



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

# Tendances

Relevé de points d'analyse des  
évaluations 2009-2010

Décembre 2011

AEQES



## TABLE DES MATIÈRES

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Résumé</b> .....  | <b>5</b>  |
| <b>Méthodologie</b> .....  | <b>9</b>  |
| <b>Thématique 1 : la lisibilité et la perception des formations et des débouchés</b> .....       | <b>13</b> |
| <b>Thématique 2 : la tendance à la professionnalisation des formations</b> .....                 | <b>17</b> |
| <b>a Au sein des programmes</b> .....  | <b>18</b> |
| I Formation professionnalisante versus formation généraliste.....                                | 18        |
| II Formation multidisciplinaire versus formation disciplinaire.....                              | 18        |
| III Les stages et leurs enjeux (les lieux, la mise en œuvre, l'encadrement et l'évaluation)..... | 18        |
| <b>b L'insertion professionnelle</b> .....   | <b>19</b> |
| I Réseaux d'anciens et bonnes pratiques en matière d'insertion professionnelle.....              | 19        |
| II Ateliers d'insertion professionnelle.....   | 19        |
| <b>Thématique 3 : les dispositifs de conception et de pilotage des programmes</b> .....          | <b>23</b> |
| <b>a Recueillir et utiliser des données chiffrées pour piloter</b> .....                         | <b>25</b> |
| <b>b Pratiquer une approche participative (concertation pédagogique)</b> .....                   | <b>26</b> |
| <b>c Piloter par une approche par compétences</b> .....  | <b>26</b> |
| <b>d Arrimer théorie et pratique</b> .....   | <b>26</b> |
| <b>e S'interroger sur la professionnalisation des formations</b> .....                           | <b>26</b> |
| <b>Thématique 4 : le développement de référentiels de compétences</b> .....                      | <b>29</b> |
| <b>a Approche par compétences versus approche cours</b> .....                                    | <b>30</b> |
| <b>b Approche par compétences et orientation des étudiants</b> .....                             | <b>30</b> |
| <b>c Approche par compétences et aide à la réussite</b> .....                                    | <b>30</b> |
| <b>d Approche par compétences et professionnalisation</b> .....                                  | <b>30</b> |
| <b>e Approche par compétences et pilotage des programmes</b> .....                               | <b>31</b> |
| <b>f Approche par compétences et développement pour la pratique des enseignants</b> .....        | <b>31</b> |
| <b>g Approche par compétences et démarche qualité</b> .....                                      | <b>31</b> |
| <b>Thématique 5 : la place de la recherche dans les formations</b> .....                         | <b>33</b> |
| <b>Thématique 6 : les résultats attendus en matière de langues au terme des formations</b> ..... | <b>37</b> |
| <b>a Les langues étrangères</b> .....  | <b>38</b> |
| <b>b La langue française</b> .....   | <b>38</b> |
| <b>Thématique 7 : la situation des ressources humaines et matérielles</b> .....                  | <b>41</b> |
| <b>a Les ressources humaines</b> .....   | <b>42</b> |
| <b>b Les ressources matérielles</b> .....  | <b>42</b> |
| <b>c La répartition des ressources</b> .....   | <b>42</b> |
| <b>Annexes</b> .....   | <b>45</b> |
| Composition des comités d'experts par cursus et bref curriculum vitae des experts.....           | 46        |
| Liste de référence des indicateurs.....  | 52        |



## **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 à la date de publication du présent rapport, 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.



# Résumé

Depuis le début de ses activités, l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES) a mandaté un groupe de travail (appelé ci-après le « GT Rapports ») pour analyser attentivement les états des lieux dressés par les comités d'experts et rédiger une note analytique<sup>1</sup>. Aujourd'hui, cette note, approuvée par le Comité de gestion de l'Agence, intègre l'analyse transversale de chaque évaluation qui est transmise à ses divers destinataires et publiée sur [www.aeqes.be](http://www.aeqes.be).

Le GT Rapports, par la nature même de la mission qui lui est confiée, a progressivement noté que les comités d'experts successifs – sans concertation entre eux – produisaient dans leurs rapports des constats, analyses et recommandations avec un certain degré de convergence. Le Comité de gestion a dès lors demandé au groupe de travail de répertorier les thématiques récurrentes et de les analyser de manière transversale.

Les travaux du GT Rapports ont été validés par le Comité de gestion en sa séance plénière du 13 décembre 2011 et font l'objet de la présente publication. Ainsi, le présent document « Tendances » est diffusé, en 500 exemplaires, auprès des principaux partenaires de l'AEQES.

L'exercice mené par le GT Rapports a démontré, d'une part, l'acuité des constats et la richesse des recommandations déjà formulées à divers acteurs de l'enseignement supérieur. D'autre part, cet exercice a également mis l'accent sur l'émergence de grandes tendances qui se dessinent dans le contexte de la mise en œuvre progressive du processus de Bologne dans les établissements ainsi que des options politiques prises par le gouvernement de la Communauté française en matière d'enseignement supérieur.

Quelles sont ces tendances ?

Premier constat : tous les comités d'experts ont abordé la question de la **lisibilité et de la perception des formations et de leurs débouchés**. En effet, ils ont relevé des décalages entre les intitulés des formations, leurs contenus, leurs débouchés et surtout la perception qu'en ont les étudiants. Dès lors, une clarification à ce sujet est, à leur estime, indispensable pour assurer aux étudiants une meilleure orientation dans leur choix et parcours d'études. Une manière de soutenir la réussite...

Le développement de **référentiels de compétences** est une thématique d'actualité qui traverse toutes les analyses. Cette démarche s'inscrit dans une mutation à l'échelle européenne qui place l'étudiant au centre du processus d'apprentissage. Le gouvernement de la Communauté française, par ses déclarations et dispositions légales présentes et à venir, montre également son positionnement à cet égard.

Selon le principe même du *Fitness for purpose*<sup>2</sup> privilégié par l'Agence, chaque institution évalue que la mise en œuvre de ses programmes est en adéquation avec les objectifs qu'elle s'est fixés. Selon cette approche, toute démarche qualité consiste à se poser les questions suivantes : « *Que faisons-nous ? Pourquoi le faisons-nous ? Comment le faisons-nous ? Pourquoi le faisons-nous ainsi ? Comment savons-nous que c'est efficace ? Et que faisons-nous pour faire mieux ?* ». Il n'est dès lors pas surprenant que la question des **dispositifs de conception et de pilotage des programmes** soit apparue de façon majeure à travers plusieurs thématiques traitées. En effet, ce questionnement met en exergue plusieurs axes importants quant à la conception et au pilotage des programmes : s'interroger sur la **professionnalisation des formations** ; piloter par une approche par compétences ; arrimer théorie et pratique ; pratiquer une approche participative (concertation pédagogique) ; recueillir et utiliser des données chiffrées pour piloter.

La plupart des comités (a fortiori, les comités ayant évalué les programmes de type long) soulignent également l'importance d'alimenter et d'actualiser la formation grâce à la **recherche**. Ils pointent aussi l'absence d'un cadre et de politique formels en matière de recherche dans les hautes écoles.

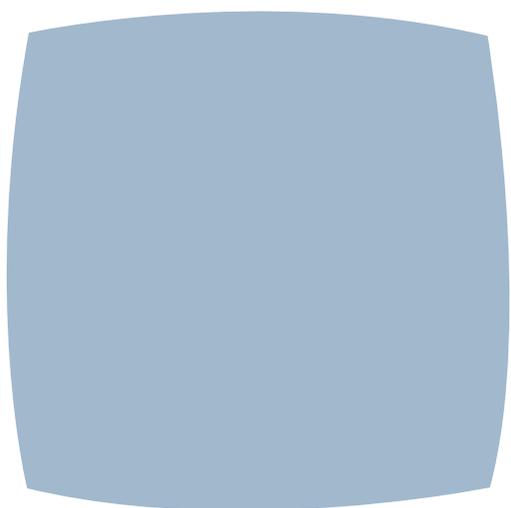
Les **résultats attendus en matière de langues** au terme des formations est une thématique qui a largement mobilisé les experts compte tenu de la situation géopolitique de la Belgique. Selon eux, les diplômés seront

1 Note de synthèse, appelée « rapport final » selon les prescrits du décret AEQES du 14 novembre 2002 (à l'origine, seul rapport à être publié sur le site de l'Agence), ensuite « note analytique » selon la méthodologie adoptée par l'Agence remodelée avec le décret du 22 février 2008. Voir [www.aeqes.be](http://www.aeqes.be).

2 "Fitness for purpose: judges quality by the extent to which a product or service meets its stated purpose. The purpose may be customer-defined to meet requirements or (in education) is usually institution-defined to reflect institutional mission (or course objectives), or indeed defined by external professional bodies. Fitness for purpose is often allied with another so-called definition of quality 'fitness of purpose', which evaluates whether the quality-related intentions of an organisation are adequate. It provides a check on fitness for purpose". Extrait tiré de Harvey L., Stensaker B., *Quality Culture: understandings, boundaries and linkages*, in *European Journal of Education*, Vol. 43, n° 4, 2008.

amenés à travailler soit dans un contexte multilingue, soit dans une dimension internationale. Les comités ont fait le constat que la place des langues au sein des formations est traitée de manière très diverse.

Enfin, la **situation des ressources humaines et matérielles** est un point essentiel des analyses menées par les experts. Les ressources matérielles ont révélé des situations extrêmement contrastées qui posent question. Les experts dénoncent unanimement les surcharges de travail (pour les cursus considérés, il y a eu une augmentation des effectifs étudiants sans modification des taux d'encadrement) et suggèrent, à travers leurs recommandations, de nombreuses pistes.



# Méthodologie



Le périmètre de l'analyse a été fixé aux évaluations externes menées par l'Agence au cours de l'année académique 2009-2010<sup>3</sup>, à savoir les cursus *Information & communication*, *Instituteur(-trice) préscolaire*, *Sciences politiques* et *Sociologie*. Ces évaluations ont comporté un total de 33 visites d'établissements menées par 26 experts différents, regroupés en quatre comités (voir annexe). Les évaluations *Sciences politiques* et *Sociologie* concernaient uniquement les universités ; *Instituteur(-trice) préscolaire*, uniquement les hautes écoles ; *Information & communication*, les universités et une haute école.

Sur la base d'une première liste de thématiques identifiées, les membres du GT Rapports ont systématiquement compilé les contributions des experts au niveau des analyses transversales et/ou des rapports finaux de synthèse par établissement.

Pour chacune des thématiques, le GT Rapports s'est ensuite posé trois questions :

- Quelle est l'occurrence ? La thématique est-elle reprise dans les états des lieux (et donc dans les rapports des établissements) ?
- Les experts ont-ils formulé une ou plusieurs recommandations relatives à la thématique? Et quelles sont-elles ? À qui s'adressent-elles ?
- La note analytique de l'Agence relaie-t-elle l'idée des experts ?

Dans leur travail d'analyse et afin de traiter les redondances trop nombreuses, les membres du GT Rapports ont réorganisé les thématiques initiales de la manière suivante : la lisibilité et la perception des formations et des débouchés ; la tendance à la professionnalisation des formations ; les dispositifs de conception et de pilotage des programmes ; le développement de référentiels de compétences ; la place de la recherche dans les formations ; les résultats attendus en matière de langues au terme des formations ; et enfin, la situation des ressources humaines et matérielles.

Le GT Rapports a mené ce travail de compilation et d'analyse avec méthode et constance. Toutefois, il est conscient que « revisiter et faire revivre » les constats et recommandations de 26 experts réunis en quatre comités comporte probablement certains biais liés aux sensibilités de chacun des membres du groupe de travail.

Chaque thématique est complétée d'un relevé exhaustif des recommandations formulées par les experts.

#### **Ont contribué à ce dossier :**

Mmes Arielle Bouchez, Christiane Cornet, Anne Dangoisse, Elfriede Heinen et Anne Heldenbergh ainsi que les membres de la Cellule exécutive de l'AEQES.

<sup>3</sup> Pour consulter l'analyse transversale des cursus :  
Information et Communication : [http://www.aeqes.be/rapports\\_details.cfm?documents\\_id=124](http://www.aeqes.be/rapports_details.cfm?documents_id=124)  
Instituteur (-trice) préscolaire : [http://www.aeqes.be/rapports\\_details.cfm?documents\\_id=126](http://www.aeqes.be/rapports_details.cfm?documents_id=126)  
Sciences politiques : [http://www.aeqes.be/rapports\\_details.cfm?documents\\_id=122](http://www.aeqes.be/rapports_details.cfm?documents_id=122)  
Sociologie : [http://www.aeqes.be/rapports\\_details.cfm?documents\\_id=123](http://www.aeqes.be/rapports_details.cfm?documents_id=123)



# Thématique 1 : la lisibilité et la perception des formations et des débouchés

|   |     |
|---|-----|
| Evaluations prises en compte :<br>Information & communication, Instituteur(-trice) préscolaire, Sciences politiques, Sociologie |     |
| Occurrence de la thématique   | 4/4 |
| Formulation de recommandation(s) liée(s) à la thématique  | 4/4 |
| Idée relayée par le Comité de gestion dans la note analytique   | 4/4 |

## Les principaux enseignements tirés des analyses conduites par les experts

Les comités d'experts relèvent des lacunes dans la lisibilité de l'offre de formation, dont les causes diffèrent selon le cursus.

Pour le bachelier *Instituteur(-trice) préscolaire*, la formation souffre d'un décalage au niveau de la représentation qu'en ont les (futurs) étudiants et au niveau de l'image sociale du métier d'enseignant ; tous deux ne correspondent pas à la hauteur de ses enjeux.

Pour le cursus *Sociologie*, l'architecture de la formation (à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles) manque de lisibilité, notamment par une absence de différenciation entre les bacheliers (« Sciences humaines et sociales » et « Sociologie-anthropologie »), mais aussi par le manque de visibilité des spécificités des établissements dans l'intitulé des diplômes. Les experts recommandent l'ajout de sous-titres officiels pour préciser l'orientation des diplômes. Une situation de lisibilité difficile et, plus grave, de non-concordance entre l'étiquette ou l'affichage de la formation et le contenu des programmes proposés est néfaste pour l'orientation des étudiants et pour l'employeur.

Cette recommandation de plus grande lisibilité des formations se retrouve dans les cursus *Information & communication* et *Sciences politiques* où il est même proposé de sortir des catégories d'habilitation jugées trop étroites. Pour les cursus *Sociologie* et *Sciences politiques*, les experts attirent l'attention sur le manque de différenciation entre les masters 60 ECTS et 120 ECTS.

Par ailleurs, en *Sciences politiques*, les experts relèvent des répétitions entre les bacheliers et les masters qui contrecarrent une différenciation claire des premier et deuxième cycles.

Ils soulèvent aussi le « décalage entre l'étiquette officielle de la formation et le contenu des programmes proposés ; cette situation est lourde de désillusions pour les étudiants qui espèrent une formation authentiquement spécialisée et professionnalisante ».

Le comité estime que, pour le cursus *Information & communication*, des intitulés identiques couvrent des contenus différents. En outre, certains programmes d'enseignement offrent peu de lien avec l'intitulé *Information & communication*, ce qui engendre de la désillusion chez les étudiants confrontés à une réalité éloignée de leurs attentes. Les experts insistent alors sur la nécessité de procéder à un travail conséquent d'information et d'orientation en amont afin que le choix soit posé en conscience par les étudiants, et que l'image de ce cursus cesse d'être floue. En aval, les experts soulignent la nécessité de mettre en place des actions destinées à mieux (in)former les étudiants sur les métiers de la communication et sur la rareté des débouchés. Cet avis des experts apparaît de manière récurrente et insistante dans nombre de rapports finaux de synthèse.

Pour un cas particulier en *Information & communication* (le master "Arts du spectacle"), les experts proposent de repenser l'appartenance du cursus au domaine Information et communication.

## Les recommandations associées à la thématique de la lisibilité et la perception des formations et des débouchés

| Cursus                                 | Recommandations  | Parties prenantes visées                                |
|--|--|---|
| <b>Information &amp; communication</b> | Développer les séminaires à destination des étudiants et des enseignants portant sur les professions et métiers de la communication, les conditions d'exercice réel de ces professions (exigences, statut pécuniaire, social et fiscal, gestion des droits d'auteur, etc.) et sur la rareté des débouchés. | Responsables des programmes                             |
|  | Expliquer davantage aux étudiants le champ, le profil, les finalités et les compétences visées par le master en Arts du spectacle.   | Responsables des programmes                             |
|  | Renforcer et systématiser l'information et l'orientation des étudiants, notamment en allant à la rencontre des futurs étudiants.   | Responsables des programmes<br>Institutions             |
|  | Consolider l'ancrage effectif en communication, de manière à ne pas délivrer de diplômes en communication sans offrir de contenus correspondant à cet affichage.   | Responsables des programmes                             |
| <b>Instituteur(-trice) précolaire</b>  | Représentations du métier d'enseignant précolaire :<br>- Renforcer la communication sur les réalités du métier et de la formation ;<br>- Orienter les premiers enseignements vers un travail sur les représentations des étudiants du métier d'instituteur précolaire.                                     | Sections et catégories<br>Institutions                  |
| <b>Sciences politiques</b>             | Envisager un assouplissement du décret du 31 mars 2004 concernant les intitulés d'habilitation de sciences politiques. Autoriser au minimum des sous-titres rendant compte explicitement du contenu de la formation dispensée.   | Gouvernement  |
|  | Prévoir la suppression progressive des masters 60 en horaire du jour et modifier l'intitulé des masters 60 en horaire décalé.  | Institutions<br>Gouvernement                            |
|  | Améliorer la lisibilité et la cohérence des formations, notamment en éliminant les redondances et en assurant une progression dans le parcours académique.   | Personnels<br>Responsables de département et de filière |
| <b>Sociologie</b>                      | Viser une meilleure harmonisation de l'ensemble de la formation :<br>1. Veiller à mieux différencier les deux bacheliers ;<br>2. Veiller à mieux différencier les masters 60 / masters 120.  | Institutions  |
|  | Assumer des différenciations et des spécialisations plus visibles en fonction des établissements, par exemple en laissant à ceux-ci la possibilité d'ajouter officiellement des sous-titres permettant de préciser les orientations des diplômes.  | Responsables de filière<br>Institutions<br>Gouvernement |



# Thématique 2 : la tendance à la professionnalisation des formations

|   |     |
|---|-----|
| Evaluations prises en compte :<br>Information & communication, Instituteur(-trice) préscolaire, Sciences politiques, Sociologie |     |
| Occurrence de la thématique   | 4/4 |
| Formulation de recommandation(s) liée(s) à la thématique  | 4/4 |
| Idée relayée par le Comité de gestion dans la note analytique   | 4/4 |

## Les principaux enseignements tirés des analyses conduites par les experts

### a Au sein des programmes

#### I Formation professionnalisante versus formation généraliste

En *Information & communication*, le comité des experts soulève une polarisation entre formation professionnalisante et généraliste. Les experts notent que la formation généraliste (enseignements théoriques et disciplines de « culture générale ») laisse peu de possibilités d'insertion professionnelle à l'issue du premier cycle, ce qui, selon eux, recèle même une contradiction avec Bologne pour le bachelier<sup>4</sup>. Du côté des points forts, les experts ont souligné positivement les liens affirmés avec le monde professionnel (présence par exemple d'intervenants professionnels dans les cursus) et aussi un éventail de stages conséquent, riche, varié et offrant des « immersions professionnalisantes » très utiles et appréciées.

#### II Formation multidisciplinaire versus formation disciplinaire

En *Sciences politiques*, les experts notent une dualité d'objectifs dans l'enseignement de la science politique soit comme élément de formation générale multidisciplinaire, soit comme enseignement spécialisé et approfondi d'une discipline « dure ». Dans le premier cas, la capacité professionnalisante est étroitement dépendante du type d'association mis en place entre la science politique et les autres disciplines (droit, économie ou gestion, etc.). Dans le second cas, les débouchés professionnels sont beaucoup plus limités mais d'importance vitale, insistent les experts. Comme évoqué dans la Thématique 1, ils notent aussi qu'il existe un décalage entre l'étiquette officielle de la formation (intitulé des habilitations) et le contenu des programmes proposés, ce qui induit des désillusions pour les étudiants qui espèrent une formation authentiquement spécialisée et professionnalisante. À cet égard, les enquêtes sur les emplois obtenus par les diplômés sont encore trop peu nombreuses.

La professionnalisation des formations est encore peu thématisée, en particulier dans les masters "Sociologie" et "Anthropologie", et renforcer cette dimension n'est en rien contradictoire avec la volonté d'accentuer l'insertion de la recherche dans l'enseignement, précise le comité des experts *Sociologie*.

Tant les experts *Sociologie* que les experts *Sciences politiques* suggèrent aux universités de spécialiser leurs masters en affichant clairement cette spécialisation qui devrait être réfléchiée en termes de débouchés professionnels et indiquée par l'ajout d'un « sous-titre » au diplôme délivré.

Le bachelier *Instituteur(-trice) préscolaire* est clairement professionnalisant puisqu'il prépare au métier d'enseignant dans l'enseignement préscolaire. Les experts ont dès lors abordé la thématique de la professionnalisation sous l'angle suivant : il s'agit de « renforcer, dans la formation initiale, la visée de former des professionnels autonomes, critiques, c'est-à-dire des praticiens efficaces et adaptables, capables d'analyse, de recul, de recherche de solutions nouvelles ». À travers les visites des 16 hautes écoles offrant la formation, le comité des experts a largement analysé l'articulation théorie-pratique, notamment au sein des ateliers de formation professionnelle (AFP), ainsi que les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle prévues au programme.

#### III Les stages et leurs enjeux (les lieux, la mise en œuvre, l'encadrement et l'évaluation)

De manière générale, les stages jouent un rôle charnière essentiel entre les lieux de formation et les milieux professionnels. S'ils ne constituent pas systématiquement une passerelle vers un premier emploi, ils sont un outil qui concrétise les liens entre la formation et la réalité professionnelle.

<sup>4</sup> La réforme de Bologne introduit, avec le Cadre européen de certification, un seuil d'employabilité à l'issue du premier cycle (niveau 6 du cadre).

Toutefois, même si une réflexion est menée globalement sur les formations, elle n'intègre pas nécessairement une interrogation sur la place et la fonctionnalité des stages. Dans plusieurs établissements, la finalité des stages n'est pas toujours clairement identifiée et leur encadrement laisse parfois à désirer.

Les experts *Sociologie* insistent sur la nécessaire réflexion qui doit être conduite sur la place des stages dans les programmes et leur renforcement. Outre l'impact en termes d'internationalisation quand ils sont réalisés à l'étranger, les stages doivent aussi soutenir la professionnalisation des formations en établissant des liens plus forts avec le monde professionnel de différents secteurs, miroirs des débouchés des diplômés. Toujours en *Sociologie*, les experts ont souligné positivement la généralisation des stages dans les masters. Ils regrettent cependant l'absence de stages dans les cursus des bacheliers, particulièrement dans un contexte où la question du choix du master est prégnante. Ils recommandent de les introduire systématiquement au niveau des bacheliers (avec une réflexion académique sur les objectifs des stages) pour inciter les étudiants à établir un premier contact avec le monde extra-universitaire et clarifier leur choix d'études.

Le comité *Information & communication* constate la mise en place d'un éventail de stages conséquent, riche, varié offrant des « immersions professionnalisantes » très utiles et appréciées ainsi qu'une forte organisation en aval, mais une faible réflexion sur les compétences en amont. Il recommande de réorganiser les programmes en renforçant notamment le maillage théorie/enseignement via les stages.

Répertoriés par décret dans les divers types d'activité de formation en bachelier *Instituteur(-trice) préscolaire*, les stages représentent un peu plus de 20 % du temps prévu au cours des trois années de la formation et sont très souvent plébiscités. Leur prédominance risque d'engendrer la construction (exclusive ?) de savoirs de la pratique, de l'ordre de routines aux valeurs limitées, négligeant ainsi les compétences professionnelles qui mobilisent des savoirs pratiques, des savoirs à enseigner, des savoirs pour enseigner. Ces stages devraient donc, selon les experts, encore davantage faire la part belle à l'évaluation formative (expérimentation et droit à l'erreur associés à une démarche d'analyse réflexive) et s'appuyer sur des partenariats renforcés avec les écoles de stages.

Pour le cursus *Sciences politiques*, les possibilités de stage dans des administrations publiques, des entreprises ou organisations sociales, dans des institutions européennes ou internationales existent dans un certain nombre de masters et constituent un enrichissement de la formation mais cela n'est pas généralisé. Les stages restent, en effet, concrètement difficiles à mettre en place. Les experts pointent notamment les difficultés engendrées par l'augmentation des effectifs pour attribuer des stages sur une base égalitaire et exigeante et de ses effets négatifs sur la mise en place de filières innovantes. Les experts estiment qu'idéalement, tous les étudiants devraient pouvoir accéder, à un moment ou un autre de leur cursus, à un programme d'échanges puis à un stage. Ils formulent diverses recommandations dans ce sens, notamment celle de rendre les stages obligatoires.

## b L'insertion professionnelle

### I Réseaux d'anciens et bonnes pratiques en matière d'insertion professionnelle

Les quatre comités d'experts ont examiné (ou l'absence) de réseaux d'anciens étudiants en tant que facteur facilitant l'insertion sur le marché de l'emploi des nouveaux diplômés. Unaniment, ces comités ont encouragé les établissements à développer les réseaux et autres associations d'*alumni*. Ces derniers sont présentés comme des solutions partielles de suivi des diplômés par les experts des comités *Sociologie* et *Information & communication*.

Les experts du cursus *Sciences politiques*, quant à eux, soulignent les bonnes pratiques suivantes : la présence d'un service emploi facultaire, le rapport de stages articulé autour de la notion de projet de développement ainsi que les *Job days* et journées des jeunes diplômés.

### II Ateliers d'insertion professionnelle

Par ailleurs, en *Information & communication* et en *Instituteur(-trice) préscolaire*, les comités d'experts s'accordent sur le constat d'une faiblesse de la préparation à l'insertion professionnelle. L'idée d'organiser des modules de préparation à la recherche d'emploi ou de proposer des cours et ateliers favorisant l'insertion est mise en avant par ces comités.

En *Information & communication*, les cours et ateliers permettant l'insertion professionnelle sont jugés trop peu nombreux ou mal adaptés. Certains diplômés ont déclaré avoir dû se former « sur le tas ».

Dans le cursus *Instituteur(-trice) préscolaire*, les experts ont distingué trois volets : l'emploi des diplômés, leur

préparation à l'insertion professionnelle et leur accompagnement en début de parcours professionnel. Le suivi des débouchés fait peu partie des habitudes de pilotage des catégories pédagogiques et l'évaluation a représenté une première occasion de réaliser une enquête structurée en ce domaine. Les modalités de préparation à l'insertion professionnelle sont variables selon les établissements : ces modalités recouvrent l'organisation de présentation des conditions et des possibilités d'emploi (par des inspecteurs, des responsables de réseaux ou de pouvoirs organisateurs, des directions), l'aide pour compléter des dossiers de candidature, les relais d'offres d'emploi, les aspects administratifs et légaux généralement intégrés à plusieurs enseignements.

Si ces idées sont certes intéressantes, elles n'apportent pas de réponse à l'absence d'outils mesurant l'insertion professionnelle dénoncée par tous les comités d'experts.

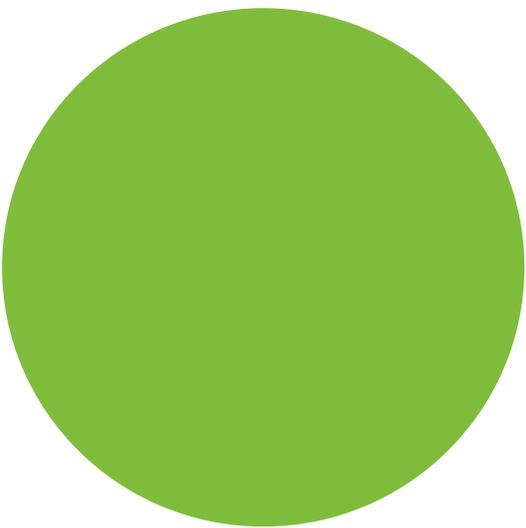
## Les recommandations associées à la thématique de la professionnalisation des formations

| Cursus                                 | Recommandations   | Parties prenantes visées                 |
|--|---|--|
| <b>Information &amp; communication</b> | Repenser les programmes de sorte que la « pyramide » classique qui place les enseignements théoriques avant les enseignements professionnels soit modifiée. Les disciplines théoriques (qui demandent un fort investissement en termes d'effort intellectuel) seront aussi présentes en 2 <sup>e</sup> et en 3 <sup>e</sup> années de bachelier ; et les enseignements professionnalisants (plus accessibles et plus attractifs) seront présents en 1 <sup>e</sup> et 2 <sup>e</sup> années de bachelier. | Responsables des programmes              |
|  | Intégrer systématiquement des professionnels dans les équipes pédagogiques, les faire participer à l'actualisation des programmes, développer les séminaires à destination des étudiants et des enseignants portant sur les professions et métiers de la communication, les conditions d'exercice réel de ces professions (exigences, statut pécuniaire, social et fiscal, gestion des droits d'auteur, etc.) et sur les raretés des débouchés.   | Responsables des programmes              |
|  | Accroître le nombre des disciplines professionnalisantes et intégrer davantage les représentants « prestigieux » des professions dans des ateliers ou à travers d'autres formules pédagogiques.   | Responsables des programmes              |
|  | Mener, en concertation avec les professionnels, une réflexion sur : <ul style="list-style-type: none"> <li>- la définition des compétences que requiert chaque fonction dans un champ professionnel ;</li> <li>- la manière de les aborder dans les différentes étapes des cursus.</li> </ul>   | Responsables des programmes              |
|  | Favoriser une posture réflexive par rapport aux pratiques professionnelles en communication et clarifier le référentiel de compétences, tout en repensant la place de la communication en tant que discipline scientifique au sein du master « Communication multilingue ».   | Responsables des programmes              |
|  | Etablir des contrats clairs en termes d'attentes pour le stagiaire et d'offre d'activités par le lieu de stage.<br>En cas de soutenance d'un rapport oral de stage, favoriser la participation du maître de stage.  | Responsables de filières<br>Institutions |
| <b>Instituteur(-trice) préscolaire</b> | Ateliers de formation professionnelle : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conduire, en équipe pédagogique, une évaluation des AFP ;</li> <li>- Renforcer les collaborations entre les catégories d'intervenants ;</li> <li>- Renforcer les occasions de mise en pratique en augmentant les situations d'observation et d'application de courtes durées, avec des objectifs définis.</li> </ul>   | Sections et catégories                   |

|                            |  |   |
|----------------------------|--|---|
|                            | <p>Activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assurer la continuité et coordination des activités sur les trois années de formation ;</li> <li>- Intégrer l'utilisation de l'écriture réflexive (journal professionnel, journal de bord privé, etc.) ;</li> <li>- Approfondir les problématiques liées à la déontologie mais aussi aux doutes et expériences difficiles du futur enseignant.</li> </ul>  | Sections et catégories  |
|                            | <p>Pratiques professionnelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Accroître la durée des pratiques en milieu scolaire (dont les stages) durant la première année ;</li> <li>- S'inscrire dans une visée d'expérimentation et d'intériorisation graduelle avec passage par le travail de concepts théoriques (maturation pédagogique) ;</li> <li>- Développer le rôle de l'évaluation formative dans les stages en intégrant plus fortement expérimentation et droit à l'erreur, associés à une démarche accompagnée d'analyse réflexive ;</li> <li>- Clarifier et expliciter les fonctions des acteurs intervenant dans l'accompagnement et l'évaluation des stages, notamment le/la maître de stage ;</li> <li>- Renforcer les partenariats avec les écoles de stages, en particulier par une offre de formation à destination des maîtres de stage et une concertation accrue concernant les compétences visées et les modalités d'évaluation du stage en cohérence avec le projet de formation de la haute école.</li> </ul> | Sections et catégories  |
|                            | <p>Insertion professionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre en œuvre des enquêtes périodiques permettant de suivre les débouchés de ses diplômés ;</li> <li>- Proposer un module clairement identifié de préparation à la recherche d'emploi ;</li> <li>- Veiller à intégrer la question de l'accompagnement de l'insertion professionnelle à la réflexion globale sur la formation des enseignants du préscolaire.</li> </ul>  | Sections et catégories  |
| <b>Sciences politiques</b> | Généraliser les stages en deuxième année de master, notamment dans les masters professionnalisants.  | Personnels<br>Responsable de département et de filière                    |
|                            | Renforcer la présence des experts du monde professionnel dans les filières d'enseignement.   | Personnels<br>Responsable de département et de filière<br>Institutions    |
|                            | Envisager, à terme, au niveau de la Communauté française, une structure d'accréditation des entreprises et organisations habilitées à accueillir des stagiaires.   | Gouvernement  |
|                            | Activer les réseaux d'anciens étudiants via les organisations d' <i>alumni</i> .   | Responsables de département et de filière<br>Institutions                 |
|                            | Mener des enquêtes régulières auprès des anciens étudiants sur les emplois qu'ils ont pu obtenir et sur les difficultés rencontrées.   | Responsables de département et de filière<br>Institutions<br>Gouvernement |
|                            | Prévoir le développement d'une cellule de sélection et gestion des stages gérée par un administratif sous la responsabilité d'un académique.   | Responsables de département et de filière<br>Institutions                 |

|                   |   |   |
|-------------------|---|---|
| <b>Sociologie</b> | <p>Renforcer la professionnalisation : penser les formations en renforçant la place et la fonctionnalité des stages ; en systématisant les liens avec le monde professionnel (marchand, public, tiers secteur) ; en étudiant véritablement les débouchés des formations avec des indicateurs fiables et systématiques.</p> <p>Introduire systématiquement des stages et une réflexion académique sur ceux-ci, en particulier dans un contexte où la question du choix du master est particulièrement prégnante.</p> <p>Soutenir la professionnalisation des formations en établissant des liens plus forts avec le monde professionnel de différents secteurs.</p> <p>Renforcer davantage les contacts avec le monde extra-universitaire en introduisant ou en valorisant des stages dans les cursus des bacheliers afin de donner aux étudiants une idée plus concrète des activités professionnelles potentielles et/ou de les aider à s'orienter dans leur choix de master .</p> <p>Améliorer l'encadrement des stages.</p> <p>Mieux intégrer les stages dans la formation, revoir l'organisation, le poids et la temporalité de ceux-ci.</p> <p>Adapter le cycle et les modalités de contrôle universitaires afin que la réalisation de stages internationaux ne soit pas pénalisante pour les étudiants concernés.</p> | Responsables de filière<br>Institutions |
|                   | <p>Favoriser systématiquement la mise en place et le développement d'associations d'anciens étudiants, notamment pour renforcer l'articulation avec le monde professionnel et mieux configurer et favoriser l'insertion des étudiants en aval du diplôme.</p>   | Responsables de filière<br>Institutions |

# Thématique 3 : les dispositifs de conception et de pilotage des programmes



|   |     |
|---|-----|
| Evaluations prises en compte :<br>Information & communication, Instituteur(-trice) préscolaire, Sciences politiques, Sociologie |     |
| Occurrence de la thématique   | 4/4 |
| Formulation de recommandation(s) liée(s) à la thématique  | 4/4 |
| Idée relayée par le Comité de gestion dans la note analytique   | 4/4 |

## Les principaux enseignements tirés des analyses conduites par les experts

Cette thématique met en exergue plusieurs axes importants quant à la conception et au pilotage des programmes. À savoir : recueillir et utiliser des données chiffrées pour piloter, pratiquer une approche participative (concertation pédagogique), piloter par une approche par compétences, arrimer théorie et pratique, s'interroger sur la professionnalisation des formations. Ces axes incontournables sont par ailleurs abordés dans certaines autres thématiques.

### a Recueillir et utiliser des données chiffrées pour piloter

Les experts des quatre cursus s'accordent sur la nécessité d'une « régulation d'ensemble » liée à une approche qualité et basée sur des indicateurs et un recueil systématique de données.

Les comités *Sociologie* et *Sciences politiques* pointent le recours globalement insuffisant à des indicateurs chiffrés pour le pilotage des formations. Ainsi, ils soulignent la quasi-absence d'indicateurs sur l'évolution quantitative et qualitative des flux d'étudiants, d'une part, et des moyens humains (y compris en termes de charge de travail des personnels) et matériels, d'autre part. Selon ces deux comités, le faible recours à ce type d'indicateurs traduit une approche encore trop peu anticipative et stratégique dans la gestion des formations. Les experts *Sciences politiques*, en particulier, estiment que la culture de la qualité doit être davantage systématisée, qu'il s'agit de se munir d'indicateurs pour le pilotage des institutions ainsi que d'objectifs clairs et de plans stratégiques pour se projeter dans le futur et d'ajuster au mieux les ressources disponibles aux évolutions du marché de l'emploi.

Les experts *Instituteur(-trice) préscolaire* proposent de coordonner l'évaluation des enseignements avec l'évaluation des programmes afin d'articuler les activités d'enseignements entre elles et de viser la cohérence interne. Pour eux, la régulation se fera à travers l'amélioration globale du programme de formation en prenant en compte aussi bien les cours que les moyens mis en œuvre, les objectifs visés que l'adéquation dans son ensemble. Ils mettent l'accent sur la dimension participative.

Le constat sur le manque de statistiques concernant en particulier les taux de diplômés et leur devenir est généralisé quel que soit le cursus évalué : il n'existe pas encore en Fédération Wallonie-Bruxelles d'outil de suivi qui permettrait de cerner le devenir des étudiants une fois leur diplôme obtenu. Au mieux, les institutions réalisent des enquêtes qui permettent d'extrapoler les taux d'insertion professionnelle.

Les mots employés par les experts sont même assez forts : le comité *Sociologie* parle de « point noir » à propos de ce manque de statistiques fiables et le comité *Information & communication* souligne « la relative ignorance des contingences du marché de l'emploi (...) souvent liée à l'absence de suivi des diplômés ». Il recommande d'ailleurs vivement à toutes les structures de gouvernance d'établir des données fiables sur le nombre et le taux de diplômés. Les experts *Sociologie* déplorent « l'incroyable manque d'outils de suivi statistiques et d'indicateurs qui permettraient de cerner le devenir des étudiants après leur diplôme et d'entamer en conséquence une réflexion sur la fonctionnalité des offres de formations ».

C'est aussi l'absence de réflexion systématique sur les débouchés qui est pointée. Cerner le devenir des diplômés est à l'évidence utile pour alimenter une réflexion étayée sur la fonctionnalité de l'offre de formation. Sans données fiables sur l'insertion professionnelle, comment vérifier l'effectivité des débouchés professionnels visés par les formations ? Par ailleurs, conduire une réflexion sur les débouchés devrait permettre à terme d'éviter les illusions (*Sciences politiques*) et les impasses (*Sociologie*) aux étudiants et diplômés. Mais le développement de tels outils implique des efforts importants : toutes les analyses le mentionnent. Les experts *Sociologie* insistent sur la triple dimension des efforts : la mise en place d'outils performants doit passer par des actions simultanées au niveau des responsables de formation, au niveau des établissements et au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

## b Pratiquer une approche participative (concertation pédagogique)

Le comité *Instituteur(-trice) préscolaire* propose de formaliser des phases régulières de concertation pédagogique et de régulation afin d'aller au-delà d'un morcellement des apprentissages ; la concertation enseignante reposera sur une démarche de formation continuée.

## c Piloter par une approche par compétences

Trois comités d'experts mettent en avant l'approche par compétences ou le référentiel de compétences comme dispositif de pilotage.

Les experts *Instituteur(-trice) préscolaire* proposent de re-concevoir le programme en partant des compétences à atteindre (et non des cours), et de définir ainsi la structure fondamentale de la formation et de garantir sa cohérence interne et externe. Ce référentiel constituera une référence pour les enseignants qui élaborent leur programme, les dispositifs de formation et d'évaluation certificative et formative. Pour les étudiants, il donne sens aux apprentissages théoriques en montrant les liens avec les compétences professionnelles auxquelles ils contribuent. Ainsi, pour les experts *Instituteur(-trice) préscolaire*, il convient de ne pas négliger l'appropriation du référentiel de compétences par l'ensemble de l'équipe pédagogique. Les experts *Information & communication* regrettent l'absence de référentiel de compétences et parlent d'une « mosaïque de cours » qui ne relève pas d'une approche méthodologique cohérente.

Les experts *Sciences politiques* regrettent à leur tour le manque d'explicitation des compétences et des connaissances à acquérir.

## d Arrimer théorie et pratique

Plusieurs comités d'experts accordent de l'attention à l'équilibre "théorie/pratique :

- pour les experts *Instituteur(-trice) préscolaire*, la priorité pour arrimer la théorie avec la pratique et, dès lors, préparer le transfert des acquis, est de veiller à ce que les savoirs soient mobilisables par les étudiants, ce qui implique de travailler cette mobilisation lors des stages, les ateliers de formation pratique, etc. Les experts prônent l'enrichissement du programme par la promotion d'une approche pluri- et interdisciplinaire et ainsi le décloisonnement des activités de formation.
- Les experts *Information & communication* estiment que l'équilibre entre pratique et théorie fonde la pertinence des programmes.
- Les experts *Sciences politiques* constatent que la conception des programmes fait une large place à l'enseignement des méthodologies, tout en ménageant un équilibre harmonieux entre les aspects théoriques et méthodologiques.

## e S'interroger sur la professionnalisation des formations

Les experts des quatre cursus évalués ont tous examiné la question de la professionnalisation de la formation que ce soit à travers :

- la nécessité d'offrir la possibilité de réaliser des stages<sup>5</sup> sur le terrain professionnel (*tous les comités*) ;
- l'adaptation aux ressources locales et aux tendances du marché de l'emploi (*Sciences politiques*) ;
- l'adéquation des programmes aux débouchés professionnels et à la réalité professionnelle en évolution et l'intégration systématique de professionnels dans les équipes pédagogiques (*Information & communication*). Les experts mettent en avant le champ théorique, pédagogique et le secteur professionnel en évolution constante qui exigent une adaptation continue ;
- la confrontation des compétences à atteindre aux compétences du référentiel métier ; le suivi des diplômés est considéré comme un outil de pilotage important (*Instituteur(-trice) préscolaire*) ;
- l'étude des débouchés des formations avec des indicateurs fiables et systématiques qui permet une réflexion sur la fonctionnalité des offres de formation (*Sociologie*) ; ce même cursus propose d'ailleurs de renforcer la pratique concrète des disciplines pour contrer l'échec et pour aider les étudiants à s'orienter ainsi que d'appuyer les contacts avec le monde extra-universitaire au travers un travail de terrain approfondi. Ce comité estime que la place de la professionnalisation est davantage à thématiser et qu'elle n'est pas contradictoire avec la volonté de continuer de développer l'insertion de la recherche dans l'enseignement.

5 Voir également la thématique 2, a iii, page 18.

## Les recommandations associées à la thématique des dispositifs de conception et de pilotage des programmes

| Cursus                                   | Recommandations  | Parties prenantes visées                             |
|--|--|--|
| <b>Information &amp; communication</b>   | Repenser les programmes de sorte que la « pyramide » classique, qui place les enseignements théoriques avant les enseignements professionnels soit modifiée.<br>Les disciplines théoriques (qui demandent un fort investissement en termes d'effort intellectuel) seront ainsi aussi présentes en 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> années de bachelier ; et les enseignements professionnalisants (plus accessibles et plus attractifs) seront présents en 1 <sup>e</sup> et 2 <sup>e</sup> années de bachelier.   | Responsables des programmes                          |
|  | Développer des mécanismes d'évaluation périodique des programmes en faisant travailler sur les mêmes instruments d'évaluation de la qualité des représentants du monde académique et du monde professionnel.   | Responsables des programmes                          |
| <b>Instituteur (-trice) pré-scolaire</b> | Mettre en œuvre des enquêtes périodiques permettant de suivre les débouchés de ses diplômés.   | Sections et catégories Institutions                  |
|  | Veiller à intégrer la question de l'accompagnement de l'insertion professionnelle à la réflexion globale sur la formation des enseignants du pré-scolaire.   | Gouvernement   |
|  | Formaliser des étapes de concertation enseignante portant sur la structure générale de la formation et les liens établis ou à développer entre ses composantes.  | Sections et catégories Institutions                  |
|  | Renforcer l'articulation théorie-pratique.<br>Limiter le morcellement du programme de formation en visant – dans l'enseignement comme dans l'évaluation – les articulations et l'intégration entre les diverses activités.<br>Accentuer les approches interdisciplinaires par le décroisement des activités de formation et privilégier le traitement transversal des problématiques.<br>Améliorer la cohérence entre les approches pédagogiques et les modalités d'évaluation.<br>Favoriser la participation des enseignants à des réunions formelles en vue d'améliorer la vision globale de l'ensemble de la formation. | Sections et catégories Institutions                  |
|  | Gestion de la qualité :<br>- Mettre en place un dispositif global d'évaluation et de régulation ;<br>- Assurer une évaluation participative régulière de tous les enseignements ;<br>- Mener une évaluation collective du programme par les différents acteurs ;<br>- Effectuer une évaluation du fonctionnement de la section au sein de la catégorie pédagogique ;<br>- Articuler autour d'un projet commun le choix des modalités de régulation collectives.  | Sections et catégories Institutions                  |
|  | Systématiser les enquêtes sur les motivations des étudiants à l'entrée dans une filière de sciences politiques, soit au niveau bachelier, soit au niveau de chacun des masters.  | Responsables de filière Institutions<br>Gouvernement |
| <b>Sciences politiques</b>               | Améliorer la lisibilité et la cohérence des formations, notamment en éliminant les redondances et en assurant une progression dans le parcours académique.   | Personnels<br>Responsables de filière                |
|  | Supprimer les formations qui accueillent moins de 4/5 étudiants.   | Responsables de filière Institutions                 |

|                   |  |   |
|-------------------|--|---|
| <b>Sociologie</b> | Renforcer la professionnalisation : penser les formations en renforçant la place et la fonctionnalité des stages ; en systématisant les liens avec le monde professionnel (marchand, public, tiers-secteur) ; en étudiant véritablement les débouchés des formations avec des indicateurs fiables et systématiques.  | Responsables de filière<br>Institutions                 |
|                   | <p>Outils de gouvernance : recommandation à tous les niveaux de gouvernance :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- établir des données fiables sur le nombre et le taux de diplômés ;</li> <li>- développer des outils de suivi statistique et indicateurs qui permettraient de cerner le devenir des étudiants après leur diplôme et d'entamer en conséquence une réflexion sur la fonctionnalité des offres de formations ;</li> <li>- mettre en place au plus vite un appareillage statistique permettant de poser la question de l'attribution de moyens à partir d'une discussion stratégique explicite sur les priorités et sur des critères de répartition équitables validés par toute la communauté universitaire ;</li> <li>- mettre en place des normes statutaires et des outils comptables permettant de fixer équitablement et de façon efficiente la charge des personnels académiques et scientifiques.</li> </ul> | Responsables de filière<br>Institutions<br>Gouvernement |
|                   | ECTS : faire correspondre la charge de travail et la pondération des notes aux crédits ECTS, et ce de façon systématique.  | Responsables de filière<br>Institutions                 |
|                   | L'évaluation des enseignements par les étudiants pourrait dans bien des cas être perfectionnée : elle devrait par exemple porter non seulement sur les enseignements pris isolément, mais aussi sur le cursus dans son ensemble.   | Responsables de filière<br>Institutions                 |
|                   | Mener une réflexion approfondie sur la question de la multi/inter/transdisciplinarité : multiplier les lieux de confrontation et de collaboration pour croiser les disciplines, ne pas céder à la tentation du repli mono disciplinaire.   | Personnels<br>Responsables de filière<br>Institutions   |
|                   | Poursuivre ce mouvement de renouvellement des contenus, afin d'intégrer pleinement des thématiques émergentes.   | Responsables de filière                                 |
|                   | Penser plus systématiquement à l'architecture globale de cette offre de formation et, le cas échéant, de mettre en place une gestion unifiée ou étroitement coordonnée de celle-ci.  | Responsables de filière<br>Institutions                 |

# Thématique 4 : le développement de référentiels de compétences

|   |  |
|---|--|
| Evaluations prises en compte :<br>Information & communication, Instituteur(-trice) préscolaire, Sciences politiques, Sociologie |  |
| Occurrence de la thématique   | 4/4  |
| Formulation de recommandation(s) liée(s) à la thématique  | 4/4  |
| Idee relayée par le Comité de gestion dans la note analytique   | 3/4 (la note analytique <i>Sciences politiques</i> ne présente pas formellement d'idées concernant cette thématique) |

## Les principaux enseignements tirés des analyses conduites par les experts

### a Approche par compétences versus approche cours

Trois comités (*Sciences politiques*, *Information & communication* et *Instituteur(-trice) préscolaire*) se prononcent sur la nécessité d'explicitier les compétences ; le comité *Sociologie* recommande de définir au moins les compétences minimales attendues à l'issue des bacheliers.

Les trois premiers comités constatent et déplorent que la structure fondamentale de la formation est principalement déterminée par les cours et non par les compétences ; pour le comité *Instituteur(-trice) préscolaire*, « on constate souvent une prévalence des savoirs sur les compétences alors que, dans un programme professionnalisant, la pratique est importante et que les compétences ont droit de gérance sur les connaissances ». Le comité relève l'importance de donner sens aux apprentissages théoriques en établissant explicitement des liens entre les apports théoriques et les compétences professionnelles auxquelles ils contribuent et d'inscrire tous les apprentissages disciplinaires dans une logique de construction de compétences.

Le comité *Sciences politiques* recommande de décliner plus systématiquement les objectifs de formation par rapport aux connaissances et compétences à acquérir par les étudiants.

### b Approche par compétences et orientation des étudiants

Deux comités, *Information & communication* et *Instituteur(-trice) préscolaire*, estiment qu'un lien de cause à effet peut être établi entre l'existence d'un référentiel de compétences et une meilleure orientation des étudiants. Ce référentiel aide les étudiants à effectuer leur choix de formation en pleine connaissance de cause. En outre, ils voient dans le développement de référentiels de compétences une articulation claire entre savoirs disciplinaires et projet général de formation (ou programme).

### c Approche par compétences et aide à la réussite

Les experts des cursus *Sociologie* et *Information & communication* voient dans le développement d'un référentiel de compétences attendues à l'issue de la formation un outil pour s'attaquer à la question de l'échec persistant en première année de bachelier.

Ils recommandent d'améliorer la cohérence entre les approches pédagogiques et les modalités d'évaluation, de détailler les formes d'évaluation en termes de compétences visées par une discipline et d'en préciser au mieux les critères d'évaluation.

### d Approche par compétences et professionnalisation

Ces deux comités, *Sociologie* et *Information & communication*, établissent par ailleurs un lien entre la professionnalisation des filières en question et le développement d'une approche par compétences. Ils considèrent que les compétences peuvent constituer un lien entre l'enseignement et les perspectives professionnelles et proposent une mise en relation explicite de chacun des enseignements à la fois avec les perspectives offertes par les débouchés professionnels visés et avec les savoirs académiques dispensés.

Quant aux stages, ces comités soulignent encore qu'il s'agit de mener, en concertation avec les professionnels, une réflexion sur la définition des compétences que requiert chaque fonction dans un champ professionnel et sur la manière de les aborder dans les différentes étapes des cursus. Ceci permettra d'organiser l'acquisition de compétences d'une manière graduelle au fil des années d'études.

Le comité *Instituteur(-trice) préscolaire* propose de distinguer le « référentiel métier » qui définit les fonctions et activités liées au métier et le « référentiel de compétences ». Il recommande de renforcer davantage la place de l'évaluation formative. « La formation initiale n'est que le début d'un long processus de développement professionnel. Il se caractérise par la construction de compétences et les transformations identitaires à travers

des situations de travail tout au long de la carrière ». Comme le montre bien J. Beckers<sup>6</sup>, en formation initiale, il importe « [d']installer la dynamique de développement de compétences et de construction identitaire » .

### e Approche par compétences et pilotage des programmes

Comme développé précédemment, le référentiel de compétences constitue un outil de pilotage à part entière pour le comité *Instituteur(-trice) préscolaire*.

### f Approche par compétences et développement de la pratique des enseignants

Le comité *Instituteur(-trice) préscolaire* soulève une autre fonction du référentiel de compétences, cette fois au niveau des enseignants du supérieur : « Un référentiel de compétences des formateurs d'enseignants serait davantage utile encore pour définir des plans de formation individualisés pour les nouveaux enseignants mais aussi des plans de développement professionnel tout au long de la carrière de chaque formateur ».

### g Approche par compétences et démarche qualité

Les comités des cursus *Sociologie* et *Instituteur(-trice) préscolaire* considèrent qu'une approche par compétences constitue un outil déterminant dans une démarche qualité. L'extrait suivant, issu de l'analyse transversale *Instituteur(-trice) préscolaire*, est une illustration de cette réflexion : « Tout référentiel de compétences ne constitue qu'un état négocié de compétences reconnues. Un référentiel ne devrait dès lors être sacralisé, c'est un outil pour communiquer entre formateurs, c'est un objet de débat, c'est un outil pour orienter les étudiants vers les priorités de leur apprentissage et de leur socialisation identitaire ».

## Les recommandations associées à la thématique du développement de référentiels de compétences

| Cursus                                 | Recommandations   | Parties prenantes visées    |
|--|---|-----------------------------|
| <b>Information &amp; communication</b> | Elaborer un référentiel de compétences qui devrait viser trois objectifs : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Une explicitation des compétences visées dès la première année de bachelier par chacun des enseignements proposés ;</li> <li>- Une mise en relation explicite de chacun de ces enseignements à la fois avec les perspectives offertes par les débouchés professionnels visés et avec les savoirs académiques dispensés ;</li> <li>- Une articulation claire des savoirs disciplinaires dispensés (droit, économie, sémiologie, langues, etc.) au projet général de formation en information communication visé (relations publiques, journalisme, publicité, ou autre champ professionnel lié à l'Information et communication).</li> </ul> | Responsables des programmes |
|  | Favoriser une posture réflexive par rapport aux pratiques professionnelles en communication et clarifier le référentiel de compétences, tout en repensant la place de la communication en tant que discipline scientifique au sein du master en Communication multilingue.  | Responsables des programmes |
|  | Détailler les formes d'évaluation en termes de compétences visées par une discipline et en préciser au mieux les critères d'évaluation.   | Responsables des programmes |

6 BECKERS J., *Formation initiale et développement professionnel des enseignants : quel rôle de l'évaluation ?*, in PAQUAY L., Van Nieuwenhoven C. et Wouters P., *L'évaluation, levier du développement professionnel ?*, Bruxelles : De Boeck-Université, 2010, p. 147-260.

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>Instituteur (-trice)<br/>préscolaire</b> | <p>Travailler les référentiels de compétences et leurs utilisations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir un « référentiel métier » ;</li> <li>- Disposer d'un outil opérationnel précisant indicateurs de développement et savoirs associés ;</li> <li>- Valider un nouveau référentiel de compétences prenant en compte les activités, tâches et exigences du métier réel sans masquer la complexité du métier et ses multiples facettes ;</li> <li>- Distinguer « référentiel métier » qui définit les fonctions et activités liées au métier et « référentiel de compétences » ;</li> <li>- Faire en sorte que le choix et la définition des compétences soit de niveau 7 en référence au Cadre européen des qualifications et de niveau « master » dans le cadre de certification établi par la Fédération Wallonie-Bruxelles ;</li> <li>- Baser la démarche garantissant la conformité des formations mises en œuvre par les différents opérateurs sur l'argumentation de sa cohérence interne et la justification des procédures déployées pour la garantir plutôt que sur la transmission administrative d'une grille horaire ;</li> <li>- Ne pas négliger l'appropriation par l'ensemble de l'équipe pédagogique d'un référentiel de compétences ;</li> <li>- Mettre l'accent sur l'intégration systématique des compétences dans l'évaluation des apprentissages en référant ou définissant de manière explicite les outils et critères d'évaluation au regard des compétences ;</li> <li>- Adopter une posture professionnelle et critique face à des référentiels prescrits ;</li> <li>- Inscrire tous les apprentissages disciplinaires dans une logique de construction de compétences ;</li> <li>- Approfondir l'inscription du programme dans une logique par compétences, en développant dans les enseignements comme dans les évaluations les approches interdisciplinaires ;</li> <li>- Revoir l'usage d'une grille horaire minimale ; notamment pour favoriser une formation où les compétences sont évaluées lors d'épreuves intégratives.</li> </ul> | Sections et catégorie<br>Institutions<br>Gouvernement     |
|   | <p>Donner sens à des apprentissages théoriques en établissant explicitement des liens entre les apports théoriques et les compétences professionnelles auxquelles ils contribuent. Ainsi, la mise en perspective peut se faire avec le référentiel de compétences qui structure le cursus sans se limiter à des objectifs d'acquisition de contenu (à la fin de ce cours, l'étudiant connaîtra...).</p>   | Sections et catégories                                    |
| <b>Sciences<br/>politiques</b>              | <p>Référentiels de compétences : décliner plus systématiquement les objectifs de formation par rapport aux connaissances et compétences à acquérir par les étudiants.</p>   | Personnels<br>Responsables de filière                     |
|   | <p>Diversifier les instruments de mesure de validation des enseignements et d'acquisition des compétences (examens écrits et oraux, contrôle continu, grilles d'autoévaluation, jeux de rôle, rapports de stages, simulations de négociation, ...).</p>   | Personnels<br>Responsables de filière                     |
| <b>Sociologie</b>                           | <p>Réfléchir au référentiel de compétences attendues à l'issue de la formation, y compris en fonction de l'hétérogénéité des publics.</p>   | Personnels<br>Responsables de département<br>Institutions |

# Thématique 5 : la place de la recherche dans les formations

|   |   |
|---|---|
| Evaluations prises en compte :<br>Information & communication, Instituteur(-trice) préscolaire, Sciences politiques, Sociologie |   |
| Occurrence de la thématique   | 4/4   |
| Formulation de recommandation(s) liée(s) à la thématique  | 4/4   |
| Idée relayée par le Comité de gestion dans la note analytique   | 2/4 (les notes analytiques <i>Information &amp; communication</i> et <i>Sciences politiques</i> ne présentent pas formellement d'idées concernant la thématique de la recherche). |

## Les principaux enseignements tirés des analyses conduites par les experts

L'articulation recherche-enseignement est globalement satisfaisante pour les cursus *Sociologie*, *Sciences politiques* et *Information & communication*. N'évaluer la recherche qu'en tant que contribution à la qualité de l'enseignement constitue, pour les experts du cursus Sociologie, une limite au processus d'évaluation. Par ailleurs, ces derniers mettent en évidence les effets positifs de l'intégration de la recherche dans l'enseignement sur l'évolution des contenus disciplinaires. Ce qui est très positif et contribue notablement au succès des programmes. Cela est lié au fait que l'intégration de la recherche dans l'enseignement est globalement satisfaisante, particulièrement dans les masters où le contenu des cours est clairement imprégné de la recherche.

Concernant le cursus *Instituteur(-trice) préscolaire*, le comité des experts constate, à quelques initiatives près, la tendance dominante de très peu d'activités de recherche spécifiques. Plusieurs raisons sont avancées par les formateurs d'enseignants pour justifier le peu d'implication de la majorité d'entre eux dans le domaine de la recherche en éducation et notamment celui de l'éducation préscolaire. Des tâches d'enseignement et d'encadrement des étudiants qui demandent beaucoup de temps, l'absence d'un cadre et de politique formels en matière de recherche dans les hautes écoles et enfin, le manque d'incitatifs figurent parmi les motifs les plus souvent évoqués. Le comité des experts tient également à prendre en considération la question de la formation par la recherche et à la recherche des formateurs d'enseignants.

## Les recommandations associées à la place de la recherche dans les formations

| Cursus                                  | Recommandations   | Parties prenantes visées  |
|---|---|---|
| <b>Information &amp; communication</b>  | Etablir au plus tôt un cadre de recherche propre au master « Communication multilingue ».   | Responsables de filière<br>Institutions   |
| <b>Instituteur (-trice) préscolaire</b> | Donner véritablement les moyens aux hautes écoles d'assumer leurs trois missions complémentaires.<br>Faire évoluer les modalités de formation initiale et continue des formateurs d'enseignants, en particulier en y intégrant une véritable dimension recherche.<br>Soutenir et valoriser la possibilité de participer activement à des recherches notamment par : la création d'un service ayant pour mission d'aider et valoriser la recherche (aide à la rédaction de projets, recherche de financements, etc.) ; la reconnaissance des activités de recherche dans la charge de travail.<br>Contribuer à la mise en place de partenariats tripartites entre formateurs d'enseignants (hautes écoles), enseignants-chercheurs (universités) et milieux d'enseignement scolaire. | Recommandations à tous niveaux de gouvernance :<br>Sections et catégories<br>Institutions<br>Gouvernement |

|                            |  |  |
|----------------------------|--|--|
| <b>Sciences politiques</b> | Alléger la charge d'enseignement et d'encadrement du personnel scientifique (doctorants) afin de lui permettre de poursuivre ses recherches dans des conditions moins défavorables.  | Responsables de filières<br>Institutions<br>Gouvernement |
| <b>Sociologie</b>          | Rechercher des modalités intégratives de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement.  | Gouvernement   |
|                            | Préserver et développer l'intégration de la recherche à l'enseignement.<br>Veiller à ne pas pénaliser la recherche du fait d'une surcharge des tâches du personnel académique et scientifique. Sans que cela soit une spécificité de ce cursus universitaire, les experts s'interrogent sur la pertinence de découpler l'évaluation de l'enseignement et celle de la recherche. D'autres pays européens ont d'ailleurs fait le choix délibéré d'une évaluation globale et simultanée des deux métiers. Le comité des experts suggère d'envisager des modalités d'intégration de l'évaluation conjointe enseignement-recherche. | Responsables de filières<br>Institutions<br>Gouvernement |



# Thématique 6 : les résultats attendus en matière de langues au terme des formations

| Evaluations prises en compte :<br>Information & communication, Instituteur(-trice) préscolaire, Sciences politiques, Sociologie |   |
|---|---|
| Occurrence de la thématique   | 3/4 pour les langues étrangères<br>1/4 pour la langue française   |
| Formulation de recommandation(s) liée(s) à la thématique  | 3/4 pour les langues étrangères<br>1/4 pour la langue française   |
| Idee relayée par le Comité de gestion dans la note analytique   | 3/4 (la note analytique <i>Instituteur(-trice) préscolaire</i> ne relaie pas le point sur la maîtrise de la langue française) |

## Les principaux enseignements tirés des analyses conduites par les experts

### a Les langues étrangères

Les trois comités d'experts impliqués dans l'évaluation des cursus de type long (*Sociologie*, *Sciences politiques* et *Information & communication*) consacrent tous un sous-chapitre à la problématique des langues (« place des langues et ouverture internationale » pour *Sociologie*, « l'enseignement des langues » pour *Sciences politiques* et « l'offre en langues » pour *Information & communication*).

Le comité *Information & communication* parle de la place stratégique des langues pour les diplômés de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui sont amenés à travailler dans des milieux multilingues. Ce comité émet des constats plus contrastés et parle de situations allant « d'une indigence de fait à une offre très spécialisée ».

Certains comités sont plus sévères que d'autres sur cette thématique. Tous abordent néanmoins la question des méthodes et outils utilisés pour atteindre la maîtrise d'une langue étrangère ainsi que la place stratégique des langues dans une perspective professionnalisante (dans le contexte d'une Belgique multilingue). La problématique de la maîtrise de la langue est également mise en perspective avec la faible mobilité nationale et internationale.

Le comité *Sociologie* indique qu'il s'agit de l'un des points les plus faibles relevés par l'évaluation. Il dénonce la place insuffisante donnée aux langues étrangères au sein du cursus évalué et déplore le manque de maîtrise tant de l'anglais que du néerlandais à l'issue de la formation (surtout pour les masters « Gestion des ressources humaines » et « Sciences de la population et du développement »).

Le comité *Sciences politiques* se concentre quant à lui sur les méthodes utilisées et les résultats attendus. Il mentionne que les responsables du cursus sont conscients de l'importance des langues vivantes et, plus spécialement, de l'anglais et du néerlandais, également dans une perspective professionnalisante. Il note que les enseignements de langues sont assez bien développés dans la plupart des établissements visités. Cependant, il est relativement rare qu'ils soient menés selon des méthodes actives, modernes et efficaces.

### b La langue française

Le comité *Instituteur(-trice) préscolaire* aborde la question de la maîtrise de la langue française. Cette thématique ne fait pas l'objet d'un chapitre. Elle est disséminée tout au long du rapport. Le comité pointe l'importance pour un futur enseignant d'avoir une maîtrise très assurée et réfléchie de la langue d'enseignement. Cette maîtrise de la langue est indispensable pour qui veut la faire acquérir aux enfants. Les équipes pédagogiques reçues en entretien l'ont maintes fois impliquée comme frein à un parcours de formation réussi. Diverses stratégies sont d'ailleurs mises en place dans ce domaine.

## Les recommandations associées à la problématique de la maîtrise des langues

| Cursus                                  | Recommandations   | Parties prenantes visées   |
|---|---|--|
| <b>Les langues étrangères</b>           |   |  |
| <b>Information &amp; communication</b>  | Envisager des cours en langues étrangères portant sur des contenus liés à la communication, et dispensés par des <i>native speakers</i> .   | Responsable des programmes   |
|   | Développer des échanges d'enseignants dans le cadre d'Erasmus Belgica.  | Responsables des programmes<br>Institutions  |
| <b>Sciences politiques</b>              | Fixer des prérequis de compétences linguistiques dans l'accès à certains masters (relations internationales, diplomatie, administration publique,...).  | Personnels<br>Responsables de département et filière<br>Institutions                 |
|   | Privilégier le développement des cours <u>en</u> langues (anglais / néerlandais) plutôt que <u>de</u> langues dans les cursus de sciences politiques.   | Personnels<br>Responsables de département et filière<br>Institutions                 |
| <b>Sociologie</b>                       | Renforcer qualitativement la place des langues (enseignement des langues étrangères et des disciplines concernées dans les langues étrangères).   | Personnels<br>Responsables de département et filière<br>Institutions                 |
|   | Ouvrir davantage de cursus bi-, voire trilingues, et de diplômes européens.   | Personnels<br>Responsables de département et filière<br>Institutions<br>Gouvernement |
| <b>La langue française</b>              |   |  |
| <b>Instituteur (-trice) préscolaire</b> | Systematiser dans les parcours de formation une phase de diagnostic pouvant déboucher, selon les cas, sur un module de propédeutique global ou des remédiations disciplinaires, en particulier en maîtrise de la langue ou des remédiations cognitives. | Sections et catégories<br>Institutions   |



# Thématique 7 : la situation des ressources humaines et matérielles

| Evaluations prises en compte :<br>Information & communication, Instituteur(-trice) préscolaire, Sciences politiques, Sociologie |   |
|---|---|
| Occurrence de la thématique   | 4/4   |
| Formulation de recommandation(s) liée(s) à la thématique  | 3/4 (l'analyse transversale <i>Information &amp; communication</i> ne présente pas formellement de recommandation directement liée) |
| Idée relayée par le Comité de gestion dans la note analytique   | 4/4   |

## Les principaux enseignements tirés des analyses conduites par les experts

### a Les ressources humaines

Les quatre comités d'experts dénoncent la surcharge de travail du personnel. Les arguments développés sont parfois différents selon le cursus évalué et nuancent le diagnostic en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ainsi, les comités d'experts ayant évalué les cursus *Sociologie* et *Sciences politiques* déplorent que la croissance des effectifs étudiants n'ait pas été accompagnée d'une augmentation de l'encadrement. À moyen terme, ils assurent que la qualité de l'enseignement en pâtira : des équipes à la limite de leurs capacités ne peuvent soutenir longtemps leurs efforts sans impact négatif sur les activités de recherche qui elles-mêmes innervent les contenus de cours. Les experts en charge de l'évaluation du cursus *Information & communication* aboutissent au même constat de « sous-staffage » qui pèse sur la qualité de la formation. L'un des comités d'experts (*Sociologie*) insiste sur le fait que l'allongement des études universitaires résultant de la réforme de Bologne s'est réalisé à moyens humains constants. C'est l'une des causes identifiées de la surcharge de travail.

L'analyse transversale consacrée à l'évaluation du bachelier *Instituteur(-trice) préscolaire* consacre un chapitre entier aux ressources humaines et matérielles. Elle conduit à de nombreuses recommandations (voir *infra*) préconisant notamment la mise en place d'une véritable politique de formation des personnels associée à des perspectives d'évolution de carrière motivante. Elle met en exergue la nécessité d'un meilleur partage des tâches fondé sur une réelle mesure des charges jusqu'ici inexistante.

### b Les ressources matérielles

L'intérêt de la mise en commun des ressources documentaires (*Sciences politiques*) et du matériel pédagogique (*Instituteur(-trice) préscolaire*) est épinglé. Des expériences heureuses de mise en commun d'équipements sont mises en avant au titre de bonnes pratiques. Globalement, les experts jugent les infrastructures suffisantes. Les experts du cursus *Information & communication* les jugent même confortables et fonctionnelles. Seuls les experts en charge de l'évaluation du bachelier *Instituteur(-trice) préscolaire* considèrent les infrastructures des hautes écoles dans l'ensemble très peu adaptées au cursus. La fonctionnalité et la rénovation doivent urgemment être considérées.

### c La répartition des ressources

L'idée de mesurer la charge de travail pour mieux la répartir est formulée par plusieurs comités. De même, la question de l'équilibre dans la répartition des moyens a interpellé plusieurs comités.

Les experts ayant analysé le cursus *Sociologie* ont attaché une attention particulière à la répartition des moyens qu'ils soient humains, matériels ou financiers d'ailleurs. En particulier, la répartition entre la première année de bachelier d'une part et les deuxième et troisième années de bachelier d'autre part pose question et pourrait partiellement expliquer les taux élevés d'échec en début de formation. Les experts dénoncent aussi l'inégale répartition des moyens entre le premier et le deuxième cycle. Leur réflexion les conduit à s'interroger sur la manière dont les budgets sont attribués ainsi que sur la façon dont les priorités sont établies par les institutions. Ces questions sont particulièrement sensibles. Les experts ont choisi de les étayer en proposant plusieurs recommandations opérationnelles (voir *infra*).

## Les recommandations associées à la situation des ressources humaines et matérielles

| Cursus                                 | Recommandations  | Parties prenantes visées                               |
|--|--|--|
| <b>Information &amp; communication</b> | Développer des échanges d'enseignants dans le cadre d'Erasmus Belgica.   | Responsables de département et de filière Institutions |
| <b>Instituteur(-trice) préscolaire</b> | <p>Ressources humaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se doter d'un référentiel de compétences, spécifique aux besoins de la catégorie pédagogique ou de la haute école « recruteuse » ; rester attentif à la connaissance pratique du milieu préscolaire ;</li> <li>- Définir des plans de formation individualisés pour les nouveaux enseignants mais aussi des plans de développement professionnel tout au long de la carrière de chaque formateur ;</li> <li>- Lutter contre l'habitude de recruter en trop grande majorité des anciens étudiants de la haute école ;</li> <li>- Soutenir fortement la nécessaire formation des directions de hautes écoles et des responsables de catégories pédagogiques dans les domaines de l'administration scolaire et de la gestion des ressources humaines.</li> </ul>  | Responsables de filière Institutions<br>Gouvernement   |
|  | <p>Formation continuée et développement professionnel :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire évoluer le statut des formateurs d'enseignants afin de permettre une réelle évolution de carrière, notamment en assumant des fonctions ou des responsabilités différentes sans pour autant être en position de direction ;</li> <li>- Élaborer une politique de formation et de développement professionnel des personnels ;</li> <li>- Soutenir, favoriser, voire institutionnaliser, des initiatives mettant en œuvre échanges, mutualisation, projets collaboratifs, travail interdisciplinaire et approches réflexives des formateurs d'enseignants ;</li> <li>- Mettre en place et reconnaître une véritable formation continue des formateurs d'enseignants ;</li> <li>- Reconnaître comme une des occasions privilégiées de développement professionnel la participation active à des recherches collaboratives de type « recherche-action-formation ».</li> </ul> | Institutions<br>Gouvernement                           |
|  | <p>Charge de travail du personnel :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir, autour d'organigrammes fonctionnels, des profils de tâches pour les différentes catégories de personnels ;</li> <li>- Généraliser la mise en place de rapports d'activités individuels ;</li> <li>- Modifier le statut de formateur d'enseignants afin de permettre la comptabilisation de plusieurs types d'activités.</li> </ul>   | Sections et catégories Institutions<br>Gouvernement    |
|  | <p>Matériel pédagogique et ressources :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Impliquer les étudiants dans la gestion du matériel ;</li> <li>- S'engager dans des partenariats de partage et de mises en commun de ressources avec des écoles maternelles, espaces d'expérimentations, bibliothèques, centres culturels, ludothèques, etc. ;</li> <li>- Favoriser collaborations et mises en commun dans le domaine des centres de ressources documentaires, des ludothèques et des bibliothèques universitaires ;</li> <li>- Enrichir le corpus des périodiques à caractère scientifique dans le domaine des sciences de l'éducation et développer l'accès aux ressources numériques ;</li> <li>- Mener une réflexion sur les moyens globalement accordés à la formation des enseignants du préscolaire.</li> </ul>  | Sections et catégories Institutions<br>Gouvernement    |

|                            |   |   |
|----------------------------|---|---|
| <b>Sciences politiques</b> | Augmenter de manière sensible le volume des emplois universitaires en sciences politiques pour prendre en compte la croissance continue des effectifs étudiants.  | Institutions<br>Gouvernement  |
|                            | Alléger la charge d'enseignement et d'encadrement du personnel scientifique (doctorants) afin de lui permettre de poursuivre ses recherches dans des conditions moins défavorables.   | Responsables de filière<br>Institutions<br>Gouvernement   |
|                            | Viser à mutualiser systématiquement les ressources académiques et documentaires en profitant des processus de regroupement en cours.  | Institutions<br>Gouvernement  |
|                            | Mettre en place un système d'accès de tous les étudiants (et enseignants) aux ressources documentaires disponibles en CF, sur une base égalitaire.  | Responsables de filière<br>Institutions   |
|                            | Améliorer considérablement la flexibilité des horaires d'ouverture des bibliothèques.   | Responsables de département et de filière   |
| <b>Sociologie</b>          | Systématiser au plus vite la mise en place de sites informatiques et d'intranets modernes et performants partout où cela s'avère encore nécessaire, développer l'usage interactif des nouvelles technologies.   | Institutions  |
|                            | Développer des critères statutaires et des outils statistiques pour normer la charge de travail du personnel académique et scientifique .<br>Les universités devraient également veiller à une répartition équitable des moyens disponibles.<br>Veiller à ne pas pénaliser la recherche du fait d'une surcharge des tâches du personnel académique et scientifique.   | Institutions<br>Gouvernement  |
|                            | Veiller à la systématisation de l'ouverture du recrutement au-delà du local.  | Responsables de filière<br>Institutions   |
|                            | Mettre en place au plus vite un appareillage statistique permettant de poser la question de l'attribution de moyens à partir d'une discussion stratégique explicite sur les priorités et sur des critères de répartition équitables validés par toute la communauté universitaire.<br>Mettre en place des normes statutaires et des outils comptables permettant de fixer équitablement et de façon efficiente la charge des personnels académiques et scientifiques. | Recommandation à tous les niveaux de gouvernance :<br>Responsables de filière<br>Institutions<br>Gouvernement |

# ANNEXES

## Annexe 1 : composition des comités d'experts par cursus et bref curriculum vitae des experts<sup>7</sup>

### Information et communication (2009-2010) - universités et hautes écoles

#### Pascal Lardellier, président des experts

Docteur en sciences de l'information-communication, Pascal Lardellier est professeur des universités et enseignant-chercheur à l'université de Bourgogne (Dijon, France). Il a enseigné dans tous les niveaux d'enseignement supérieur (bac, master, doctorat), aussi bien en France qu'à l'étranger, et est aussi actuellement chargé de cours à l'université Koryo de Séoul (Corée du sud).

Expert pour l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement supérieur (AERES, France), il a également mené des missions d'expertise pour l'évaluation de programmes de recherche internationaux (à la demande des ministères suisses et canadiens de la recherche).

Auteur d'une quinzaine d'ouvrages, ayant tous trait à des problématiques communicationnelles, Pascal Lardellier a donné plus d'une centaine de conférences, en France et à l'étranger, et tient bi-annuellement un séminaire doctoral centré sur les questions de méthodologies et d'épistémologie des SIC.

#### Mihai Coman, expert pair

Docteur en lettres de l'université de Bucarest, Mihai Coman est professeur et doyen de la faculté de Journalisme et des Sciences de la Communication de l'université de Bucarest.

En termes de démarche qualité, Mihai Coman est membre de ARACIS (Agence Qualité roumaine) et expert pour le Réseau des Ecoles Francophones de Journalisme - « Théophraste ». Il a également été expert évaluateur pour le Conseil national de la Recherche en Roumanie et président de la commission qualité de la faculté dans laquelle il exerce.

Mihai Coman est l'auteur de nombreux ouvrages, membre de différentes associations professionnelles et a contribué à de nombreux colloques ayant trait au journalisme.

#### Bruno Ollivier, expert pair

Professeur des universités et directeur de recherche à l'université des Antilles et de la Guyane, Bruno Ollivier est également directeur de recherche associé à l'école doctorale 5 (Paris 4-Sorbonne).

Ses principaux thèmes de recherche sont : la communication, la culture, les identités et la politique ; les politiques publiques, la technologie et la communication (y compris dans l'enseignement et l'université) ; l'épistémologie des sciences de l'information et de la communication.

Bruno Ollivier a également été expert pour l'Agence de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur en France (AERES), pour l'Agence Nationale de la Recherche en France (ANR), pour le Centre national de la recherche colombien (Colciencias) et pour la Direction générale des Relations internationales en France.

Enfin, il est l'auteur de nombreux ouvrages ayant trait à la communication et a participé à de nombreux séminaires et conférences.

#### Frank Peeters, expert pair

Docteur en philosophie et lettres (sciences du théâtre), Frank Peeters est professeur à l'université d'Anvers et à la Artesis Hogeschool (Anvers) pour lesquelles il donne des cours d'histoire du théâtre et d'analyse et interprétation de textes audiovisuels. Expert pour l'évaluation de plusieurs formations d'interprètes (France, Turquie et Chine), il est également responsable de la gestion de la qualité pour la Artesis Hogeschool. Enfin, il est l'auteur de plusieurs ouvrages ayant trait au théâtre.

#### Martine Simonis, expert de la profession

Licenciée en droit, Martine Simonis est actuellement Secrétaire générale de l'Association des Journalistes Professionnels (AJP) et Secrétaire nationale de l'Association générale des Journalistes Professionnels de Belgique (AGJPB).

Elle possède près de vingt ans d'expérience dans tous les domaines professionnels touchant au statut des journalistes en Belgique : statut social, déontologie, liberté de la presse, accès à l'information, droits d'auteur, mutation des métiers, soutien juridique, éducation aux médias.

<sup>7</sup> Les résumés se basent sur le curriculum vitae transmis par l'expert au début de sa mission

## Instituteur(-trice) préscolaire (2009-2010) - hautes écoles

### Jean-Robert Poulin, président des experts

Docteur en orthopédagogie, Jean-Robert Poulin est professeur retraité de l'université du Québec à Chicoutimi et professeur invité à l'Universidade Federal do Céara (Fortaleza, Brésil). Intervenant depuis près de 38 ans dans le milieu universitaire à titre de professeur dans le domaine des sciences de l'éducation, il a également assumé la direction d'un module d'enseignement en adaptation scolaire. Il dispose d'une grande expérience dans le domaine de l'évaluation des enseignements et du développement des programmes dans le domaine de la formation initiale et celui du perfectionnement des enseignants.

Jean-Robert Poulin est également l'auteur de nombreuses publications et intervient régulièrement dans différentes conférences au niveau international.

### Angéline Aubert-Lotarski, expert pair - expert de l'éducation

Titulaire d'un doctorat en Sciences de l'Education, Angéline Aubert-Lotarski est chargée de recherche et coordinatrice qualité à la faculté Polytechnique de Mons.

Maître de conférence à l'université de Strasbourg, en charge de deux diplômes (dont un de Responsable de formation), elle dispense de nombreux enseignements et intervient dans différentes formations continues à destination d'étudiants et de professionnels de l'éducation (directeurs, inspecteurs, CPMs, centres de formation AWIPH, enseignants en reprise d'études, etc.).

Depuis 2001, elle supervise des audits et forme des chefs d'établissement et des auditeurs (inspecteurs de l'Education nationale française) pour l'enseignement secondaire français sur des thématiques liées à l'évaluation d'organisations et à la formation de formateurs (ingénierie de formation, développement des compétences, etc.).

Angéline Aubert-Lotarski est également l'auteur de plusieurs publications ayant trait à la formation des formateurs et à l'évaluation.

### Luc Brunet, expert pair

Docteur en psychologie, Luc Brunet est professeur titulaire à l'université de Montréal.

Enseignant dans le domaine de l'administration de l'éducation depuis trente ans, il intervient régulièrement dans les écoles au niveau du développement organisationnel dans le but d'améliorer l'efficacité. Il a développé une expertise dans le diagnostic des problèmes organisationnels des écoles et dans les chances de réussite de changements planifiés.

Depuis plus de vingt ans, il intervient également dans une formation des directions d'école et à des diagnostics organisationnels (audits) du climat de travail des écoles.

Directeur pendant quatre années (1991-1995) de la formation continue de la faculté des Sciences de l'Education de l'université de Montréal, Luc Brunet s'est également penché sur les problèmes que vivent les enseignants dans leur profession ainsi que sur la satisfaction que les enseignants retirent de leur travail.

Luc Brunet a participé en tant qu'expert à l'évaluation, pour le compte de Commissions Scolaires au Québec, à l'évaluation de certains programmes dans des universités québécoises.

Il est également l'auteur de nombreuses publications et est intervenu dans diverses conférences (aux niveaux québécois et international).

### Pol Dupont, expert pair

Instituteur, licencié en sciences pédagogiques et docteur en sciences de l'éducation, Pol Dupont est professeur honoraire à l'université de Mons-Hainaut où il a dirigé le département « Formation des Maîtres » et où il s'occupe actuellement du CAPAES. Il a participé à de multiples recherches dont plusieurs relatives à la formation des maîtres et a assuré la présidence de la section « sciences de l'éducation » au FNRS.

Pol Dupont a également été expert pour l'évaluation d'un centre de recherche universitaire et de projets de recherche au Canada ainsi que d'une université chilienne.

Il est l'auteur de nombreux rapports, ouvrages et articles relatifs à la formation des maîtres.

### **Sylvie Désire, expert pair**

Educatrice de jeunes enfants (EJE), titulaire d'un Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales (DHEPS) et d'un master 2 en accompagnement par la recherche-action, Sylvie Désire a été EJE en internat auprès de jeunes enfants durant 18 années dont 14 dans un accueil d'urgence. Cadre pédagogique à l'IRFFE (Institut Régional de Formation aux fonctions éducatives) à Amiens (France) depuis 2002, Sylvie Désire est actuellement responsable de la formation des éducateurs des jeunes enfants Etablissement dépendant du Centre Régional pour l'Enfance, l'Adolescence et les Adultes Handicapés et Inadaptés de Picardie. Dans ce cadre, elle est chargée de concevoir, mettre en œuvre et accompagner la formation et la certification des éducateurs de jeunes enfants.

### **Rolande Fillion, expert pair**

Psychopédagogue et chercheuse en psychopédagogie, Rolande Fillion est professeur-superviseur depuis 21 ans au Cégep de Sainte-Foy (Québec), en techniques d'éducation à l'enfance. Elle y enseigne le cours de psychologie du jeu. Elle est également membre, au sein de ce cégep, du comité des stages internationaux et du comité des études du Plan stratégique.

Outre ses activités au cégep Sainte-Foy, Rolande Fillion est, notamment, membre du conseil d'administration d'OMEP-Canada (Organisation Mondiale d'Education Préscolaire).

Elle est l'auteure de plusieurs ouvrages et articles et participe à de nombreuses conférences sur le plan international.

### **Marie-Léonie Gillet, expert de la profession**

Institutrice primo-gardienne, titulaire d'un graduat en sciences sociales du travail, d'une licence en politique économique et sociale et d'un brevet d'inspectrice de l'enseignement maternel, Marie-Léonie Gillet a exercé le métier d'institutrice préscolaire durant 18 ans.

Ensuite, elle a assuré un détachement pédagogique d'une durée de 14 ans pour mener à bien les missions suivantes : recherches sur le développement social dans des classes du fondamental, animation pédagogique dans des écoles expérimentant les cycles d'apprentissage, analyse d'aspects pédagogiques spécifiques au niveau maternel.

Enfin, Marie-Léonie Gillet a exercé durant 14 années en qualité d'inspectrice maternelle.

### **Michelle Janssen, expert de la profession**

Professionnelle de terrain, Michelle Janssen est institutrice primaire de formation. Après dix ans d'enseignement, elle est devenue directrice d'une école communale fondamentale développant la pédagogie Freinet. A travers cette fonction, elle a pu développer de nombreux contacts avec différents professeurs-formateurs, avec des inspecteurs ainsi qu'avec des enseignants belges et étrangers intéressés par l'évolution de son école et des pratiques méthodologiques de celle-ci.

### **Léopold Paquay, expert pair**

Licencié en psychologie et docteur en sciences de l'éducation, Léopold Paquay est professeur à l'université catholique de Louvain (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) où il prend en charge la formation méthodologique des licenciés et maîtres en sciences de l'éducation qui se préparent à devenir psychopédagogues dans les hautes écoles. A travers ses charges d'enseignement et de recherche, il a eu l'occasion de décrire, analyser et conceptualiser de nombreux dispositifs de formation d'enseignants.

Dans le champ de l'évaluation, Léopold Paquay a participé en tant qu'expert à l'accréditation de six programmes dans cinq hautes écoles pédagogiques de Suisse Romande et à l'évaluation de divers programmes de formation d'enseignants (Suisse, Canada, France, etc.).

Il est également l'auteur de nombreux articles et ouvrages et intervient fréquemment dans des colloques et séminaires sur le thème de la formation initiale des enseignants.

## Sciences politiques (2009-2010) – universités

### Philippe Braud, président des experts

Docteur en droit public et agrégé de droit public et science politique, Philippe Braud a été successivement professeur à l'université de Rennes I, de Paris I Panthéon Sorbonne et de Sciences-Po Paris où il enseigne actuellement (1er cycle, master et doctorat).

Depuis 2004, il est aussi régulièrement invité à la Princeton University (Woodrow Wilson School).

Vice-Président de l'Association française de science politique de 1995 à 2004, il a également été membre du conseil de direction de l'Observatoire interrégional du politique.

Philippe Braud est membre de conseils scientifiques et comités de rédaction auprès de différentes revues (Revue française de science politique, Revue internationale de politique comparée, Sociétés et Représentations, Raisons politiques, Mots) et est l'auteur de nombreuses publications.

### J. Peter Burgess, expert pair

Docteur en philosophie politique, J. Peter Burgess est enseignant-chercheur et occupe un poste de direction pour le « Security Programme » de PRIO (International Peace Research Institute, Oslo).

Il est également professeur adjoint pour l'université norvégienne des sciences et des technologies.

En outre, J. Peter Burgess a exercé des missions d'expertise pour différents organismes d'évaluation en Autriche, France, Flandres et Norvège ainsi que pour la Commission européenne.

Rédacteur en chef de « Security Dialogue » (SAGE Publications, London) depuis 2001, il est également l'auteur de nombreux ouvrages et articles.

### Yves Deloye, expert pair

Docteur en science politique, Yves Deloye est professeur de science politique au département de Science Politique de l'université Paris I - Panthéon-Sorbonne et professeur associé à la Faculté des études supérieures de l'université Laval (Canada). Il enseigne également à Sciences Po Paris dans le cadre de la formation doctorale de cet établissement.

Yves Deloye est également, depuis 2003, secrétaire général de l'Association Française de Science Politique et, depuis 2009, directeur de la Revue Française de Science Politique.

Il s'est aussi vu décerner le Prix Maurice Picard en 1992 et le Prix des Ministères et du Service Public (Prix « Histoire et Mémoire 1995 »).

Membre de différentes comités de rédactions de périodiques, auteur de nombreuses publications, il est également l'organisateur de divers colloques.

### Guy Lachapelle, expert pair

Titulaire d'un Ph.D. en science politique, Guy Lachapelle est actuellement adjoint au vice-recteur des affaires institutionnelles et professeur titulaire de l'université Concordia.

Il est également secrétaire général de l'Association internationale de science politique (AISP).

Ses domaines de spécialisation sont la politique publique et l'administration publique, l'opinion publique et la politique comparée.

### Jean-Philippe Leresche, expert pair

Docteur en sciences politiques, Jean-Philippe Leresche est professeur associé en « Analyse de la gouvernance » à la faculté des sciences sociales et politiques et directeur de l'Observatoire Science, Politique et Société de l'université de Lausanne.

Ses domaines de spécialisation sont l'analyse des politiques et organisations de l'enseignement supérieur et de la recherche, ainsi que l'analyse des politiques régionales et urbaines.

Jean-Philippe Leresche est Chevalier dans l'Ordre des Palmes académiques.

Il est également l'auteur de nombreuses publications, le vice-président de la Collection « Le savoir suisse » (Ed. Presses polytechniques et universitaires romandes), le vice-président de la Fondation nationale Science et Cité et l'organisateur de différents colloques.

### **Yves van Onsem, expert de la profession**

Economiste et titulaire d'une master en relations internationales, gouvernement et administration publique, Yves van Onsem travaille dans le secteur postal depuis une vingtaine d'années. Après avoir occupé différents postes à responsabilité au niveau national, puis européen, il est actuellement « intelligence and strategy support manager » auprès de PostEurop - Association des opérateurs postaux publics européens.

### **Sociologie (2009-2010) - universités**

#### **Yves Sintomer, président des experts**

Yves Sintomer est titulaire d'un DEA d'histoire sociale, d'un DEA de philosophie et d'un doctorat en sciences politiques et sociales.

Il est professeur des universités dans le département de science politique de l'université de Paris 8, membre associé de l'UMR Cultures et Sociétés Urbaines (CSU, CNRS/Université Paris 8) et professeur extérieur à l'Universidad del País Vasco (pour le master « Participación y Desarrollo Comunitario »).

Depuis septembre 2006, il est également directeur-adjoint du Centre Marc Bloch (CNRS, Berlin).

Ses trois principaux thèmes de recherches actuels sont les suivants :

- Vers une théorie de la démocratie délibérative ;
- La démocratie participative en Europe ;
- Vie privée et rapports de pouvoirs dans les sociétés contemporaines.

Yves Sintomer a également travaillé en tant qu'expert pour l'ANR, l'AERES, le programme PICRI Ile-de-France, le Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, l'Economic & Social Research Council (U.K.), l'Union Européenne (6° PCRD), etc.

Expert pour différentes revues, il est membre de différents comités éditoriaux et de rédaction et codirecteur de la collection « Politique et sociétés » (Editions La Découverte, Paris). En outre, Yves Sintomer est l'auteur de nombreuses publications.

#### **Didier Demazière, expert pair**

Docteur en sociologie, Didier Demazière est directeur de recherche CNRS et enseignant à l'université de Versailles SQY.

Directeur du laboratoire « Printemps » du CNRS jusqu'en 2008, Didier Demazière est également directeur éditorial de la revue « Sociologie du Travail », co-directeur de la revue « Langage et Société » et membre du comité de rédaction et fondateur de « Temporalité ». Il est aussi animateur du réseau « Méthodes » de l'Association Française de Sociologie et responsable du network « Occupations and Professions » de la SASE.

Ses principaux domaines de recherches sont : les chômeurs et le marché du travail, les groupes professionnels et les méthodes sociologiques.

D'un point de vue de l'évaluation scientifique, Didier Demazière a été membre de la section 40 (pouvoir, politique, organisation) du comité national du CNRS, et membre du bureau de la section ; membre des comités de visite de l'AERES : membre du comité d'experts pour le classement des revues de sociologie dans le cadre de l'AERES ; expert pour des projets de recherche dans différents programmes de l'ANR et du Fonds de la Recherche Scientifique (Suisse).

Auteur de nombreux ouvrages et articles ayant trait à la sociologie, il a été de manière régulière orateur dans de nombreux congrès, en France et à l'étranger.

#### **Paul Lodewick, expert de la profession**

Assistant social et licencié en sociologie, Paul Lodewick est à la fois actif dans le domaine de l'enseignement supérieur et dans le secteur privé, puisqu'il est maître-assistant à la haute école Roi Baudouin (Mons) et chargé de recherches pour l'Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation (APEF, Bruxelles).

Coordinateur pédagogique et enseignant de sociologie et de méthodologie de la recherche, Paul Lodewick a été le coordonnateur de l'évaluation interne dans le cadre de l'évaluation du cursus « Assistant social » mené par l'AEQES.

Son rôle à l'APEF est d'éclairer les partenaires sociaux quant aux décisions qu'ils ont à prendre dans le domaine de la formation continue des travailleurs du secteur non-marchand ou, de façon plus générale, de la gestion de leurs carrières.

En outre, Paul Lodewick est le directeur du comité de rédaction de la revue « Les Politiques Sociales ».

### **Robert Maier, expert pair**

Titulaire d'un PhD, Robert Maier est professeur émérite de l'université d'Utrecht (Pays-Bas). Il est actuellement « senior researcher » au département « Interdisciplinary Social Science » et « senior docent » au département « Interdisciplinary Science ».

Il a travaillé en collaboration avec The Netherlands Organisation for Scientific Research (NWO, Pays-Bas) et l'ANR.

Robert Maier est également l'auteur de nombreux ouvrages et articles ayant trait aux sciences sociales et à la psychologie.

### **Michael Stewart, expert pair**

Titulaire d'un PhD en anthropologie sociale, Michael Stewart est directeur de la sous-section « Social Anthropology » au département d'anthropologie de l'University College London. Il dirige un projet doctoral (Marie Curie SocAnth) dont le but est de développer des études anthropologiques et interdisciplinaires en Europe de l'Est. Parallèlement, Michael Stewart est également enseignant invité depuis dix ans à la Central European University (Budapest, Hongrie) dans le cadre du programme « Nationalism Studies ».

Michael Stewart est l'auteur de nombreux ouvrages et articles et a également réalisé et produit différents films documentaires.

### **Diane-Gabrielle Tremblay, expert pair**

Titulaire d'un DEA en économie du travail et des ressources humaines, d'un DEA en sociologie du travail et d'un doctorat en économie du travail, Diane-Gabrielle Tremblay est professeur titulaire à l'université du Québec à Montréal (UQÀM). Elle y a également occupé, de 1995 à 2005, le poste de directrice de la recherche (Télé-université de l'UQÀM).

Titulaire de la chaire de recherche du Canada sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir et co-titulaire de la Chaire Bell Canada-Téluq-Enap en technologies et organisation du travail, Diane-Gabrielle Tremblay est également membre de plusieurs comités de rédaction de revues scientifiques, membre de plusieurs réseaux internationaux de sociologie et de différents centres de recherche.

Elle est l'auteure de nombreuses publications et est intervenue en tant qu'experte dans différentes conférences internationales.

## Annexe 2 : liste de référence des indicateurs

Annexe à l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 11 avril 2008 établissant la liste de référence des indicateurs en application de l'article 11 du 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.

### CHAP 1er *Le cadre institutionnel et la gouvernance*

- 1.1. présentation de l'institution
- 1.2. organisation et situation de l'entité évaluée
- 1.3. description de l'organisation interne de l'entité (rôle et fonctionnement des organes de consultation et de décision)
- 1.4. modalités de participation des étudiants dans le cadre des organes décisionnels et consultatifs
- 1.5. partenariats institutionnels
- 1.6. organisation de la gestion de la qualité dans l'institution et dans l'entité : instances et responsabilités
- 1.7. appui des services centraux de l'institution au processus de gestion de la qualité

### CHAP 2 *Structure et finalités du (des) programme(s) d'études évalué(s)*

- 2.1. Objectifs généraux et spécifiques
  - 2.1.1. définition et évaluation des objectifs généraux et spécifiques de la (des) formation(s) concernée(s), par rapport à la mission et aux objectifs globaux de l'institution
  - 2.1.2. vérification des modalités d'explicitation et de diffusion de l'information auprès des intéressés (les personnels et les étudiants)
- 2.2. Programme(s)
  - 2.2.1. procédure de conception du programme en fonction des objectifs repris sous 2.1.1.
  - 2.2.2. articulation et lien, en fonction des programmes, entre, d'une part, la recherche et l'enseignement et, d'autre part, le monde professionnel et l'enseignement
  - 2.2.3. articulation globale du programme en termes de connaissances de base, connaissances spécialisées et compétences personnelles transférables
  - 2.2.4. approche pédagogique et encouragement à l'apprentissage autonome et permanent
  - 2.2.5. attitude de l'entité à l'égard de l'évaluation des étudiants : méthodes et fréquence des évaluations (examens oraux ou écrits, QCM, évaluation continue...), pertinence du système d'évaluation par rapport aux objectifs du programme
  - 2.2.6. objectifs pédagogiques et insertion dans la formation des projets, rapports, mémoires de fin d'études; organisation, suivi et évaluation
  - 2.2.7. dans les entités concernées : objectifs pédagogiques et insertion dans la formation du ou des stages (obligatoires ou recommandés) ou séjours à l'étranger; organisation, suivi et évaluation
  - 2.2.8. pour les universités : doctorat et formation doctorale; organisation, suivi et évaluation
  - 2.2.9. mesure de la qualité : évaluation des programmes et des enseignements par les étudiants; évaluation des programmes par les diplômés, les employeurs
  - 2.2.10. incidences des évaluations de la qualité sur l'élaboration et l'adaptation des programmes
- 2.3. Information et suivi pédagogique
  - 2.3.1. information des étudiants sur les conditions d'accès
  - 2.3.2. cours préparatoires à la première année et taux de participation
  - 2.3.3. information des étudiants, aux différentes étapes du cursus, sur les choix d'orientation, option et spécialisation, les cours à option, le mémoire, le TFE, les épreuves intégrées...
  - 2.3.4. mesure de la charge effective des cours, travaux pratiques, travaux dirigés, exercices, projets, mémoires ... pour les étudiants
  - 2.3.5. information sur l'évaluation des connaissances des étudiants
  - 2.3.6. promotion de la réussite : monitorat, suivi individuel, remédiation, réorientation et taux de participation

### **CHAP 3** *Les destinataires de ce(s) programme(s) d'études*

- 3.1. contexte général : population étudiante en CFB, dans l'institution et dans le cursus
- 3.2. information qualitative et quantitative quant au recrutement, aux conditions d'accès, aux caractéristiques socio-démographiques des promotions entrantes
- 3.3. nombre d'étudiants (globaux, de première génération, répétants) par année académique ou unité de formation et par orientation, option ou spécialisation
- 3.4. analyse quantitative des filières d'études : passerelles, réorientations...
- 3.5. taux de réussite aux examens par année académique ou unité de formation et par orientation, option ou spécialisation
- 3.6. durée moyenne des études
- 3.7. taux de diplômés
- 3.8. débouchés des diplômés, par type de formation (secteurs, qualité de l'emploi, trajectoires de carrière...)
- 3.9. informations sur le chômage et le sous-emploi (si disponibles)
- 3.10. aide à l'insertion professionnelle fournie par l'établissement
- 3.11. accueil et intégration des étudiants : nouveaux étudiants, étudiants étrangers, étudiants handicapés, étudiants avec enfants...
- 3.12. conditions de vie et d'étude des étudiants : facilités matérielles, qualité de vie...

### **CHAP 4** *Les ressources mises à disposition*

- 4.1. Personnel et gestion des ressources humaines
  - 4.1.1. données qualitatives et quantitatives par discipline, orientation, etc. : répartition adéquate des compétences scientifiques et techniques disponibles; personnel à temps plein, à temps partiel et collaborateurs extérieurs; collaborations entre institutions, facultés, départements, sections, catégories, services...
  - 4.1.2. structure par âge et par sexe
  - 4.1.3. politique de recrutement
  - 4.1.4. gestion du personnel (dans l'entité, au sein de l'institution) : formation pédagogique, formation continue, politique d'évaluation et de promotion, évaluation des charges...
  - 4.1.5. incidences des évaluations de la qualité des enseignements sur la politique du personnel
- 4.2. Ressources et équipements
  - 4.2.1. budgets de fonctionnement et d'investissement
  - 4.2.2. locaux de cours, laboratoires, bibliothèques, infrastructure informatique...
  - 4.2.3. outils pédagogiques
  - 4.2.4. adéquation des ressources et équipements en rapport aux besoins

### **CHAP 5** *Relations extérieures*

- 5.1. Recherche
  - 5.1.1. politique de la recherche dans l'entité, principaux thèmes de recherche, retombées pour l'enseignement
  - 5.1.2. participation à des conférences
  - 5.1.3. contrats de recherche, partenaires et bailleurs de fonds :
    - avec les pouvoirs publics belges (fédéraux, communautaires, régionaux), CE, autres.
    - avec le secteur socio-professionnel
- 5.2. Service à la collectivité
  - 5.2.1. politique de service à la société : priorités, retombées pour l'enseignement
  - 5.2.2. expertises, vulgarisation scientifique, dispositifs d'éducation et de formation tout au long de la vie...
- 5.3. Relations nationales et internationales (non mentionnées dans les autres rubriques)
  - 5.3.1. mobilité des étudiants : participation aux programmes d'échanges, stages...
  - 5.3.2. mobilité des personnels académiques et scientifiques : accords d'échanges d'enseignants et de chercheurs, invitations d'enseignants et de chercheurs étrangers, participation à des conférences et colloques
  - 5.3.3. relations avec les partenaires divers (collaborations, relations bilatérales, coopération Nord-Sud, entreprises, organismes divers privés et publics...)

## **CHAP 6** *Analyse et plan d'action stratégiques*

- 6.1. analyse Forces-Faiblesses-Opportunités-Risques
- 6.2. diagnostic de synthèse sur base des éléments qui précèdent
- 6.3. solutions envisagées ou en voie d'élaboration pour remédier aux faiblesses et aux risques identifiés

### **ANNEXES**

- a. informations statistiques
- b. programme analytique des enseignements : celui-ci comprend l'ensemble des descriptifs de cours. Pour chacun de ceux-ci, le nombre d'heures par an ou de crédits (incluant les cours magistraux, applications, travaux dirigés, travail personnel), l'objectif pédagogique, le contenu, le mode d'évaluation et les supports utilisés
- c. liste des membres du personnel avec leurs fonctions, leurs enseignements et autres charges internes
- d. liste des projets et des mémoires de fin d'études des trois dernières années, des thèses de doctorat des cinq dernières années
- e. règlement d'ordre intérieur de l'entité (incluant le règlement d'examens)
- f. documents divers susceptibles d'éclairer le contenu du rapport
- g. rapport d'activités ou autres documents stratégiques spécifiques à l'institution



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

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

Rue Adolphe Lavallée, 1 - 5<sup>e</sup> étage  
B-1080 Bruxelles  
[www.aeqes.be](http://www.aeqes.be)

Editeur responsable : C. Duykaerts  
Décembre 2011