les prises de décision, la participation active et réflexive au sein de l'équipe, auxquels s'ajoutent les tâches d'écriture de suivi administratif, prises de notes, rédaction de rapports, éventuellement de projets pour les bénéficiaires.

3.1.3 Objectifs du programme

D'une façon générale, le cursus de formation comprend trois grands domaines :

- le premier aborde les notions de base indispensables à une connaissance des publics cibles et de soi. Ces apprentissages s'effectuent au travers de divers cours de pédagogie et de psychologie (psychologie générale, psychologie de la personne handicapée ou inadaptée, etc.) et plus largement

de sciences humaines et sociales (communication et langage, sociologie).

- le deuxième développe des compétences socio-économiques et juridiques indispensables à la maîtrise ultérieure des problèmes de gestion et de droit propres à la profession.
- le troisième, plus ou moins développé selon les établissements, correspond aux techniques auxquelles recourt l'éducatrice ou l'éducateur sur le terrain : l'éducation plastique, musicale, gestuelle, la pratique de diverses techniques sportives, d'animation, une initiation à la psychomotricité, au secourisme, etc.

Les études de bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif comportent de nombreux ateliers, séminaires d'insertion professionnelle et rencontres avec des professionnels, cela afin de favoriser la pratique des compétences théoriques. Elles reposent également sur une diversification observée des modalités pédagogiques (cours magistraux, travaux dirigés et pratiques, réalisations d'outils pédagogiques, productions écrites individuelles ou de groupe).

Compte tenu des passerelles légales, les bacheliers issus de la section éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif devraient pouvoir intégrer des formations de type master, telles qu'un master en Sciences psychologiques ou encore un master en Sciences de l'éducation. Ce n'est pas toujours sans difficultés pour les étudiants, ce qui a suscité chez les experts les remarques concernant le niveau d'exigence intellectuelle de la formation, qui ne semble donc pas toujours correspondre aux possibilités légales offertes par le diplôme.

3.1.4 Débouchés

L'éducateur spécialisé peut intervenir dans des structures avec hébergement des bénéficiaires ou en milieux ouverts.

Les secteurs les plus porteurs en termes d'emploi sont ceux de l'aide à la jeunesse et des institutions pour les personnes en situation de handicap. En ce qui concerne l'aide à la jeunesse, la FWB agréé plusieurs types d'institutions : des IPPJ (instituts de protection judiciaire), des AMO (aides

en milieu ouvert), des SAAE (services d'accueil et d'aide éducative), etc. En ce qui concerne l'aide aux personnes en situation de handicap, il existe plusieurs types d'institutions, qui couvrent des domaines comme l'aide précoce, les enfants de 0 à 6 ans, l'accueil d'adultes de plus de 65 ans, ou une structure de répit pour les aidants.

Des éducateurs spécialisés peuvent aussi intervenir auprès de personnes emprisonnées, dans les hôpitaux psychiatriques, les structures d'accueil et d'aide aux toxicomanes, l'enseignement ordinaire ou spécialisé, plus récemment dans les institutions d'accueil et d'hébergement pour personnes âgées et encore dans les services d'aide et d'accompagnement organisés par les centres publics d'action sociale (CPAS), au bénéfice des personnes en difficulté.

Les institutions permettant l'emploi d'éducateurs spécialisés sont donc très nombreuses. Mais les limitations budgétaires actuelles ne permettent guère une augmentation des prises en charge, et par conséquent la création d'emplois supplémentaires. Ainsi, en Wallonie, des restrictions ont été opérées dans l'aide à la jeunesse et un moratoire à l'AVIQ (Agence pour une Vie de Qualité, secteur de l'handicap)²² interdit toute augmentation de la capacité d'encadrement de personnes belges prises en charge et, donc, toute augmentation de personnel éducatif. Malgré ce moratoire, de nouvelles institutions d'hébergement pour handicapés adultes voient le jour ou voient le nombre de leurs bénéficiaires augmenter, ce qui favorise des emplois nouveaux, et ce uniquement dans l'accueil de personnes handicapées de nationalité française, avec l'aval de l'AVIQ. Des modifications décrétales concernant les résidents français sont encore prévues pour améliorer l'encadrement (le nombre de personnel) pour les services wallons. Cependant ces ouvertures ne correspondent pas à l'augmentation du nombre d'étudiants en formation.

Le métier d'éducateur spécialisé est actuellement en situation de diversification. L'éducateur est

²² <https://www.aviq.be/index.html> (consulté le 4 août 2016).

simultanément en relation avec des bénéficiaires très variés dans leurs caractéristiques (âge, milieu social, situation économique, médicale et psychologique) et des personnels de statuts et de formations également très variés (personnels administratifs, médicaux, de justice, etc.). Il peut être amené à penser un projet éducatif pour le bénéficiaire et à prendre des initiatives et des décisions. Ce sont ses responsabilités et sa place dans les structures d'aide qui distinguent l'éducateur détenteur d'un bachelier (dit de niveau A1) de l'éducateur dit de niveau A2, non-bachelier.

Il est à noter qu'à la différence d'autres diplômes (comme celui de psychologue, par exemple), celui d'éducateur spécialisé, s'il est reconnu, n'est pas protégé, ce dont s'inquiètent les différents personnels, étudiants et professionnels rencontrés.

3.1.5 Faits saillants et recommandations

Une augmentation du nombre d'étudiants et une hétérogénéité croissante des publics

En effet, ce domaine d'activité est identifié comme pourvoyeur d'emplois et suscite donc un afflux de demandes d'inscription dans les HE comme dans les établissements d'EPS. Cet afflux conduit à des difficultés d'encadrement des étudiants dès lors que les moyens ne s'accroissent pas en conséquence.

Par ailleurs, dans les établissements d'EPS, au public traditionnel s'est adjoint plus récemment dans cette formation un public de jeunes sans travail qui espèrent en trouver grâce à cette formation.

Ces jeunes ou moins jeunes, qui peuvent être envoyés par le Service public de l'emploi et de la formation (Forem), ont souvent été ou sont eux-mêmes en difficultés scolaires et sociales et n'ont pas toujours conscience des exigences de la formation. Cette hétérogénéité des publics pose des questions de «cohabitation», car le public en recherche d'emploi n'est pas toujours motivé par la formation offerte. Cette différence de motivation des deux publics de l'EPS va jusqu'à poser des

problèmes de discipline et de difficultés de suivi de la formation pour le public en emploi, le plus souvent déjà éducateur et à la recherche d'une promotion. Cette cohabitation dans ce diplôme nécessite de veiller à ce qu'elle ne fasse pas perdre la spécificité de ces établissements dont le rôle de promotion sociale est précieux.

Dans les HE préparant également ce diplôme de bachelier, si cette hétérogénéité des populations étudiantes est moins grande, les étudiants n'ont pas tous le niveau scolaire et de formation qui permettrait d'atteindre le niveau VI de qualification attendu (cf. annexe 2), même s'ils parviennent à obtenir le diplôme. Si les exigences du niveau VI de qualification font bien partie des finalités affichées des formations évaluées, les modalités pour les atteindre en termes pédagogiques et didactiques, en termes d'exigences quant aux productions des étudiants, ne semblent pas pertinentes tout au moins pour une partie des étudiants.

La bienveillance par la prise en considération des caractéristiques individuelles visant l'épanouissement des étudiants en tant que personnes, peut être une valeur importante des établissements de formation, qui figure d'ailleurs le plus souvent dans leur charte. On ne peut que saluer établissements et formateurs d'être ainsi à l'écoute de chacun et d'avoir mis en place dans de nombreux cas des aides individualisées. Cependant, cela ne doit pas faire oublier les exigences intellectuelles qui sous-tendent la formation pour ce niveau de diplôme.

De plus, la tension entre professionnalisation (connaissance des terrains et des pratiques) et formation intellectuelle et culturelle des étudiants accroît le problème du niveau de formation : l'orientation souvent privilégiée par les étudiants comme celle d'une partie des établissements pouvant s'opérer au profit de la connaissance des terrains et des pratiques au détriment de la formation intellectuelle et culturelle.

Cette question du niveau atteint est apparue comme étant l'une des plus importantes, voire la plus importante, dans les programmes évalués. Elle entraîne, de plus, de grandes difficultés pour certains étudiants souhaitant continuer des études

supérieures en master dans une université. On a ainsi pu constater un nivellement «par le bas». Il ne s'agit d'ailleurs pas seulement d'une tension entre formation intellectuelle (acquisition et travail d'élaboration des savoirs académiques, mobilisation des savoirs dans la compréhension des situations) ou formation professionnelle au profit de cette dernière, comme le suggèrent certains établissements, car le niveau de formation professionnelle atteint ne correspond pas davantage aux exigences de compétences intellectuelles et d'écriture des professionnels employeurs. Ces derniers se sont montrés fréquemment critiques quant au niveau de formation des diplômés «qu'il fallait former sur le tas», selon l'expression de professionnels.

L'absence de protection du diplôme

Compte tenu du grand nombre de candidats à l'emploi et de l'absence de protection du titre, les recrutements ne se font pas toujours au niveau de diplôme du candidat. Nombre de diplômés de niveau A1 sont ainsi recrutés au niveau A2, pour des raisons financières chez l'employeur. De plus, la dénomination d'éducateur spécialisé est la même, qu'il s'agisse du niveau A1 (obtention avec 180 ECTS) ou du niveau A2 (obtention avec 150 ECTS). Il y a là sans doute un élément de confusion. La rémunération des éducateurs au niveau A1 semble devenue une difficulté pour les employeurs et donc pour les titulaires du diplôme.

À cette situation s'ajoute la non-protection du diplôme d'éducateur spécialisé. Or, tant dans le secteur du handicap que dans celui de l'aide à la jeunesse, comme dans les autres domaines d'intervention des éducateurs spécialisés, force est de constater que le statut de l'éducateur spécialisé mériterait d'être reconnu et protégé. En effet, tout porteur d'un diplôme universitaire ou d'études supérieures (que ce soit en psychologie, pédagogie ou de profession paramédicale) peut briguer un poste d'éducateur, de coordonnateur (chef de service) ou de directeur dans les deux secteurs. Mais, inversement, un éducateur ne peut envisager de devenir psychologue, logopède, ergothérapeute, kinésithérapeute, etc.

Recommandation 14

Initier les démarches de la protection du diplôme s'impose, ce qui s'accompagne d'un resserrement des relations avec les milieux professionnels à même d'initier la démarche.

Progression des stages, diversification des terrains de pratique et encadrement à consolider

La répartition entre stages et formation en établissement est généralement bien assurée et donne satisfaction. Les remarques critiques des étudiants portent dans certains cas sur le manque de diversification des terrains de stage; ainsi, la connaissance des situations de handicap et de l'aide à la jeunesse est proposée au détriment des champs de la gériatrie, de l'école ou de la psychiatrie. Il est très important en effet pour la formation professionnelle que les étudiants aient la connaissance des différentes situations d'exercice du métier.

La relation entre les contenus d'enseignement en établissement de formation et les stages, qu'il s'agisse de cohérence ou de progression entre les trois années, pourrait faire l'objet d'une réflexion plus approfondie. Or, d'une part, les pratiques professionnelles sont des «théories en acte», fondées sur des savoirs, et non de simples techniques. D'autre part, les savoirs, y compris académiques, sont à développer en relation étroite avec les analyses des situations sociales et pratiques. Cette double logique ne parvient cependant pas à suffisamment irriguer la formation.

Si la professionnalisation est bien un souci constant des établissements quels qu'ils soient, l'encadrement réel des stages et stagiaires, la formation des tuteurs de stage des établissements, voire même des maîtres de stage, ne font pas encore partie intégrante de la qualité de la formation. D'une façon générale, le taux d'encadrement de stagiaires par enseignant est bien trop élevé pour garantir suivi et visites des stagiaires. Dans certains établissements, une seule personne a en charge la gestion des stages.

La structure de la formation accorde également une place importante aux milieux professionnels. Cependant, les relations avec ces milieux sont très variables d'un établissement à l'autre. D'une façon générale, les relations sont peu institutionnalisées (dans les cas les plus fréquents, une réunion annuelle est assurée avec les professionnels), laissées le plus souvent à l'opportunité des relations tissées avec les maîtres de stage ou des relations interpersonnelles. Une place plus grande des professionnels dans l'élaboration des contenus de la formation, y compris dans l'évaluation de l'épreuve intégrée, pourrait permettre, d'une part, une meilleure adéquation de la formation et des exigences du niveau A1, et, d'autre part, une actualisation des situations d'emploi.

Recommandation 15

Le comité des experts recommande de :

- a) réfléchir avec les professionnels à une manière de renforcer et de formaliser leur participation et leur implication dans la formation afin de répondre au mieux à la demande du bassin d'emploi. Les anciens étudiants pourraient contribuer à cette démarche.
- b) reprendre la réflexion sur la progression dans les stages, la diversification des terrains de pratique.
- c) veiller à l'optimisation de l'encadrement des stages comme celui du travail de fin d'études (ou de l'épreuve intégrée).

Une orientation trop fortement psychologique et un lien faible avec la recherche

Compte tenu de la diversité très grande des profils d'emploi, les contenus de la formation professionnelle, en particulier, sont souvent soit très généraux, soit au contraire spécifiques de la connaissance d'une catégorie de bénéficiaires (les personnes en situation d'handicap, par exemple). Dans cette situation, au mieux, les spécialisations offertes aux étudiants peuvent être considérées comme une «bonne pratique». Elles n'occupent cependant quand cela existe qu'un faible nombre d'heures.

L'orientation des contenus de formation est très psychologique. Certes, le titre même du diplôme comporte l'expression «d'accompagnement psycho-éducatif». Cependant, il est important de distinguer les modalités d'intervention et la formation à la compréhension des situations des bénéficiaires, afin de construire la pertinence de l'intervention. Si cette approche est évidemment nécessaire, elle est actuellement quasi hégémonique, et l'effet peut en être pervers, car elle conduit dans la plupart des établissements à ignorer la construction sociale des problèmes psychologiques ou des situations sociales difficiles, et ainsi à ignorer que l'approche psychologique des problèmes sociaux (restauration de l'estime de soi, construction de projets, autonomie des sujets, etc.) ne peut être suffisante si les contextes sociaux qui les constituent ne sont pas connus et traités. Dans le même sens, on peut suggérer une place plus importante à accorder à l'actualisation des connaissances juridiques et économiques des futurs éducateurs. Les contenus de sociologie ou de droit sont donc à développer pour favoriser un meilleur outillage.

Le comité des experts a pu constater que la dimension recherche de la formation reste rare et qu'elle est assurée de façon très inégale selon les établissements. Elle est en particulier peu présente dans les établissements d'EPS puisqu'elle ne fait pas réellement partie des contraintes de la formation. Elle permettrait au demeurant une plus grande actualisation continue des connaissances. En l'absence de contact de proximité avec la recherche, il serait important de promouvoir la lecture auprès des étudiants, par l'utilisation des ressources scientifiques dans les bibliothèques ou au moins mises à disposition.

On peut encore constater que la mobilité des étudiants n'est pas au centre des préoccupations des formations en HE, sauf exception. Certes, les moyens des établissements et les ressources des étudiants sont sans doute un frein considérable à cette mobilité. Cependant, cette question pourrait faire l'objet d'une réflexion pour ce *cluster* ou au moins ce cursus.

Recommandation 16

Le comité des experts recommande de :

- a) ouvrir davantage les formations sur les composantes sociologiques, voire économiques, des situations qui entraînent l'intervention des éducateurs spécialisés.
- b) veiller à une actualisation permanente des connaissances juridiques, voire de l'économie.
- c) mettre en avant l'intérêt de la recherche dans toutes les activités d'enseignement et renforcer le recours à la documentation scientifique (augmenter et formaliser les relations avec le monde universitaire). Cette démarche permettrait également de sensibiliser et de mieux préparer les bacheliers à un éventuel master.

Des équipes enseignantes fortement impliquées

Le comité des experts a pu constater l'extrême dévouement et la disponibilité des différents formateurs des différents établissements, quelle que soit la forme d'établissement et malgré une charge de travail très lourde, les enseignants acceptant le plus souvent de répondre à des mails de demandes d'aide à tout moment. Cependant, cela ne doit pas oblitérer le temps de formation pour chacun.

Les enseignants dans les établissements d'EPS sont, de plus, rarement à temps plein dans un seul établissement, ce qui ne facilite guère la mise en place de politiques de formation continue de la part de ces établissements. Ils sont certes en contact avec Form'éduc, qui est «un lieu de réflexion sur la promotion du métier d'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif, de recherche sur la formation des étudiants éducateurs spécialisés, de partage de pratiques de formateurs d'éducateurs spécialisés en inter-réseaux »²³, mais ces ressources ne semblent pas atteindre l'ensemble des enseignants. Cette situation ne facilite pas davantage les réunions de coordinations, les collaborations entre enseignants.

On peut constater, d'une part, un taux très élevé d'encadrement ou d'accompagnement des étudiants

pour la réalisation des travaux personnels, d'autre part, une résolution des difficultés d'apprentissage et d'écriture dans les deux formes d'établissement peu adaptée à la réalité des difficultés des étudiants. Ainsi, les remédiations en langue française existent à peu près dans tous les établissements, mais la maîtrise de la syntaxe et de l'orthographe ne résout pas les problèmes d'écriture académique ou professionnelle du niveau visé, qui sont de nature très différente. Ces difficultés profondes d'écriture, d'élaboration, d'analyse, de mobilisation des savoirs sont mal identifiées par les enseignants par manque de formation dans ce domaine.

Là encore, quelle que soit la forme d'établissement, la politique de formation continue comme l'aide à la recherche n'est pas apparue une priorité. Il est vrai que le souci de l'encadrement et de l'allègement de la charge de travail est normalement au premier plan et que, par ailleurs, le temps de concertation et de réunions institutionnelles est très conséquent.

Recommandation 17

Le comité des experts invite les établissements à élaborer des plans de formation continue des personnels sur des thématiques communes et transverses et à permettre aux enseignants de les suivre.

3.1.6 Analyse SWOT

Forces

- Le travail et la volonté des équipes enseignantes pour apporter aux étudiants un enseignement et un accompagnement qui les conduisent à l'obtention du diplôme
- L'habitude des collaborations entre enseignants initiée par la mise en place du décret Paysage, qui devrait, dans un second temps, assurer un travail de mise en cohérence des enseignements et de réflexion concernant l'évaluation des étudiants comme des enseignements

Points d'amélioration

- Une formation intellectuelle ne correspondant pas véritablement au niveau VI de qualification. La faiblesse de la culture de la recherche qui n'irrigue donc guère les formations n'habitue pas les futurs professionnels que sont les étu-

²³ <http://formeduc.be/> (consulté le 4 août 2016).

dians à penser l'actualisation permanente des connaissances

- Des relations encore trop informelles des établissements avec les milieux professionnels
- Le changement de public étudiant, principalement dans les EPS, supposerait une adaptation rapide de la part des enseignants et formateurs, tout au moins si ces établissements doivent continuer à assurer la mission tant sociale que de développement individuel qui est la leur

Opportunités

- L'importance des besoins sociaux dans le domaine de l'éducation spécialisée
- Les logiques de regroupement entre établissements (pôles) pour penser des collaborations et des mutualisations qui permettraient des renforcements de formation et des économies

Risques

- La non-protection de la profession d'éducateur spécialisé et les postes occupés par des personnes non formées limitent l'accès à l'emploi par les diplômés A1
- La faiblesse des moyens à disposition des établissements au regard de l'accroissement du nombre d'étudiants

Dans la plupart des pays européens, la formation d'éducateur spécialisé est dispensée dans les universités, sauf en Belgique et en France où elle est dispensée dans des écoles ou hautes écoles.

La formation est de trois ans, parfois quatre ans (Espagne).

Pour la formation par les stages, celle-ci est variable selon les pays (en France, au moins 2.100 heures, soit 15 mois de stage alors que dans d'autres pays européens elle est moindre, trois à huit mois au total).

En Belgique, les épreuves de fin d'études sont organisées par les établissements eux-mêmes. Dans la plupart des pays européens, les diplômés sont organisés par l'université, en France, les épreuves sont organisées par le rectorat (ministère de l'éducation nationale) et les épreuves sont jugées par un jury d'état.

3.2 Bachelier Éducateur spécialisé en activités socio-sportives

Ce bachelier est uniquement dispensé au sein de la Haute École Léonard de Vinci (HELdV). Il comporte en 2013-2014, 314 étudiants inscrits.

3.2.1 Objectifs du programme

La 1^{re} année porte plutôt sur les aspects théoriques. La 2^e année favorise l'intégration de connaissances professionnelles et la prise de conscience de son potentiel propre (en prenant notamment appui sur les stages). La 3^e année conforte les connaissances et affine les outils de travail par la réalisation d'un stage long et la réalisation d'une recherche de fin d'études.

3.2.2 Structure et débouchés

L'éducateur spécialisé en activités socio-sportives utilise les techniques sportives et d'éducation physique comme outil pour aider les personnes à se développer dans leur milieu de vie. Il est actif dans tous les milieux où interviennent la marginalité, la déviance, la rupture qu'elle soit d'ordre biologique, psychologique, familial ou social. Il est impliqué dans les activités de prévention et de réadaptation pour les personnes de tous âges.

Ces secteurs d'activités sont multiples : service de réinsertion sociale, maisons d'accueil, services d'animation et de quartier, instituts de protection de la jeunesse, milieu hospitalier, milieu carcéral, maisons de jeunes. Sa formation lui permet aussi d'encadrer des activités dans des clubs sportifs, centres de loisirs et des maisons de repos.

3.2.3 Faits saillants et recommandations

Le programme est conforme au cadre légal en vigueur et respecte le référentiel de compétences élaboré par le conseil supérieur social (cf. annexe 9). Il est établi en lien avec les besoins professionnels et les attentes des parties prenantes. Ceci est facilité par les contacts avec les maîtres de stage et le fait que beaucoup d'enseignants ont une activité

professionnelle en dehors de l'institution. Des applications concrètes et des mises en situation sont assurées.

Les diplômés et les représentants du monde professionnel estiment le programme pertinent. Ils reconnaissent la qualité de la formation professionnelle. Ils estiment que les diplômés sont directement opérationnels et outillés pour intervenir de façon pratique et concrète tout en ayant des compétences réflexives. Les diplômés s'adaptent aux divers contextes professionnels, prennent des initiatives, ils sont autonomes, établissent de bonnes relations avec les bénéficiaires, dans le respect des populations avec lesquelles ils travaillent.

Cette « valeur ajoutée » des diplômés est facilitée par un élément reconnu, par les personnes rencontrées, comme une des principales forces de la HE : un climat de proximité dans lequel des enseignants engagés s'investissent sans compter.

La plupart des évaluations des acquis des étudiants sont formatives. Leurs modalités sont diversifiées et cohérentes avec les résultats attendus.

Recommandation 18

Le comité des experts recommande de :

- a) institutionnaliser la consultation des professionnels et des diplômés en vue de l'amélioration continue du programme.
- b) mieux définir les profils de fonction et la charge de travail des enseignants.

3.3 Master en Sciences de l'éducation

3.3.1 Éléments de contexte spécifiques

Les sciences de l'éducation ont vocation à étudier, avec des méthodes scientifiques, l'ensemble des faits éducatifs. Qu'il s'agisse d'éducation dans un cadre institutionnel, ou dans un cadre socioéducatif particulier, que cette éducation soit formelle ou informelle, et que ses conséquences soient souhaitées ou incidentes, les faits éducatifs

englobent toute action qui transforme le sujet, à tout âge, et qui contribue à l'amélioration de son potentiel, à l'augmentation de ses connaissances et au développement de ses compétences.

Les formations disciplinaires de sciences de l'éducation au sens strict ont la particularité, en Belgique francophone, de ne débiter qu'au niveau du master. Elles sont ouvertes de plein droit aux titulaires d'un bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation générale. Le master en Sciences de l'éducation est aussi ouvert, avec différents compléments de formation selon le parcours antérieur, aux titulaires d'un bachelier d'Instituteur préscolaire ou primaire et aux titulaires d'un bachelier d'Agrégé de l'Enseignement secondaire inférieur, et plus marginalement, aux titulaires d'un bachelier d'Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif, mais aussi d'Assistant en psychologie, d'Assistant social, en Logopédie, en Audiologie. Ces derniers ne sont que très peu nombreux.

La nature du public d'étudiants fait que les masters en Sciences de l'éducation sont, selon les spécialisations, délivrés en horaire de jour et/ou en horaire décalé dans trois des quatre universités qui les proposent.

3.3.2 Données descriptives

Le master de Sciences de l'éducation est délivré par quatre universités : l'Université catholique de Louvain (UCL), l'Université libre de Bruxelles (ULB), l'Université de Liège (ULg) et l'Université de Mons (UMONS).

En 2013-2014, le nombre d'étudiants s'établit à 893.

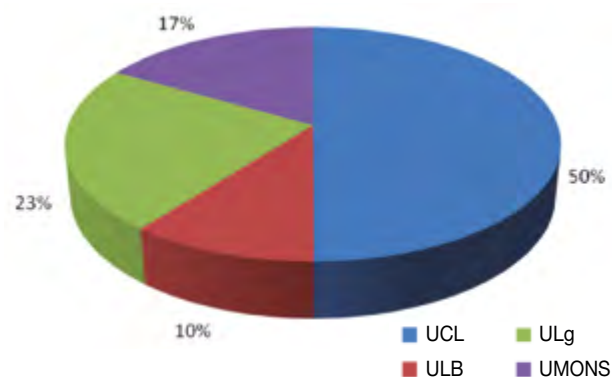


Figure 15 : Répartition des étudiants inscrits dans le master en Sciences de l'éducation, en 2013-2014

3.3.3 Objectifs du programme

Les objectifs des programmes de master en Sciences de l'éducation sont indiqués sur les sites web des universités qui les proposent et correspondent pleinement aux éléments fournis dans les dossiers d'autoévaluation et aux constats lors des visites sur sites.

Les connaissances théoriques acquises au terme des masters en Sciences de l'éducation recouvrent toutes la capacité à élaborer et à traiter une question d'actualité scientifique en s'inscrivant dans les courants de pensée pertinents. Les connaissances pratiques sont du domaine de la mise en œuvre de projets concrets, qui mobilisent des outils de documentation scientifiques, des méthodes de recherche appropriées (qualitative, quantitative) et des méthodes de travail collectif, le tout nécessitant la production de documents de synthèse.

Plus concrètement, à l'issue de leur formation les diplômés sont capables de :

- décrire et analyser des situations d'éducation et de formation, situées dans leur contexte, en mobilisant des connaissances scientifiques, du champ interdisciplinaire des sciences de l'éducation ;
- intervenir de façon appropriée dans des situations d'éducation ou de formation, accompa-

gner et évaluer des dispositifs d'éducation et de formation ;

- mettre en œuvre une démarche de recherche, de réflexion argumentée, de développement d'innovations ;
- communiquer de façon adaptée à un public visé et interagir ou collaborer adéquatement, selon les contextes, avec différents acteurs ;
- se positionner comme un professionnel responsable.

Les programmes comportent un stage et/ou des travaux pratiques qui donnent l'occasion aux étudiants en formation initiale de mobiliser les connaissances acquises pour développer leurs compétences et, aux étudiants en reprise d'études, de découvrir de nouveaux aspects de leur métier ou de nouveaux métiers.

3.3.4 Les options des masters spécialisés et approfondis

L'offre de master dépend naturellement du nombre d'enseignants-chercheurs et d'assistants en poste dans chaque université ainsi que des domaines de spécialité que couvrent les équipes pédagogiques.

Dans tous les cas, les enseignants préscolaires et primaires sont la cible principale de ces spécialisations, dans une perspective de promotion salariale, telle que la prévoit la loi belge, de développement et/ou de reconversion professionnelle.

À l'Université catholique de Louvain (UCL), quatre possibilités existent à la fois en finalité spécialisée et en finalité approfondie :

- formation des enseignants,
- apprentissage en milieu scolaire,
- formation continue pour adultes,
- gestion d'organisations socioéducatives.

À l'Université libre de Bruxelles (ULB), une seule finalité spécialisée est possible, ce qui justifie l'absence d'intitulé particulier.

À l'Université de Liège (ULg), deux finalités spécialisées sont offertes :

- enseignement,
- formation des adultes.

À l'Université de Mons (UMONS), des finalités spécialisées et approfondies sont offertes avec les options suivantes :

- didactique du français langue étrangère et seconde (FLES),
- formation des maîtres et didactiques des enseignements couverts par les socles de compétences,
- orthopédagogie et pédagogie familiale,
- pédagogie et action sociale,
- pédagogie et langage,
- technologie de l'éducation.

3.3.5 Débouchés

Les diplômés en reprise d'études visent soit une progression salariale, soit une mobilité professionnelle. Ces derniers, tout comme les diplômés en formation initiale, cherchent généralement à s'insérer dans des emplois de cadre, de la conception de projets ou de dispositifs d'éducation et de formation, dans la mise en œuvre et/ou le pilotage de ces dispositifs ou dans leur expérimentation et leur évaluation. Ils exercent principalement auprès d'organismes publics, d'organismes, d'associations ou d'entreprises qui développent ou promeuvent des actions de formation.

Les études donnent par ailleurs accès à l'agrégation de l'Enseignement supérieur secondaire (sciences psychologiques et sciences de l'éducation) et peuvent permettre la réalisation d'un doctorat en Sciences de l'éducation, lequel est nécessaire à l'exercice des fonctions de chercheur ou d'enseignant-chercheur.

À noter la proximité entre les masters en Sciences de l'éducation et les masters de spécialisation en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur offerts dans trois des quatre universités (UCL, ULB et UMONS en co-diplomation), qui préfigurent de l'intérêt des sciences de l'éducation pour la formation des enseignants et intervenants dans l'enseignement supérieur, et plus largement pour la formation des maîtres. Des possibilités de développement des sciences de l'éducation s'offrent ici.

3.3.6 Faits saillants et recommandations

Une attractivité établie, mais auprès d'un public relativement restreint

Par rapport au paysage plus général des sciences de l'éducation des pays francophones, la tradition psychopédagogique belge, héritée de la structuration de la filière sciences psychologiques et de l'éducation, contribue au caractère appliqué des études en sciences de l'éducation, lequel repose aussi sur une recherche de qualité bénéficiant d'une visibilité internationale.

Si l'utilité sociale des sciences de l'éducation en général et des formations de master ne sont donc plus à démontrer, le public cible, constitué essentiellement d'enseignants du 1^{er} degré, fait sans doute passer les programmes de formation à côté d'enjeux de société et de développement importants. En effet, penser les programmes de formation en priorité pour un public d'enseignants avec un projet de mobilité professionnelle laisse des domaines comme les ressources humaines, la médiation sociale et d'autres en friche.

Un environnement académique aligné sur les meilleurs standards européens

Les quatre universités offrent aux étudiants de sciences de l'éducation un environnement académique qui correspond parfaitement au niveau exigé par les objectifs qu'elles se sont fixés. Au-delà des contraintes budgétaires qui pèsent sur tous les établissements et toutes les disciplines, les infrastructures comme les auditoriums, les salles de cours, les ressources documentaires, les plateformes numériques contribuent aux excellentes conditions matérielles d'étude. La question des ressources humaines et de l'encadrement des étudiants reste entière, notamment afin de pouvoir continuer à assurer un encadrement de qualité et une offre de formation en adéquation avec les besoins de la société belge.

Une professionnalisation des formations à élargir

La nécessité de réaliser un stage peut être particulièrement contraignante pour une partie du public étudiant, à savoir les professionnels déjà en fonction et en reprise d'études.

La possibilité de mener des travaux pratiques est une alternative intéressante, à laquelle peut s'ajouter la possibilité de mener une conduite de changement.

En France, certains programmes de master en Sciences de l'éducation substituent au stage obligatoire de plusieurs mois une mission de conduite de changement au sein de l'établissement de l'étudiant salarié. Une convention est passée entre l'étudiant, sa hiérarchie et l'université pour définir les objectifs et les modalités d'intervention, en vue de ce changement, dans le respect des spécificités du milieu professionnel de l'étudiant et du projet de l'établissement.

En dehors du caractère appliqué au cadre scolaire, les autres domaines d'intérêt et d'influence des sciences de l'éducation (médiation sociale, formation tout au long de la vie, encadrement socioéducatif, ressources humaines/ingénierie de la formation, *e-learning*, etc.) ne sont que minoritairement couverts, avec par conséquent des intervenants de ces milieux professionnels en nombre restreint.

Plus largement, c'est la question des champs professionnels qui puisent au savoir savant des sciences de l'éducation qui est posée, et qui en retour imposerait de faire intervenir ces professionnels dans des formations couvrant un spectre de spécialisation plus large que ce qu'il est aujourd'hui.

Se saisir de la maîtrise de la formation des enseignants

Paradoxalement, les opportunités d'élargissement des domaines d'application des sciences de l'éducation sont occultées par les enjeux du projet de maîtrise de la formation initiale des

enseignants en FWB, à l'instar de ce qui s'est mis en place dans les autres pays de l'Union européenne.

La vraisemblable nécessité prochaine d'avoir un master pour devenir enseignant à quelque niveau que ce soit fait peser une incertitude sur les flux d'étudiants à venir, et ce pour deux raisons :

- 1) dans quelle mesure les enseignants en poste seront-ils toujours incités à obtenir un master en vue d'une revalorisation ?
- 2) quelle place les masters en Sciences de l'éducation tiendront-ils dans la certification professionnelle des enseignants ?

Recommandation 19

Le comité des experts recommande que le secteur des sciences de l'éducation envisage de contribuer de façon significative au projet de maîtrise de la formation des maîtres, en y apportant leur expertise disciplinaire.

Un espace universitaire francophone restreint qui contraint les perspectives de développement

Comme cela a pu être souligné plus haut, les sciences de l'éducation belges ont une réelle légitimité scientifique et pratique, qui se heurte toutefois aujourd'hui à la taille de l'espace francophone de la Belgique et de son voisinage proche (France, Suisse romande). La langue française, d'une certaine manière, contraint les perspectives de développement de la discipline, notamment en matière de recrutement des jeunes docteurs et de carrière des enseignants-chercheurs.

S'il est indispensable de publier les résultats des recherches en éducation dans les autres langues nationales et internationales, il est inconcevable de ne pas pouvoir faire de la recherche en éducation dans sa langue maternelle lorsque celle-ci est aussi l'une des langues nationales. Le nombre réduit d'universités et d'opérateurs de recherche en éducation en Belgique conduit à une tendance au recrutement endogène des jeunes docteurs et à la précarisation du métier de chercheur en éducation.

Le voisinage francophone ne peut que faiblement absorber les candidats enseignants-chercheurs

parce que les carrières sont peu attractives (France) et/ou les recrutements sont très sélectifs (France, Suisse romande – plus de cinquante docteurs en moyenne pour un emploi).

Recommandation 20

Le comité des experts recommande d'élargir plus systématiquement le public cible des masters en Sciences de l'éducation au-delà de la sphère de l'enseignement scolaire. Des passerelles ou des modalités d'accès moins contraignantes au master seraient alors souhaitables, en particulier pour tous les professionnels du secteur éducatif au sens large, par la voie de la VAE (valorisation des acquis de l'expérience) ou de tout autre dispositif. Cet élargissement du public cible, et donc de l'offre de formation, passe par une réflexion sur l'utilité sociale des sciences de l'éducation et les différentes façons dont la discipline peut contribuer à répondre aux besoins sociaux actuels. Pour y parvenir, une introduction progressive d'interventions et d'intervenants en provenance des différents secteurs professionnels pour lesquels les sciences de l'éducation constituent une référence pourrait être envisagée. Le public historique des sciences de l'éducation ne doit pas pour autant être délaissé. Des alternatives aux stages obligatoires mériteraient d'être proposées en plus des horaires décalés.

- Des difficultés pour les professionnels en fonction de faire des stages lorsqu'ils sont obligatoires
- Des possibilités professionnalisantes pas assez ouvertes aux différents champs couverts par les sciences de l'éducation

Opportunités

- La maîtrise de la formation des enseignants
- L'apport de réponses aux besoins d'éducation et de formation de la société belge

Risques

- Une incertitude sur les flux d'effectifs liée à la future maîtrise de la formation des maîtres
- Un espace universitaire francophone belge restreint
- Un recrutement endogène et une précarisation de la recherche en éducation

3.3.7 Analyse SWOT

Forces

- Une légitimité établie de la discipline
- Une attractivité des programmes de formation aux applications lisibles
- Des programmes adossés à une activité de recherche qui irrigue l'enseignement
- Excellentes infrastructures universitaires

Points d'amélioration

- Un public étudiant trop homogène par rapport aux domaines d'influence des sciences de l'éducation

Partie 3 : Thématiques transversales

Cette dernière partie traite, de manière transversale à l'ensemble des formations de ce *cluster*,

- 1) de la gouvernance, démarche qualité et outils de pilotage,
- 2) des aspects pédagogiques,
- 3) du recrutement et de l'accompagnement des étudiants, et
- 4) des ressources humaines et matérielles.

1. Gouvernance

1.1 Des instances de gouvernance multiples

Il est remarquable que l'ensemble des établissements visités, quel que soit leur statut, puisse faire valoir la mise en place des structures de gouvernance conformes aux réglementations (selon les formes d'établissements, une direction, qui peut être le représentant du PO, un conseil d'administration, conseil social, conseil des études, etc.). Ces structures, qui sont donc nombreuses car elles existent aux différents niveaux de l'établissement (l'établissement lui-même, la faculté, la catégorie, la section), sont composées des représentants des différents types de personnels et d'usagers des établissements. Un organigramme, parfois très complexe, existe dans beaucoup d'établissements. La complexité des instances et des lieux réels de décision empêche souvent une claire connaissance, de la part des acteurs et usagers, du fonctionnement de l'établissement.

La plupart des HE et des établissements d'EPS possèdent également une charte et un projet d'établissement qui portent sur les conceptions de la formation, les valeurs qui la sous-tendent, le respect de l'étudiant, la bienveillance et l'adaptation à chacun. Ces dimensions de la charte sont généralement réalisées.

Ces différentes structures institutionnelles ont pu conduire à la création de commissions, comités et groupes de concertation, dans la perspective d'une

gestion plus démocratique. Ces commissions, comités ou groupes travaillent au plus près des personnels et étudiants, soit pour élaborer et faire « remonter » des demandes et des projets, soit pour retraduire et permettre l'application des décisions des conseils centraux. Ces créations d'initiative locale peuvent être considérées comme des bonnes pratiques du point de vue de l'inter-connaissance des différents acteurs de la formation (étudiants, enseignants, directions). Cependant, l'empilement des structures a souvent pour conséquence non seulement un allongement significatif des temps de décision, mais aussi un sentiment d'éloignement des instances de décision de la part des acteurs de la formation et donc un faible intérêt à leur égard. La lenteur des prises de décision entraînée par les circuits longs a des effets pervers car elle conduit souvent à l'établissement de liens directs entre les acteurs de la formation et la direction de la faculté, de la catégorie ou de la section. Les experts ont également constaté que les procédures décisionnelles longues et la multiplication de diverses instances à des fins de démocratisation de la gestion tant administrative que pédagogique accroissent la charge de travail des enseignants. Ce sont, la plupart du temps, les mêmes personnes qui participent à ces différentes instances. Dans certains établissements, il a été nécessaire de décharger des enseignants d'enseignement afin de diminuer leurs contraintes, étant donné le nombre de réunions auxquelles ils participent et le travail demandé. En résumé, la tension est grande pour les établissements entre avoir des instances certes représentatives, mais éloignées des questions soulevées au niveau des sections et même des catégories, et multiplier les commissions et conseils qui permettent des concertations et des élaborations de projets au plus près des usagers et acteurs. Toutefois, cela ne débouche pas toujours sur les décisions attendues.

À l'inverse, dans de petites structures, comme certains établissements d'EPS, la direction occupe une place prépondérante, les conseils ne semblent avoir qu'une fonction formelle. Cette situation peut fragiliser un établissement, car « tout » repose alors sur une personne, seule interlocutrice de l'ensemble des personnels et usagers. Le constat a pu être fait à plusieurs reprises d'un bouleversement lié au changement de la personne de direction.

À la complexité institutionnelle « ordinaire » des structures administratives de l'établissement, il faut ajouter le « mille-feuille » institutionnel de la FWB (variété des PO qui parfois se cumulent et des réseaux de rattachement) qui gêne considérablement la réalisation de travaux pourtant nécessaires, crée des contraintes sur le recrutement des enseignants, et plus encore sur l'attribution et la gestion du budget.

Davantage d'autonomie à l'égard des PO permettrait aux établissements (et aux facultés au sein des universités) de mieux se concentrer sur les projets de développement des spécificités et de diminuer les charges administratives des enseignants.

Recommandation 21

- a) Le comité des experts invite à une simplification et une clarification des structures et des circuits de décision et des organes de gestion, qui pourraient passer par une meilleure définition des responsabilités à chaque niveau, et par davantage d'autonomie (pédagogique et de gestion) des facultés, sections et catégories.
- b) Il est nécessaire également d'interroger les possibilités de donner plus d'autonomie aux HE comme aux établissements d'EPS à l'égard des PO.

1.2 De la fusion d'établissements à la mise en place des pôles

Le comité des experts a visité plusieurs établissements, principalement des HE, issues de fusions d'établissements. Il est évident que des établissements d'EPS et des HE, mais c'est également le cas pour les universités, ont une fonction d'établissement de proximité et répondent ainsi aux demandes des étudiants : le choix de l'établissement est le plus souvent guidé par cette proximité. Il n'en reste pas moins que certains établissements en EPS comme des HE atteignent à peine la taille critique de fonctionnement d'un point de vue financier et des possibilités de recrutement des enseignants pour satisfaire les contraintes

d'une bonne formation, atteignant ainsi un niveau de saturation dans l'encadrement des étudiants et les possibilités qui leur sont offertes.

En cette période où les pôles s'installent, il est nécessaire de les construire dans une véritable transparence à tous les niveaux, sur les enjeux et sur les conséquences. Sans cette anticipation et cette transparence qui doit accompagner tout projet de refonte, la juxtaposition des fonctionnements précédents et de chacun des établissements des unités fusionnées peut perdurer.

Une fusion peut être préparée plusieurs années auparavant dans une information autant *top-down* que *bottom-up*, comme cela a pu se réaliser dans une des HE visitées.

Dans une autre HE visitée, des responsabilités claires de gestion des axes de développement ont été réparties et explicitées.

Recommandation 22

Le comité des experts recommande aux établissements et aux autorités de tutelle de développer des échanges afin d'envisager qu'un volume de ressources soit suffisant pour une formation de qualité, et des collaborations plus étroites entre établissements proches à des fins d'économie.

En conséquence, il serait opportun que chaque établissement se situe dans son environnement, ait un plan stratégique de développement ou au moins un projet de développement explicité, mais aussi pensé collectivement et débattu.

1.3 Une question récurrente : la participation des étudiants aux instances

De manière générale, on peut souligner la volonté institutionnelle, comme celle des entités, d'impliquer les étudiants dans les organes de consultation et de gestion. Cependant, cette situation ne se concrétise pas toujours par une présence effective. Diverses raisons sont à l'œuvre (manque de

temps, réunions planifiées pendant des heures de cours, caractère multi-sites des établissements, manque d'intérêt, durée des mandats par rapport à celle des études) et aboutissent à ce que les étudiants n'occupent pas leurs sièges. De plus, dans de nombreux établissements, même si des représentants étudiants existent, ils sont peu connus des étudiants eux-mêmes et des membres du personnel, qui ne connaissent pas non plus les possibilités offertes par les instances ni l'utilité de l'implication étudiante, et préfèrent « régler les problèmes » qui se posent à eux directement avec les enseignants ou la direction. La disponibilité bienveillante des enseignants les encouragent dans leurs démarches.

Il est important de préciser qu'il existe un cadre légal en FWB²⁴ et que les établissements peuvent donc s'y adosser pour favoriser le développement de la participation étudiante.

Certains établissements ont mis en place un conseil étudiant, ou ont structuré le rôle des étudiants en leur accordant une importance réelle. Même lorsque le rôle de ce conseil est limité à des questions de vie quotidienne plus que de formation, ce peut être le point de départ d'un rôle plus important.

²⁴ Cf. Décret relatif à la participation et à la représentation étudiante dans l'enseignement supérieur, 2012, disponible sur http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/38052_000.pdf.

Recommandation 23

Le comité des experts recommande de :

- repenser les modalités de la présence étudiante en fonction des correctifs apportés aux recommandations 21 et davantage favoriser une information auprès des étudiants sur l'intérêt de participer aux instances, les former à faire remonter les problèmes rencontrés à leurs représentants et former les représentants à rendre compte de leur mandat.
- envisager une implication et un travail réel des étudiants dans les conseils, avec obtention d'ECTS ou autre forme de valorisation. Une telle démarche devra évidemment s'accompagner de véritables campagnes électorales, faites d'informations sur les enjeux des élections, sur les cahiers des charges des élus et leur projet.

1.4 Une question non résolue : la participation des professionnels aux instances

Par ailleurs, le comité d'experts regrette que, particulièrement dans le cas des diplômés à visée professionnelle, le législateur n'ait pas prévu la présence de représentants de la profession dans des instances permettant d'actualiser les programmes, de donner aux professionnels une place officielle. Cela permettrait d'éviter des disparités importantes entre établissements sur ce sujet ou de compter sur les relations interpersonnelles pour que l'avis des professionnels soit entendu.

Une université du *cluster* a mis en place une structure rassemblant des professionnels.

Recommandation 24

Le comité des experts invite les établissements à formaliser davantage la participation des professionnels dans les différents conseils, au moins dans les établissements, facultés, catégories et sections préparant à des diplômés professionnalisants.

2. Gouvernance : démarche qualité et outils de pilotage

2.1 Une démarche qualité installée

La démarche qualité est mise en place depuis des années dans certaines institutions (dans les universités et les HE surtout). Elle est plus récente dans d'autres établissements. De nombreuses institutions se sont même dotées d'une charte qualité. Une volonté manifeste et un besoin d'institutionnaliser et de pérenniser la démarche qualité ont été notés. Une entité responsable de la qualité a souvent été mise en place : elle varie entre la nomination d'un responsable et la constitution d'un comité, ou les deux. En revanche, une juxtaposition au niveau de la politique qualité a été notée dans certaines institutions, entre ce qui est commun à toutes les entités et ce qui est spécifique à chacun. Ceci mène à l'émiettement des ressources, freine parfois les synergies et ne rend pas toujours explicites les responsabilités de chacun.

Les résistances, quand il y en a, sont plutôt liées à des manques de moyens et au besoin de comprendre la valeur ajoutée de la démarche.

Dans plusieurs établissements, la démarche qualité a été initiée pour la préparation de l'évaluation AEQES et n'est pas toujours pensée comme une démarche devant lui survivre. Cela peut créer une réelle incertitude quant à l'utilité sur le long terme du processus initié. De plus, les postes créés dans ce contexte l'étaient généralement à durée limitée.

La question du suivi est le maillon faible de la démarche qualité. Des lacunes ont été relevées à plusieurs niveaux : suivi de l'évaluation des enseignements, des référentiels d'apprentissage, des engagements des enseignants, de l'évaluation des enseignants, de l'évaluation des programmes, des plans d'action, etc.

Recommandation 25

Le comité des experts invite les établissements à :

- a) institutionnaliser et pérenniser la démarche qualité avec une redéfinition de la mission et du cahier de charges de l'unité et des ressources humaines en charge, et la désignation de l'entité chargée du pilotage du plan d'action.
- b) clarifier les niveaux de responsabilité entre programme, entité et institution.
- c) préciser les liens entre les responsables qualité et les structures de gouvernance de l'institution.
- d) renforcer la formation des personnes chargées de la démarche qualité, développer leurs compétences et former un réseau de pairs.

2.2 L'autoévaluation, une démarche qui se développe

Certains établissements sont parvenus à susciter l'adhésion de tous à la démarche initiée à l'occasion de l'évaluation AEQES, y compris celle des étudiants et du monde professionnel. Les étudiants ont généralement été impliqués, avec parfois un rôle moteur. Les personnels administratifs le sont moins. Les représentants du monde professionnel ont souvent été sollicités par le biais de questionnaires. Le taux de réponse, très faible parfois (surtout pour les questionnaires adressés aux anciens étudiants) pose la question de la représentativité des réponses.

Au sein d'une même institution, une fracture a pu être notée entre des acteurs très impliqués et d'autres peu ou pas informés (pas de connaissance du dossier d'autoévaluation, par exemple). Le premier cas s'explique par une direction convaincue de l'intérêt de la démarche et par l'existence d'une coordination qualité dynamique.

Les dossiers d'autoévaluation sont en général transparents et corroborés par les entretiens. Certains sont particulièrement analytiques, avec

des sections description/évaluation/pistes d'action. Dans d'autres, les constats sont peu reliés aux critères du référentiel AEQES, ce qui dénote une appropriation plus faible de la démarche (dans le cas d'une toute première évaluation) ou un manque de communication entre différentes entités d'une même institution. Ce constat est plus fréquent dans les établissements ne disposant pas d'un service central dédié à la démarche qualité.

Les plans d'action sont généralement peu spécifiés : manque de délais, de nomination de responsables, de priorité sur les actions envisagées.

Recommandation 26

Le comité des experts recommande aux établissements de :

- a) communiquer sur les démarches, les résultats, le dossier d'autoévaluation, etc.
- b) spécifier les plans d'action et s'assurer de leurs liens avec les données de l'évaluation.

2.3 Une culture très faible du pilotage par les données

Le pilotage par les données de l'établissement, de ses entités et de l'environnement plus large de l'établissement ne fait pas encore partie de la culture des établissements visités. Et quand les données sont présentes, il n'a guère été possible d'identifier une visée politique, qui permettrait d'opérer des choix et de les différencier de la gestion quotidienne des problèmes.

Ainsi, les établissements ont souvent du mal à se prononcer sur le nombre d'étudiants en mobilité, le devenir des diplômés, etc. Certaines données existent (taux de réussite, par exemple), mais ne sont pas suffisamment exploitées.

Recommandation 27

Le comité des experts invite à :

- a) porter une attention particulière à l'établissement et à l'accès à des banques de données qui permettent des suivis internes et des comparaisons avec les établissements pertinents (*benchmarking*) en FWB et ailleurs dans le monde.
- b) mieux exploiter les données existantes.

2.4 Évaluation des enseignements par les étudiants et gouvernance didactique et pédagogique

Au regard des visites, il apparaît ainsi que la politique et les modalités de l'évaluation des enseignements par les étudiants ne sont pas partout explicitées ni systématisées. Elles sont davantage institutionnalisées dans les universités que dans les autres institutions. Des services centraux ou des commissions d'évaluation y sont alors constitués. Sinon, l'évaluation reste subjective, car non fondée sur des critères. L'évaluation des enseignements par les étudiants n'a été initiée, dans certains cas, que dans le cadre de l'évaluation des programmes par l'AEQES.

Les résultats des évaluations sont peu exploités, dans la majorité des cas. Dans les universités, des services dédiés mènent ces analyses, mais il est difficile de mesurer leur impact sur la qualité des programmes. Il y a peu de *feedback* et de communication autour des résultats des évaluations. Une difficulté importante réside dans la participation des étudiants, parfois trop limitée pour que le réel potentiel des données soit exploitable et reconnu.

L'évaluation des enseignements par les étudiants n'a de sens qu'à condition de s'inscrire dans un projet de formation professionnelle et intellectuelle des étudiants. Or, ce projet de formation n'est sans doute pas encore suffisamment explicite aujourd'hui pour les acteurs de la formation, notamment pour les HE et les établissements d'EPS, pour lesquels

la mise en conformité des enseignements avec les référentiels professionnels semble être à l'œuvre, avec une efficacité toute relative.

Sans projet précis de formation impliquant chaque enseignant et donc chaque enseignant, la gouvernance n'est qu'administrative, elle n'est pas véritablement politique non plus.

Recommandation 28

Le comité des experts recommande de :

- a) clarifier la politique et les modalités de l'évaluation des enseignements par les étudiants et la systématiser.
- b) veiller à la planification des évaluations et enquêtes aux étudiants, afin que celles-ci conservent leur pertinence, s'articulent adéquatement et ne se démultiplient pas inutilement.

3. Aspects pédagogiques : contenus, dispositifs pédagogiques, stages, épreuve intégrée/TFE/mémoire

3.1 Mise en œuvre du décret Paysage

Comme cela a déjà été indiqué au début de ce document, la mise en œuvre du décret Paysage est désormais effective pour l'ensemble des établissements, grâce aux efforts d'appropriation à tous les niveaux de responsabilité pédagogique et aux efforts d'adaptation des personnels enseignants. Au-delà de la réactivité des établissements et de l'implication des personnels dans la révision des programmes de formation, la mise en œuvre du décret a pu toutefois, à certains endroits, révéler l'absence de coordination pédagogique, à l'un ou l'autre niveau de responsabilité, et qui a été corrigée depuis, mais aussi les difficultés d'appropriation des notions pédagogiques sous-tendues par le décret de la part d'une frange de la population enseignante.

Une demande persistante de la part des équipes pédagogiques d'un moratoire dans la succession

des réformes a aussi été adressée au comité des experts, sous l'argument que les premiers effets de la mise en œuvre du décret Paysage mettront du temps avant d'être visibles et que les évolutions successives, notamment en psychologie, ne permettent pas de prendre le recul nécessaire à la prise de décisions.

De courtes sessions de formation à la maîtrise des notions pédagogiques promues par le décret ont été organisées dans les établissements qui font face à un fort renouvellement de leur personnel enseignant.

Recommandation 29

Le comité des experts invite les établissements à réfléchir à la mise en place et à la reconnaissance institutionnelle d'une responsabilité d'UE, au moins pour la définition des modalités d'évaluation, dans le cadre du passage d'une logique de matière de cours à une logique d'unité de valeur.

3.2 Élaboration des fiches UE, communication des AA et des modalités d'évaluation

Tous les établissements produisent et diffusent des documents à destination des étudiants inscrits. Ils présentent les attentes en matière d'acquisition de connaissances et/ou de développement des compétences pour chaque programme de formation, pour chaque enseignement et parfois même pour chaque UE. Ces documents existent sous des formes variées d'une forme d'établissement à l'autre, comme des référentiels de compétences, des fiches UE, des syllabus, dans lesquels figurent les AA et les modalités d'évaluation. Si la volonté de communiquer des informations sur les contenus des enseignements, la manière dont ces contenus seront abordés en cours et dont ils seront évalués ne fait aucun doute, les pratiques sont plus ou moins formalisées selon les programmes de formation et selon les usages de chaque établissement. Autrement dit, selon qu'ils sont inscrits dans tel ou tel

établissement et qu'ils suivent tel ou tel programme de formation, les étudiants ne bénéficient pas d'un même niveau d'information.

La plus grande disparité se situe dans la communication des modalités d'évaluation. La date est toujours connue à l'avance, mais les modalités de la première session d'examens peuvent ne pas être connues en début de période d'enseignement, et les modalités de la seconde session peuvent ne pas avoir été définies. En outre, il n'est pas rare que des modalités alternatives, en cas d'absence prolongée de l'étudiant et/ou de l'enseignant ou d'autres motifs graves, n'aient pas été prévues et soient négociées au cas par cas.

D'autres situations de manque d'anticipation ont pu être relevées, en cas de nomination récente d'enseignants, en particulier en EPS où le *turn-over* et les quotités de temps de travail partiel ne concourent pas à la stabilisation du personnel enseignant.

Recommandation 30

Le comité des experts :

- a) recommande que la communication des modalités d'évaluation soit obligatoire en début d'année académique, ou à défaut au début de chaque UE, pour les première et seconde sessions, avec anticipation de modalités alternatives pour des motifs considérés comme empêchant de se présenter à ces sessions d'examen.
- b) invite les responsables à faire valider les modalités d'évaluation par une instance de l'établissement, représentative ou non, dans laquelle siègent systématiquement des étudiants. Cela légitimerait, voire corrigerait collégalement les choix des enseignants et des équipes pédagogiques.

3.3 Régulation des contenus de formation

La régulation des contenus de formation au sein des établissements s'opèrent de cinq façons différentes :

- 1) par des évolutions des documents officiels et prescripteurs (principalement en EPS et en HE),
- 2) par la perception de la demande sociale et de son évolution de la part des responsables de formation (principalement à l'université),
- 3) par la perception des bénéficiaires directs (étudiants) et bénéficiaires indirects (milieux professionnels) recueillie plus ou moins méthodiquement,
- 4) par la démarche qualité impulsée par l'AEQES,
- 5) par les instances de gouvernance des établissements (principalement à l'université).

Pour que les apports de ces différentes modalités de régulation puissent véritablement s'additionner, il paraît important de disposer d'un lieu et d'un temps de discussion collégiale. Ces instances font défaut ailleurs qu'à l'université et rendent peu visibles les efforts consentis par tous ceux qui œuvrent isolément à la régulation des contenus de formation.

Recommandation 31

Le comité des experts recommande que tous les établissements disposent d'une instance représentative de régulation des formations qui valident des orientations issues des différentes sources d'informations disponibles.

Il n'est pas rare que sur une zone géographique bien délimitée et donc un bassin d'emploi restreint, plusieurs formes d'établissements dépendant de PO différents se retrouvent en concurrence en formant des étudiants aux mêmes métiers. Cela pose la question de l'insertion professionnelle des diplômés. Certains établissements font le choix de couvrir, sous la forme d'options, le maximum de milieux d'exercice d'un métier donné sans pour autant avoir les ressources pour le faire de façon pleinement satisfaisante, au risque de perdre en qualité de formation et en crédibilité auprès des

milieux professionnels. D'autres établissements encore, faute de ressource en termes de compétences, ne peuvent couvrir certains aspects émergents des métiers auxquels ils forment.

Recommandation 32

Sur les sites où l'offre de formation est concurrentielle, le comité des experts recommande que les PO puissent s'entendre pour se positionner sur des domaines complémentaires. Les politiques de pôles sont l'occasion de redéfinir les domaines de spécialité des différentes formes d'établissements, en particulier entre HE et universités.

3.4 TFE, épreuve intégrée, mémoire

Quel que soit le nom qu'on lui donne, quelle que soit la forme d'établissement et quel que soit le niveau (bachelier ou master), l'exercice d'écriture qui sanctionne la fin d'un cycle d'études pose invariablement un certain nombre de problèmes.

Le plus important d'entre eux se situe dans le potentiel d'encadrement de cet exercice, qui n'est jamais (perçu comme) suffisant, par les étudiants et par les encadrants. Par les étudiants, dans la mesure où le choix du sujet est non seulement contraint par les domaines de spécialité des encadrants, ce qui peut apparaître justifié, mais aussi par la disponibilité de ces mêmes encadrants. Par les encadrants, dans la mesure où leur nombre n'augmente pas en proportion du nombre d'étudiants et où ils sont soumis à la pression de répondre à d'autres missions, comme la recherche dans le cas des encadrants à l'université.

Le second problème important est le rapport à l'actualité de la recherche en sciences humaines et sociales (SHS). Les conditions d'accès à la documentation scientifique étant très contrastées d'une forme d'établissement à l'autre d'une part, et d'un établissement relevant d'une même forme à l'autre d'autre part, les étudiants n'ont pas également accès à la littérature scientifique disponible et aux débats qui pourraient les aider dans cet exercice d'écriture et plus largement pour leur pratique

professionnelle future. Cet accès inégal est à croiser avec les contacts ou l'absence de contacts des enseignants avec le monde de la recherche, qui dépend naturellement du profil des enseignants et de la vocation principale des établissements. Cela peut aller d'un extrême à l'autre : une culture scientifique constituée au cours des études supérieures de l'enseignant qui s'est sédimentée dans les références bibliographiques fournies dans les syllabus distribués aux étudiants et qui n'est que très peu actualisée, à côté d'un engagement fort dans des contrats de recherche internationaux et une activité de publication individuelle qui nourrit l'enseignement et l'encadrement des étudiants.

Se pose aussi la question du choix des sujets traités par les étudiants et de la tension entre leurs intérêts personnels, les domaines de compétences de leurs encadrants et la charge d'encadrement parfois inégalement répartie, pour des raisons aussi diverses que l'attractivité de certaines thématiques ou de certains encadrants, les stratégies individuelles d'économie de travail, bien compréhensibles de la part des étudiants, ou au contraire de préparation et d'orientation vers un projet personnel ambitieux.

Il en ressort une très grande disparité dans la nature même de l'exercice de conceptualisation et d'écriture qui est demandé aux étudiants, ce qui en soi peut être considéré comme étant au service de la variété des programmes de formation, mais ne manque pas de poser la question de l'égalité d'exigence d'abord, et de niveau atteint par les étudiants ensuite.

Recommandation 33

Le comité des experts recommande que :

- a) les attentes des TFE, épreuves intégrées et mémoires soient clairement énoncées pour chaque programme de formation.
- b) les modalités de détermination ou d'attribution d'un sujet, de même que les modalités d'encadrement soient convenues et communiquées à l'avance aux étudiants.
- c) les exigences en matière de culture scientifique et de connaissance de la littérature en sciences humaines et sociales soient définies, au regard des possibilités d'accès à la littérature scientifique, avec comme objectif à moyen terme de se rapprocher des standards universitaires européens d'accès illimité à la documentation numérique.

Lorsqu'une thématique attire de nombreux étudiants, il est possible de passer d'un encadrement exclusivement individuel à un encadrement collectif, au cours duquel les étudiants rendent compte de l'état d'avancement de leur travail, à condition que le nombre d'étudiants permettent effectivement au travail de chacun de progresser. Un groupe trop nombreux est économique, mais peu efficace.

Il existe de nombreux manuels méthodologiques en ligne qui peuvent dispenser les encadrants des conseils les plus rudimentaires.

Certaines entités ont mis en place des clés de répartition explicites pour l'encadrement des mémoires, afin de diviser de manière équilibrée la charge entre enseignants pour qui cela constitue une obligation de service, avec ou sans décompte horaire particulier.

3.5 Place de la recherche en SHS dans les programmes de formation

À l'instar de ce qui a pu être observé sur les pratiques de réalisation des TFE, épreuves intégrées et mémoires, l'adossement des programmes à la recherche en SHS est extrêmement contrasté.

À l'université, de façon générale, la place de la recherche est conforme à ce qui s'observe au niveau international. Dans les établissements d'EPS, et, dans une moindre mesure, dans les HE, cependant, cet adossement ne peut reposer que sur la culture scientifique des enseignants.

Or, il est incontestable que, y compris pour les métiers visés par les formations qui composent ce *cluster*, la recherche en SHS constitue à la fois un socle de compréhension des enjeux de sociétés qui fondent l'existence de ces métiers, mais aussi et surtout des outils et des techniques d'intervention qu'une équipe pédagogique seule ne peut pas connaître et encore moins maîtriser et enseigner.

Réduire cet écart passerait par une politique de ressources humaines des établissements et plus largement des PO incitant, lorsque c'est possible, les personnels des établissements d'EPS et des HE à une reprise de contact avec la recherche en SHS. Les modalités sont plurielles : participation à des conférences grand-public ou à des événements scientifiques accessibles au titre de la formation continuée, prise en compte d'un engagement individuel dans des actions de recherche ou un doctorat par, notamment, un allègement d'horaire statutaire.

Un établissement d'EPS a pu organiser une journée d'études à caractère scientifique sur une thématique en lien avec le programme de formation qu'il propose.

Recommandation 34

Le comité des experts recommande :

- a) de mettre en place l'un ou l'autre dispositif incitatif qui permette aux enseignants en éprouvant le besoin et/ou dont le niveau de qualification le nécessite de se former à la recherche par la recherche : validation d'un master par VAE, capitalisation de participation à des événements scientifiques, poursuite d'études en doctorat.
- b) que les établissements encouragent davantage les enseignants à mener ou à collaborer à des recherches appliquées dans les champs qui s'y prêtent et à y impliquer professionnels et étudiants, ainsi qu'à favoriser la publication des recherches menées et la participation aux conférences et aux réseaux scientifiques internationaux dans la discipline.

3.6 Recherche documentaire

La recherche documentaire constitue pour les étudiants le point d'entrée dans le monde de la recherche en SHS. Elle donne accès à tout ce que la formation n'a pas pu approfondir ou développer, faute de temps d'abord, mais aussi faute de couverture de l'ensemble des domaines de spécialité par l'équipe pédagogique du programme de formation.

Au-delà des conditions d'accès à la documentation scientifique mentionnées, la formation à la recherche documentaire est, elle aussi, extrêmement variable d'un programme à l'autre. Si la présence d'une bibliothèque et de postes informatiques à demeure est déterminante et doit constituer un objectif à court terme, la formation aux techniques de requête dans les différentes sources documentaires (catalogues et bases de données, gratuits ou sur abonnement institutionnel payant), constitue un enjeu de premier plan pour la pertinence des connaissances acquises par les étudiants et leur capacité à les actualiser dans le futur.

En lien direct avec le renforcement souhaitable de la dimension documentaire des études supé-

rieures, un complément de formation sur les règles internationales de citation, de présentation des références bibliographiques et sur le plagiat et ses conséquences juridiques et judiciaires devient indispensable, lorsque celui-ci n'est pas organisé.

Recommandation 35

Le comité des experts recommande de formaliser des exigences minimales en matière de recherche documentaire, règles de citation et, par conséquent, de lutte contre le plagiat.

3.7 Articulation théorie-pratique et relation avec les milieux d'exercice professionnel

La professionnalisation des formations en psychologie, logopédie et éducation implique un partenariat avec le monde professionnel, d'une part lors de l'identification des besoins des formations et de la définition des *curriculums*, et, d'autre part, lors de la réalisation des stages obligatoires pour les étudiants en cours de formation. Par ailleurs, la volonté de professionnalisation des formations via les rapports avec le monde professionnel a été relevée dans tous les établissements.

Le risque de toute formation professionnelle est qu'elle soit conduite par des enseignants qui n'ont pas ou qui ont perdu le contact avec les milieux professionnels. Ce risque demeure faible dans l'ensemble des établissements et des programmes de formation, qui donnent une place importante aux professionnels sous différentes formes : interventions ponctuelles en tant qu'experts, recrutement de professionnels pour des tâches d'enseignement, participation de professionnels aux jurys d'épreuves intégrées.

Les contacts avec les milieux professionnels sont majoritairement informels et personnels au lieu d'être institutionnels et conclus sous la forme de véritables partenariats. Or, cela donnerait aux professionnels la place et la voix qu'ils voudraient prendre dans les différents processus de régulation des programmes de formation.

Il serait aussi souhaitable que les professionnels qui interviennent dans les formations puissent bénéficier des mêmes facilités d'accès aux bibliothèques et/ou à la documentation numérique que les autres enseignants, de façon à créer une boucle vertueuse d'actualisation et de confrontation des connaissances à leurs pratiques.

De manière plus générale, le renforcement des liens avec le monde professionnel permettrait d'assurer l'adéquation des formations et de leurs évolutions avec les besoins de la société et des professions, de prospecter et de vérifier les offres de stage, de faciliter l'insertion socioprofessionnelle des diplômés, et enfin de favoriser l'intégration théorie-pratique au niveau des enseignements et de la recherche.

En France, dans les licences professionnelles, équivalent aux bacheliers professionnalisants en FWB, 50% de la formation doit être assurée par des intervenants issus du monde professionnel. Ce taux est réduit à 40% pour les masters professionnalisants.

Recommandation 36

Le comité des experts recommande de :

- a) faire siéger les professionnels dans les instances de régulation.
- b) créer une commission des relations avec les milieux professionnels responsable des diverses facettes de ce partenariat.
- c) envisager la possibilité de reconnaître et de valoriser la participation aux réflexions sur les programmes et aux activités d'enseignement des professionnels ponctuellement sollicités, et dont le champ d'activité principal est autre que l'enseignement.
- d) créer un lien structurel entre les établissements et le monde professionnel via l'offre de formation continue.
- e) organiser, si elle n'a pas déjà lieu, une rencontre par an, sous une forme ou sous une autre, entre les équipes pédagogiques et des représentants des milieux professionnels engagés dans la formation (interventions ponctuelles, membres de jurys, encadrants de stage).

3.8 Stages

Tous les programmes de formation font désormais une large place aux stages, avec à chaque fois une progression claire dans les responsabilités confiées aux étudiants et les exigences en matière de mobilisation et de validation de compétences. La culture du stage fait donc partie intégrante des programmes de formation avec, pour tous, des conventions de stages et des grilles d'évaluation des stagiaires. Les difficultés observées se situent dans la recherche d'un lieu de stage par les étudiants et dans l'accompagnement et l'encadrement de l'étudiant sur le lieu de stage.

Les bassins d'emplois doivent en effet satisfaire des demandes de stages plus ou moins longs, d'étudiants de profils différents car fréquentant des établissements de différentes formes (EPS, HE, université). Ceci rend la recherche d'un lieu de stage difficile et comparable à celle d'un emploi. Or, tous les établissements ne disposent pas d'une base de données de lieux de stage. Certains lieux de stage résultent de liens personnels entre enseignants et professionnels qui mériteraient d'être formalisés. Les établissements n'outillent pas nécessairement leurs étudiants pour le démarchage (CV, lettre de motivation, entretien de recrutement).

L'accompagnement des stagiaires de la part de l'établissement reste l'un des points faibles de l'ensemble des programmes de formation du *cluster*. Les établissements, quelle que soit leur nature, n'ont pas les ressources humaines pour réaliser cet accompagnement sur le lieu de stage par un minimum d'une visite et ne réalise cet accompagnement que dans l'établissement : préparation, analyse de pratiques, bilan, sauf en cas de situations problématiques, certes rares, qui nécessitent une rencontre entre l'établissement, le lieu de stage et le stagiaire.

En ce qui concerne l'encadrement du stagiaire sur le lieu de stage, le temps consacré à cette tâche et les éléments de formation ne sont que très peu reconnus, autrement que dans la formulation des compétences attendues dans les grilles d'évaluation. Les modalités d'un véritable partenariat entre l'établissement et le lieu de stage

restent à élaborer. S'y ajoute parfois l'impossibilité pour certaines formations professionnelles de pouvoir faire encadrer le stagiaire par un professionnel du métier préparé. C'est le cas notamment pour les étudiants logopèdes et conseillers conjugaux, qui peuvent dans certains cas s'engager dans des actes sans contrôle ni validation d'un professionnel, ce qui soulève de véritables questions de santé publique.

Recommandation 37

Le comité des experts :

- a) invite les responsables à offrir la possibilité aux professionnels de suivre, lorsqu'elles existent, des actions de formation continue dispensées par les établissements pour valoriser le service rendu et la formation délivrée par le lieu de stage en accueillant les étudiants (par exemple, sous forme d'un accord formel d'échange de prestations).
- b) recommande de s'assurer que, sur tous les lieux de stage, les étudiants soient effectivement encadrés par un professionnel du métier auquel ils se préparent et que leurs actes soient contrôlés et validés par ce professionnel.

3.9 Dimension internationale et langues étrangères

La dimension internationale peut être entendue au sens de la mobilité entrante et sortante des étudiants d'une part, et au sens de l'intégration des enseignants dans les réseaux internationaux de recherche scientifique d'autre part.

De manière générale, la mobilité des étudiants est forcément plus limitée dans les programmes à vocation professionnelle qui comportent des stages, d'autant plus si la maîtrise de la langue est un prérequis (par exemple pour les formations en logopédie). La faible mobilité internationale au niveau des bacheliers et des masters semble donc liée aux spécificités des cursus examinés.

La dimension d'intégration enseignement-recherche et d'insertion internationale de la recherche est clairement présente dans les programmes

de master et, en particulier, dans les masters orientés vers la recherche. Cette dimension est beaucoup moins développée dans les HE et les établissements d'EPS visités.

Les différentes visites ont permis de constater que la place laissée à l'enseignement des langues étrangères était relativement faible, à l'exception des programmes de master résolument tournés vers la recherche. Cette situation est d'autant plus étonnante dans un pays comme la Belgique qui compte trois communautés linguistiques.

Recommandation 38

Le comité des experts recommande d'imposer un enseignement des langues étrangères sous la forme d'un nombre incompressible d'ECTS tout au long du bachelier et du master, quel que soit le domaine de spécialité.

À titre d'exemple, en France, chaque année de bachelier compte jusqu'à six ECTS de langues étrangères (trois par semestre) et chaque année de master compte jusqu'à trois ECTS de langues étrangères. Ce volume peut être augmenté par les possibilités d'UE libres, à raison d'une UE de trois ECTS par semestre.

4. Recrutement, accueil et suivi des étudiants

4.1 Information externe et recrutement

Information externe

La quasi-totalité des établissements a recours aux moyens classiques d'information sur leurs programmes, tels que les brochures, les participations aux salons régionaux d'information, les portes ouvertes aux futurs étudiants et à leurs parents. Comme les établissements n'ont pas la liberté d'effectuer une sélection parmi les candidats et candidates qui remplissent les conditions minimales d'admission, ces outils d'information et de promotion ont une grande importance pour

leur permettre d'attirer les étudiants les plus prometteurs dans la compétition qu'ils livrent aux autres institutions.

Recommandation 39

Compte tenu des pratiques et des préférences des étudiants en matière de communication, le comité des experts recommande une utilisation structurée et planifiée des médias sociaux, ainsi que des mises à jour fréquentes du site web et une navigation des plus conviviales.

Préparation aux études supérieures

Le comité des experts souhaite attirer l'attention sur la situation des établissements d'EPS. Ces établissements s'assurent de la motivation des candidats pour suivre tel ou tel programme de formation. Ces procédures sont communes à tous les établissements dont les étudiants présentent, plus que dans les autres secteurs de l'enseignement supérieur, des difficultés en langue française, et plus largement en maniement de l'écrit académique, en lecture comme en écriture et en travail intellectuel. Le niveau constaté de maîtrise de la langue française constitue un handicap à la poursuite des études de niveau bachelier, au point qu'un certain nombre d'établissements utilisent leur marge de manœuvre horaire pour proposer des enseignements de remise à niveau en français, se privant ainsi d'autres possibilités plus en adéquation avec le programme de formation ou les spécificités du bassin d'emplois.

Se pose ici la question taboue du niveau académique réel des diplômés d'un bachelier issu de l'EPS, bien que les différents milieux professionnels leur reconnaissent les compétences attendues.

Il existe d'innombrables ressources numériques pour le français disciplinaire ou pour le FLE (français langue étrangère) qui favoriseraient la réduction des horaires dévolus à la remise à niveau des étudiants, qui ne semblent pas résoudre les problèmes.

Recommandation 40

Le comité des experts recommande que toutes les institutions, et plus particulièrement les EPS s'assurent d'offrir aux étudiants l'accès aux ressources leur permettant d'acquérir une maîtrise suffisante de la langue française pour poursuivre leur programme avec succès. Cette formation pourrait être incluse dans le cursus ou poursuivie *extra curriculum*.

À titre d'exemple, les universités québécoises francophones exigent la réussite à un test de français pour l'admission à certains programmes de formation continue accessibles à tous et imposent un ou deux cours d'appoint *extra curriculum* aux candidats qui n'atteignent pas le seuil de réussite.

4.2 Accueil et accompagnement des nouveaux étudiants

Le comité des experts a pu constater l'utilisation généralisée des séances d'accueil et des guides de l'étudiant de même qu'une prolifération d'informations sur l'intranet, sur le site web ou sur une plateforme numérique dédiée de l'institution : horaires, référentiels de compétences, fiche-cours, contrat pédagogique, AA, informations sur la multitude d'évaluations (étudiants, enseignants, enseignements), règlement pédagogique, etc. Le décret Paysage a conduit à une clarification des attentes et des cheminements dans les programmes. Toutefois, son application était trop récente pour que les experts puissent en observer les effets sur une cohorte complétée au moment de cette évaluation.

Plusieurs étudiants ont déploré l'abondance non structurée de ces informations, la multiplicité des plateformes numériques et, dans certains cas, le caractère peu convivial des outils informatiques. Ce sont ces difficultés qui mènent les étudiants à privilégier plutôt les médias sociaux et les communications de leurs représentants étudiants sur ces médias pour se tenir informés de manière adéquate.

Recommandation 41

Le comité des experts recommande une révision des outils et des supports de communication interne afin de rendre les informations transmises aux étudiants plus explicites, plus facilement accessibles et ayant une validité institutionnelle.

4.3 Orientation des étudiants en cours d'études et insertion socioprofessionnelle

Ainsi, malgré tous les efforts consentis et les ressources consacrées à l'accueil et à l'information des étudiants, plusieurs d'entre eux se disent peu informés des exigences de leur future profession. Cette situation caractérise particulièrement les étudiants des programmes de bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientations générale et logopédie, qui devront attendre les stages du master pour être exposés à l'exercice de la pratique professionnelle. Il importe d'améliorer les outils d'information afin de faciliter l'orientation et la motivation de ces étudiants.

Plusieurs établissements offrent aux étudiants les « midis profession » avec la collaboration de professionnels invités.

Au moment de l'évaluation, une université offrait le cours « approche des métiers de psychologue, de pédagogue et de logopède » dans les programmes de bachelier.

Un établissement offre un stage d'observation dans le programme de bachelier en Logopédie.

Un établissement a mis sur pied un service d'information aux études et un service d'information à l'emploi.

Plusieurs HE ont systématisé l'appui à la préparation du CV et de la lettre de motivation des futurs diplômés.

Une université a créé récemment une commission de relations avec les milieux professionnels.

De brefs stages d'observation dans des institutions très différentes (surdité, retard mental, neurologie) sont proposés dans des formations de logopédie ailleurs dans le monde afin de permettre aux étudiants de se rendre compte des domaines d'intervention très différents de leur future profession.

Recommandation 42

Le comité des experts recommande :

- a) de mettre en place des activités pédagogiques bien identifiées et structurées dans le programme de bachelier universitaire, avec l'objectif de mieux orienter les étudiants en cours d'études et de favoriser leur insertion professionnelle.
- b) de faire davantage appel aux professionnels en exercice pour intervenir dans certains cours de même que dans des activités d'information extracurriculaires.

4.4 Outils d'aide à la réussite des étudiants en difficulté ou ayant des besoins particuliers

La réussite est au cœur des préoccupations des enseignants et des autorités académiques des différentes institutions d'enseignement supérieur. Dans un contexte où il n'existe pas de mécanisme de sélection et où l'obtention du certificat de l'enseignement secondaire supérieur constitue la seule condition d'accès aux études supérieures, les services et outils d'aide à la réussite devraient permettre de pallier en partie la faible préparation ou le faible potentiel de réussite aux études supérieures de certains candidats. Les institutions ont également le mandat d'assurer la réussite d'étudiants ayant des besoins particuliers.

Toutes les institutions se sont dotées, avec une richesse et une couverture qui varient avec les besoins et les moyens à disposition, d'une panoplie de services et d'outils qui favorisent la réussite de ces étudiants.

Les services sont davantage formalisés dans les universités compte tenu de la taille des effectifs étudiants, mais ils sont relativement peu utilisés par les étudiants qui en ont le plus besoin. Les étudiants n'en connaissent pas forcément l'existence, mais surtout préfèrent une approche directe avec les enseignants, ce qui augmente conséquemment la lourdeur de la tâche de ces derniers. Dans les établissements d'EPS et les HE, ce soutien à la réussite est largement assuré par les enseignants, qui suppléent ainsi au manque de ressources dédiées à cette problématique, dans un environnement de plus grande proximité entre étudiants et enseignants.

Plusieurs HE ont instauré le tutorat d'étudiants de 2^e ou de 3^e année de bachelier auprès des étudiants de 1^{re} année.

Recommandation 43

Le comité des experts recommande aux institutions de revoir l'organisation des services d'aide à la réussite afin de mieux répondre aux besoins des étudiants. L'implication de tuteurs étudiants et de mentors enseignants devrait être intégrée explicitement et encadrée dans les stratégies d'aide à la réussite. L'information sur ces services devrait être très largement diffusée auprès des étudiants et des enseignants et faire l'objet d'un suivi régulier pour en évaluer les effets réels sur la réussite des étudiants.

4.5 Suivi des diplômés

Le comité des experts a fait le constat que la très grande majorité des institutions accorde une importance au suivi de leurs diplômés, mais déplore que ce suivi soit encore très peu explicite et structuré. Les données sont rares et, lorsqu'elles sont disponibles, insuffisantes pour évaluer adéquatement les retombées des formations reçues par ces diplômés de même que leur insertion socioprofessionnelle : faible taux de réponse aux enquêtes, période de suivi trop brève, faiblesse des indicateurs utilisés, analyses peu détaillées. Par ailleurs, le recours aux diplômés dans la révision des programmes est encore peu répandu et peu structuré.

Les universités ont mis sur pied très récemment des associations de diplômés.

Quelques établissements préparent une lettre d'information annuelle à l'intention des diplômés.

Recommandation 44

Le comité des experts recommande que chaque institution d'enseignement supérieur se dote d'une association des diplômés et la consulte régulièrement et de manière systématique, au moyen de rencontres thématiques conviviales et de réseaux électroniques, qui regroupent anciens et nouveaux étudiants.

4.6 Analyse des données nécessaires au pilotage de l'efficacité et de l'équité du programme

Tout comme pour le suivi des diplômés, le comité des experts a observé, dans la quasi-totalité des institutions, des lacunes importantes dans l'ensemble du suivi académique et administratif : faible taux de réponse aux enquêtes, données manquantes, insuffisance du nombre d'indicateurs et trop souvent des analyses insuffisamment fouillées dans les rares cas où les données seraient disponibles.

Un suivi exhaustif et rigoureux de l'efficacité et de l'équité des programmes doit être une des pierres angulaires de la qualité de l'évaluation des plans d'actions présentés par les institutions au terme de cette évaluation par le comité des experts de l'AEQES.

Recommandation 45

Le comité des experts recommande que les institutions se dotent d'un plan et d'un calendrier précis de suivi et de pilotage de l'efficacité et de l'équité de leurs programmes de formation, qui indiquent clairement les indicateurs retenus, les responsabilités et les outils de recueil des données ainsi que les responsabilités et les outils d'analyse de ces données.

5. Ressources humaines et matérielles

5.1 Ressources humaines : qualité, dynamisme et surcharge

D'entrée de jeu, le comité des experts veut souligner la qualité, l'engagement et la disponibilité des personnels enseignant et administratif dans toutes les disciplines à l'étude et dans la très grande majorité des établissements, comme en témoigne le haut niveau de satisfaction manifesté par des étudiants et des diplômés lors des rencontres avec le comité des experts. Par ailleurs, ces personnels tant enseignant qu'administratif sont surchargés et en nombre insuffisant pour faire face à la hausse des effectifs étudiants observée au cours des dernières années dans les programmes des trois disciplines. Ce constat vaut pour la majorité des établissements. D'autres hausses sont à prévoir au cours des prochaines années pour faire suite à des modifications législatives et décrétales.

Cette surcharge, avec ses effets prévisibles d'épuisement professionnel des personnels et de chute de motivation des étudiants, représente un facteur de risque extrêmement important pour le maintien de la qualité de l'enseignement supérieur en FWB. Elle pourrait aussi affecter de manière importante la capacité des établissements à planifier leur futur de manière innovante et concertée.

5.1.1 Personnels académiques

Le comité des experts a constaté un fort attachement des enseignants du corps académique à leur discipline. Cette fierté professionnelle, qui met les valeurs académiques au centre de leur engagement, se traduit par une grande disponibilité envers les étudiants et contribue à la qualité des formations dans toutes les formes d'établissement.

Dans la majorité des établissements d'EPS, la quasi-absence de ressources de coordination et de soutien administratif ajoute à la lourdeur des tâches des enseignants, qui sont déjà alourdies par les multiples changements de politiques et de programmes qui se sont succédé par décret au cours des dernières années. En l'absence de normes délimitant la taille des groupes dans les cours et

dans le contexte d'une enveloppe budgétaire fermée, force est de constater le danger d'une répartition inéquitable des ressources, par ailleurs insuffisantes au sein de ce groupe d'établissements, voire à l'intérieur d'un même établissement.

Le comité des experts fait un constat analogue dans le cas des HE : ressources en nombre insuffisant et énormes difficultés pour les enseignants à s'acquitter de charges croissantes d'enseignement, provoquées en partie par les hausses d'effectifs étudiants et en partie par les multiples modifications successives de programmes imposées par les autorités gouvernementales. Cette charge d'enseignement accrue ainsi que la charge d'encadrement à la limite du supportable dans les établissements qui dispensent des programmes de master ont un effet délétère sur la poursuite d'activités de recherche.

Le comité des experts a constaté de manière très claire la surcharge d'enseignement et d'encadrement de mémoires dans les quatre universités. Les charges dépassent le supportable et peuvent atteindre 30 à 40 mémorants par promoteur. La situation risque de se détériorer au cours des prochaines années avec des modifications législatives ou décrétales qui auront des effets notables sur les effectifs étudiants au master dans l'ensemble des disciplines évaluées. Pour les assistants doctorants, le risque de ce type de surcharge peut peser de manière significative sur l'achèvement d'un doctorat.

L'absence de normes quantitatives uniformes pour tous les établissements sur l'encadrement des mémoires ainsi que l'impossibilité de limiter le nombre d'étudiants à l'entrée du master ne permettent pas une planification budgétaire basée sur la charge optimale des unités d'enseignement et de recherche.

Dans quelques HE, il existe une modulation de la charge d'enseignement pour permettre aux enseignants de mettre un accent particulier pour une période déterminée à leurs activités de recherche.

À titre d'exemple, en Amérique du Nord, depuis la disparition du mémoire de maîtrise en psychologie et sur la base de la réalité de l'ensemble des universités, les institutions ont établi une norme tacite d'un maximum de quatre à six doctorants par professeur.

Un grand nombre d'universités nord-américaines pratiquent la modulation de la charge d'enseignement afin de reconnaître des attributions particulièrement importantes à l'encadrement de mémoires et thèses ou à la recherche. Les fonctions administratives des enseignants (doyens, vice-doyens, directeurs de programme) sont assorties de dégrèvements d'enseignement standardisés et de primes de fonction.

Recommandation 46

Le comité des experts recommande :

- a) l'établissement de normes quantitatives pour la taille des groupes dans les différentes catégories d'activité d'enseignement (cours magistraux, laboratoires, stages, etc.). Ces normes pourraient orienter de manière équitable la planification et la répartition des ressources tant entre les établissements qu'à l'intérieur de ces derniers.
- b) une analyse fouillée des charges d'encadrement des mémoires de master, des travaux de fin d'études et de épreuves intégrées, dans les HE et les universités, en vue d'établir des normes pouvant orienter de manière équitable la planification et la répartition des ressources académiques, tant entre établissements qu'au sein de chacun d'eux.
- c) l'instauration de modes de reconnaissance de l'importance relative des charges d'encadrement, de recherche ou de fonctions administratives des enseignants (doyens, vice-doyens, directeurs de programmes, etc.). Cette reconnaissance pourrait prendre la forme de dégrèvements d'enseignement, d'allocation de recherche ou d'assistants.

La hausse des étudiants déjà observée, à laquelle viendront s'ajouter de nouvelles hausses dans les trois disciplines, commande une réflexion incontournable sur la qualité de la formation et sur les ressources indispensables à la très haute qualité de la formation offerte en FWB. Doit-on maintenir le choix d'une accessibilité totalement ouverte aux études supérieures, et particulièrement au programme de master, et ajuster conséquemment les personnels académiques à la taille croissante de ces cohortes avec des hausses budgétaires significatives? Ou doit-on plutôt ajuster l'offre de formation aux ressources disponibles et de manière optimale comme dans un grand nombre de juridictions européennes et américaines, ce qui représenterait un changement majeur des politiques et de choix idéologiques en FWB? Le comité des experts se doit de soulever la question en toute objectivité.

Recommandation 47

Le comité des experts recommande une réflexion en profondeur sur l'accessibilité aux études supérieures au regard des ressources académiques nécessaires à une formation (enseignement et encadrement) de qualité optimale et au au maintien des activités de recherche de la plus haute qualité. Cette réflexion devrait se faire en concertation de tous les acteurs clés de l'enseignement supérieur et des autorités de tutelle ou ministérielles.

5.1.2 Chargés de cours, assistants et maîtres de stage

Les chargés de cours

Une formation de qualité doit pouvoir s'appuyer sur un judicieux équilibre des ressources à temps plein et de chargés de cours issus des milieux professionnels. Le comité des experts est préoccupé par le déséquilibre observé dans certains établissements d'EPS qui, faute de moyens financiers adéquats pour offrir des emplois de titulaires à temps plein, recourent quasi exclusivement à des chargés de cours qui, bien que qualifiés, ne peuvent offrir la même

disponibilité que le personnel permanent titulaire dans l'établissement.

Recommandation 48

Le comité des experts recommande que les ressources permettent le maintien d'un équilibre entre postes réguliers et charges de cours, ou le retour à cet équilibre.

Les assistants

À l'université, les assistants jouent un rôle important dans l'enseignement, dans l'encadrement des stages et dans l'encadrement des mémoires de master. Ils doivent mener ces activités de front avec la préparation d'une thèse et parfois des tâches de coordination voire des tâches administratives. Le comité des experts a pu constater la difficulté pour plusieurs d'entre eux à maintenir le juste équilibre attendu et de consacrer uniquement 50% de leurs activités à l'assistantat, avec les conséquences prévisibles sur la durée de préparation de la thèse. De plus, le comité des experts a pu observer plus d'une fois des différences notables dans la lourdeur des charges et dans le niveau de valorisation au sein du même établissement universitaire.

Recommandation 49

Le comité des experts recommande :

- a) de mettre en place un système de valorisation des charges d'enseignement, d'encadrement et d'administration remplies par les assistants, notamment pour favoriser leur insertion professionnelle.
- b) aux facultés et universités d'établir, de préférence en concertation, de manière explicite et transparente la définition des tâches des assistants.

Les maitres de stage

Les programmes de psychologie, de logopédie et de sciences de l'éducation ont une forte composante professionnelle. Il en va de même des programmes d'éducation spécialisée et de conseiller conjugal

et familial. La qualité de la formation doit donc s'appuyer fortement sur les maitres de stage et sur la disponibilité et la qualité des lieux de stage externes.

Nombre de membres du personnel enseignant des établissements d'EPS ont une pratique professionnelle parallèle à leurs activités d'enseignement ou une longue expérience du terrain, ce qui est un atout notable.

Dans les HE, on fait davantage appel à des ressources externes et on peine parfois à trouver des professionnels logopèdes dans les lieux de stage externes.

Une université propose depuis octobre 2014 une journée « Recherche-Clinique ». Cette clinique psychologique et logopédique joue le rôle d'interface entre les professionnels du terrain et les membres de la Faculté. Les maitres de stage sont invités à y participer.

Une pratique de fidélisation des logopèdes qui forment des stagiaires logopèdes appliquée dans d'autres formations consiste à offrir la gratuité des formations continues organisées par les institutions de formation.

Recommandation 50

Le comité des experts recommande que les maitres de stage soient obligatoirement des professionnels reconnus de la discipline.

5.1.3 Implication des professionnels dans les programmes universitaires

Les profils de carrière des personnels académiques des universités sont fortement orientés vers la recherche et les maitres de stage œuvrent, en général, dans les lieux externes. Le défi de la qualité de la formation professionnelle adossée aux données probantes issues de la recherche réside dans un partenariat étroit entre les personnels académiques, les assistants et les maitres de

stage. La qualité et la pertinence des programmes reposent en partie sur la prise en compte des besoins de la profession. Le comité des experts a pu constater la nécessité d'avancées importantes vers l'atteinte de cet objectif.

Recommandation 51

Le comité des experts recommande :

- a) que les établissements, et particulièrement les universités, fassent davantage appel aux professionnels des milieux tant pour la planification de leurs programmes que pour leur implication dans les activités d'enseignement et d'encadrement.
- b) une plus grande valorisation de l'apport de ces professionnels et une meilleure intégration au sein des ressources humaines des unités.

5.1.4 Personnels administratifs

Comme mentionné en introduction de cette section, les membres du personnel administratif sont reconnus pour leur qualité, leur engagement et leur dynamisme dans l'ensemble des institutions visitées par le comité des experts. Tant les personnels enseignants que les étudiants reconnaissent la qualité de leur apport.

Par ailleurs, dans la majorité des établissements, on déplore la pénurie de ressources administratives. Tout comme pour le personnel enseignant, le comité des experts n'a pas eu accès à des données quantitatives permettant d'appréhender la réalité des institutions individuelles, de comparer (*benchmarking*) avec les institutions comparables et d'inférer des normes d'attribution équitable de ressources administratives en fonction des responsabilités d'enseignement, d'encadrement et de recherche.

Recommandation 52

Le comité des experts recommande une analyse fouillée des ressources administratives de chaque institution en regard des charges d'enseignement et d'encadrement, en vue d'établir des normes pouvant orienter de manière équitable la planification et la répartition, tant interinstitutionnelle qu'intra-institutionnelle, des ressources administratives.

5.2 Accueil, formation continue et évaluation des personnels

Quelques établissements se sont dotés d'une politique d'accueil et d'accompagnement et d'intégration des nouveaux enseignants au cours des deux ou trois premières années d'activités. Peu d'institutions ont rendu obligatoire la formation pédagogique pour les nouveaux enseignants.

Recommandation 53

Le comité des experts recommande que chaque institution se dote d'une politique d'accompagnement fortement incitative, et notamment de formation pédagogique et de formation aux outils informatiques, des nouveaux personnels pendant une période minimale de trois ans.

Si peu d'institutions se sont dotées d'une politique formelle de formation des personnels ou de programmes de formation continue, toutes encouragent les initiatives individuelles. Force est de constater cependant que dans la très grande majorité des institutions les personnels se disent surchargés et ne peuvent dégager le temps nécessaire pour suivre ces formations.

Recommandation 54

Le comité des experts recommande que chaque établissement se dote d'une politique et d'un plan d'action de formation continue des personnels qui soit intégrée dans la charge de travail.

La présence, la fréquence et la reddition de comptes sur l'évaluation des enseignements par les étudiants et par les enseignants varient considérablement en fonction des institutions. Selon le vieil adage qui nous dit qu'on ne valorise que ce qu'on évalue bien, les établissements d'enseignement supérieur doivent être encouragés à mieux développer la méthodologie et la gestion de l'évaluation.

Recommandation 55

Le comité des experts recommande que chaque institution se dote d'une politique et d'un plan d'action sur l'évaluation de ses activités et sur la valorisation de ses personnels et que ces derniers soient assortis de mécanismes de bilan quantitatif et qualitatif, transparents et adaptés aux différentes parties prenantes.

5.3 Ressources matérielles

Les remarques formulées ci-dessous découlent des visites des infrastructures et d'échanges lors des visites.

5.3.1 Locaux

Concernant les locaux, le comité des experts a pu chaque fois constater que les locaux utilisés par les programmes étaient convenablement tenus et entretenus malgré la vétusté de certains établissements d'EPS. Plusieurs d'entre eux ont consenti des efforts considérables pour obtenir des budgets permettant une rénovation minimale des installations, mais il y a encore urgence dans quelques cas.

Recommandation 56

Le comité des experts recommande que les instances de tutelle accordent priorité aux projets de rénovation des établissements d'EPS et des HE les plus vétustes.

Le comité des experts a pu constater que, y compris dans les HE et les universités dont les locaux sont plus adéquats, les salles de cours ne

peuvent répondre de manière optimale à la hausse des effectifs étudiants et aux besoins d'innovation en pédagogie et d'utilisation des nouvelles technologies. L'absence d'espaces de convivialité (salles d'étude, cafétéria) à l'intention des étudiants, dans la presque totalité des institutions, ne favorise pas leur intégration aux études supérieures.

Dans certains cas, l'enchevêtrement des responsabilités sur la gestion des locaux entraîne une inertie incompréhensible dans l'entretien des locaux, allant jusqu'à impacter la qualité des conditions d'études tant pour les étudiants que pour les enseignants.

Recommandation 57

Le comité des experts recommande, tant au niveau ministériel qu'institutionnel, la formulation d'un plan d'action sur l'utilisation optimale des locaux orientée vers la réussite et la qualité de vie des étudiants et des personnels.

5.3.2 Bibliothèques

Dans les universités et les HE, les bibliothèques disposent en général de suffisamment d'ouvrages de référence. Les bibliothécaires sont à l'écoute des besoins des personnels et des étudiants, pour autant que ces besoins soient conciliables avec une réalité budgétaire de plus en plus stricte. Dans plusieurs institutions, les ressources sont accessibles à distance par les enseignants et les étudiants. La majorité des établissements d'EPS disposent de moins de moyens en ce qui a trait aux ressources documentaires et aux espaces de consultation documentaire, bien que deux ou trois d'entre eux soient correctement dotés.

Il existe des ententes de mutualisation de quelques HE avec les bibliothèques universitaires et communales.

En général, les établissements n'accordent pas une importance suffisante à l'initiation des étudiants à l'usage des ressources documentaires en format

imprimé ou électronique et, de l'avis de nombreux étudiants, cette initiation intervient trop tardivement dans le *curriculum*.

Les étudiants et les enseignants déplorent en général l'insuffisance en nombre et en actualisation des tests psychologiques et logopédiques indispensables à la pratique professionnelle.

Les heures d'ouverture des bibliothèques suscitent préoccupation et frustration chez les étudiants, qui considèrent qu'elles ne sont pas adaptées à leurs besoins et à leurs horaires de cours et qu'elles doivent être revues.

Il y a plus de dix ans, toutes les universités de la province de Colombie-Britannique au Canada ont effectué, avec des retombées fort positives, la mise en commun de leurs ressources bibliographiques.

Recommandation 58

Le comité des experts recommande de :

- a) favoriser l'achat des périodiques et des ouvrages de référence en format électronique, mettre en réseau informatisé les données bibliographiques et les ressources des bibliothèques pour l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur de la FWB.
- b) faciliter l'accès aux ressources des bibliothèques par des heures d'ouverture étendues et grâce à l'informatisation des ouvrages.
- c) renforcer l'information sur les ressources disponibles à l'adresse des enseignants et organiser des activités obligatoires de formation en bibliothèque et en recherche bibliographique pour les étudiants dès leur entrée dans le programme.
- d) actualiser les tests psychologiques et logopédiques, les rendre disponibles en bibliothèque ou en testothèque en nombre suffisant ou accessibles au moyen d'ententes interinstitutionnelles.

5.3.3 Ressources informatiques

Toutes les institutions ont accordé une importance réelle, bien qu'à géométrie variable, au développement des ressources informatiques au cours des dernières années, tant pour le soutien à la formation que pour la gestion académique et administrative. Si, dans l'ensemble, les enseignants, les personnels administratifs et les étudiants manifestent un niveau de satisfaction acceptable, le comité des experts a pu constater que certains outils sont déjà vétustes, que cohabitent souvent plusieurs plateformes dans une même institution, que la diversité des outils et leur manque de compatibilité rendent très difficile l'établissement de réseaux regroupant plusieurs institutions à vocation apparentée.

Sur le plan proprement académique, le comité des experts a pu observer, dans la grande majorité des HE et des établissements d'EPS, l'urgente nécessité d'améliorations considérables dans l'utilisation des ressources informatiques en appui aux activités de formation.

Recommandation 59

Le comité des experts recommande :

- a) que toutes les institutions se dotent d'une politique d'achat des équipements informatiques avec l'objectif de la compatibilité avec les autres institutions à vocation apparentée.
- b) l'établissement de plans d'action institutionnels sur l'utilisation optimale des ressources informatiques en appui à la qualité de la formation.

Conclusion

L'évaluation du *cluster* en psychologie, logopédie et éducation montre des caractéristiques à la fois spécifiques à chaque programme et communes à l'ensemble du *cluster*.

En conclusion, le comité des experts souhaite reprendre quelques uns des points qui lui semblent constituer des points de vigilance à prendre en compte par les différentes autorités académiques et politiques.

Tout d'abord, le contexte d'augmentation forte du nombre d'étudiants, qui, pour la majorité des filières, pèse sur la qualité de l'encadrement des étudiants par les enseignants. Ce phénomène n'est pas sans conséquence lorsque l'adéquation des ressources aux besoins ne se réalise pas. Le comité des experts tient à rappeler que la qualité ne relève pas seulement d'une capacité d'autoévaluation en vue d'amélioration des pratiques (compétence partagée dans les milieux de l'éducation, de la formation et du soin). Elle relève aussi et surtout d'une politique générale de ces domaines accordant les budgets indispensables au déploiement des activités d'enseignement, d'encadrement et de recherche qui respectent les normes internationales de qualité de ces disciplines.

Autre point, il est intéressant de noter que ce *cluster* a concerné des formations débouchant pour certaines sur des professions réglementées et des diplômes protégés, ou au contraire des métiers pour lesquels nombre de professionnels peuvent intervenir. Ainsi, des formations et des diplômés sont en difficulté de positionnement : c'est le cas typique du bachelier Conseiller conjugal et familial, mais aussi, sous des registres différents, du master en Sciences de la famille et de la sexualité ou bien du bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif.

L'accès à la pratique au cours de la formation est un point particulièrement important de ce *cluster*. Ainsi, il a été relevé dans certains programmes une formation pratique qui n'est pas toujours réalisée dans les contextes et conditions attendues, ce qui n'est pas sans risque sur la qualité des futurs

professionnels. Cela rejoint la nécessité d'impliquer plus fortement et de manière plus institutionnalisée et pérenne les professionnels dans les contenus de formation.

Enfin, la dimension recherche, et plus largement l'exigence d'analyse, d'élaboration des situations et d'actualisation des connaissances dans les disciplines concernées, sont peu présentes dans les cursus, excepté dans les universités, alors même que ce sont des formations de niveau VI.

Ces différents éléments ne sont pas neutres dans la question du positionnement de l'offre de formation de la FWB dans l'enseignement supérieur, et par ailleurs de cette offre sur le marché de l'emploi.

Les mouvements de regroupement qui se créent avec la constitution des pôles doivent pouvoir être facteurs d'amélioration, ou tout du moins porteurs de réflexions transverses sur un certain nombre d'éléments cités dans ce rapport.

Ceci étant posé, le comité des experts tient à souligner l'investissement des équipes au sein de ces différents programmes, tant au regard des étudiants que de leurs institutions.

Analyse SWOT

Points forts	Points d'amélioration
<ul style="list-style-type: none"> • D'une façon générale, l'expertise et la compétence du corps professoral • Des équipes enseignantes fortement impliquées • Un accompagnement de proximité de la part des équipes auprès des étudiants • La rapidité de mise en œuvre du décret Paysage par les équipes pédagogiques • Une démarche qualité reconnue comme une priorité et installée ou en développement rapide • Le souci de l'orientation et de la préparation à l'insertion professionnelle des diplômés • Des programmes aux orientations bien définies • La vigilance et la prise en compte de l'évolution de l'environnement externe • Un exercice de l'autoévaluation en essor • Des partenariats nombreux avec des universités en Belgique, en Europe et ailleurs dans le monde • Une attractivité des formations évaluées 	<ul style="list-style-type: none"> • La clarification des structures et des circuits de décision • Le développement de l'information auprès des étudiants sur la participation aux instances • Le suivi des démarches qualité et particulièrement la clarification des objectifs de l'évaluation des enseignements • La mise en place d'un pilotage par les données • La mise en place de plans de formation continue des enseignants et formateurs sur des thématiques communes et transverses avec incitation des enseignants à les suivre • La mise en place de commissions des relations avec les milieux professionnels • La participation des professionnels dans la formation • La progression des stages au cours des différentes années d'un programme • Le taux d'encadrement des stagiaires par enseignant encore trop élevé • La dimension recherche dans les activités d'enseignement en HE et en EPS • Le recours à la documentation scientifique et la facilitation de l'accès aux ressources des bibliothèques, surtout en EPS • La validation et la communication claire des modalités d'évaluation et des TFE (épreuves intégrées) • Le rééquilibrage des approches dans les bacheliers dans lesquels on observe la prédominance de l'approche psychodynamique • L'analyse des charges d'enseignement et d'encadrement • Le développement de la dimension internationale via notamment les mobilités • La mise en place d'association de diplômés

Opportunités	Risques
<ul style="list-style-type: none"> • La logique de regroupement des établissements pour développer les mutualisations à des fins d'économie mais aussi pour les échanges de bonnes pratiques entre enseignants • L'entrée en vigueur de la loi sur l'exercice de la psychologie clinique et de la psychothérapie pour l'amélioration de la qualité de la formation et la reconnaissance de la profession • Les standards internationaux de formation, pour améliorer notamment la formation professionnelle en psychologie 	<ul style="list-style-type: none"> • Un contexte économique d'enveloppe fermée • La succession de réformes de l'enseignement supérieur, qui ne favorise pas une réflexion globale sur les différentes années d'un programme • Une augmentation significative du nombre d'étudiants sans ajustement à la hausse des ressources académiques et administratives • La difficulté de positionnement de certains bacheliers, comme celui de Conseiller conjugal et familial • L'entrée en vigueur de la loi sur l'exercice de la psychologie clinique et de la psychothérapie si l'augmentation des responsabilités n'est pas accompagnée du financement adéquat

Récapitulatif des recommandations

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques (y compris responsables de programmes)	ARES et/ou PO	Gouvernement FWB
1	25	Mettre en œuvre une deuxième phase du décret Paysage, celle qui va permettre de penser la cohérence des formations, la pertinence des organisations pédagogiques et didactiques, la mise en place d'organes de concertation et d'élaboration collégiale.					
		Une condition à cela est la stabilité du cadre législatif ou réglementaire : s'installer dans la longue durée sans nouvelle perspective de modification obligatoire, les seules modifications devant venir des projets d'améliorations nécessaires après les changements constatés.					
2	25	Développer des collaborations et mutualisations au sein des pôles et à engager ou poursuivre les réflexions sur la carte des formations au regard des besoins sociétaux et d'emploi et des capacités d'encadrement de chaque établissement.					
3	31	<i>(PSYCHOLOGIE)</i> Dans le contexte du libre accès aux études en FWB, augmenter les ressources professorales pour atteindre un niveau optimal d'encadrement. À défaut d'augmenter ces ressources, la réflexion devrait porter sur la pertinence d'un processus de sélection équitable pour adapter le nombre d'étudiants inscrits à la capacité d'encadrement optimale de la discipline.					
4	31	<i>(PSYCHOLOGIE)</i> Développer des outils et des stratégies d'information sur la profession de psychologue et sur les débouchés possibles.					
5	31	<i>(PSYCHOLOGIE)</i> Développer une implication institutionnalisée et pérenne des professionnels dans les programmes à vocation professionnelle.					
6	31	<i>(PSYCHOLOGIE)</i> Augmenter le nombre d'heures de stages en conformité avec les standards internationaux en psychologie.					
7	32	<i>(PSYCHOLOGIE, aux universités)</i> Mener une réflexion concertée sur l'adaptation du cursus de master à la loi De Block et sur le diplôme de reconnaissance de ce cursus allongé.					
8	34	<i>(ASSISTANT en PSYCHOLOGIE)</i> Institutionnaliser, de manière pérenne, la consultation des professionnels et des anciens étudiants pour assurer l'amélioration continue des programmes.					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques (y compris responsables de programmes)	ARES et/ou PO	Gouvernement FWB
9	35	<i>(ASSISTANT en PSYCHOLOGIE)</i> Se concerter et échanger avec les universités et les associations professionnelles, afin de mieux délimiter les champs d'intervention respectifs des assistants en psychologie et des psychologues cliniciens et de modifier les programmes en conséquence.					
10	36	<i>(BAC. CONSEILLER CONJUGAL ET FAMILIAL)</i> Le comité des experts : a) s'interroge sur l'existence même de ce diplôme et recommande aux institutions offrant ce programme de formation de se concerter entre elles et avec les associations professionnelles afin de revoir la pertinence d'une telle formation. b) invite à des échanges avec les universités qui offrent le programme de master en psychologie clinique, dans l'hypothèse de passerelles entre ce programme de bachelier revisité et le programme de master en Psychologie clinique.					
11	37	<i>(MA. SCIENCES DE LA FAMILLE ET DE LA SEXUALITÉ)</i> Conduire une réflexion approfondie sur la finalité « approche interdisciplinaire de la famille et du couple ». De nouvelles voies pour la réforme de programme, telles que, par exemple, la possibilité d'en faire plutôt une spécialisation du master en Sciences psychologiques-psychologie clinique, méritent d'être explorées.					
12	41	<i>(LOGOPÉDIE)</i> a) Recentrer la formation pratique (les 600 heures de stages) sur les spécificités de la profession de logopède. b) Veiller à une meilleure gestion de l'adéquation des stages proposés par rapport à la profession de logopède en définissant les conditions minimales requises pour les lieux de stage, aussi bien du point de vue des établissements et de leurs ressources que du profil des maîtres de stage. c) Assurer les stages avec des maîtres de stage logopèdes et en présence de patients présentant des troubles logopédiques, même en cabinet indépendant, par rapport aux stages non spécifiques à la profession de logopède. d) Renforcer les échanges de prestations entre formation pratique des étudiants et formation continue des professionnels de terrain (par exemple, sous forme d'accords de collaborations).					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques (y compris responsables de programmes)	ARES et/ou PO	Gouvernement FWB
13	42	<p>(LOGOPÉDIE)</p> <p>a) Construire des interactions et concertations entre HE et universités au regard du contexte de formations. Cette réflexion devrait notamment porter sur la valeur ajoutée de la formation universitaire par rapport à celle offerte par les HE et sur l'adéquation de ces dernières avec le profil européen de logopède.</p> <p>b) Faciliter la passerelle entre bachelier et master en Logopédie et favoriser une plus grande coopération entre HE et universités en termes de bonnes pratiques en lien avec la recherche, les stages et les ressources documentaires.</p>					
14	46	<p>(BAC. ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ EN ACCOMPAGNEMENT PSYCHO-ÉDUCATIF) Initier les démarches de la protection du diplôme s'impose, ce qui s'accompagne d'un resserrement des relations avec les milieux professionnels à même d'initier la démarche.</p>					
15	47	<p>(BAC. ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ EN ACCOMPAGNEMENT PSYCHO-ÉDUCATIF)</p> <p>a) Réfléchir avec les professionnels à une manière de renforcer et de formaliser leur participation et leur implication dans la formation afin de répondre au mieux à la demande du bassin d'emploi. Les anciens étudiants pourraient contribuer à cette démarche.</p> <p>b) Reprendre la réflexion sur la progression dans les stages, la diversification des terrains de pratique.</p> <p>c) Veiller à l'optimisation de l'encadrement des stages comme celui du travail de fin d'études (ou de l'épreuve intégrée).</p>					
16	48	<p>(BAC. ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ EN ACCOMPAGNEMENT PSYCHO-ÉDUCATIF)</p> <p>a) Ouvrir davantage les formations sur les composantes sociologiques, voire économiques des situations qui entraînent l'intervention des éducateurs spécialisés.</p> <p>b) Veiller à une actualisation permanente des connaissances juridiques, voire de l'économie.</p> <p>c) Mettre en avant l'intérêt de la recherche dans toutes les activités d'enseignement et renforcer le recours à la documentation scientifique (augmenter et formaliser les relations avec le monde universitaire). Cette démarche permettrait également de sensibiliser et de mieux préparer les bacheliers à un éventuel master.</p>					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques (y compris responsables de programmes)	ARES et/ou PO	Gouvernement FWB
17	48	<i>(BAC. ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ EN ACCOMPAGNEMENT PSYCHO-ÉDUCATIF)</i> Élaborer des plans de formation continue sur des thématiques communes et transverses et permettre aux enseignants de les suivre.					
18	50	<i>(BAC. ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ EN ACTIVITÉS SOCIO-SPORTIVES)</i> a) Institutionnaliser la consultation des professionnels et des diplômés en vue de l'amélioration continue du programme. b) Mieux définir les profils de fonction et la charge de travail des enseignants.					
19	53	<i>(MA. SCIENCES DE L'ÉDUCATION)</i> Envisager de contribuer de façon significative au projet de mastérisation de la formation des maîtres, en y apportant l'expertise disciplinaire des sciences de l'éducation.					
20	54	<i>(MA. SCIENCES DE L'ÉDUCATION)</i> Élargir plus systématiquement le public cible des masters en Sciences de l'éducation au-delà de la sphère de l'enseignement scolaire. Des passerelles ou des modalités d'accès moins contraignantes au master seraient alors souhaitables, en particulier pour tous les professionnels du secteur éducatif au sens large, par la voie de la VAE ou de tout autre dispositif. Cet élargissement du public cible, et donc de l'offre de formation, passe par une réflexion sur l'utilité sociale des sciences de l'éducation et les différentes façons dont la discipline peut contribuer à répondre aux besoins sociaux actuels. Pour y parvenir, une introduction progressive d'interventions et d'intervenants en provenance des différents secteurs professionnels pour lesquels les sciences de l'éducation constituent une référence pourrait être envisagée. Le public historique des sciences de l'éducation ne doit pas pour autant être délaissé. Des alternatives aux stages obligatoires mériteraient d'être proposées en plus des horaires décalés.					
21	56	a) Simplifier et clarifier les structures, les circuits de décision et les organes de gestion, ce qui pourrait passer par une meilleure définition des responsabilités à chaque niveau, et par davantage d'autonomie (pédagogique et de gestion) des facultés, sections et catégories. b) Interroger les possibilités de donner plus d'autonomie aux HE comme aux établissements d'EPS à l'égard des PO.				(PO)	

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques (y compris responsables de programmes)	ARES et/ou PO	Gouvernement FWB
22	56	Développer des échanges entre établissements et autorités de tutelle, afin d'envisager qu'un volume de ressources soit suffisant pour une formation de qualité, et des collaborations plus étroites entre établissements proches à des fins d'économie.					
23	57	a) Repenser les modalités de la présence estudiantine en fonction des correctifs apportés aux recommandations 21 et davantage favoriser une information auprès des étudiants sur l'intérêt de participer aux instances, les former à faire remonter les problèmes rencontrés à leurs représentants et former les représentants à rendre compte de leur mandat. b) Envisager une implication et un travail réel des étudiants dans les conseils, avec obtention d'ECTS ou autre forme de valorisation. Une telle démarche devra évidemment s'accompagner de véritables campagnes électorales, faites d'informations sur les enjeux des élections, sur les cahiers des charges des élus et leur projet.					
24	57	Formaliser davantage la participation des professionnels dans les différents conseils, au moins dans les établissements, facultés, catégories et sections préparant à des diplômes professionnalisants.					
25	58	a) Institutionnaliser et pérenniser la démarche qualité avec une redéfinition de la mission et du cahier de charges de l'unité et des ressources humaines en charge, et la désignation de l'entité chargée du pilotage du plan d'action. b) Clarifier les niveaux de responsabilité entre programme, entité et institution. c) Préciser les liens entre les responsables qualité et les structures de gouvernance de l'institution. d) Renforcer la formation des personnes chargées de la démarche qualité, développer leurs compétences et former un réseau de pairs.					
26	59	a) Communiquer sur les démarches, les résultats, le dossier d'autoévaluation, etc. b) Spécifier les plans d'action et s'assurer de leurs liens avec les données de l'évaluation.					
27	59	a) Porter une attention particulière à l'établissement et à l'accès à des banques de données qui permettent des suivis internes et des comparaisons avec les établissements pertinents (<i>benchmarking</i>) en FWB et ailleurs dans le monde. b) Mieux exploiter les données existantes.					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques (y compris responsables de programmes)	ARES et/ou PO	Gouvernement FWB
28	60	a) Clarifier la politique et les modalités de l'évaluation des enseignements par les étudiants et la systématiser. b) Veiller à la planification des évaluations et enquêtes aux étudiants, afin que celles-ci conservent leur pertinence, s'articulent adéquatement et ne se démultiplient pas inutilement.					
29	60	Réfléchir à la mise en place et à la reconnaissance institutionnelle d'une responsabilité d'UE, au moins pour la définition des modalités d'évaluation, dans le cadre du passage d'une logique de matière de cours à une logique d'unité de valeur.					
30	61	a) Rendre la communication des modalités d'évaluation obligatoire en début d'année académique, ou à défaut au début de chaque UE, pour les première et seconde sessions, avec anticipation de modalités alternatives pour des motifs considérés comme empêchant de se présenter à ces sessions d'examen. b) Faire valider les modalités d'évaluation par une instance de l'établissement, représentative ou non, dans laquelle siègent systématiquement des étudiants. Cela légitimerait, voire corrigerait collégalement les choix des enseignants et des équipes pédagogiques.					
31	61	Disposer d'une instance représentative de régulation des formations qui valident des orientations issues des différentes sources d'informations disponibles.					
32	62	Sur les sites où l'offre de formation est concurrentielle, le comité des experts recommande que les PO puissent s'entendre pour se positionner sur des domaines complémentaires. Les politiques de pôles sont l'occasion de redéfinir les domaines de spécialité des différentes formes d'établissements, en particulier entre HE et universités.					
33	63	a) Énoncer clairement les attentes des TFE, épreuves intégrées et mémoires.					
		b) Convenir et communiquer à l'avance aux étudiants les modalités de détermination ou d'attribution d'un sujet, de même que les modalités d'encadrement.					
		c) Définir les exigences en matière de culture scientifique et de connaissance de la littérature en sciences humaines et sociales, au regard des possibilités d'accès à la littérature scientifique, avec comme objectif à moyen terme de se rapprocher des standards universitaires européens d'accès illimité à la documentation numérique.					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques (y compris responsables de programmes)	ARES et/ou PO	Gouvernement FWB
34	64	<p>a) Mettre en place l'un ou l'autre dispositif incitatif qui permette aux enseignants en éprouvant le besoin et/ou dont le niveau de qualification le nécessite de se former à la recherche par la recherche : validation d'un master par VAE, capitalisation de participation à des événements scientifiques, poursuite d'études en doctorat.</p> <p>b) Encourager davantage les enseignants à mener ou à collaborer à des recherches appliquées dans les champs qui s'y prêtent et à impliquer professionnels et étudiants, favoriser la publication des recherches menées et la participation aux conférences et aux réseaux scientifiques internationaux dans la discipline.</p>					
35	64	Formaliser des exigences minimales en matière de recherche documentaire, règles de citation et, par conséquent, de lutte contre le plagiat.					
36	65	<p>a) Faire siéger les professionnels dans les instances de régulation.</p> <p>b) Créer une commission des relations avec les milieux professionnels responsable des diverses facettes de ce partenariat.</p> <p>c) Envisager la possibilité de reconnaître et de valoriser la participation aux réflexions sur les programmes et aux activités d'enseignement des professionnels ponctuellement sollicités, et dont le champ d'activité principal est autre que l'enseignement.</p> <p>d) Créer un lien structurel entre les établissements et le monde professionnel via l'offre de formation continue.</p> <p>e) Organiser, si elle n'a pas déjà lieu, une rencontre par an, sous une forme ou sous une autre, entre les équipes pédagogiques et des représentants des milieux professionnels engagés dans la formation (interventions ponctuelles, membres de jurys, encadrants de stage).</p>					
37	66	<p>a) Offrir la possibilité aux professionnels de suivre, lorsqu'elles existent, des actions de formation continue dispensées par les établissements pour valoriser le service rendu et la formation délivrée par le lieu de stage en accueillant (par exemple, sous forme d'un accord formel d'échange de prestations).</p> <p>b) S'assurer que, sur tous les lieux de stage, les étudiants soient effectivement encadrés par un professionnel du métier auquel ils se préparent et que leurs actes sont contrôlés et validés par ce professionnel.</p>					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques (y compris responsables de programmes)	ARES et/ou PO	Gouvernement FWB
38	66	Imposer un enseignement des langues étrangères sous la forme d'un nombre incompressible d'ECTS tout au long du bachelier et du master, quel que soit le domaine de spécialité.					
39	67	Compte tenu des pratiques et des préférences des étudiants en matière de communication, recourir à une utilisation structurée et planifiée des médias sociaux, ainsi qu'à des mises à jour fréquentes du site web et permettre une navigation des plus conviviales.					
40	67	(À TOUS LES ÉTABLISSEMENTS ET PARTICULIÈREMENT AUX EPS) S'assurer d'offrir aux étudiants l'accès aux ressources leur permettant d'acquérir une maîtrise suffisante de la langue française pour poursuivre leur programme avec succès. Cette formation pourrait être incluse dans le cursus ou poursuivie <i>extra curriculum</i> .					
41	68	Réviser les outils et supports de communication interne afin de rendre les informations transmises aux étudiants plus explicites et plus facilement accessibles et ayant une validité institutionnelle.					
42	68	a) Mettre en place des activités pédagogiques bien identifiées et structurées dans le programme de bachelier universitaire, avec l'objectif de mieux orienter les étudiants en cours d'études et de favoriser leur insertion professionnelle. b) Faire davantage appel aux professionnels en exercice pour intervenir dans certains cours de même que dans des activités d'information extracurriculaires.					
43	69	Revoir l'organisation des services d'aide à la réussite afin de mieux répondre aux besoins des étudiants. L'implication de tuteurs étudiants et de mentors enseignants devrait être intégrée explicitement et encadrée dans les stratégies d'aide à la réussite. L'information sur ces services devrait être très largement diffusée auprès des étudiants et des enseignants et faire l'objet d'un suivi régulier pour en évaluer les effets réels sur la réussite des étudiants.					
44	69	Se doter d'une association des diplômés et la consulter régulièrement et de manière systématique, au moyen de rencontres thématiques conviviales et de réseaux électroniques, qui regroupent anciens et nouveaux étudiants.					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques (y compris responsables de programmes)	ARES et/ou PO	Gouvernement FWB
45	69	Se doter d'un plan et d'un calendrier précis de suivi et de pilotage de l'efficacité et de l'équité des programmes de formation, qui indiquent les indicateurs retenus, les responsabilités et les outils de recueil des données ainsi que les responsabilités et les outils d'analyse de ces données.					
46	71	<p>a) Établir des normes quantitatives pour la taille des groupes dans les différentes catégories d'activité d'enseignement (cours magistraux, laboratoires, stages, etc.). Ces normes pourraient orienter de manière équitable la planification et la répartition des ressources tant entre les établissements qu'à l'intérieur de ces derniers.</p> <p>b) Procéder à l'analyse fouillée des charges d'encadrement des mémoires de master, des travaux de fin d'études et de épreuves intégrées, dans les HE et les universités, en vue d'établir des normes pouvant orienter de manière équitable la planification et la répartition des ressources académiques, tant entre établissements qu'au sein de chacun d'eux.</p> <p>c) Instaurer de modes de reconnaissance de l'importance relative des charges d'encadrement, de recherche ou de fonctions administratives des enseignants (doyens, vice-doyens, directeurs de programmes, etc.). Cette reconnaissance pourrait prendre la forme de dégrèvements d'enseignement, d'allocation de recherche ou d'assistants.</p>					
47	71	Mener une réflexion en profondeur sur l'accessibilité aux études supérieures au regard des ressources académiques nécessaires à une formation (enseignement et encadrement) de qualité optimale. Cette réflexion devrait se faire en concertation de tous les acteurs clés de l'enseignement supérieur et des autorités de tutelle ou ministérielles.					
48	72	Veiller à ce que les ressources permettent le maintien d'un équilibre entre cadre régulier et charges de cours, ou le retour à cet équilibre.					
49	72	<p>a) Mettre en place un système de valorisation des charges d'enseignement, d'encadrement et d'administration remplies par les assistants, notamment pour favoriser leur insertion professionnelle.</p> <p>b) (AUX FACULTÉS ET UNIVERSITÉS) Assurer, de préférence en concertation, de manière explicite et transparente la définition des tâches des assistants.</p>					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques (y compris responsables de programmes)	ARES et/ou PO	Gouvernement FWB
50	72	Veiller à ce que les maîtres de stage soient obligatoirement des professionnels reconnus de la discipline.					
51	73	a) (À TOUS LES ÉTABLISSEMENTS ET PARTICULIÈREMENT AUX UNIVERSITÉS) Faire davantage appel aux professionnels des milieux, tant pour la planification des programmes que pour l'implication dans les activités d'enseignement et d'encadrement. b) Accorder une plus grande valorisation de l'apport de ces professionnels et une meilleure intégration au sein des ressources humaines des unités.					
52	73	Procéder à une analyse fouillée des ressources administratives de chaque institution en regard des charges d'enseignement et d'encadrement, en vue d'établir des normes pouvant orienter de manière équitable la planification et la répartition, tant interinstitutionnelle qu'intra-institutionnelle, des ressources administratives.					
53	73	Se doter d'une politique d'accompagnement, et notamment de formation pédagogique et de formation aux outils informatiques, des nouveaux personnels pendant une période minimale de trois ans.					
54	73	Se doter d'une politique et d'un plan d'action de formation continue des personnels intégrée dans la charge de travail.					
55	74	Se doter d'une politique et d'un plan d'action sur l'évaluation de ses activités et la valorisation de ses personnels assortis de mécanismes de bilan quantitatif et qualitatif, transparents et adaptés aux différentes parties prenantes.					
56	74	Accorder priorité aux projets de rénovation des établissements d'EPS et des HE les plus vétustes.					
57	74	Formuler un plan d'action sur l'utilisation optimale des locaux orientée vers la réussite et la qualité de vie des étudiants et des personnels.					

N°	Page	Recommandation	Étudiants	Enseignants	Autorités académiques (y compris responsables de programmes)	ARES et/ou PO	Gouvernement FWB
58	75	<ul style="list-style-type: none"> a) Favoriser l'achat des périodiques et des ouvrages de référence en format électronique, mettre en réseau informatisé les données bibliographiques et les ressources des bibliothèques pour l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur de la FWB. b) Faciliter l'accès aux ressources des bibliothèques par des heures d'ouverture étendues et grâce à l'informatisation des ouvrages. c) Renforcer l'information sur les ressources disponibles à l'adresse des enseignants et organiser des activités obligatoires de formation en bibliothèque et en recherche bibliographique pour les étudiants dès leur entrée dans le programme. d) Actualiser les tests psychologiques et logopédiques, les rendre disponibles en bibliothèque ou en testothèque en nombre suffisant ou accessibles au moyen d'ententes interinstitutionnelles. 					
59	75	<ul style="list-style-type: none"> a) Se doter d'une politique d'achat des équipements informatiques avec l'objectif de la compatibilité avec les autres institutions à vocation apparentée. b) Établir des plans d'action institutionnels sur l'utilisation optimale des ressources informatiques en appui à la qualité de la formation. 					

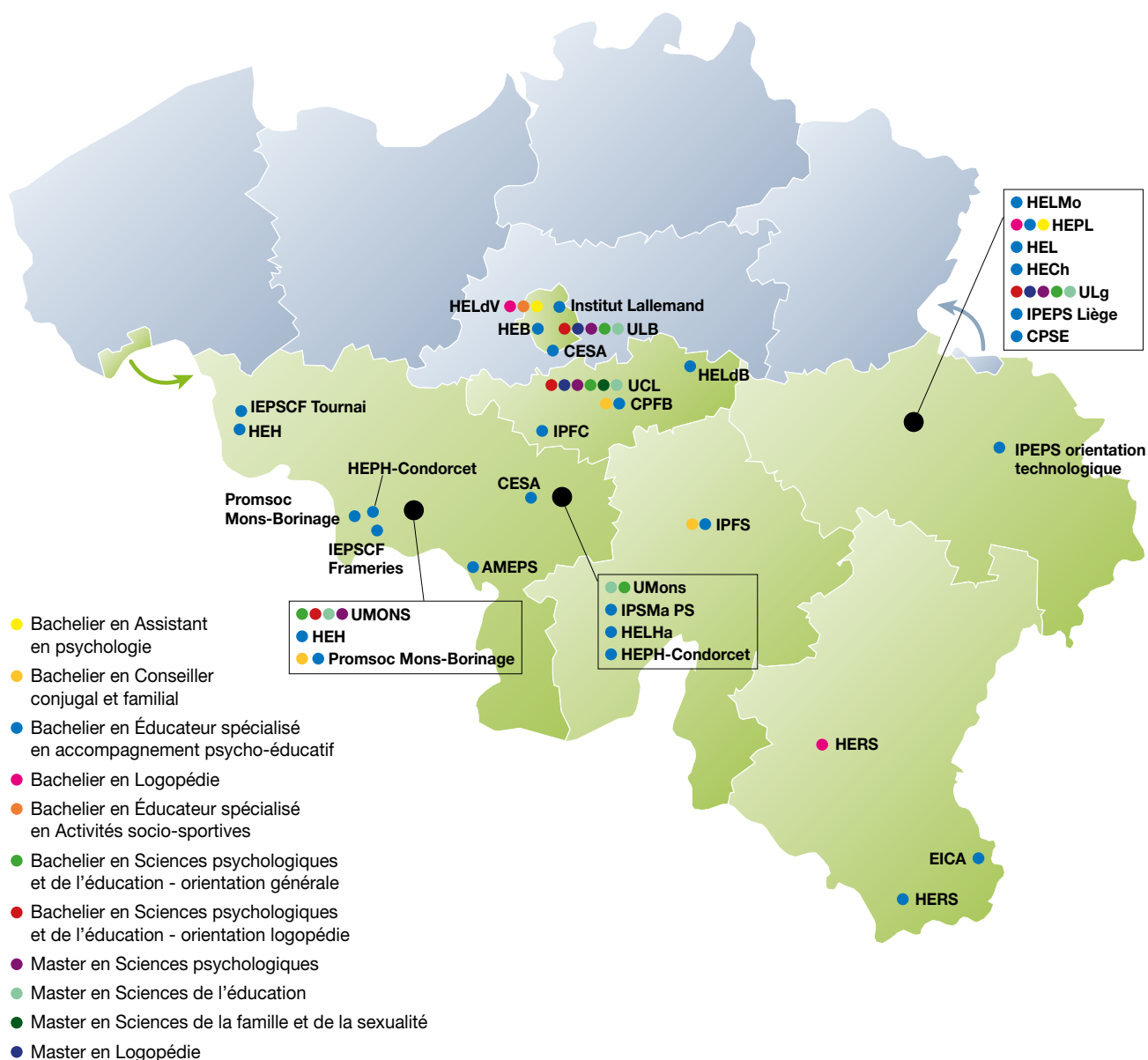
Annexes



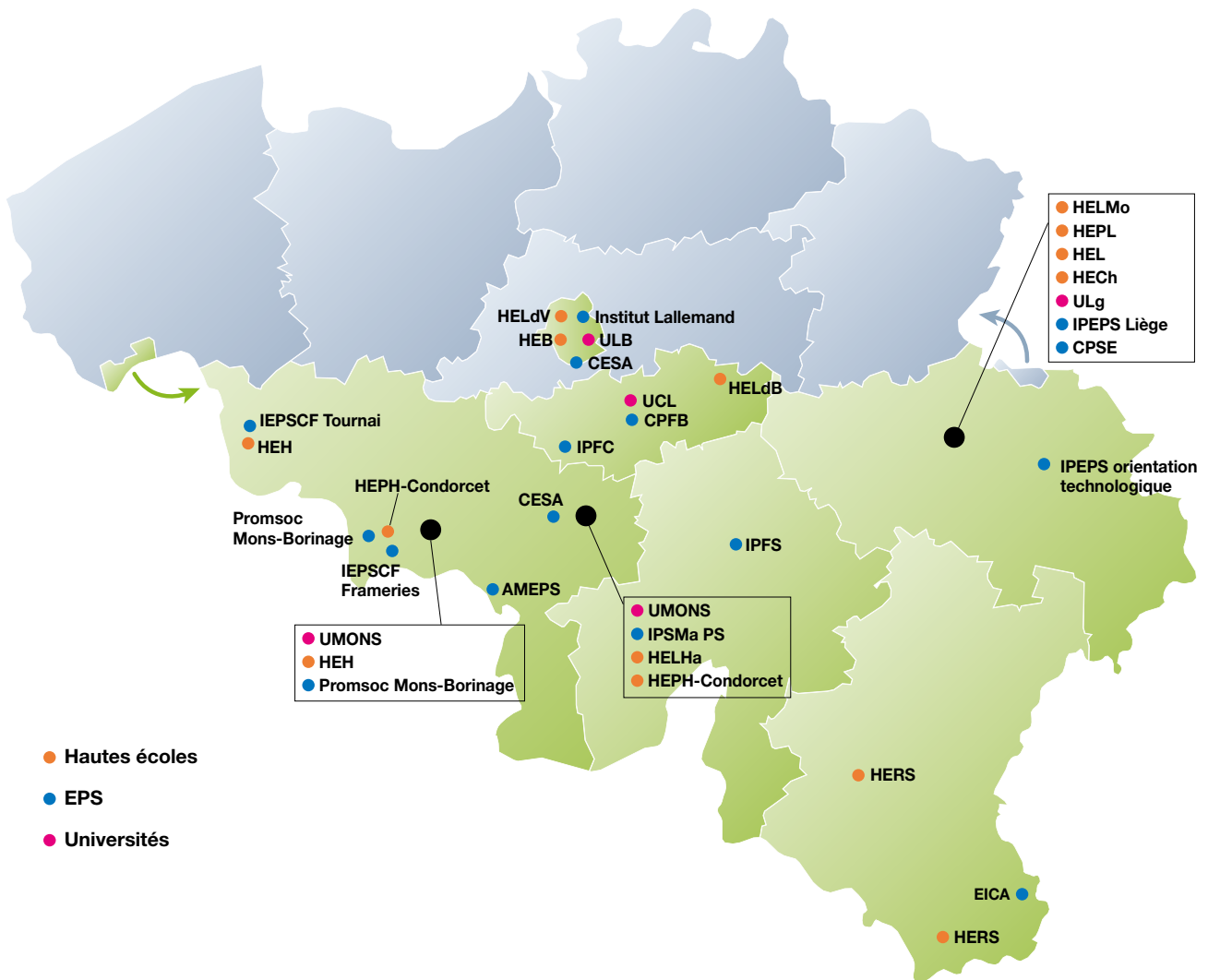
ANNEXE 1

Répartition géographique

Répartition géographique des programmes du cluster «Psychologie-Logopédie-Éducation»



Répartition géographique des établissements évalués dans le cadre du *cluster* « Psychologie-Logopédie-Éducation », par forme d'enseignement



ANNEXE 2

Cadre de certifications de l'enseignement supérieur

Niveau	Savoirs	Aptitudes	Compétences	Grades
Niveau 6	Savoirs approfondis dans un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes	Aptitudes avancées, faisant preuve de maîtrise et de sens de l'innovation, pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine spécialisé de travail ou d'études	<ul style="list-style-type: none"> Gérer des activités ou des projets techniques ou professionnels complexes, incluant des responsabilités au niveau de la prise de décisions dans des contextes professionnels ou d'études imprévisibles Prendre des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif 	<p>Bachelier de transition</p> <p>Bachelier professionnalisant</p> <p>Diplôme de spécialisation</p>
Niveau 7	<ul style="list-style-type: none"> Savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale et/ou de la recherche Conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines 	Aptitudes spécialisées pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation, pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines	<ul style="list-style-type: none"> Gérer et transformer des contextes professionnels ou d'études complexes, imprévisibles et qui nécessitent des approches stratégiques nouvelles Prendre des responsabilités pour contribuer aux savoirs et aux pratiques professionnelles et/ou pour réviser la performance stratégique des équipes 	<p>Master – 60 crédits</p> <p>Master – 120 crédits</p> <p>Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur</p>
Niveau 8	Savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines	Aptitudes et techniques les plus avancées et les plus spécialisées, y compris en matière de synthèse et d'évaluation, pour résoudre des problèmes critiques de recherche et/ou d'innovation et pour étendre et redéfinir des savoirs existants ou des pratiques professionnelles	Démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie, d'intégrité scientifique ou professionnelle et un engagement soutenu vis-à-vis de la production de nouvelles idées ou de nouveaux processus dans un domaine d'avant-garde de travail ou d'études, y compris en matière de Certificat de formation à la recherche	<p>Certificat de formation à la recherche</p> <p>Docteur</p>

ANNEXE 3

Bachelier Édicateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif (EPS) : profil professionnel

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANCAISE

ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE DE RÉGIME 1

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE

Profil professionnel

**BACHELIER EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE
EN ACCOMPAGNEMENT PSYCHO-ÉDUCATIF¹**

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PÉDAGOGIQUE DE TYPE COURT

Approuvé par le Conseil supérieur de l'Enseignement de Promotion sociale le 27 avril 2006

¹ Le masculin est utilisé à titre épïcène.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE

Profil professionnel adopté le 27 avril 2006

BACHELIER EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE EN ACCOMPAGNEMENT PSYCHO-ÉDUCATIF¹

Enseignement supérieur pédagogique de type court

1. CHAMP D'ACTIVITÉ

Le Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif est un travailleur social qui fonde son action éducative sur :

- le développement global de la (des) personne(s) ;
- l'autonomie de la (des) personne(s) dans une optique de citoyenneté responsable et solidaire ;
- la capacité d'agir comme acteur social et d'inscrire son action dans un mouvement social.

Il intervient auprès de différents publics (enfants, jeunes, adultes, personnes âgées) en construisant et en gérant des collaborations avec d'autres intervenants du secteur et d'autres secteurs.

Il agit soit au sein d'un établissement ou d'un service, soit dans le cadre du milieu naturel de vie.

Il s'engage dans un processus articulant action et réflexion pour favoriser la qualité de vie, le développement personnel dans sa relation à soi et aux autres.

Son action s'inscrit dans le cadre de projets éducatifs (individuel, collectif, communautaire) dont les termes définis avec le(s) bénéficiaire(s) et avec l'aide des différents intervenants dans le cadre d'un projet institutionnel et/ou social déterminent ainsi son mandat.

Par une analyse du fonctionnement du système politique, économique, social et culturel, il maîtrise les enjeux des politiques socio-éducatives, se situe par rapport à celles-ci et se positionne en tant qu'acteur social en fonction des missions spécifiques à l'institution où il exerce.

Il situe son travail dans le cadre d'une équipe pluridisciplinaire et/ou d'intervenants extérieurs.

Il s'interroge sur son mode d'intervention et sur la qualité de son accompagnement.

Dans le respect inconditionnel des personnes et des règles déontologiques, l'éducateur assure :

- une fonction d'accompagnement et d'éducation en aidant la (les) personne(s) et/ou le groupe au quotidien ;
- une fonction de reliance en agissant sur le réseau relationnel de la (des) personne(s) et/ou du groupe ;
- une fonction d'interface en occupant une place centrale au sein de l'équipe pluridisciplinaire ;
- une fonction d'acteur social en promouvant l'intégration de chacun et la cohésion sociale ;
- une fonction politique en étant vecteur de changement.

² Le masculin est utilisé à titre épique.

2. TÂCHES

Le Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif assure une série de tâches qui sont définies par les différentes fonctions énumérées dans le champ d'activité :

- une fonction d'accompagnement et d'éducation :
 - rencontrer la (les) personne(s) dans les différents contextes de vie ;
 - évaluer la situation individuelle, familiale et sociale de la (des) personne(s) et par l'observation et l'écoute active de la (des) personnes, participer à l'identification des potentialités, des obstacles et des freins pour promouvoir un projet de vie qui tient compte des réalités sociales ;
 - créer, par des actes de la vie quotidienne fondés sur des méthodologies adaptées, une relation éducative personnalisée ;
 - garantir le respect de la (des) personne(s), de sa (leurs) culture(s), de leur histoire familiale et veiller à ce que son (leur) avis soit pris en considération ;
 - participer à des réunions d'équipe qui l'aident à évaluer son intervention éducative ;
 - analyser seul ou avec l'équipe les situations d'accompagnement et leurs enjeux ;
 - délimiter avec la (les) personne(s) le cadre de son intervention et ses limites.
- une fonction de reliaance :
 - maintenir ou recréer les liens avec le réseau relationnel (famille, voisinage, structures sociales) ;
 - valoriser les compétences du réseau relationnel et mobiliser la participation de celui-ci en référence au projet de la (des) personne(s) ;
 - susciter le désir et la capacité de la (des) personne(s) à construire un réseau relationnel qui correspond à ses (leurs) choix ;
 - privilégier l'élaboration de réseaux relationnels solidaires susceptibles de faire évoluer favorablement les projets individuels et/ou collectifs.
- une fonction d'interface :
 - s'intégrer dans une équipe pluridisciplinaire et solliciter les autres intervenants en vue de coordonner les actions et d'assurer une cohérence optimale du dispositif d'accompagnement ;
 - analyser des situations du quotidien, les présenter à l'équipe en les situant dans un contexte élargi d'appartenance sociale ;
 - susciter des rencontres entre différents professionnels, animer des réunions et en assurer le suivi en vue de favoriser la coordination, la concertation et la construction de partenariats ;
 - communiquer oralement et par écrit. L'éducateur spécialisé est à la fois un porte-parole, un révélateur, un traducteur de ce que vit le sujet et cela par rapport aux autres acteurs et intervenants.
- une fonction d'acteur social :
 - décoder les valeurs dominantes de ses interlocuteurs et situer son intervention par rapport à ceux-ci ;
 - organiser ses interventions sur base de la connaissance des réalités sociales et de leur évolution ;
 - s'interroger et interpeller l'institution par rapport au projet institutionnel, au mandat qu'elle lui donne et aux orientations fondamentales qu'elle prend ;
 - intervenir au travers de son activité de façon à promouvoir le respect, la tolérance et le droit à la différence en référence à la convention des droits de l'homme et à la convention des droits de l'enfant ;
 - informer les personnes sur leurs droits, les aider à les faire respecter et les soutenir dans l'exercice de leurs devoirs.

- une fonction politique :
 - s'informer des organes de représentation, participer à la concertation sur l'élaboration des politiques liées au secteur, s'associer avec d'autres éducateurs pour valoriser et faire reconnaître la profession et l'action ;
 - situer son action par rapport au système politique, économique, social et culturel ;
 - contribuer à l'élaboration et à la diffusion d'outils méthodologiques et théoriques spécifiques favorisant ainsi le professionnalisme du secteur ;
 - interpeller les pouvoir subsidiant, dénoncer des situations d'injustice ou de non droit ;
 - participer à la construction des représentations et des normes collectives constitutives de son identité professionnelle et sociale ;
 - confronter son expérience à celle d'autres intervenants en rédigeant des écrits structurés et argumentés ;
 - en tant qu'acteur de changement, ouvrir des pistes alternatives à un monde meilleur.

3. DÉBOUCHÉS

- secteur de l'aide à la jeunesse ;
- secteur de l'aide aux personnes handicapées ;
- secteur de la petite enfance ;
- centres d'accueil pour adultes en difficulté ;
- service d'aide aux justiciables ;
- secteur des personnes âgées ;
- secteur de la santé ;
- secteur culturel ;
- secteur de l'insertion socioprofessionnelle ;
- secteur des services communaux de proximité ;
- secteur de l'enseignement et du « parascolaire » ;
- services d'information ;
- comités de quartier, associations de locataires ;

...

ANNEXE 4

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

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE DE RÉGIME 1

DOSSIER PÉDAGOGIQUE

SECTION

BACHELIER EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE EN ACCOMPAGNEMENT PSYCHO - ÉDUCATIF

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PÉDAGOGIQUE DE TYPE COURT

CODE : 983001 S36 D1

DOCUMENT DE RÉFÉRENCE INTER-RÉSEAUX

Approbation du Gouvernement de la Communauté française
sur avis conforme de la Commission de concertation
(2006)

**BACHELIER¹ EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE EN
ACCOMPAGNEMENT PSYCHO-ÉDUCATIF**
ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR TECHNIQUE DE TYPE COURT

1. FINALITÉS DE LA SECTION

1.1. Finalités générales

Conformément à l'article 7 du décret de la Communauté française du 16 avril 1991, cette section doit :

- concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale et culturelle ;
- répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et d'une manière générale des milieux socio-économiques et culturels.

1.2. Finalités particulières

Cette section a pour finalité de permettre à l'étudiant² d'acquérir les savoirs, méthodologies et outils pratiques relatifs à la profession d'éducateur spécialisé.

Plus particulièrement, elle vise à rendre l'étudiant capable, par l'exercice des fonctions de reliance et d'interface, des fonctions sociale et politique, de fonder son travail d'accompagnement psycho-éducatif sur :

- le développement global et l'autonomie (des) personne(s) dans une optique de citoyenneté responsable et solidaire,
- sa capacité d'agir comme acteur social et d'inscrire son action dans un mouvement social, au sein d'un établissement ou d'un service ou dans le cadre du milieu naturel de vie des bénéficiaires,
- l'analyse critique du fonctionnement du système politique, économique, social et culturel et la compréhension des enjeux des politiques socio-éducatives,
- sa capacité à situer son travail dans le cadre d'une équipe pluridisciplinaire et/ou d'intervenants extérieurs notamment en construisant et gérant des collaborations avec d'autres intervenants,
- sa capacité à articuler action et réflexion critique en y intégrant les ressources théoriques et méthodologiques abordées au cours de ses études,
- sa capacité à inscrire son action dans le cadre de projets éducatifs (individuel, collectif, communautaire) dont les termes sont définis avec le(s) bénéficiaire(s) et avec l'aide des différents intervenants dans le cadre d'un projet institutionnel et/ou social déterminant son mandat,
- l'évaluation permanente de son mode d'intervention et de la qualité de son accompagnement.

¹ Dans les dossiers, le masculin est utilisé à titre épïcène.

² Idem.

2. UNITÉS DE FORMATION CONSTITUTIVES DE LA SECTION

Intitulés	Classement des U.F.	Code des U.F.	Code du domaine de formation	Unités déterminantes	Nombre de périodes
Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif : découverte de la profession	SCPE	983002 U36 D1	903		60
Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif : approche conceptuelle 1	SCPE	983003 U36 D1	903		160
Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif : approche méthodologique 1	SCPE	983004 U36 D1	903		180
Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif : stage d'immersion	SCPE	983005 U36 D1	903		200/20
Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif : approches méthodologiques spécifiques	SCPE	983006 U36 D1	903	X	70
Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif : approche conceptuelle 2	SCPE	983007 U36 D1	903		190
Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif : approche méthodologique 2	SCPE	983008 U36 D1	903		174
Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif : stage d'insertion	SCPE	983009 U36 D1	903		240/20
Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif : questions spéciales	SCPE	983010 U36 D1	903	X	100
Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif : approches complémentaires	SCPE	983014 U36 D1	903	X	110
Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif : approche conceptuelle 3	SCPE	983015 U36 D1	903	X	170
Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif : approche méthodologique 3	SCPE	983016 U36 D1	903	X	170
Activités professionnelles de formation : bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif	SCPE	983017 U36 D1	903	X	240/20
Épreuve intégrée de la section : bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif	SCPE	983001 U36 D1	903		160/40

TOTAL DES PÉRIODES DE LA SECTION

A) nombre de périodes suivies par l'étudiant	2224
B) nombre de périodes professeur	1484

4. TITRE DELIVRÉ À L'ISSUE DE LA SECTION

Diplôme de « Bachelier en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif » de l'enseignement supérieur pédagogique de promotion sociale de type court.

ANNEXE 5

Bachelier Conseiller conjugal et familial (EPS) : profil professionnel

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE

Profil professionnel adopté le 27 avril 2006

BACHELIER CONSEILLER CONJUGAL ET FAMILIAL

Enseignement supérieur social de type court

1. CHAMP D'ACTIVITÉ

Le bachelier conseiller conjugal et familial¹ assure des entretiens d'aide portant sur la relation familiale ou de couple avec des personnes reçues individuellement, en couple ou en groupe. Il exerce également des activités d'accueil, d'information et de prévention ayant trait à la vie relationnelle, affective, sexuelle et familiale.

Son champ d'intervention concerne principalement le couple dans sa globalité, dans les domaines relationnels, affectifs et sexuels: projet de couple, couple en interrogation, couple en crise ou détruit par la rupture ou par la mort, etc. Dans les limites de ce champ d'intervention, il effectue une animation de groupes de réflexion de jeunes ou d'adultes sur les questions liées à la vie relationnelle, affective, sexuelle et familiale et participe à des actions de sensibilisation sur ces questions.

2. TÂCHES

Pour assurer la fonction d'aide, il est amené à :

- établir un cadre de travail avec la personne qui consulte (consultant) ;
- écouter avec empathie les problèmes exprimés par les consultants ;
- mettre en oeuvre une relation d'aide fondée sur le respect des personnes et des règles de déontologie de la profession ;
- déceler et cerner, avec les consultants, les problématiques personnelles, relationnelles, sociales et culturelles mises en jeu ;

¹ Le masculin est utilisé à titre épiciène.

- aider les consultants à accéder à leur propre espace intérieur, en développant leur capacité d'autonomie;
- construire autour d'un ou des consultants un réseau avec d'autres professionnels tels que médecin, psychologue, assistant social, juriste, médiateur familial, etc. afin d'établir avec eux des synergies.

Pour assurer la fonction d'accueil et d'information, il est amené à écouter sans à priori et sans jugement toutes les demandes formulées pendant les permanences d'accueil afin de pouvoir y répondre dans les limites de ses compétences et de pouvoir, si nécessaire, réorienter les personnes vers d'autres professionnels de l'équipe ou du réseau.

Pour assurer la fonction de prévention et d'animation, dans le but de permettre aux personnes de développer une réflexion critique sur les déterminants sociaux, culturels, économiques des situations qu'elles vivent et de développer leur capacité d'autonomie, il est amené à :

- maîtriser l'enjeu politique et de santé publique de son rôle;
- pouvoir gérer un groupe, faire circuler la parole, respecter le silence et protéger l'individu dans son identité face au groupe.

L'ensemble de ces fonctions implique chez le bachelier conseiller conjugal et familial des capacités de remises en question, de développement de ses compétences et d'analyse de sa pratique professionnelle.

3. DÉBOUCHÉS

- centres de planning familial;
- centres de planning et de consultation familiale et conjugale;
- institutions et associations sociales et d'aide aux familles;
- consultation privée.

ANNEXE 6

Bachelier Conseiller conjugal et familial (EPS) : dossier pédagogique

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE
ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE DE RÉGIME 1

DOSSIER PÉDAGOGIQUE

SECTION

BACHELIER CONSEILLER CONJUGAL ET FAMILIAL

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SOCIAL DE TYPE COURT

CODE : 95 50 20 S35 D2
CODE DU DOMAINE DE FORMATION : 902
DOCUMENT DE RÉFÉRENCE INTER-RÉSEAUX

Approbation du Gouvernement de la Communauté française du 18 juin 2009,
sur avis conforme de la Commission de concertation

BACHELIER CONSEILLER CONJUGAL ET SOCIAL

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SOCIAL DE TYPE COURT

1. FINALITÉS DE LA SECTION

1.1. Finalités générales

Conformément à l'article 7 du décret de la Communauté française du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale, cette section doit :

- concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale et culturelle;
- répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et d'une manière générale des milieux socio-économiques et culturels.

1.2. Finalités particulières

Cette section vise à rendre l'étudiant capable d'assurer des entretiens d'aide portant sur la relation familiale ou de couple avec des personnes reçues individuellement, en couple ou en groupe. Il doit également pouvoir exercer des activités d'accueil, d'information et de prévention ayant trait à la vie relationnelle, affective, sexuelle et familiale.

Son champ d'intervention concerne le couple dans sa globalité, dans les domaines relationnels, affectifs et sexuels. Dans ce cadre, il effectue une animation de groupes de réflexion de jeunes ou d'adultes sur les questions liées à la vie relationnelle, affective, sexuelle et familiale et participe à des actions de sensibilisation sur ces questions.

Pour ce faire, l'étudiant doit pouvoir assurer une fonction d'aide, d'accueil et d'information, de prévention et d'animation.

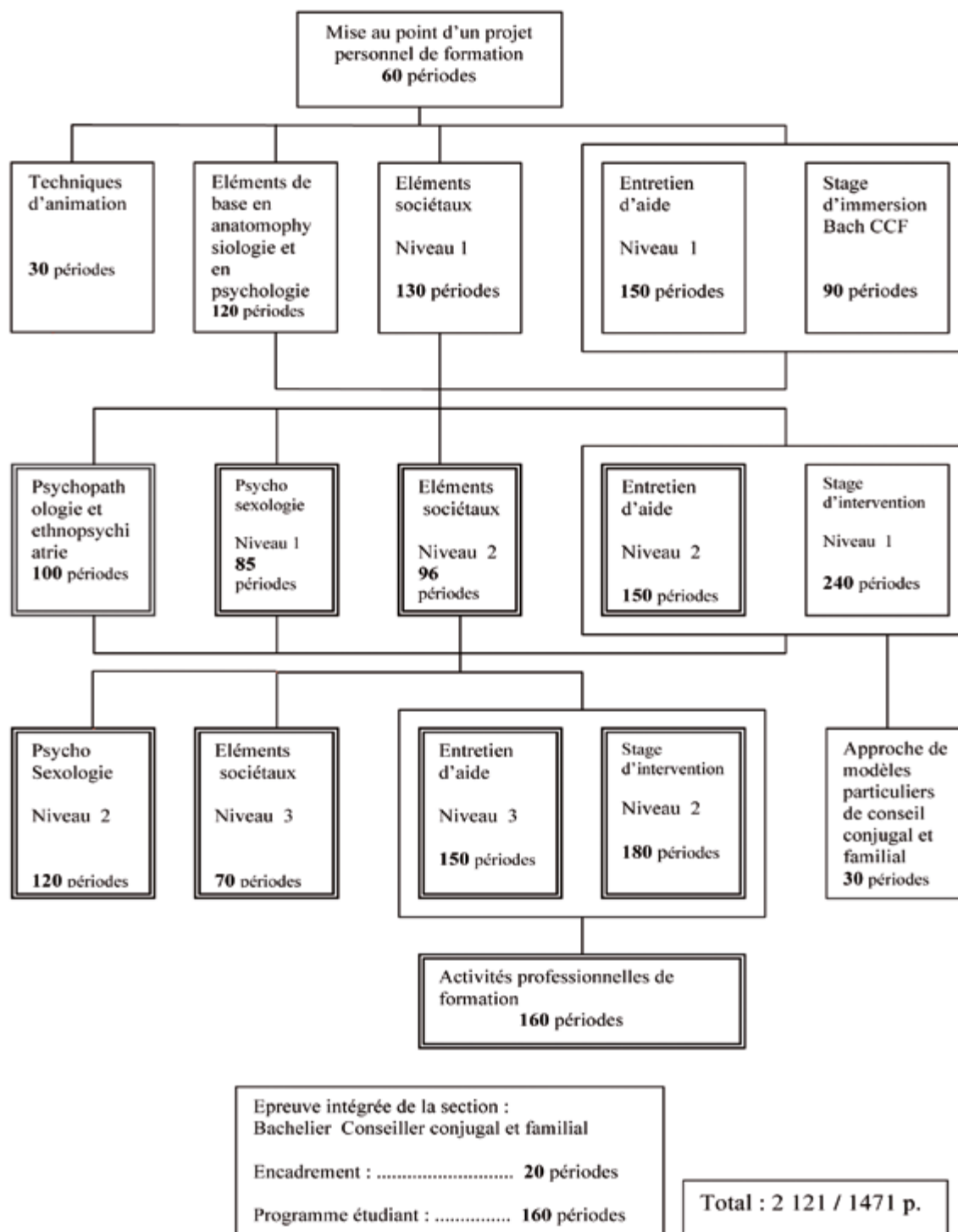
2. UNITÉS DE FORMATION CONSTITUTIVES DE LA SECTION

Intitulés	Classe- ment des U.F.	Code des U.F.	Code du domaine de formation	Unités détermi- nantes	Nombre de périodes
Bachelier Conseiller conjugal et familial : mise au point d'un projet personnel de formation	SCSO	955021U35D2	902		60
Bachelier Conseiller conjugal et familial : techniques d'animation	SCSO	955035U35D1	902		30
Bachelier Conseiller conjugal et familial : éléments de base en anatomo-physiologie et en psychologie	SCSO	955022U35D2	902		120
Bachelier Conseiller conjugal et familial : éléments sociétaux – niveau 1	SCSO	955023U35D2	902		130
Bachelier Conseiller conjugal et familial : entretien d'aide – niveau 1	SCSO	955024U35D2	902		150
Bachelier Conseiller conjugal et familial : stage d'immersion	SCSO	955025U35D2	902		90/ 20
Bachelier Conseiller conjugal et familial : psychopathologie et ethnopsychiatrie	SCSO	955026U35D2	902	X	100
Bachelier Conseiller conjugal et familial : psychosexologie – niveau 1	SCSO	955027U35D2	902	X	85
Bachelier Conseiller conjugal et familial : éléments sociétaux – niveau 2	SCSO	955028U35D2	902	X	96
Bachelier Conseiller conjugal et familial : entretien d'aide – niveau 2	SCSO	955029U35D2	902	X	150
Bachelier Conseiller conjugal et familial : stage d'intervention – niveau 1	SCSO	955030U35D2	902		240/60
Bachelier Conseiller conjugal et familial : approche de modèles particuliers de conseil conjugal et familial	SCSO	955036U35D1	902		30
Bachelier Conseiller conjugal et familial : psychosexologie – niveau 2	SCSO	955031U35D2	902	X	120
Bachelier Conseiller conjugal et familial : éléments sociétaux – niveau 3	SCSO	955032U35D2	902	X	70
Bachelier Conseiller conjugal et familial : entretien d'aide – niveau 3	SCSO	955033U35D2	902	X	150
Bachelier Conseiller conjugal et familial : stage d'intervention – niveau 2	SCSO	955034U35D2	902	X	180/40
Bachelier Conseiller conjugal et familial : activités professionnelles de formation	SCSO	955037U35D1	902	X	160/40
Bachelier Conseiller conjugal et familial : épreuve intégrée	SCSO	955020U35D2	902		160/20

TOTAL DES PÉRIODES DE LA SECTION

A) nombre de périodes suivies par l'étudiant	2121
B) nombre de périodes professeur	1471

3. MODALITÉS DE CAPITALISATION DES UNITÉS DE FORMATION CONSTITUTIVES DE LA SECTION « BACHELIER CONSEILLER CONJUGAL ET FAMILIAL »



4. TITRE DELIVRÉ À L'ISSUE DE LA SECTION

Diplôme de bachelier Conseiller conjugal et familial.

Bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif (HE) : référentiel de compétences

CONSEIL SUPÉRIEUR PÉDAGOGIQUE

ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ EN ACCOMPAGNEMENT PSYCHO-ÉDUCATIF

Profil professionnel

L'éducateur spécialisé se forme dans le cadre de l'enseignement supérieur - au niveau bachelier.

En accord avec ses missions, cet enseignement professionnalisant prépare les étudiants à être des citoyens actifs dans une société démocratique, les prépare à leur future carrière et permet leur épanouissement personnel. Cet enseignement crée et maintient une large base et un haut niveau de connaissances et stimule la recherche et l'innovation.

Le profil professionnel de l'éducateur spécialisé peut être décrit comme suit :

L'éducateur spécialisé est capable de «mettre des mots sur», de réfléchir et de partager avec d'autres ses expériences professionnelles. Plus particulièrement, il réfléchit ses actions éducatives en équipe. Il fait preuve d'esprit critique. Il remplit une fonction de révélateur de réalités individuelles, collectives ou sociales et d'interface entre la ou les personnes et leurs pairs, leurs réseaux, les institutions sociales... Il utilise différents registres d'écrit et de communication professionnels tant avec d'autres professionnels qu'avec les mandants ou autorités. Il s'efforce de «faire-valoir» publiquement le métier ainsi que ses choix et démarches professionnels.

Il est conscient du cadre déontologique et professionnel dans lequel il se trouve et s'y inscrit. Il se réfère au mandat qui lui a été confié, en le clarifiant et en l'explicitant autant pour lui-même que pour les autres. Il est responsable, capable de faire face à des situations problématiques et de se positionner en réfléchissant les valeurs à partir desquelles il agit et en portant les contradictions et les ambivalences liées à l'exercice de son métier.

Il est capable de s'engager dans les situations, d'être fiable, de prendre position avec et pour les personnes dont il a la charge, d'autant plus quand celles-ci ne peuvent supporter elles-mêmes leur position. Travaillant en équipe, il est capable d'interagir en situation avec ses collègues, d'élaborer une intervention avec eux, de se laisser interpeller par eux et de les interpeller; il collabore avec d'autres intervenants concernés par les mêmes personnes. Il est un acteur social et prend la mesure de son rôle institutionnel. Il participe aux transformations des politiques socio-éducatives.

Il tient compte du contexte social, culturel et organisationnel, du cadre légal, de l'histoire de la personne, etc. Il comprend, décode des situations complexes et construit sur cette base des approches psycho-socio-éducatives appropriées. Toujours, il reste attentif à se questionner par rapport à sa pratique. Il s'inscrit de la sorte dans une dynamique de recherche et de formation continue.

Il invente ce qui va être, et ceci dans la relation, dans la rencontre et la situation singulières, « ici et maintenant ».

Il se forge des outils, supports ou médiations de l'échange avec autrui, rendant possible la parole, l'expression et l'agir de celui-ci. Il identifie les ressources et compétences des personnes et du contexte et est capable de construire, d'évaluer et de réajuster des interventions en s'appuyant sur celles-ci. En général, il est un agent de changement, capable d'ouvrir ou de rouvrir le champ des possibles.

Il travaille avec ce qu'il est et est lui-même dans la rencontre avec les autres. Par ailleurs, il s'ouvre aux autres dans leurs différences, plus particulièrement aux personnes et situations « hors normes », tout en restant capable d'être un « repère ». Il permet que leur vécu prenne sens, par l'échange verbal ou tout autre mode relationnel. De ceci découle l'importance de la prise de conscience de soi dans la relation avec l'autre, avec les autres, dans le contexte et l'environnement qui est le leur. D'où l'importance du questionnement personnel, qui doit l'amener notamment à trouver la juste distance par rapport à sa propre histoire pour être capable d'être avec justesse partie prenante des relations qu'il noue avec les autres personnes.

Référentiel de compétences de l'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif

Communiquer : traduire en mots les situations vécues et les actions éducatives pour les partager et y réfléchir avec sens critique

- Mettre des mots utiles et éclairants sur son expérience professionnelle pour l'analyser, la synthétiser et la partager avec d'autres
- Assumer une fonction d'interface entre les bénéficiaires, les autres professionnels et la société
- Faire preuve d'esprit critique et se remettre en question dans le travail et la réflexion d'équipe
- Entretenir une curiosité intellectuelle permettant de personnaliser et d'affiner son approche
- Faire valoir publiquement le métier ainsi que ses choix et démarches professionnels
- Utiliser les différents registres d'écrits et de communications professionnels.

Respecter un cadre déontologique et adopter une démarche éthique dans une perspective démocratique et de responsabilité

- Respecter les réglementations et les textes de référence (déclaration des droits de l'homme, des droits de l'enfant, droits des personnes hospitalisées, projets institutionnels,...) cadrant l'exercice du métier dans les secteurs où il travaille
- Être conscient du mandat qui est le sien et l'explicitier si besoin
- Faire des choix, spécialement dans des situations problématiques, et prendre des positions responsables
- Réfléchir et expliciter les valeurs et principes qui le guident dans son action
- Comprendre et questionner avec d'autres (en particulier les collègues) les articulations, complémentarités et parfois contradictions existant entre les dimensions juridiques, morales, déontologiques du travail psycho-socio-éducatif afin de garantir une démarche respectueuse de l'éthique
- Faire preuve à la fois de discernement et de souplesse dans la confrontation aux normes et accompagner les personnes dans la construction d'un rapport responsable à ces normes

Être un acteur institutionnel et social engagé

Faire preuve d'indépendance et d'initiative :

- S'engager avec et pour les personnes dont il a la charge
- Travailler et réfléchir en équipe et en réseau
- S'inscrire dans le projet institutionnel et y participer de manière active
- Assumer son rôle social et politique

S'approprier des outils d'analyse pour comprendre les réalités rencontrées et construire des interventions adéquates

- S'approprier les outils d'analyse permettant de comprendre les différentes dimensions (sociale, économique, politique, institutionnelle, culturelle, psychologique, environnementale,...) des réalités humaines auxquelles il a affaire
- Décoder des situations dans leur complexité et construire sur cette base des interventions appropriées inscrites dans la durée
- Intégrer le principe d'incertitude dans l'intervention psycho-socio-éducative
- Accorder une attention régulière à l'analyse des pratiques professionnelles
- Réactualiser sa formation pratique en permanence et s'inscrire dans une dynamique de recherche
- Développer et utiliser des outils méthodologiques spécifiques

Construire évaluer et réajuster ses interventions en identifiant les ressources et compétences des personnes dans l'«ici et maintenant» afin d'ouvrir le champ des possibles

- Être ouvert à la rencontre avec les autres dans une dynamique de créativité
- Comprendre «ici et maintenant» les éléments d'une relation ou d'une situation singulière, tant d'une personne que d'un collectif
- Identifier les fragilités, les ressources et les compétences des personnes et des situations
- Construire ses interventions en les inscrivant dans la durée et en tenant compte du travail d'équipe
- Laisser place aux personnes et à leur parole pour ouvrir avec elles le champ des possibles
- Évaluer l'effet de ses interventions et les réajuster si besoin

Déployer son «savoir-y-faire¹» relationnel dans la rencontre avec la personne

- Nouer et entretenir une relation de personne à personne en tenant un positionnement professionnel
- Privilégier une approche globale de la personne mobilisant tous les registres relationnels (corporel, verbal,...)
- Construire des relations singulières ajustées à l'autre ou aux autres et à leur contexte
- Interagir dans le respect et la connaissance de lui-même et des autres
- Permettre à travers l'échange que le vécu des personnes prenne sens pour elles
- Utiliser les outils spécifiques à la relation psycho-socio-éducative inscrite dans la proximité et la durée

CGHE 18/11/2010

¹ «Savoir-y-faire» et non savoir-faire pour souligner l'inscription «ici et maintenant», en lien avec la situation donnée, de ce savoir-faire.

ANNEXE 8

Bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif (HE) : grille horaire minimale

Annexe	E-1
Niveau	Supérieur
Catégorie	Pédagogique
Type	Court
Section	Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif
Finalités/Options/Sous sections	Néant
Grade délivré au terme de trois années d'études	Bachelier - Éducateur(trice) spécialisé(e) en accompagnement psycho-éducatif
Organisation générale de la formation (en heures)	de 2250 à 2475
Formation commune y compris les AIP	1950
Option	0
Liberté PO	de 300 à 525

ORGANISATION DÉTAILLÉE DE LA FORMATION

	Intitulés des activités d'enseignement	Volume horaire minimal	
		détaillé	global
FORMATION COMMUNE	Formation générale commune hors AIP Formation générale comprenant nécessairement les approches philosophique, éthique, institutionnelle, socioculturelle et communicationnelle en ce compris l'éducation aux médias et la maîtrise de la langue orale et écrite	195	1350
	Formation spécialisée y compris la méthodologie spéciale et la perspective interdisciplinaire Approche sociologique, économique et juridique incluant notamment des éléments de législation, de déontologie et d'organisation et de gestion des établissements et des services	105	
	Éducation à la santé incluant notamment des éléments d'anatomie, de biologie, de physiologie et d'hygiène	90	
	Techniques et méthodologie de la profession	510	
	Activités physiques et sportives	120	
	Initiation à la sécurité et à l'entretien du matériel	30	
Techniques artistiques (plastiques, musicales)	120		
Techniques d'animation	120		
Techniques d'expression orale et écrite	120		
	Formation psychologique et pédagogique y compris la didactique, dans une perspective interdisciplinaire	360	
	Activités d'intégration professionnelle Stages et travaux pratiques dont au moins 15 semaines de stage Compléments de formation TFE	450	600
	SOUS-TOTAL FORMATION COMMUNE		1950
PO	SOUS-TOTAL LIBERTÉ PO		de 300 à 525

Moniteur, décret du 2 juin 2006

ANNEXE 9

Bachelier Éducateur spécialisé en activités socio-sportives (HE) : référentiel de compétences

CONSEIL SUPÉRIEUR SOCIAL

BACHELIER « ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ EN ACTIVITÉS SOCIO-SPORTIVES »

Référentiel de compétences

La formation débouchant sur le titre de bachelier «Éducateur spécialisé en activités socio-sportives» est organisée dans le cadre du Décret du 31 mars 2004 de la Communauté française, définissant l'enseignant supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités. Il y est précisé que les objectifs généraux de ce type d'enseignement sont : «préparer les étudiants à être des citoyens actifs dans une société démocratique, préparer les étudiants à leur future carrière et permettre leur épanouissement personnel, créer et maintenir une large base et un haut niveau de connaissances, stimuler la recherche et l'innovation».¹

Le bachelier «Éducateur spécialisé en activités socio-sportives» organisé par l'enseignement supérieur de type court correspond au niveau 6 du Cadre européen de certification.

Le bachelier «Éducateur spécialisé en activités socio-sportives» est un professionnel de l'accompagnement du développement et de l'épanouissement de la personne.

Il est actif dans tous les milieux où interviennent la marginalité, la déviance, la rupture, qu'elle soit d'ordre biologique, psychologique, familiale ou sociale, ainsi que dans des milieux de loisirs sportifs et d'animation socioculturelle.

Il s'applique à créer une relation adaptée en vue de concevoir les conditions favorables à l'épanouissement de l'individu et à son devenir comme acteur social.

Impliqué dans les activités de prévention et de réadaptation pour les personnes de tous âges, il travaille seul, intégré à une équipe multidisciplinaire ou en partenariat avec d'autres professionnels médico-psycho-sociaux.

Ses compétences techniques et méthodologiques sont orientées vers le sport, l'approche corporelle et l'expression.

Compétences	Capacités
1) Établir une communication professionnelle	<ul style="list-style-type: none">- Utiliser avec pertinence le langage professionnel du secteur biomédical, social, éducatif et sportif- Recueillir, traiter et transmettre les informations- Identifier et utiliser les techniques de communication adéquates- Faciliter la communication et les échanges- Rédiger, synthétiser et argumenter

¹ Missions de renseignement supérieur telles qu'elles ont été précisées lors de la Conférence des ministres européens en avril 2009.

Compétences	Capacités
2) Interagir avec son milieu professionnel	<ul style="list-style-type: none"> • S'inscrire dans le projet institutionnel et y participer de manière active • Créer des projets en fonction de la société et de l'institution • Assurer une fonction d'interface entre les individus, les professionnels et la société • Travailler avec l'équipe interdisciplinaire • Se positionner au sein d'une équipe • S'adapter à la diversité des milieux, des publics, des moyens et des contextes
3) Inscrire sa pratique dans une réflexion critique, citoyenne et responsable	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliser et approfondir les ressources du savoir concernant l'être humain notamment en rupture physique, psychique et/ou sociale • Porter un regard critique sur ses connaissances, ses actions et les relations face à la complexité de terrain • Intégrer le feed-back d'une expérience, la créativité, dans la construction de projets professionnels • Respecter et transmettre les valeurs de citoyen responsable et humaniste et mettre en oeuvre une éthique relationnelle • Respecter les règles de déontologie et du secret professionnel • Utiliser une démarche scientifique • Faire évoluer sa pratique et son identité professionnelle par des formations continues
4) S'engager dans la profession sur base d'une connaissance de soi	<ul style="list-style-type: none"> • S'auto-évaluer pertinemment dans le but de progresser • Travailler le lien entre réactions corporelles et vécu émotionnel pour soi-même • Identifier et expliciter les valeurs et principes qui guident sa propre action • Intégrer le facteur d'incertitude de l'intervention socio-éducative • Prendre conscience de ses compétences et de ses limites
5) Créer, recréer et/ou entretenir le lien de l'individu avec lui-même, les autres, le groupe, l'institution et la société par le mouvement et les outils socio-sportifs	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier et travailler le lien entre réactions corporelles et vécu émotionnel chez l'individu à travers le corps et le mouvement • Organiser et évaluer des activités sociales et sportives pour un individu ou un groupe en s'appuyant sur les fondements scientifiques du corps en mouvement • Utiliser les connaissances psychosociales pour gérer un groupe de manière optimale • Accompagner la personne dans ses contacts avec les institutions • Donner un cadre dans le respect des règles édictées par la société • Apprendre ou réapprendre à l'individu à être un acteur social, lui proposer des situations de microsociété transposées dans des activités physiques
6) Élaborer et mettre en oeuvre des interventions adaptées à un projet de vie et à la santé	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir l'autonomie et l'épanouissement de la personne • Identifier les fragilités et les ressources de l'individu et reconnaître ses besoins • Utiliser et ajuster divers outils de médiation corporelle pour faire prendre conscience à l'individu de ses ressources personnelles et de son projet de vie • Créer et adapter des projets de promotion de la santé en s'appuyant sur des données de sciences biomédicales, sociales et de psychopédagogie • Créer un contexte favorable au bien-être corporel, au plaisir et à la santé physique dans l'optique du développement global de l'individu

ANNEXE 10

Bachelier Édicateur spécialisé en activités socio-sportives (HE) : grille horaire minimale

Annexe	F-8
Niveau	Enseignement supérieur
Catégorie	Sociale
Type	Court
Section	Éducateur spécialisé en activités socio-sportives
Finalités/Options/Sous sections	Néant
Grade délivré au terme de trois années d'études	Bachelier - Édicateur(trice) spécialisé(e) en activités socio-sportives
Organisation générale de la formation (en heures)	de 2295 à 2400
Formation commune y compris les AIP	1905
Option	0
Liberté PO	de 390 à 495

ORGANISATION DÉTAILLÉE DE LA FORMATION

	Intitulés des activités d'enseignement	Volume horaire minimal	
		détaillé	global
FORMATION COMMUNE	Formation générale		1125
	Formation théorique relative à la profession comprenant notamment	600	
	Formation en sciences biomédicales	270	
	Anatomie	45	
	Biologie	30	
	Chimie - Physiologie	45	
	Éducation à la santé	15	
	Méthodologie, recherche et statistique	15	
	Pathologie et psychopathologie	30	
	Physique et science du mouvement et biométrie	45	
Psychomotricité	45		
Formation en sciences humaines et psychopédagogiques	330		
Droit	30		
Méthodologie générale	15		
Psychologie et pédagogie	225		
Questions philosophiques	30		
Théories sociales	30		
Formation technique relative à la profession	525		
Techniques et méthodologies corporelles et sportives	300		
Techniques et méthodologies d'expression et de communication	225		
Activités d'intégration professionnelle dont au moins 15 semaines de stage		780	
SOUS-TOTAL FORMATION COMMUNE		1905	
PO	SOUS-TOTAL LIBERTÉ PO		de 390 à 495



ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT et de la RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Direction générale de l'Enseignement non obligatoire

Conseil Général des Hautes Ecoles

CONSEIL SUPÉRIEUR PARAMÉDICAL

Nouvelle description des formations – compétences

Type court : section Logopédie

Le grade de bachelier en logopédie peut donner accès au titre de logopède tel que défini dans l'Arrêté royal du 20/10/1994 relatif au titre professionnel et aux conditions de qualification requises pour l'exercice de la profession de logopède et portant fixation de la liste des prestations techniques et de la liste des actes dont le logopède peut être chargé par un médecin (M.B. du 06/12/1994).

Le logopède est le thérapeute qui assume la responsabilité de la prévention, de l'évaluation et du traitement des troubles relevant du domaine d'intervention de la logopédie.

Les troubles concernent autant la parole et le langage, qui sont deux des aspects les plus complexes et les plus élaborés des fonctions cérébrales, que les fonctions auditives, visuelles, cognitives - incluant l'apprentissage - les fonctions oro-myo-fonctionnelles, la respiration, la déglutition, la voix, le fonctionnement tubaire¹.

Le logopède conçoit et exécute l'ensemble des actes techniques et thérapeutiques qu'il juge appropriés pour remédier aux anomalies observées, actes techniques et thérapeutiques.

Toute personne peut, à un moment donné, être en difficulté de communication et avoir besoin de l'aide d'une logopède : personnes présentant des troubles de la voix, de la parole, du langage écrit ou oral, des fonctions cognitives, adultes atteints de certaines maladies ou victimes d'accidents, personnes âgées, malentendants, ... Le logopède prend donc en charge des patients qui, du fait de leurs troubles de la communication, présentent des problèmes d'insertion et d'inadaptation dans leur milieu familial, scolaire, professionnel ou social. Son objectif sera l'épanouissement et la réhabilitation et réadaptation des patients qui lui sont confiés.

¹ Réf. : Profil professionnel européen de l'orthophoniste-logopède, C.P.L.O.L., Cologne, février 1994.

Le logopède peut exercer dans différents secteurs d'activités :

- en qualité d'indépendant(e) en cabinet privé ou au domicile du patient ;
- en milieu préscolaire ou scolaire ordinaire de tous les niveaux, dans les écoles d'enseignement spécialisé de tous types (pour handicapés sensoriels, mentaux, moteurs, sociaux, instrumentaux) ;
- en milieu hospitalier : oto-rhino-laryngologie, orthodontie, pédiatrie, gériatrie, psychiatrie, neurologie,... ;
- dans divers organismes tels que les centres psycho-médico-sociaux, les centres de guidance, les maisons de repos et/ou de soins pour personnes âgées ;
- dans les centres de réadaptation ;
- dans les centres d'alphabétisation, les écoles de devoirs ;
- dans les maternités, les consultations de nourrissons, les crèches, les pouponnières.

Le choix d'une telle profession implique le goût des contacts humains, la maîtrise du langage oral et du langage écrit, l'intérêt pour les problèmes médicaux et psychologiques, des aptitudes scientifiques.

La formation a pour objectif de répondre au profil professionnel européen de l'orthophoniste-logopède défini par le Comité Permanent de Liaison des orthophonistes et logopèdes de l'union européenne (CPOL, 1994). Elle correspond au niveau 6 du Cadre Européen de Certification² (CEC). Elle propose une offre d'enseignement adaptée au marché de l'emploi. La dimension résolument humaine de cet enseignement prépare les étudiants à être des citoyens actifs dans une société démocratique, à aborder sereinement leur carrière future, tout en garantissant leur épanouissement personnel. Cette formation crée et maintient une large base et un haut niveau de connaissances; elle stimule en permanence la recherche et l'innovation.

² Missions de l'enseignement supérieur telles qu'elles ont été précisées lors de la Conférence des ministres européens en avril 2009.

Pour amener l'étudiant à agir en tant que professionnel responsable dans le système de santé, la formation doit développer les compétences suivantes :

Compétences	Capacités
S'impliquer dans sa formation et dans la construction de son identité professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Participer activement à l'actualisation de ses connaissances et de ses acquis professionnels • Évaluer sa pratique professionnelle et ses apprentissages • Développer ses aptitudes d'analyse, de curiosité intellectuelle et de responsabilité • Construire son projet professionnel • Adopter un comportement responsable et citoyen • Exercer son raisonnement scientifique
Prendre en compte les dimensions déontologiques, éthiques, légales et réglementaires	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter la déontologie propre à la profession • Pratiquer à l'intérieur du cadre éthique • Respecter la législation et les réglementations
Gérer (ou participer à la gestion) les ressources humaines, matérielles et administratives	<ul style="list-style-type: none"> • Programmer avec ses partenaires, un plan d'actions afin d'atteindre les objectifs définis • Collaborer avec les différents intervenants de l'équipe pluridisciplinaire • Participer à la démarche qualité • Respecter les normes, les procédures et les codes de bonne pratique
Concevoir des projets complexes d'intervention logopédique	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier la situation • Collecter l'ensemble des données • Établir la liste des interventions adaptées aux besoins • Utiliser des concepts, des méthodes, des protocoles dans des situations variées • Évaluer la pertinence d'une analyse, d'un schéma
Assurer une communication professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Transmettre oralement et/ou par écrit les données pertinentes • Utiliser les outils de communication existants • Collaborer avec l'équipe pluridisciplinaire • Développer des modes de communication adaptés au contexte rencontré
Pratiquer les activités spécifiques au domaine logopédique	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier et évaluer une problématique logopédique • Établir un rapport technique qui synthétise les informations pertinentes et propose un projet d'intervention • Mettre en place et appliquer les traitements adaptés à la situation évaluée • Mettre en oeuvre des activités de prévention

ANNEXE 12

Bachelier en Logopédie (HE) : grille horaire minimale

Annexe	D-7
Niveau	Enseignement supérieur
Catégorie	Paramédicale
Type	Court
Section	Logopédie
Finalités/Options/Sous sections	Néant
Grade délivré au terme de trois années d'études	Bachelier en logopédie
Organisation générale de la formation	de 2400 à 2640
Formation commune, y compris les AIP	2010
Finalité/Option/Sous section	0
Liberté PO	de 390 à 630
Cette grille doit être lue en regard des lois, décrets et arrêtés applicables au secteur paramédical	

ORGANISATION DÉTAILLÉE DE LA FORMATION

	Intitulés des activités d'enseignement	Volume horaire minimal		
		détaillé	à répartir	global
FORMATION COMMUNE	Formation théorique et pratique		195	1410
	Étude et perfectionnement de la voix, de l'articulation, de la parole et du langage	45		
	Étude, évaluation, prévention et traitement des troubles logopédiques	510		
	Gérontologie, gériatrie			
	Méthodologie des tests de la voix, de la parole et du langage	60		
	Linguistique et esthétique de la langue	165		
	Origine et développement du langage			
	Phonétique et orthophonie			
	Psycholinguistique - Neurolinguistique			
	Audiologie et audiométrie	45		
	Physique en rapport avec l'acoustique			
	Psychologie générale, génétique, cognitive, de la personnalité, du malade et du handicapé	180		
	Psychopathologie et psychiatrie			
	Pédagogie générale et spéciale			
	Méthodologie des tests d'intelligence			
Psychomotricité	45			
Neurologie, y compris neuropédiatrie	60			
Anatomie générale et physiologie générale				
Anatomie, physiologie et pathologie des organes de phonation				
Statistique	45			
Technologie appliquée				
Déontologie et éthique	60			
Éléments de philosophie, d'anthropologie et de sociologie				
Éléments de droit				
	Activités d'intégration professionnelle : enseignement clinique, stages, séminaires, TFE			600
	SOUS-TOTAL FORMATION COMMUNE			2010
PO	SOUS-TOTAL LIBERTÉ PO			de 390 à 630

Moniteur, décret du 2 juillet 2007

ANNEXE 13

Bachelier Assistant en psychologie (HE) : référentiel de compétences

BACHELIER ASSISTANT EN PSYCHOLOGIE

Référentiel de compétences¹

La formation débouchant sur le titre de bachelier « Assistant en psychologie » est organisée dans le cadre du Décret du 31 mars 2004 de la Communauté française, définissant l'enseignant supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités. Il y est précisé que les objectifs généraux de ce type d'enseignement sont : « préparer les étudiants à être des citoyens actifs dans une société démocratique, préparer les étudiants à leur future carrière et permettre leur épanouissement personnel, créer et maintenir une large base et un haut niveau de connaissances, stimuler la recherche et l'innovation ». ²

Le bachelier « Assistant en psychologie » organisé par l'enseignement supérieur de type court correspond au niveau 6 du Cadre européen de certification.

Au niveau européen, l'assistant en psychologie doit s'entendre comme un professionnel de la psychologie appliquée. Il est un acteur de terrain apte à rencontrer professionnellement les problèmes individuels, relationnels et organisationnels vécus par les personnes et les groupes.

Par sa pratique, il contribue :

- à favoriser le développement personnel,
- à faciliter les processus d'intégration, d'adaptation, d'autonomisation et d'apprentissage,
- à améliorer la gestion des conflits et des relations ainsi que l'organisation des activités.

Le bachelier « Assistant en Psychologie » est destiné à exercer des métiers au sein d'équipes psychosociales ou pluridisciplinaires en développant des compétences spécifiques. Celles-ci contribuent à offrir des services de qualité centrés sur l'accueil, le respect, l'écoute et l'aide du bénéficiaire de ces services, dans la perspective d'une psychologie appliquée.

¹ Texte approuvé par le C.S social le 30 avril 2010.

² Missions de l'enseignement supérieur telles qu'elles ont été précisées lors de la Conférence des ministres européens en avril 2009.

Compétences	Capacités
1) Établir une communication professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les éléments du cadre dans lequel on se trouve, expliquer clairement son rôle et les actions que l'on peut mener • Établir une relation professionnelle appropriée au travail psychologique en proposant une écoute attentive et compréhensive, en facilitant l'expression, la verbalisation et en s'appuyant sur un cadre psychologique théorique et pratique clair • Identifier et prendre en compte la dynamique de la relation, adapter son attitude aux caractéristiques de la personne • Faire un usage correct et nuancé de la langue de travail et du vocabulaire spécifique de la profession tant à l'oral qu'à l'écrit, en adaptant son expression en fonction des interlocuteurs • Savoir présenter et défendre son travail, et tenir compte des retours • Être capable de négocier une situation conflictuelle
2) Interagir avec son milieu professionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Construire son identité professionnelle en l'appuyant sur une démarche réflexive et éthique, dans le respect de soi-même et d'autrui, et à travers un dialogue avec les pairs • Négocier, puis définir son rôle en concertation avec les collègues. • Collaborer au projet institutionnel, à sa construction, à sa mise en oeuvre et à son évaluation • Collaborer avec des professionnels d'autres réseaux et faire appel à des personnes ressources • Comprendre le travail et le fonctionnement de l'équipe en utilisant des concepts issus de différentes approches théoriques • Assumer sa part de travail et de responsabilités tout en respectant les limites inhérentes à la place que l'on occupe
3) Inscrire sa pratique dans une réflexion critique, citoyenne et responsable	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer régulièrement son action et être capable d'en expliciter les valeurs et les enjeux sous-jacents • Être capable de se remettre en question, de s'interroger sur son histoire, ses attitudes, ses représentations et son implication personnelle dans le travail • Assurer la confidentialité et appliquer les règles de la déontologie • Actualiser régulièrement ses connaissances et ses pratiques et contribuer au développement de sa profession • S'informer, être ouvert aux diversités culturelles et sensibilisé aux différences des trajectoires individuelles
4) Contextualiser les situations et analyser les demandes	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser les connaissances relatives aux grands courants de pensée en psychologie • Clarifier la demande en analysant les différents aspects qui la constituent (individuels, familiaux, socio-économiques, culturels et institutionnels) • Récolter des informations précises et pertinentes, établir des liens entre elles • Apprécier l'urgence de la situation • Discerner les demandes qui dépassent ses propres compétences et relayer vers d'autres professionnels

Compétences	Capacités
<p>5) Réaliser une évaluation, un bilan psychologique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place les attitudes facilitantes que requièrent les entretiens psychologiques, en prenant en compte autant les ressources des personnes que leurs difficultés • Utiliser des outils adéquats pour recueillir les informations, en maîtriser l'application et la correction • Trier, synthétiser et contextualiser les informations pertinentes • Établir des hypothèses et des analyses argumentées • Tenir compte des limites de l'évaluation, élargir son point de vue par celui des autres professionnels • Utiliser les résultats du bilan avec discernement
<p>6) Élaborer, mettre en oeuvre, évaluer un suivi ou une intervention</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser un ensemble d'outils pouvant servir de support à l'intervention • Être capable de choisir une approche adéquate pour élaborer les séquences du travail • Construire avec les usagers un contexte relationnel propice à la progression en respectant le rythme, les limites, les valeurs, et les choix de la personne • Établir un contrat clair avec la personne en lui permettant d'être au maximum l'acteur de sa prise en charge et définir avec elle les objectifs poursuivis • S'ouvrir et se former à l'utilisation de nouvelles techniques ou stratégies d'interventions psychologiques
<p>7) Selon le champ d'action du bachelier, la compétence 7 se définit selon 3 axes:</p> <p>Entretenir une relation d'aide avec des personnes souffrant de difficultés individuelles, familiales, sociales ou institutionnelles</p> <p>ou</p> <p>Entreprendre une action éducative ou rééducative auprès de personnes qui présentent des difficultés d'adaptation psychologique, pédagogique ou psychomotrice</p> <p>ou</p> <p>Gérer des problématiques psychologiques liées au monde du travail, à l'orientation scolaire et professionnelle, au recrutement, et, à la gestion des risques psychosociaux</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Être capable de travailler avec les publics spécifiques du champ d'action concerné et de répondre à leurs problématiques • Utiliser les outils et techniques propres au champ d'activité • Appliquer les méthodes spécifiques du secteur • Comprendre et s'intégrer aux cadres institutionnels spécifiques

CGHE 18/11/2010

ANNEXE 14

Bachelier Assistant en psychologie (HE) : grille horaire minimale

Annexe	F-1
Niveau	Enseignement supérieur
Catégorie	Sociale
Type	Court
Section	Assistant en psychologie
Options	Clinique Psychopédagogie et psychomotricité Psychologie du travail et orientation professionnelle
Grade délivré au terme de trois années d'études	Bachelier - Assistant(e) en psychologie
Organisation générale de la formation (en heures)	de 2295 à 2400
Formation commune y compris les AIP	1605
Option	300
Liberté PO	de 390 à 495

ORGANISATION DÉTAILLÉE DE LA FORMATION

	Intitulés des activités d'enseignement	Volume horaire minimal	
		détaillé	global
FORMATION COMMUNE	Formation générale		825
	Formation théorique relative à la profession comprenant notamment		
	Droit	60	
	Méthodologie et tests	130	
	Philosophie	105	
	Psychologie	350	
	Psychopathologie	90	
	Sciences	90	
	Activités d'intégration professionnelle dont au moins 10 semaines de stages		780
	SOUS-TOTAL FORMATION COMMUNE		1605
OPTIONS	Clinique comprenant notamment		300
	Psychologie spéciale		
	Tests spécifiques y compris les techniques projectives et l'entretien		
	Psychopédagogie et psychomotricité comprenant notamment		300
	Psychologie spéciale		
	Techniques psychomotrices		
	Tests spécifiques		
	Psychologie du travail et orientation professionnelle comprenant notamment		300
	Méthodologie spécifique à l'orientation professionnelle		
	Méthodologie spécifique à l'orientation scolaire		
	Psychologie spéciale		
	SOUS-TOTAL PAR OPTION		300
PO	SOUS-TOTAL LIBERTÉ PO		de 390 à 495

ANNEXE 15

Bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation générale et orientation logopédie (universités) : contenus minimaux

Proposition faite par la Conférence des Doyens des Facultés de Psychologie et des Sciences de l'éducation, 17 novembre 2015, et en attente de validation le 4 octobre 2016 par l'ARES.

1 Bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation générale

Fondements biologiques du comportement	16 crédits
Fondements socioculturels du comportement	12 crédits
Psychologie : aspects généraux	22 crédits
Psychologie et santé	20 crédits
Neuropsychologie, handicap	12 crédits
Psychologie sociale, du travail et des organisations	16 crédits
Psychologie, éducation et développement	21 crédits
Pratiques et méthodes	20 crédits
Langue	9 crédits
Projet	5 crédits
<i>Par rapport à l'offre de chaque Faculté, ceci correspond à 61,2 % de crédits communs aux différents programmes de Bachelier, offerts par les quatre universités¹.</i>	

2 Bachelier en Sciences psychologiques et de l'éducation, orientation logopédie

Fondements biologiques du comportement	12 crédits
Fondements socioculturels du comportement	3 crédits
Psychologie : aspects généraux	14 crédits
Psychologie et santé	5 crédits
Neuropsychologie, handicap	7 crédits
Psychologie sociale, du travail et des organisations	0 crédits
Psychologie, éducation et développement	9 crédits
Pratiques et méthodes	22 crédits
Cours spécifiques à l'orientation logopédie	49 crédits
Langue	6 crédits
Projet	4 crédits
<i>Par rapport à l'offre de chaque Faculté, ceci correspond à 61,5 % de crédits communs aux différents programmes de Bachelier, offerts par les quatre universités.</i>	

¹ C'est-à-dire les quatre universités concernées par ce *cluster* : l'Université catholique de Louvain (UCL), l'Université libre de Bruxelles (ULB), l'Université de Liège (ULg) et l'Université de Mons (UMONS).

ANNEXE 16

Référentiels de compétences pour les diplômes organisés dans le domaine des Sciences psychologiques et de l'éducation (domaine 10) (universités)

Proposition faite par la Conférence des Doyens des Facultés de Psychologie et des Sciences de l'éducation, 14 octobre 2014.

Remarque préliminaire

Les compétences qui font partie des référentiels de compétences sont citées sans ordre hiérarchique et elles sont développées sous des formes et à des degrés divers dans les différents programmes de formation.

Chacune de ces compétences communes aux différents programmes est susceptible de se décliner en différentes composantes ou ressources, dont la nature, la variété et l'importance accordée à chacune d'entre elles varieront selon les institutions.

1 Référentiel de compétences des Bachelier et Master en Sciences psychologiques

Compétence 1	Analyser une situation (individuelle ou collective) en référence aux théories et approches méthodologiques pertinentes relevant de psychologie
Compétence 2	Mettre en œuvre une intervention sur une situation individuelle ou collective, théoriquement et empiriquement justifiée, avec une approche psychologique
Compétence 3	Interagir efficacement avec différents acteurs en réseaux impliqués dans une situation donnée, sur des plans interpersonnel et professionnel, en maîtrisant les champs d'application et les rôles de la profession de psychologue
Compétence 4	Agir en tant que psychologue universitaire à la fois de manière rigoureuse, en maîtrisant la démarche scientifique et de manière professionnelle, en suivant les principes déontologiques et éthiques
Compétence 5	Communiquer des informations relevant de la recherche ou de la pratique en psychologie, de manière structurée et adaptée au but poursuivi et au public concerné

2 Référentiel de compétences des Bachelier et Master en Logopédie

Compétence 1	Évaluer un patient au niveau logopédique, en mettant en œuvre de manière précise et rigoureuse les concepts fournis par les théories et approches scientifiques pertinentes
Compétence 2	Traiter un patient présentant un trouble relevant du champ d'action du logopède, de façon théoriquement et empiriquement justifiée
Compétence 3	Interagir de manière professionnelle, en communiquant de manière adaptée à l'interlocuteur
Compétence 4	Agir en tant que logopède universitaire, à la fois de manière rigoureuse, en maîtrisant la démarche scientifique, en suivant les principes déontologiques et éthiques, en développant l'expertise requise pour une pratique de qualité et en s'inscrivant dans une démarche de formation continue et de développement de la profession

3 Référentiel de compétences du Master en Sciences de l'éducation

Remarques préliminaires

Dans ce document, le terme « éducation » ou « situations éducatives » peut renvoyer à différentes réalités (enseignement, formation, éducation non formelle...) ainsi qu'à une pluralité de dimensions (micro/méso/macro). Ceci ne signifie pas que tous ces aspects sont systématiquement traités dans les programmes de formation.

Référentiel de compétence proposé

Compétence 1	Décrire, analyser, décoder des situations éducatives, situées dans leur contexte, et en référence à des cadres conceptuels issus du champ interdisciplinaire des sciences de l'éducation
Compétence 2	Élaborer, mettre en œuvre, accompagner et évaluer des dispositifs d'éducation, dans des conditions déterminées et en collaboration avec les professionnels concernés
Compétence 3	Problématiser, mettre en œuvre une démarche scientifique et produire des savoirs pertinents dans le champ des sciences de l'éducation
Compétence 4	Communiquer de façon adaptée à un public visé et interagir ou collaborer adéquatement, selon les contextes, avec différents acteurs
Compétence 5	Adopter une posture éthique et responsable à l'égard de sa propre action dans le domaine de l'éducation, dans une perspective de développement professionnel continu

4 Référentiel de compétences du Master en Sciences de la famille et de la sexualité

Finalité spécialisée en sexologie

Se. 1	Maîtriser de manière critique et selon une approche interdisciplinaire un corpus de savoirs relatifs aux diverses disciplines autour desquelles s'articule la sexologie, qui permet d'agir auprès de la personne ou du couple souffrant de dysfonctionnements sexuels
Se. 2	Questionner, analyser de manière critique et modéliser une problématique concrète et complexe dans le champ de la sexologie clinique en mettant en œuvre une démarche scientifique afin d'élaborer des pistes d'actions pertinentes
Se. 3	Élaborer une intervention sexologique, théoriquement et empiriquement justifiée, selon une approche interdisciplinaire, la mieux adaptée pour aider la personne en souffrance dans sa vie sexuelle (ou dont les comportements sexuels dysfonctionnels font souffrir autrui); mener cette intervention sexologique et en évaluer l'efficacité
Se. 4	Communiquer une information correcte et pertinente adaptée au public visé et interagir de manière respectueuse et constructive avec les différents acteurs impliqués dans une situation donnée
Se. 5	Agir en tant que sexologue en respectant et en appliquant les principes d'éthique et de déontologie propre à sa pratique clinique en sexologie
Se. 6	Agir en tant que sexologue, selon une approche scientifiquement fondée, en acteur critique et responsable et en ayant intégré une logique de développement continu

Finalité spécialisée en approche interdisciplinaire de la famille et du couple

Fc. 1	Maîtriser de manière critique et selon une approche interdisciplinaire un corpus de savoirs relatifs aux diverses disciplines requis pour comprendre des problématiques dans le domaine du couple et de la famille
Fc. 2	Concevoir et réaliser un travail de recherche, mettant en œuvre une démarche scientifique et méthodologique rigoureuse, selon une approche interdisciplinaire, pour approfondir une question de recherche dans le champ du couple et de la famille
Fc. 3	Analyser selon une démarche universitaire et interdisciplinaire une problématique/ situation dans le champ du couple et de la famille afin de concevoir des pistes d'actions et d'intervenir de manière pertinente, en tenant compte du contexte
Fc. 4	Concevoir et communiquer une information correcte et pertinente adaptée au public visé et interagir de manière respectueuse et constructive avec les différents acteurs impliqués dans une situation donnée
Fc. 5	Agir en respectant et en appliquant les principes d'éthique et de déontologie propre à sa pratique dans le champ du couple et de la famille
Fc. 6	Agir en tant qu'universitaire, en acteur critique et responsable et en ayant intégré une logique de développement continu

Note analytique

rédigée par le Comité de gestion de l'AEQES



Les membres du Comité de gestion de l'AEQES ont pris connaissance en leur séance du 4 octobre 2016 de l'état des lieux rédigé par le comité des experts qui a réalisé une évaluation externe du *cluster* « Psychologie, Logopédie, Éducation » et désirent mettre l'accent sur quelques éléments importants. Ils désirent attirer l'attention des lecteurs et en particulier des institutions évaluées et des Ministres en charge de l'enseignement supérieur sur les idées fortes de cet exercice d'évaluation.

Ces éléments sont détaillés ci-dessous et portent soit sur des thématiques transversales au *cluster*, soit sur des particularités des programmes¹, en abordant les spécificités, les forces, les points d'améliorations et lignes d'actions, ainsi que les défis qui se dégagent.

Le *cluster* regroupe des programmes organisés dans trois formes d'enseignement supérieur : universités, hautes écoles (HE) et établissements d'enseignement de promotion sociale (EPS).

Les spécificités

1. Si le titre de psychologue est protégé et que la pratique professionnelle requiert le diplôme de master en Sciences psychologiques, d'autres professionnels peuvent intervenir auprès des mêmes patientèles tels les bacheliers Assistants en psychologie ainsi que les bacheliers Conseillers conjugaux et familiaux, et les diplômés du master en Sciences de la famille et de la sexualité (p. 26).
2. Une loi du 4 avril 2014 a modifié les conditions d'exercice de la psychologie clinique, de la psychothérapie et de l'orthopédagogie clinique, nécessitant l'adaptation des programmes d'études concernés. Depuis les visites des experts, une adaptation de la loi promulguée par le ministère fédéral de la santé publique le 29 juillet 2016

¹ Lorsque le cursus n'est pas précisé, les considérations s'appliquent à plusieurs programmes.

impose de nouvelles règles en termes d'accès à certaines professions ainsi que des exigences relatives aux contenus des formations dont l'allongement des stages et donc des études, ainsi que l'accentuation de la différence entre la psychologie clinique et la psychothérapie, et les autres professions apparentées (p. 26).

3. Les programmes des trois disciplines enregistrent une augmentation significative du nombre d'étudiants sans contrepartie financière pour les établissements (pp. 70-73, p. 77).
4. En Fédération Wallonie-Bruxelles, les formations disciplinaires de sciences de l'éducation ne débutent qu'au niveau du master (p. 50), à partir d'un bachelier de transition (type long), mais aussi de différents bacheliers professionnalisants (type court).

Les forces

1. D'une façon générale, l'expertise et la compétence du corps professoral sont reconnues (p. 77). Plus particulièrement, la qualité, l'implication et la disponibilité des équipes enseignantes mais aussi administratives sont fortement soulignées par le comité des experts relayant la satisfaction des étudiants et des diplômés (pp. 42, 48, 70, 73).
2. Les équipes pédagogiques ont rapidement mis en œuvre le décret Paysage malgré les très grands bouleversements engendrés par cette nouvelle réglementation (p. 24) qui, pour les disciplines psychologiques, produisait ses effets concomitamment aux conséquences de la loi du 4 avril 2014 (cf. supra) (p. 31).
3. Les contenus sont adaptés aux besoins du monde professionnel (pp. 34, 49). La volonté et le souci constants de professionnalisation sont relevés dans tous les établissements et se traduisent entre autres par différentes pratiques visant à intégrer des professionnels dans des activités du programme comme des tâches d'enseignement, de participation à des jurys, etc. (pp. 46, 64).
4. Le stage constitue l'occasion d'une véritable première expérience professionnelle en institu-

tion, en organisation ou en entreprise en fonction de la spécialisation choisie par l'étudiant (p. 29), et la culture du stage fait partie intégrante des programmes de formation (p. 65).

5. La démarche qualité est reconnue comme une priorité et est installée ou en développement rapide dans tous les établissements. Le comité des experts a aussi pu constater la volonté de l'institutionnaliser et de la pérenniser, même si certains établissements éprouvent des difficultés à concrétiser ce souhait au-delà de l'évaluation organisée par l'Agence. En outre, la plupart des établissements disposent d'une entité « responsable qualité » (pp. 58, 78).

Les points d'amélioration et lignes d'action

1. Le programme de bachelier Éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif doit revoir ses exigences quant aux productions des étudiants ainsi que les modalités d'enseignement en termes pédagogiques et didactiques pour atteindre le niveau 6 du Cadre francophone des certifications (CFC). Le comité des experts a identifié une cause principale qui a trait à l'hétérogénéité des publics amenés à cohabiter dans le programme : différences sensibles de niveaux de scolarité et de formation (HE) ; contraste entre travailleurs du secteur en recherche de progression professionnelle et personnes en recherche d'emploi inscrites grâce aux opérateurs d'orientation et d'insertion, mais qui ne sont pas toujours motivées ou conscientes des exigences des études (EPS). Il est important que les diplômés aient des compétences relevant du niveau 6 afin que le niveau de formation professionnelle atteint corresponde davantage aux exigences de compétences intellectuelles et d'écriture attendues par les employeurs, mais aussi que certains étudiants puissent envisager de réussir une passerelle vers un master (pp. 45-46, 48-49).

Par contre, dans le master en Sciences de l'éducation, le phénomène inverse est relevé par les experts à savoir un public trop homogène constitué principalement d'enseignants du premier

degré. Il conviendrait d'agrandir le public-cible au-delà de l'enseignement pour s'intéresser aussi à d'autres enjeux de société et de développement (p. 54 – recommandation 20).

2. Une analyse des charges d'enseignement et d'encadrement doit être menée pour les différentes formes d'enseignement, compte tenu de l'augmentation forte du nombre d'étudiants, dans le contexte du libre accès aux études en Fédération Wallonie-Bruxelles, qui, pour la majorité des filières, pèse sur la qualité de l'encadrement des étudiants (p. 77) : difficultés de recourir à des méthodes pédagogiques innovantes (p. 30), d'assurer un suivi plus personnalisé des étudiants pour les mémoires/travaux de fin d'année/épreuves intégrées (p. 62).
3. La qualité de l'enseignement requiert la mise en place d'une véritable politique de formation continue ; or, peu d'établissements ont formalisé une telle politique, même si tous encouragent les initiatives individuelles. Le comité des experts recommande le déploiement de politiques et plans de formation continue des personnels en encourageant la participation par l'intégration de ces périodes de formation à la charge de travail (p. 73 – recommandation 54)².
4. Pour certains programmes d'études, l'organisation des stages doit être repensée pour garantir la qualité professionnelle des futurs diplômés, même si les experts ont salué la culture du stage dans les formations évaluées (cf. supra) (p. 66 – recommandation 37 et p. 78, analyse SWOT).

L'accompagnement des stagiaires par les établissements doit également être amélioré car le nombre de stagiaires par encadrant est généralement trop élevé pour garantir le suivi et les visites sur site ; dans certains programmes, une seule personne gère tous les stages. En logopédie, les lieux de stage doivent être

² Cette recommandation a déjà été pointée par le Comité de gestion dans son dernier méta rapport *Trajectoires*, AEQES, Bruxelles, 2016, p. 29.

spécifiques au métier, aux populations et aux situations de la future vie professionnelle des étudiants; en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif, la progression des stages au cours du cursus serait à revoir (p. 47 – Bac. Educ psycho-éducatif - recommandation 15).

De plus, sur le lieu du stage, l'étudiant n'est pas toujours encadré par un professionnel, ce qui pose question en matière de santé publique (p. 41, – Logopédie - Recommandation 12).

5. Dans tous les programmes professionnalisants, une réflexion doit porter sur la manière de renforcer et de formaliser la participation et l'implication des professionnels dans la formation : notamment par leur présence lors des révisions de programmes, par une meilleure implication dans les stages (supervision et évaluation), par des partenariats (par exemple, l'instauration de commissions dédiées à la gestion des contacts avec les milieux professionnels) (pp. 31, 47 – recommandations 5 et 15 ; p. 65 – recommandation 36).

Les anciens étudiants pourraient jouer un rôle dans ces démarches. L'objectif de cette implication accrue du monde professionnel est d'assurer l'adéquation des formations et de leurs évolutions aux besoins de la société et des professions, d'améliorer l'offre de stages, de faciliter l'insertion socioprofessionnelle des diplômés.

6. La mobilité des étudiants mérite de faire l'objet d'une réflexion car elle ne semble pas au cœur des préoccupations des programmes – surtout professionnalisants, sauf exception.

Les freins à cette mobilité résident sans doute dans les moyens des établissements, les stages, les ressources des étudiants mais également la non-maitrise d'une langue étrangère. Hormis dans les masters à finalité approfondie, la place réservée à l'enseignement des langues étrangères est réduite et celui-ci pourrait être stimulé par un nombre incompressible de crédits ECTS tout au long de chaque programme (p. 66 – recommandation 38).

7. La mise en place d'une culture du pilotage par les données doit constituer une priorité. Peu de

données statistiques sont disponibles tant au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles que des établissements (p. 21). Et quand elles le sont, elles restent insuffisamment exploitées et ne semblent pas servir les objectifs stratégiques (p. 59 – recommandation 27).

En termes de démarche qualité, l'explicitation des objectifs et la méthodologie de l'évaluation des enseignements doivent être améliorées pour permettre d'en mesurer l'impact sur la qualité des programmes. Le comité des experts préconise aux établissements de chercher à augmenter la participation des étudiants aux évaluations, afin d'en améliorer la pertinence et le potentiel d'exploitation (pp. 60, 69 – recommandations 28 et 45)³.

Les défis à relever

1. Les instances de gouvernance gagneraient à être modifiées, généralement dans le sens d'une simplification tant au niveau des établissements que de la Fédération Wallonie-Bruxelles (pouvoirs organisateurs, réseaux). La démultiplication des structures ralentit considérablement les temps de décision, mais crée aussi un sentiment d'éloignement des instances de décision de la part des acteurs de la formation et donc un faible intérêt à leur égard. Par ailleurs, la multiplication de diverses instances à des fins de démocratisation de la gestion tant administrative que pédagogique accroît la charge de travail des enseignants car ce sont, la plupart du temps, les mêmes personnes qui participent à ces différentes instances. À l'inverse, dans de petites structures, comme certains établissements d'EPS, la direction, seule interlocutrice de l'ensemble des personnels et usagers, occupe une place prépondérante, ce qui peut fragiliser l'établissement en cas de changement de direction (p. 56).

³ Le Comité de gestion a déjà soutenu les recommandations sur le pilotage par les données dans son méta rapport Trajectoires : *op. cit.*, p. 54.

Pour le comité des experts, davantage de clarification des structures et circuits de diffusion ainsi que d'autonomie pédagogique et de gestion à l'égard des pouvoirs organisateurs permettraient aux établissements de mieux se concentrer sur les projets (réalisation de travaux nécessaires, gestion du budget etc.) et de diminuer les charges administratives des enseignants. (p. 56 – recommandation 21).

2. Il existe de multiples raisons pour lesquelles les étudiants n'exercent pas leur mandat de représentation. S'il existe une volonté institutionnelle, au-delà du cadre légal, d'impliquer les étudiants dans la gouvernance des établissements, des actions doivent être mises en œuvre pour rendre cette présence davantage effective (p. 57 – recommandation 23).

Le Comité de gestion estime que ce défi demande de recourir à des mesures concertées entre les différentes formes d'enseignement et les instances de la Fédération Wallonie-Bruxelles, y compris les fédérations d'étudiants.

3. L'adossement des programmes à la recherche en sciences humaines et sociales est contrasté. Le comité des experts recommande aux HE et à l'EPS de mener une politique de ressources humaines encourageant, lorsque c'est possible, les personnels à une reprise de contact avec la recherche (p. 64 – recommandation 34; p. 48 – recommandation 16, p. 63).

En l'absence de contact de proximité avec la recherche, au-delà de la culture scientifique des enseignants, il serait important de promouvoir le recours à la documentation scientifique et un meilleur accès aux ressources des bibliothèques, surtout en EPS (p. 48 – recommandation 16).

4. Deux programmes pointés en raison de leurs difficultés à se doter d'une identité bien spécifique devraient faire l'objet d'une réflexion concertée quant à leur pertinence : le bachelier Conseiller conjugal et familial et le master en Sciences de la famille et de la sexualité.

Le bachelier Conseiller conjugal et familial organisé en EPS connaît de réelles difficultés de positionnement dans le secteur professionnel. Outre la raréfaction des lieux d'insertion, le comité des

experts souligne la concurrence des métiers comme assistant psychologue ou psychothérapeute qui requièrent une diplomation spécifique pour exercer.

Enfin, la prévalence de l'approche psychodynamique au détriment d'une plus grande variété d'approches pose question. Dès lors, une concertation s'avère nécessaire, d'une part entre les établissements et les associations professionnelles, pour revoir la pertinence d'une telle formation et, d'autre part, avec les universités pour examiner l'hypothèse de passerelles entre ce programme revisité et le master en psychologie clinique. (p. 36 – recommandation 10, p. 78).

Le master en Sciences de la famille et de la sexualité, quant à lui, offre de rares débouchés pour sa finalité « approche interdisciplinaire de la famille et du couple », sans doute en raison de la difficulté à bien identifier les objectifs et les compétences spécifiques - autrement dit la valeur ajoutée - de cette formation par rapport à d'autres professions. En faire une spécialisation mériterait réflexion (p. 37 – recommandation 11).

5. L'avenir des disciplines du *cluster* doit passer par des questionnements à propos des professions réglementées et des diplômes protégés ou non, et notamment concernant les aspects suivants : la pratique autonome des assistants en psychologie (p. 35 – recommandation 9), le risque de la non-reconnaissance du titre de master en Sciences de la famille et de la sexualité (pp. 37-38), l'intérêt de protéger le statut d'éducateur spécialisé (p. 46 – recommandation 14), etc.

Simultanément l'entrée en vigueur de la loi sur l'exercice de la psychologie clinique et de la psychothérapie pour l'amélioration de la qualité de la formation et la reconnaissance de la profession (modifiée en 2016) va continuer à contribuer à l'amélioration des formations (allongement des heures obligatoires de pratique, conformité avec les standards internationaux) mais aussi en mettre certaines en péril (par exemple, en excluant certains bacheliers de la profession de psychothérapeute).

6. Il devient vital pour l'enseignement supérieur de trouver l'adéquation des ressources aux besoins et de développer une politique accordant les budgets indispensables au déploiement des activités d'enseignement, d'encadrement et de recherche (p. 77). D'ailleurs, une optimisation des ressources et de l'offre de formation, au regard des besoins sociétaux et d'emploi, pourrait être rencontrée par l'opportunité que représente la logique des pôles (pp. 25, 77).

Les pistes évoquées par les experts pour relever ces défis sont nombreuses, mais elles supposent par ailleurs que les établissements choisissent leurs priorités en fonction de leurs objectifs, leur contexte en particulier l'augmentation forte du nombre d'étudiants, leur reconnaissance comme professions réglementées et des diplômes protégés, leur histoire, leurs cultures, leurs forces et faiblesses.

Le Comité de gestion fait écho aux enjeux sociaux et sociétaux soulevés par les experts dans leur état des lieux et en particulier quant à la reconnaissance de la profession d'éducateur spécialisé.

En règle générale, le Comité de gestion tient à souligner le fait que les démarches en cours supposent plus que jamais un développement des démarches qualité au sein des différents établissements, à inscrire dans la durée. Chaque institution devra concevoir et mettre en œuvre un plan de pilotage des actions à mener et s'assurer que les démarches entreprises sont pérennes. 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, notamment au travers d'outils de pilotage, de données budgétaires, de statistiques fiables sur les effectifs étudiants, d'un suivi des diplômés, de réseaux d'anciens étudiants, de l'évaluation des personnels et des enseignements.



