



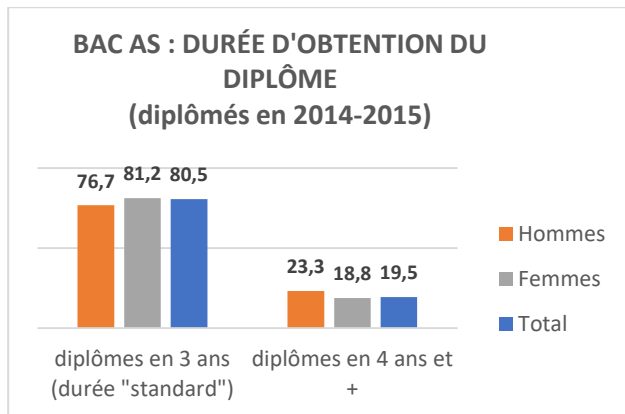
Agence pour l'Évaluation de
la Qualité de l'Enseignement Supérieur

Évaluation du *cluster* Sciences sociales
en Fédération Wallonie-Bruxelles

ANALYSE TRANSVERSALE

Bruxelles, novembre 2019

Figure 7: Durée d'études avant obtention du diplôme de bac. AS



80,5% des diplômés le sont en trois ans après leur entrée en formation. On observe que les femmes sont proportionnellement plus nombreuses à obtenir leur diplôme en trois ans (82,2% pour 76,7% des hommes).

2.1.2 Les atouts et besoins d'amélioration spécifiques au bac. AS

Avertissement: la présente sous-partie vise à développer, au regard du référentiel AEQES, l'analyse des caractéristiques spécifiques du bac. AS, qui constituent les atouts et les faiblesses de l'offre de formation d'assistant social en FWB. Les éléments d'observation communs à l'ensemble des formations du cluster sont traités dans le chapitre 3, selon l'approche thématique annoncée dans la table des matières.

2.1.2.1 Des formations ouvertes à un public d'étudiants aux origines socio-scolaires diversifiées

La diversité d'origine socio-scolaire des publics accueillis dans les formations d'assistant social constitue une spécificité de cette filière, ce dont attestent en particulier les données sur la répartition entre les types de CESS des étudiants à l'entrée dans celle-ci (cf. point 1.1.1 ci-dessus). À ce propos, il convient de relever néanmoins la variance entre les hautes écoles, certaines accueillant moins d'étudiants issus de sections professionnelles ou techniques que d'autres. La part des étudiants de plus de 20 ans - voire ceux de plus de 24 ans - à l'entrée en formation (respectivement 1/3 et 1/4) constitue un autre facteur de diversité notable. Sans disposer de statistiques précises, le comité des experts a pu relever, dans de nombreuses hautes écoles, la

mise en valeur par celles-ci d'un nombre important d'élèves boursiers, bénéficiant parfois en outre de régimes d'aide sociale et financière propres aux hautes écoles.

Le souci affiché par les hautes écoles d'assurer une mission d'ascenseur social, en convergence avec la vocation et la culture de la profession à laquelle prépare le diplôme, est ici le plus souvent patent. Cette préoccupation se retrouve également dans l'organisation de dispositifs de formation en horaire décalé (HD) dans certaines hautes écoles, ouvertes ainsi à des étudiants en activité professionnelle ; la part des étudiants de plus de 20 ans à l'entrée dans la formation, soulignée précédemment, résulte en partie de l'existence de ces dispositifs en HD. L'hétérogénéité du public est aussi confirmée par la mise en place de modalités d'entrée par examen d'admission pour les non-titulaires de CESS, dans le plus grand nombre de ces hautes écoles, même si, selon ces hautes écoles, l'utilisation de cette modalité d'admission est plus ou moins effective.

Pour accueillir et accompagner ces publics d'étudiants dans leur diversité, les établissements mettent en place des dispositifs inclusifs et d'aide sociale, qui sont de rigueur décrétable dans ces hautes écoles, mais qui manifestent dans les catégories sociales une créativité remarquable. Le comité des experts a relevé la présence fréquente de services d'aide sociale, proposant des aides financières, mais parfois également des prestations de conseil ou de consultation (de psychologues) ainsi que de services pour les étudiants à besoins spécifiques. Ces acteurs de l'intégration développent des initiatives variées, créatives et innovantes qui peuvent profiter à d'autres catégories des mêmes hautes écoles.

Bonne pratique 1 :

Des séances de remédiation en maîtrise de la langue pour les étudiants porteurs de dyslexie ont été organisées sur le site de la catégorie sociale. Une enseignante, chargée des AA sur l'analyse et la synthèse de texte a proposé aux étudiants, antérieurement diagnostiqués pour leur handicap ou non, une heure trente de remédiation hebdomadaire assurée par une logopède de la fondation Dyslexie.

l'application du décret Paysage pour la validation de blocs annuels. Par exemple, les activités présentielles - requérant parfois des temps de déplacement importants - sont fortement majoritaires. On pourrait pourtant imaginer que certaines activités d'apprentissage puissent être réalisées dans des environnements numériques et à distance selon un horaire choisi par l'apprenant. Passer à une écologie d'apprentissage de type *blended learning* (ou formation mixte - présentiel et à distance) apporterait sans doute un surcroît d'individualisation de bon aloi pour ceux qui exercent une activité professionnelle de plein exercice. On relève également que les bureaux administratifs ou encore les bibliothèques ne proposent pas toujours des horaires pouvant permettre à ces étudiants d'y accéder, ou encore, que l'agencement des horaires d'examens ne respecte pas toujours ceux annoncés dans le « contrat » relatif à l'organisation des cours en horaire décalé.

Recommandation 4 :

Le comité des experts recommande aux hautes écoles qui proposent des cursus en HD de porter une attention particulière aux besoins et difficultés individuels des étudiants, résultant de leurs activités cumulées d'études, de travail voire de responsabilité familiale, pour mettre en place des dispositions individualisées facilitant le suivi de leur formation et leur réussite.

L'origine sociale des étudiants et la part notable de ceux-ci issus de milieux modestes, suscitent l'appréhension dans certaines hautes écoles de risques possibles de « fracture numérique ». Ces risques sont constitués par la difficulté, pour certains étudiants, de disposer d'ordinateurs portables leur permettant d'utiliser facilement les outils de communication et de formation numériques déployés dans les établissements. Le développement de ces outils dans les hautes écoles est aujourd'hui engagé et permet - en théorie du moins - à la fois une administration numérique des formations, une communication plus efficace avec les étudiants et constitue un support pédagogique innovant pour les enseignements. Si une grande partie des étudiants disposent aujourd'hui de smartphones, le comité des experts relève que, globalement, l'usage du numérique est peu développé dans les établissements. Lorsque les hautes écoles y recourent, c'est avant tout pour des applications d'administration, de gestion et de

communication (des changements d'horaires par exemple), adaptées à l'usage de ces appareils. Le comité des experts a, en revanche, relevé le faible usage du numérique à des fins pédagogiques. Il est vrai que cet usage se prête peu à l'ergonomie des téléphones portables et que le développement de tels outils dans les formations suppose que les étudiants disposent d'ordinateurs portables. L'inégalité de dotation de tels matériels entre les étudiants peut constituer une source d'iniquité dommageable, d'autant plus que les parcs informatiques à leur disposition dans les établissements sont vétustes, voire inexistantes.

Recommandation 5 :

Pour favoriser le développement des usages numériques dans les formations d'AS, le comité des experts recommande de continuer la mise en place d'applications d'administration numérique. Il recommande également que soient objectivées, au sein des hautes écoles, les difficultés pour les étudiants de disposer d'ordinateurs personnels et d'envisager alors des mesures d'aide spécifique sur ce plan (prêt de matériel, bourse spécifique, etc.). Enfin, il recommande d'envisager l'usage du numérique à des fins pédagogiques.

De façon assez générale, les hautes écoles encouragent les étudiants en bachelier AS à participer à leur gouvernance et on relève fréquemment une représentation des étudiants dans les organes de gestion et de consultation, de la formation ou de la catégorie sociale, si ce n'est plus généralement au niveau de la haute école. Dans les faits, cette participation reste cependant limitée et irrégulière, et nécessite une stimulation permanente de la part des établissements pour en maintenir la régularité. Dans une formation professionnelle valorisant des valeurs sociétales fortes (cf. § 1.1.2.2), cette participation étudiante peut être traitée (et est parfois considérée) comme une activité pédagogique qui contribue aux apprentissages. Le comité des experts a pu ainsi relever des pratiques originales en ce sens.

Bonne pratique 2:

Pour préparer le dossier d'autoévaluation, des assemblées étudiantes ou des forums étudiants ont été organisés au sein de certaines hautes écoles, pour recueillir leurs avis.

Recommandation 6 :

Mettre en place des dispositifs de soutien et d'encouragement à la participation des étudiants aux différentes instances de concertation auxquelles ils sont associés. Une telle démarche peut être traitée comme une activité pédagogique d'éducation citoyenne de futurs professionnels du lien social, notamment en incitant et en donnant les moyens aux étudiants représentants de faire retour à leurs camarades sur leur mandat. L'usage des outils numériques et de leurs diverses applications de communication peut être ici particulièrement adapté.

2.1.2.2 Des formations fondées sur des valeurs portées par le secteur professionnel

De façon générale, la formation des assistants sociaux repose sur des partis pris de formation fondés eux-mêmes sur des valeurs attachées au travail social et à l'éducation. Les valeurs du métier sont présentes explicitement dans la définition même de la profession et dans le référentiel de compétences du bac. AS. Par exemple, la définition du bac. AS par le Conseil supérieur de l'enseignement de promotion sociale fait référence au nécessaire respect « des principes énoncés dans la déclaration des droits de l'homme et des droits de l'enfant ». De même, le référentiel de compétences du bac. AS des hautes écoles, définit quant à lui l'exercice de ce métier qui promeut « la justice sociale, le changement social, la citoyenneté, (...) l'émancipation des personnes et des collectivités (...) afin d'améliorer leur bien-être » (cf. annexe 3). Cette affirmation de valeurs sociétales dans la définition de la profession se traduit explicitement dans la place accordée à la déontologie dans l'enseignement du bac. AS, qui constitue l'objet spécifique d'UE et d'acquis d'apprentissage.

L'enseignement dispensé repose, dans de nombreuses hautes écoles, sur un objectif affiché et explicite de développement de l'esprit critique, objectif qui reste à être confronté à la réalité des pratiques pédagogiques. Cet objectif traduit en particulier la volonté de construire l'identité professionnelle d'un futur assistant social, qui soit capable d'adopter une posture réflexive par rapport à ses propres pratiques ainsi qu'au contexte des actions dans lesquelles elles s'inscrivent.

L'affirmation de ces valeurs et principes est réitérée dans les divers documents servant de supports au diplôme. Elles percolent parfois, pour certaines, jusqu'au fonctionnement général de la haute école qui, à travers les chartes ou les plans stratégiques, se réfère à ce socle de valeurs explicites. L'articulation des valeurs et des objectifs de l'établissement avec celles, spécifiques au bachelier AS qui y est dispensé, peut être alors positivement identifiée. Le dossier d'autoévaluation d'un bachelier AS a ainsi pu relever que « la prise en compte des attentes et besoins du terrain est arbitrée par les valeurs significatives du programme ».

Le parti pris d'ouverture socioculturelle la plus large à des publics d'étudiants diversifiés, dûment observé dans le recrutement de certaines hautes écoles, constitue à l'évidence une traduction opérationnelle des valeurs auxquelles ces établissements se réfèrent. Cependant, les limites des moyens ou de l'organisation propres à la haute école ou à la catégorie sociale qui accueille ces étudiants peuvent avoir pour conséquences pour celles-ci de ne pouvoir assurer le soutien nécessaire à la réussite de la formation, voire de ne pouvoir empêcher des abandons nombreux en première année. Les motifs de ces abandons ne sont pas toujours clairement identifiés et mesurés, dans les proportions respectives de chacun d'eux. Les insuffisances en matière d'appui à la maîtrise de la langue française et de l'écrit, déjà évoquées, constituent une illustration emblématique de ces situations paradoxales.

Bonne pratique 3 :

On relève des engagements conscients et explicites quant au recrutement des étudiants : dans une haute école une volonté affirmée d'accueillir des étudiants immigrés ou issus de l'immigration, dans une autre, ainsi également ici qu'une politique d'admission destinée à des étudiants non finançables (qui peuvent le redevenir sur la seconde année d'inscription et pour laquelle la haute école assume la charge temporaire sur son budget.)

Recommandation 7 :

Le comité des experts ne peut que féliciter et encourager l'affirmation de valeurs fortes dans la formation au métier d'assistant social. Considérant que de telles valeurs constituent des éléments de référence incontournables pour

l'évaluation de la qualité des formations dispensées, il recommande que l'adoption de ces valeurs et leur traduction concrète dans le pilotage des formations fassent l'objet d'une attention spécifique aux moyens de les mettre en œuvre pour atteindre les résultats recherchés. Les causes des abandons ou échecs doivent être soigneusement étudiées si l'on veut optimiser l'accueil de ce public fragilisé. Dans cette optique, l'analyse systématique des traces des activités d'apprentissage doit être soigneusement effectuée et mise en lien avec la réussite. Cette logique, qui porte le nom de *learning analytics*, est aujourd'hui un terrain émergent dans la pédagogie de l'enseignement supérieur.

Pouvant apparaître comme un corollaire à l'affirmation de valeurs fortes dans la formation des AS, l'ancrage local de celles-ci et de leurs équipes enseignantes, constitue une caractéristique largement partagée par le plus grand nombre des hautes écoles. En valorisant leur localisation, dans certains quartiers populaires de Bruxelles, dans la périphérie de Liège ou dans des villes au contexte socioéconomique difficile, comme Charleroi, les formations au diplôme d'AS (et plus largement les catégories sociales dans lesquelles elles sont dispensées) cherchent à la fois à y développer leur mission de « service à la collectivité » (troisième mission de l'enseignement supérieur, aux côtés de celles de l'enseignement et de la recherche), par des actions ou initiatives diverses, et à exploiter cette implantation pour nourrir les activités d'apprentissages proposées aux étudiants. La possibilité pour ceux-ci de faire leur stage dans l'environnement professionnel de proximité, dans lequel le lieu de formation est implanté, y concourt bien naturellement, mais elle n'est pas la seule illustration de cette réalité. L'offre alternative aux stages de première année (cf. §1.1.2.3), de réaliser des visites sur des lieux d'activités professionnelles et dans des institutions locales, de même que l'intervention dans les enseignements de professionnels de l'action sociale travaillant dans cet environnement (ou d'intervenants en service social) y participent également. Cette intervention de professionnels peut se faire à titre individuel ou comme représentant d'une institution locale de travail social avec laquelle l'établissement entretient des partenariats spécifiques. Cet environnement est par ailleurs pourvoyeur privilégié d'emploi pour les étudiants sortant de ces hautes écoles.

Bonne pratique 4 :

Plusieurs partenariats sont développés par une haute école avec une asbl active en matière de droits des jeunes. Ainsi, dans le cadre de leur stage, six étudiants de 3^e bloc ont participé à une campagne auprès des jeunes et de leurs parents, campagne relative à la mixité sociale dans les écoles primaires et secondaires, subsidiée par la Commission communautaire française (Cocof, Région de Bruxelles-Capitale) et la Fondation Roi Baudouin. Les étudiants ont élaboré une enquête et réalisé des outils divers qui ont servi par la suite dans des écoles bruxelloises.

De même, le développement de la dimension internationale des formations AS et de la mobilité des étudiants, en émergence dans bon nombre de hautes écoles constitue, au-delà des incitations des tutelles politiques et administratives de la FWB et de l'Union européenne, une traduction opératoire des valeurs d'ouverture et de solidarité portées par les filières de formation d'AS. Cette dimension internationale revêt une diversité de formes, depuis des voyages d'études dans des écoles étrangères partenaires pour découvrir des réalités de terrain de l'action sociale propres aux pays où ces établissements sont implantés, des mobilités d'étudiants à l'étranger, principalement en stage pratique dans le cadre d'Erasmus ou encore celle particulière de stages d'étudiants dans les pays en développement dans le cadre de partenariats des formations d'AS avec des institutions ou organisations non gouvernementales (ONG) présentes dans les pays concernés.

Le recrutement d'une part importante d'étudiants étrangers au sein des sections AS (16% en moyenne – cf. §2.1.1) ou d'origine étrangère, ces étudiants se destinant à travailler eux-mêmes dans des milieux sociogéographiques où l'immigration peut s'avérer importante, relève de cette dimension internationale et participe à une préoccupation de formation généralement présente dans les sections, sur les questions et problématiques interculturelles. Au demeurant, la mobilité internationale des étudiants AS est jugée, dans différentes hautes écoles qui développent cette dimension, comme moins importante que dans d'autres sections et mérite ainsi d'être toujours plus soutenue. L'origine sociale moins favorisée d'une part importante de ces étudiants peut en constituer un élément d'explication au regard du coût généré, par exemple, par un stage à l'étranger, malgré les aides financières existantes. Une certaine rigidité

des programmes (voir des dispositions de stages « en alternance » - stage / quatre jours et retour en école, le cinquième) peut aussi constituer un frein sérieux à la réalisation de stages éloignés de la haute école.

Bonne pratique 5 :

Le bachelier en Écologie sociale organise, chaque année, des voyages d'études qui amènent les étudiants à être conscients de différentes stratégies ou façons de traiter la dimension écologique.

Recommandation 8 :

Le comité des experts recommande aux hautes écoles et aux pouvoirs organisateurs de chercher à mieux identifier les freins à la mobilité internationale des étudiants AS, pour renforcer en réponse autant que nécessaire les moyens de soutenir cette mobilité et de permettre aux hautes écoles de définir une stratégie claire à ce soutien.

L'intérêt pour la recherche, en matière d'action sociale, constitue une autre illustration des valeurs portées par ces formations et leurs établissements, mais les moyens de développer cette préoccupation demeurent très insuffisants, et ne peuvent permettre à toutes les formations d'appuyer leurs enseignements sur les apports de travaux de recherche développés au sein des hautes écoles et de leur catégorie sociale. Ces recherches appliquées concourent là où elles sont conduites à nourrir l'action des professionnels et des institutions de travail social, tout en contribuant à la formation par la recherche des étudiants de bachelier AS. La concomitance d'une formation au bachelier AS et au MIAS dans certaines hautes écoles offre une opportunité particulière de faire profiter aux étudiants AS des travaux conduits dans le cadre des activités d'apprentissage des MIAS ou à côté de celles-ci, par les services de recherche mis en place au sein des établissements. Ces synergies méritent partout d'être développées et valorisées.

Bonne pratique 6 :

Une HE a formulé une politique de recherche avec des objectifs bien précisés qui est soutenue par un fonds destiné à cette fin. Une personne-relais apporte le soutien pour le démarrage des projets de recherche au sein de la catégorie.

Plusieurs projets de recherche appliquée sur des thématiques pertinentes pour le travail social ou l'enseignement ont été réalisés ou sont en cours de réalisation. Notons, à titre d'exemple, la recherche portant sur les « parcours et réussite des étudiants assistants sociaux dans la HE ».

Bonne pratique 7 :

Les responsables du domaine social de la HE ont regroupé leurs activités de formation continue et de recherche au sein d'une structure s'appelant « centre de ressource pour le social ». Ce centre offre une gamme de service allant de la consultance à la recherche en passant par des actions de formation continue. Les enseignants du MIAS organisé également par cette HE ont créé pour leur part le centre d'étude et de recherches sur l'Ingénierie sociale (CERIAS) destiné à mener des recherches sur l'état et les transformations, sous l'impact des politiques publiques, du non-marchand et de ses agents. Même si l'articulation de ces centres de recherches avec les enseignements reste actuellement à harmoniser, il s'agit sans aucun doute de tentatives ambitieuses d'ancrer les enseignements dans la recherche.

Bonne pratique 8 :

Dans cette HE, plusieurs projets de recherche appliquée sont menés avec des institutions de service social. Un des projets de recherche (éthique) est réalisé conjointement avec d'autres pays.

Recommandation 9 :

Le comité des experts encourage fortement toutes les initiatives visant à créer des synergies entre bacheliers AS et MIAS et à œuvrer pour des rapprochements entre les deux cursus afin de stimuler la recherche. De tels rapprochements peuvent prendre des formes diverses depuis celle physique d'assurer les cours des deux diplômés dans les mêmes locaux ou des locaux voisins jusqu'à celles plus pédagogiques de communication sur les travaux de recherche auprès des groupes de bachelier AS ou d'implication de certains de ces étudiants dans les travaux eux-mêmes.

Recommandation 10 :

Le comité des experts recommande fortement que le temps de service des enseignants de haute

accompagnement externe éventuel des groupes d'enseignants d'une même UE et, en tout état de cause, un temps disponible pour travailler ensemble qui manque le plus souvent. Il n'empêche que structurer la formation sur des finalités d'apprentissage clairement et collectivement définies est tout à fait impératif.

De même, les acquis d'apprentissage ne sont eux-mêmes pas toujours clairement définis, la formalisation cohérente du rapport entre les AA au sein des UE et de leur rapport au référentiel de compétences, n'est pas constamment présente dans la documentation des programmes à travers les divers documents pédagogiques et les fiches ECTS communiquées aux étudiants.

Bonne pratique 9 :

Sous l'impulsion du décret Paysage, une réflexion sur la transversalité a permis d'expérimenter des épreuves intégrées en début de cycle. Par exemple, du côté des AS : épreuve intégrée - droit public et droit civil - et du côté des conseillers sociaux, techniques de communication écrite et informatique. L'équipe apprécie la transdisciplinarité de ce mode d'évaluation.

Recommandation 11 :

Veiller à définir précisément les objectifs des adaptations des programmes qu'ils souhaitent engager et s'assurer du partage de ceux-ci avec les équipes enseignantes, en accordant un temps suffisant à cette phase initiale avant de travailler sur les aménagements envisagés.

Recommandation 12 :

Encourager la multiplication des pratiques d'évaluation intégrée pour favoriser le développement de l'approche par compétences, dans la définition d'acquis d'apprentissage communs par les équipes enseignantes, de manière concertée. Une telle incitation doit être soutenue par des initiatives de formation des enseignants, voire d'accompagnement du travail des groupes d'enseignants par les services d'appui pédagogique des hautes écoles.

Si la prise en compte des besoins et des attentes des parties prenantes (étudiants, enseignants, professionnels, etc.), pour engager des adaptations des programmes est notable dans la plupart des hautes écoles, celle-ci apparaît le plus souvent réalisée de façon informelle, en

particulier avec les professionnels partenaires, dans la position spécifique d'employeurs de ces derniers. La place accordée à ceux-ci dans les processus de révision des programmes et plus largement dans la gouvernance des formations, voire des catégories sociales n'est pas clairement repérable faute d'être suffisamment formalisée.

Recommandation 13 :

Mettre en place des instances formelles de consultation des employeurs au sein des catégories sociales, en particulier pour associer ceux-ci aux processus de révision des programmes engagés périodiquement. Plus largement, pour conduire ces processus, le comité des experts recommande de systématiser et de formaliser les initiatives de rencontre avec les milieux professionnels (organisation de tables rondes avec les référents de stage, enquêtes ponctuelles ou réunions thématiques, etc.).

L'actualisation parfois insuffisante des contenus de formation (par exemple au regard des évolutions légales et réglementaires qui s'appliquent au domaine de l'action sociale) et la diversité parfois limitée des thématiques traitées au sein des activités d'apprentissage suggèrent le besoin d'une vigilance interne aux établissements, qui touche ici aux contenus mêmes des enseignements. Les pratiques insuffisantes des EEE, qui pourraient en particulier être orientées sur ces exigences, ne permettent pas aux établissements d'en prendre la mesure ou de mettre en place des dispositions pour corriger ces insuffisances. À cette fin, la contribution des représentants des professionnels pourrait être ici également mieux mobilisée.

De même, l'intérêt de proposer des cours à option en lien avec des problématiques actuelles, en fin du cursus de formation (bloc 3) n'est que rarement favorisé. Les programmes du bachelier AS offrent peu d'enseignements de spécialisation (voire aucun) dans la phase finale des études. Des attentes de formation orientées sur des thèmes comme la réduction des risques, la santé mentale ou encore la grande précarité ont pu être exprimées par des étudiants qui se disaient démunis face à des situations particulières rencontrées en stages.

étudiants en échecs partiels (sur certaines AA), par rapport à un programme standard, en permettant son allongement au-delà des trois ans du cursus normal du bachelier.

Recommandation 16 :

Le comité des experts recommande aux établissements engageant des chantiers de révision des programmes de bachelier AS, de porter attention à la mise en œuvre de modalités d'individualisation effective des parcours qui permettent aux étudiants de faire non seulement des choix d'adaptation des parcours, mais aussi de contenus d'apprentissage, afin de soutenir un éventuel projet de développement professionnel visé par l'étudiant.

Recommandation 17 :

La répétition d'une activité d'apprentissage, objet d'un échec en première session, si elle doit être effectivement et équitablement évaluée, pourrait procéder aujourd'hui de modalités pédagogiques numériques, dispensant les étudiants d'assister une seconde fois aux mêmes cours (obligation pénalisante dans la gestion des emplois du temps) tout en donnant lieu à un réel travail d'apprentissage. Le comité des experts recommande aux établissements et aux autorités d'examiner les voies et moyens de développer des enseignements de « rattrapage » (d'AA non validés) pour favoriser une réelle individualisation des parcours sans pénaliser les étudiants.

Contenu du plan d'enseignement :

L'autorisation provisoire et l'accréditation des programmes d'études sont accordées par l'Agence Roumaine de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur (ARACIS) à la suite des évaluations externes qui sont réalisées sur la base des standards spécifiques à chaque spécialisation. Le standard portant sur le contenu du plan d'enseignement prévoit les catégories de disciplines ainsi que leurs poids respectifs. Du point de vue formatif, il y a quatre catégories de disciplines à inclure obligatoirement : fondamentales/générales, du domaine ; de spécialité et complémentaires. Pour le programme de licence Assistance sociale, le poids alloué aux disciplines du domaine et de spécialité doit s'inscrire entre

60% et 75% du total des heures d'enseignement. Le standard prévoit également que la proportion des disciplines obligatoires ne dépasse pas 70% du nombre total des heures pour offrir aux étudiants un minimum de 30% des cours à option⁵⁰.

La réalisation des stages successifs au cours de la formation au bachelier AS revêt une importance particulière, comme pour tout bachelier professionnalisant, mais aussi pour celui d'assistant social, où les étudiants peuvent se trouver confrontés à des situations difficiles avec des personnes en grande difficulté, sans y avoir été préalablement préparés.

Les capacités limitées du milieu professionnel du travail social à accueillir des stagiaires, pour chacun des blocs du bachelier AS (les effectifs d'étudiants inscrits dans ce diplôme ayant augmenté de 20% entre 2011 et 2017), se traduisent par une offre insuffisante de stages et soulèvent la question de leur maintien en intégralité. Certaines hautes écoles ont d'ores et déjà anticipé cette difficulté, en substituant au stage de premier bloc des initiatives de découverte des activités professionnelles, sous la forme de visites collectives dans des institutions ou d'interventions de professionnels lors de conférences ou d'ateliers de rencontres.

Bonne pratique 10 :

Dans cette HE, on favorise les contacts et la création de liens avec le terrain dès la première année par l'intermédiaire de visites et rencontres avec des travailleurs sociaux sur leur lieu d'ancrage. Cette pratique permet d'approcher, de manière encadrée et préparée, la réalité des métiers du social, mais aussi de créer des liens avec des professionnels de terrain.

Bonne pratique 11 :

Ici, le stage bloc 1 a été remplacé par l'opération « les coulisses du métier » qui permet aux étudiants d'avoir une première approche de la diversité du métier d'assistant social, à travers des rencontres de professionnels, organisées dans l'établissement, au cours du premier quadrimestre.

⁵⁰ http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/Legislatie_-_Proceduri/2017/4_Standarde_ARACIS_-

[_Comisia_4_ Stiinte_Sociale_politice_si_comunicare_-_20_aprilie_2017.pdf](#)

Bonne pratique 12 :

Au bloc 1 a été créé ici depuis quelques années le « module découverte » en pratique professionnelle : celui-ci a pour objectif de faire découvrir aux étudiants la diversité du champ social en allant rencontrer une série d'organismes. Cette pratique a été décrite comme stimulante par les étudiants eux-mêmes.

Recommandation 18 :

Encourager la recherche d'initiatives alternatives au stage pratique en bloc 1 : outre qu'elles ont pour effet de réduire la pression sur la recherche de stage pour toutes les parties prenantes (étudiants, enseignants et organismes d'accueil), celles-ci sont également de nature à favoriser, pour les étudiants, une découverte de la diversité des champs d'intervention possibles d'un assistant social et de pouvoir orienter leurs choix de recherche de lieu de stage sur les blocs suivants.

Au Canada, les stages constituent le tiers de la formation du cursus universitaire de trois ans. Toutes les écoles sont tenues d'assurer un minimum de 700 heures de stage (Norme 3.2.2). Les modèles entre les écoles diffèrent : quelques-unes vont opter pour étaler sur les trois ans le parcours de formation pratique. Les stages d'exploration/observation en première année sont moins populaires. Les heures de ce premier stage peuvent varier entre 30 heures et 135 heures. Pour plusieurs Écoles canadiennes, les stages sont au nombre de deux dans le cursus. Deux scénarios se présentent :

- 1) un stage en deuxième et un en troisième dans deux milieux différents.
- 2) les deux stages en troisième année, à l'automne (stage 1) et à l'hiver (stage 2) dans le même milieu, à raison de 3 jours/semaine. Chaque école est tenue d'avoir un service organisé autour d'un programme de formation pratique (Norme 3.2.11) et d'y allouer au moins un poste de responsable, poste de préférence tenu par un professeur.

Dans les programmes d'études en assistance sociale de Roumanie, les activités pratiques annuelles peuvent être effectuées chaque

semaine (4-6 heures/semaine) ou pendant un stage d'une durée de trois semaines. La plupart des formations suit le premier type d'organisation. Les activités pratiques représentent un minimum de 10% des heures dans la catégorie des disciplines de spécialité. Elles sont réalisées sur la base d'une convention de pratique entre les facultés et les lieux de stages et sont coordonnées sur place par un assistant social praticien. Les facultés/départements désignent également un membre du corps enseignant pour la supervision des stages⁵¹.

Cette limite de capacité d'accueil des organismes occasionne de nombreuses difficultés rencontrées par les étudiants dans la recherche des stages. Les dispositifs d'aide à la recherche de stage mis en place dans les hautes écoles sont d'un appui inégal et l'accompagnement à ce niveau est plus souvent méthodologique (fourniture d'outils) que logistique (comme la fourniture de listes de lieux de stage, l'aide à la mise en relation par des contacts privilégiés, etc.) L'organisation interne de certains établissements génère aussi des calendriers de procédures administratives pour la mise en stage parfois communiqués tardivement aux étudiants.

L'encadrement et le suivi des étudiants en stage est lui-même très inégal selon les hautes écoles. Dans certaines d'entre elles, le suivi par les MFP est structuré et favorise un accompagnement méthodique des expériences pratiques des étudiants. Le besoin, pour des étudiants confrontés à des situations difficiles sur leur lieu de stage, de trouver une écoute disponible et adaptée pour prendre le recul nécessaire, trouve des réponses dans un tel accompagnement ; il permet en particulier de porter une attention particulière aux étudiants sans expérience professionnelle antérieure. Il s'appuie également sur un dialogue fécond entre maîtres de stage et tuteurs sur le terrain. Des dispositifs originaux « d'alternance » entre jours de stage et jours de cours à l'école dans les mêmes semaines méritent d'être relevés, même si ces dispositions génèrent par ailleurs d'autres contraintes problématiques (pour la mobilité internationale des étudiants, notamment).

Dans d'autres hautes écoles, on relève l'absence de formalisation d'un cahier des charges pour le suivi du stage ou de procédure permettant de

⁵¹ http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/Legislatie_-_Proceduri/2017/4_Standarde_ARACIS_-

[_Comisia_4_ Stiinta_Sociale_politice_si_comunicare_-_20_aprilie_2017.pdf](#)

réguler la relation entre MFP et maître de stage dans l'organisme d'accueil (également appelé « référent de stage ») dans le traitement des difficultés rencontrées par les étudiants (notamment en cas d'avis divergents entre les deux parties sur le travail du stagiaire). L'insuffisance de communication des MFP avec les référents de stage se traduit parfois également par une connaissance et une appropriation insuffisantes des outils et documents fournis par l'établissement qui peuvent néanmoins exister pour assurer l'accompagnement des stages.

Bonne pratique 13 :

Tous les 18 mois, une rencontre est organisée avec les maîtres de stage pour faire le point sur la formation pratique. En outre, chaque MFP responsable d'un stage renseigne les progrès de l'étudiant, dans un journal de bord, au fur et à mesure des visites de stage et des évaluations avec le milieu de stage. Ce journal de bord est transmis au MFP qui sera maître du stage suivant.

Bonne pratique 14 :

Les étudiants sont tenus de faire une analyse du milieu où ils feront leur stage de second et troisième blocs avant l'entrée en stage.

Recommandation 19 :

Accorder une vigilance particulière dans le suivi qualité des processus d'accompagnement des stages de formation pratique. Ces processus doivent comprendre à la fois l'aide à la recherche de stage, la préparation pédagogique aux stages (par exemple, la connaissance du cadre institutionnel des lieux), le suivi méthodologique des étudiants, le dialogue avec les maîtres de stage dans les organismes d'accueil et l'exploitation pédagogique post stage des expériences réalisées par les étudiants. Le développement des outils de type « carnet de bord » ou portfolio de l'étudiant dans le cadre du suivi du stage, pour servir de support aux entretiens avec le responsable du stage, devrait être systématisé.

2.1.2.4 La gouvernance des bacheliers et la coordination de leurs équipes d'enseignants

À la suite des différentes fusions opérées au cours des dernières années, les hautes écoles préparant au diplôme du bachelier AS déploient leurs activités de formation sur de multiples sites et ont ainsi à gérer des problématiques de dispersion de leurs locaux et de leurs ressources, notamment humaines. Ces fusions récentes ont conduit ces hautes écoles à structurer leur organisation et à adopter des plans stratégiques qui fédèrent leurs différentes composantes autour de ces derniers. Parallèlement, ces hautes écoles se dotent progressivement de systèmes qualité centraux qui déploient leur organisation dans les catégories elles-mêmes, de façon diversifiée.

La gouvernance de ces hautes écoles tend aujourd'hui à favoriser l'autonomie de fonctionnement de leurs nombreuses implantations et des catégories qui y conduisent les formations. Ces dernières fonctionnent ainsi, le plus souvent en forte responsabilité et autonomie propres, et parfois avec une réelle dimension participative, observée pour certaines catégories sociales en charge du bachelier AS. L'organisation de la gouvernance de la haute école apparaît ainsi le plus souvent comme une base de soutien à celle de la catégorie sociale, qui reste néanmoins localement fragile et dépendante des personnes qui sont investies des responsabilités. Au sein de ces catégories sociales, la coordination propre de la section du bachelier AS souffre néanmoins parfois d'une insuffisance de moyens attribués à la coordination pédagogique.

L'exercice de la fonction de coordination de la formation, par la direction de la catégorie elle-même, largement mobilisée par ailleurs sur ses propres attributions, fragilise d'autant la nécessaire coordination du programme. Ailleurs, l'attribution de quotité de temps de coordination trop limitée à des enseignants du bachelier limite également la capacité de coordination pédagogique. Malgré le professionnalisme et l'engagement du corps enseignant, les difficultés de communication interne liées à l'éclatement des équipes sont observables en particulier quand de nombreux professionnels externes interviennent dans le programme, comme effet d'un clivage « historique » entre les MFP et les autres enseignants, ou encore du fait du déploiement de la formation du bachelier sur

3.1.2 La participation des parties prenantes dans la gouvernance

Toutes les HE témoignent de leur volonté institutionnelle d'impliquer les étudiants dans la gouvernance et la représentation estudiantine dans les organes de gestion et de consultation est relevée à plusieurs niveaux (établissement, catégorie, section). Même si, dans plusieurs HE, les étudiants (et, notamment, ceux du bachelier Assistant social) sont formellement bien représentés via leur conseil dans l'organe de gestion, le conseil social et les autres organes de consultation, leur présence et leur implication sont, dans le meilleur des cas, irrégulières. Le manque de temps et d'intérêt sont les raisons mises en évidence le plus fréquemment. Parfois, les représentants des étudiants et leurs activités sont méconnus de leurs collègues, ce qui a pour conséquence un recours plutôt limité aux instances formelles pour la résolution des problèmes. Dans le cas du MIAS, les étudiants siègent dans les conseils de sections. La représentation estudiantine n'est pas formalisée dans les établissements EPS visités.

En accord avec la dimension de l'éducation à la citoyenneté, certaines HE ont mis en œuvre des systèmes de valorisation de la participation dans les organes de gouvernance et consultation pour stimuler et assurer la présence régulière des étudiants. Le comité des experts a d'ailleurs pu constater dans ce domaine des pratiques innovantes qui méritent d'être généralisées.

Bonne pratique 15 :

Dans une HE, la participation d'un étudiant siégeant dans un conseil de la HE et/ou à l'organe de gestion est valorisée par une dispense de deux crédits ECTS dans son programme pour inciter les étudiants à s'impliquer. Dans certaines implantations, la valorisation a été étendue à l'investissement de l'étudiant dans les structures locales.

Recommandation 30 :

Stimuler la présence régulière des étudiants dans les organes de gestion et de consultation et renforcer l'importance des instances de représentation estudiantine par une série de mesures : favoriser une meilleure information auprès des étudiants sur l'intérêt de leur implication dans ces structures pour la

construction de leur identité professionnelle et pour leur responsabilisation en tant que citoyens ainsi que sur le rôle des différentes instances dans la résolution des problèmes auxquels ils se confrontent.

De façon générale, le personnel enseignant participe à la prise des décisions administratives et pédagogiques par ses représentants dans les organes de gestion, conseils pédagogiques, conseils sociaux, conseils de catégorie et conseils de section. Siéger dans une telle structure est le résultat d'une bonne volonté individuelle qui n'est pas nécessairement reconnue et récompensée de façon uniformisée. Toutefois, des démarches de valorisation précise et/ou de réévaluation des profils de fonction pour certaines missions ont été remarquées dans plusieurs HE visitées.

Bonne pratique 16 :

Les mandats de représentants du personnel siégeant dans les différents organes de gestion et de consultation sont pris en compte dans le calcul des attributions selon une formule différenciée en fonction de la structure participative. Un octroi annuel minimal de 12 heures est prévu dans le cas des enseignants et des MFP qui participent au conseil de catégorie et au conseil de département.

Recommandation 31 :

Mieux évaluer la charge de temps des enseignants pour la participation et l'exercice des responsabilités formelles et informelles dans les instances de gestion/ consultation/ coordination et harmoniser la valorisation de ces mandats au sein de chaque HE.

Recommandation 32 :

Réfléchir à la formalisation de la participation des représentants du monde professionnel dans certaines structures de gestion et de consultation.

3.1.3 Démarche qualité et autoévaluation

Dans la plupart des établissements visités, la démarche qualité était en place depuis plusieurs années, mais elle a été dynamisée pendant la préparation du dossier d'autoévaluation (DAE) et de la visite d'évaluation AEQES. Les actions, outils et procédures qui définissent la gestion de

Recommandation 34 :

Prioriser les pistes d'action et/ou, selon le cas, élaborer les plans d'action avec un calendrier et des mesures concrètes et visibles à mettre en œuvre. Le comité des experts recommande également de se doter d'indicateurs pour évaluer la bonne réalisation des actions.

3.2 Élaboration et révision des programmes

3.2.1 Instances et processus d'élaboration, pilotage et révision des programmes

À peu d'exceptions près, tous les programmes évalués font l'objet d'une réflexion approfondie au sein des sections respectives. Néanmoins, les approches conceptuelles et méthodologiques dans l'élaboration et la révision périodique ne sont pas toujours précisées. Des différences sont notables en ce qui concerne les contextes et la périodicité des révisions ainsi que le niveau sur lequel porteront les éventuelles régulations. Le plus souvent, le conseil de catégorie et, surtout, le conseil de section ont les prérogatives en matière d'élaboration, de pilotage et de révision du programme. Par ailleurs, une grande marge de liberté est accordée aux instances faisant fonction de conseil d'orientation de la formation. Dans le cas des programmes dispensés sur plusieurs sites ou de codiplomation, les décisions communes se prennent dans des structures de gestion spécifiques (ex. conseil de département).

Le processus d'élaboration de pilotage et de révision du programme semble être concerté principalement entre enseignants sous une coordination pédagogique qui peut agir de façon plus ou moins directive. Parfois, il est aussi alimenté par l'avis d'anciens étudiants, de praticiens et d'étudiants dans des proportions variant d'un établissement à l'autre.

Recommandation 35 :

Institutionnaliser la révision du programme et standardiser à l'échelle de chaque HE les mécanismes et les outils à déployer à cette fin.

3.2.2 Évaluation des enseignements par les étudiants (EEE)

Le recueil systématique de l'avis des étudiants sur les enseignements n'est pas une pratique généralisée dans tous les établissements. Le plus souvent, il porte exclusivement sur l'organisation du programme et l'ensemble du cursus tandis que l'évaluation périodique concernant les acquis d'apprentissage (AA) ou les unités d'enseignement (UE) est peu utilisée. Le comité des experts a constaté toutefois que des initiatives en ce sens existent.

Dans certaines HE, le recueil de données auprès des étudiants émane des décisions personnelles des enseignants quant à la régulation des activités d'apprentissage dont ils ont la responsabilité. À cette fin, les enseignants mettent en place des procédures d'évaluation en utilisant soit leurs propres outils, soit des questionnaires-types existant dans l'établissement.

La procédure du suivi donné par l'institution aux EEE remplies par les étudiants est rarement établie. De plus, étant donnée la faible participation des étudiants, le caractère représentatif de ces évaluations reste problématique, en tout cas si l'on veut les utiliser à des fins administratives. Un effort de communication auprès des étudiants, et plus généralement auprès des parties prenantes, est essentiel. Le plus souvent, les étudiants ne connaissent ni les résultats ni les démarches de régulation qui ont été générées ou amplifiées suite à l'analyse de leurs avis.

Bonne pratique 18 :

Une HE a récemment modifié l'approche pour que les EEE portent sur des aspects transversaux concrets comme, par exemple, les supports de cours, les programmes annuels des étudiants (PAE), les fiches d'unité d'enseignement, etc.

Recommandation 36 :

Définir une politique, développer des procédures et des outils et systématiser le recours aux EEE, au bénéfice du pilotage et de la révision du programme.

Le comité des experts recommande d'également étendre les démarches actuelles en évaluant

systématiquement chacune des UE, voire chacune des activités d'apprentissage.

Le comité des experts recommande enfin de communiquer aux répondants les résultats (peut-être anonymisés) et le suivi des évaluations.

Recommandation 37 :

Réfléchir à une harmonisation des évaluations des cours qui sont pratiquées individuellement par les enseignants, avec une attention portée aux aspects éthiques.

Des enquêtes auprès des diplômés et des professionnels sont plutôt rares, à part celles qui ont été réalisées dans le cadre du processus d'autoévaluation. Elles sont pourtant, elles aussi, essentielles, car leurs résultats nourrissent les processus réflexifs au sein des UE et des programmes.

3.2.3 Spécificités des programmes

Les programmes s'inscrivent dans le cadre légal et indiquent le respect des référentiels de compétences spécifiques aux bacheliers, masters et brevets respectifs appartenant au *cluster* Sciences sociales. La préoccupation d'assurer la pertinence des programmes constitue le dénominateur commun des formations évaluées. Il existe notamment et depuis longtemps, pour les bacheliers d'Assistant social et les MIAS, des réflexions sur la spécificité des formations qui sont en voie d'aboutir et qui ont conduit à une appropriation circonstanciée des référentiels. Le comité des experts a constaté dans la plupart des sections une volonté à ce que les logiques décrétales ne soient pas vécues exclusivement comme des contraintes, mais qu'au contraire, elles soient perçues également comme des opportunités à saisir pour mener à bien une réflexion en termes pédagogiques.

3.2.4 Flexibilité des parcours d'étudiants

Le décret Paysage offre des options intéressantes en termes de personnalisation de l'apprentissage, et pas seulement en ce qui concerne les crédits en échec à récupérer. Toutefois, il est souvent perçu comme une contrainte administrative forte, ce qu'il est d'ailleurs. Cette perception empêche parfois d'en voir le potentiel relatif à une forme

d'individualisation de profils de sortie en fonction d'un éventuel projet professionnel de l'étudiant. En même temps, l'existence de certaines difficultés pour réaliser les PAE (programme annuel de l'étudiant) est généralement ressentie. Plus précisément, des contradictions entre la logique administrative, l'effort de cohérence pédagogique et les scénarios pour alléger (ou assouplir) les parcours nécessaires au développement des projets personnels des étudiants, sont relevées dans plusieurs DAE. Le nombre d'étudiants « à cheval » sur deux ou trois blocs représente une proportion relativement importante, ce qui pose des problèmes en matière de PAE et de gestion des cours - prérequis - corequis, mais aussi des horaires.

La flexibilité et, plus particulièrement, l'offre des formations en horaire décalé ou adapté représentent une force qui est caractéristique à plusieurs formations. La présence de cours à options est une plus-value au programme qui permet une forme d'individualisation du parcours de l'étudiant, puisque ce dernier peut choisir des UE soutenant son projet personnel. Cependant, la plupart des formations offrent un nombre réduit de cours à options, généralement en troisième bloc et pour un équivalent ECTS très faible.

Bonne pratique 19 :

L'offre des cours à option à hauteur de 10 crédits ECTS, déjà promu dans une HE, est une pratique à suivre pour soutenir un éventuel projet professionnel visé par l'étudiant.

Recommandation 38 :

Accroître le nombre des cours à options et des crédits qui leur sont alloués pour renforcer les prémices de la flexibilité du parcours d'étudiants.

Dans certaines HE, un étudiant souhaitant s'orienter vers un nouveau cursus peut bénéficier de la valorisation de son parcours académique antérieur grâce au système de « passerelles » internes. Le dispositif est guidé par la personne responsable des PAE.

Bonne pratique 20 :

Dans les cas des activités d'apprentissage exemptes de la compensation par le dispositif des passerelles (par exemple, méthodologie du

compréhension du programme et du référentiel de compétences. Des informations ayant le même but sont transmises dans certaines HE dès la journée d'accueil par le biais d'un reportage et de travail en groupe ou lors du premier contact avec le groupe-classe. Néanmoins, des étudiants expriment des avis mitigés quant aux regroupements au sein des UE et aux liens entre les AA d'une même UE.

La grande majorité des programmes témoignent de leur volonté d'intégration des connaissances des diverses disciplines. Ces principes sont, quelquefois, traduits en stratégies bien réfléchies et pertinentes. Cependant, l'intégration des diverses disciplines et l'interdisciplinarité des apprentissages semblent être plutôt de la responsabilité de l'étudiant. Le comité des experts a rarement relevé des dispositifs d'apprentissage et pédagogiques spécifiques pour accompagner l'intégration et l'interdisciplinarité. L'articulation théorie-pratique semble être une préoccupation importante. On ne discerne toutefois pas toujours la manière dont les savoirs théoriques sont mobilisés dans les activités de stage et il semble qu'une réflexion pédagogique forte qui viserait à structurer cette mobilisation est peu fréquente. Or, c'est bien une telle structuration qui est visée par l'approche programme et qui est sous-jacente à la logique du regroupement d'AA en UE.

Bonne pratique 23 :

Les activités d'apprentissage à option « travail social avec les personnes âgées » et « suivi ambulatoire en santé mentale : séminaire interdisciplinaire » sont organisées en partenariat avec des catégories paramédicales et une plateforme de concertation en santé mentale. Le « séminaire interprofessionnel » est dispensé en collaboration avec la section Éducateur spécialisé. Les deux exemples sont éloquentes pour la mise en place des apprentissages interdisciplinaires.

Bonne pratique 24 :

La mise en place des groupes de travail transversaux au sein de la formation est une manière innovante de stimuler l'interdisciplinarité et l'intégration entre les UE au sein de chaque bloc ainsi qu'entre celles des trois blocs.

Bonne pratique 25 :

Dans l'enseignement des activités d'une UE dédiée à la sociologie, le professeur recourt, en plus du support papier, à l'utilisation du support cinématographique qui contient les concepts à travailler. Il utilise une grille d'analyse du film pour faciliter l'intégration du concept sociologique par l'analyse de son application dans un film.

Globalement, le comité des experts constate que les formations usent de différentes formes d'enseignement (cours ex cathedra, séminaires, stages) de manière concertée, afin de confronter les étudiants à des activités pédagogiques diverses et variées (pédagogie active, heuristique, travaux de groupes, activité en milieu professionnel). Les étudiants semblent par ailleurs les apprécier. L'innovation pédagogique et la pédagogie active sont présentes, mais cela semble être une volonté propre des enseignants plutôt que le résultat d'une stratégie institutionnelle, bien que des formations soient parfois offertes afin de stimuler l'appropriation de nouveaux outils pédagogiques. L'option pour des modalités pédagogiques actives dépend de la taille du groupe et des initiatives personnelles de l'enseignant. De manière générale, le recours aux pédagogies innovantes n'est pas manifestement stimulé par des contenus ou des acquis d'apprentissage dont l'acquisition s'avère difficile pour les étudiants.

Recommandation 45 :

Certaines pratiques innovantes méritent d'être mises plus en lumière. Les coordinateurs et le directeur peuvent stimuler l'innovation pédagogique en soumettant des projets aux enseignants. Un soutien à des dynamiques de type SoTL (*Scholarship of Teaching and Learning*) permettrait aussi de favoriser à la fois les innovations et le développement professionnel des enseignants.

Les travaux de groupe sont tout à fait intéressants et nécessaires en ce sens qu'ils se structurent autour de pédagogies actives. Tout en les soutenant, le comité des experts tient à souligner que l'organisation des travaux de groupe pourrait être repensée dans l'optique d'une acquisition progressive des compétences visées.

Recommandation 46 :

Travailler spécifiquement la compétence transversale du travail de groupe et repenser l'organisation des travaux de groupe dans l'optique d'une acquisition développementale des compétences visées.

Le positionnement de la plupart des formations par rapport à la motivation est pertinent : mettre en place des activités motivantes, tout en considérant que la responsabilité finale reste celle de l'étudiant. L'autonomie de l'étudiant est importante et elle est bien soutenue par les dispositifs de formation. Toutefois, il ne semble pas y avoir d'activités qui entraînent l'autonomie dans un plan de développement de cette compétence. Assez souvent, elle est déléguée principalement à la recherche du stage, parfois sous la contrainte du nombre réduit des lieux, et au travail pour le TFE. Les possibilités laissées à l'étudiant (cours à option et activités personnelles de formation) sont essentielles, car elles permettent de soutenir le projet personnel de l'étudiant. Le fait que ces activités soient peu utilisées est indicatif d'un nombre réduit d'étudiants ayant un projet personnel défini, mais également des déficits dans l'offre de formation. En même temps, les cours à option ne sont pas nombreux et arrivent assez tard dans la plupart des formations. Des cours à option comptant pour 10 ECTS représentent une exception notable parmi les programmes visités. En dépit du besoin ressenti par plusieurs étudiants, des langues étrangères sont rarement comprises dans l'offre des options. Un portfolio étudiant dans lequel celui-ci illustrerait ses apprentissages pourrait fonctionner comme outil réflexif en lien avec un projet personnel en maturation.

Bonne pratique 26 :

Dans une HE, certaines AA (sociologie, approche méthodologique des sciences humaines, etc.) intègrent des tâches non présentielles pour lesquelles les étudiants doivent travailler en toute autonomie sur la plateforme Moodle.

Recommandation 47 :

Travailler à l'émergence ou à la maturation d'un projet personnel ou professionnel par une meilleure structuration de l'offre de stage, par

une aide à la décision quant aux cours à option et par des activités personnelles de formation. Dans ce cadre, un tableau de bord (ou carnet de l'étudiant) qui repartirait du référentiel de compétences décliné en niveau de performance (à atteindre en première, deuxième, troisième) serait susceptible de donner plus de sens à l'étudiant en ce qui concerne certaines UE ou AA et une prise de responsabilités dans les activités laissées à sa discrétion.

Une organisation des activités d'apprentissage pour permettre aux étudiants de découvrir la profession par les professionnels du terrain est manifeste. La structuration des stages est généralement cohérente. Les lieux de stages restent difficiles à trouver, notamment dans le premier bloc. L'encadrement formel de la recherche de stages - avec un répertoire riche de lieux potentiels de stage offert par l'équipe coordinatrice - constitue une aide précieuse pour les étudiants, mais il est mis en place dans un nombre réduit de formations. L'accompagnement sur les lieux de stages est structuré et les étudiants semblent assez bien guidés dans leurs activités. Dans la grande majorité des programmes et notamment dans les bacheliers, des documents de référence ont été élaborés pour accompagner le stage, le stagiaire et l'institution accueillante. Ces documents sont le garant de la qualité de l'accueil pédagogique de l'étudiant, mais parfois ils ne sont pas suffisamment connus par les maîtres de stage.

Recommandation 48 :

Améliorer le dispositif d'aide à la recherche des stages apporterait une plus-value. Une aide logistique pourrait accompagner l'actuel accompagnement méthodologique. Des listes actualisées des lieux de stage pourraient être plus systématiquement réalisées. Ce cadastre des lieux de stage permettrait d'améliorer l'adéquation entre eux et le projet de développement professionnel de l'étudiant.

Recommandation 49 :

Formaliser et améliorer la communication avec les maîtres de stage pour qu'ils connaissent mieux les documents de référence pour l'accompagnement des stages et se les approprient. L'ergonomie de ces documents pourrait être repensée à cette fin. Un dialogue en amont du stage attirant l'attention du maître de stage sur l'importance de ces écrits peut

également être envisagé. Réfléchir à l'organisation de la supervision des stages en première année du bachelier, en vue d'améliorer leur fréquence et, si possible, systématiser les visites sur les lieux de stage.

Des visites de supervision ont lieu sur les terrains d'accueil. Elles ne semblent pas être systématiques, en tous cas pas pour les stages en bloc 1. Les supervisions individuelles par des MFP (maitre de formation pratique) sont réalisées dans la plupart des formations, mais pas toujours de manière régulière. Elles peuvent être organisées également à la demande de l'étudiant. Dans certains programmes de bachelier, la supervision individuelle est suivie par une supervision collective. Dans le cadre de ce dispositif, la prise en charge de l'apprenant est holistique, axée non seulement sur le développement de ses apprentissages, mais aussi sur son développement humain. La participation au développement identitaire et professionnel de l'étudiant passe par un véritable accompagnement du savoir-être lors des AIP (activités d'intégration professionnelle).

Bonne pratique 27 :

Le « dispositif de vendredi », initiative innovante mise en place dans une HE, permet de travailler les problèmes rencontrés en stage et d'y greffer un recul théorique qui sera réinvesti lors du TFE. Tout ce soutien facilite une bonne intégration de la théorie dans la pratique, ce qui semble fondamental, notamment au vu du profil d'entrée de certains étudiants. Le dispositif de vendredi est organisé pour l'accompagnement collectif du stage et du TFE. Pendant la période de stage, les étudiants reviennent à l'école pour deux types d'activités qui sont dispensées en alternance : le premier vendredi, les cours sont organisés selon les groupes classes (« Méthodologie appliquée au travail social », « Éthique et philosophie du travail social », « Méthodologie de la recherche sociale »), le deuxième vendredi, les étudiants sont regroupés en huit sous-groupes selon les questions traitées sur leur lieu de stage.

Des réunions (généralement) annuelles avec les maitres de stage sont appréciées par tous et sont considérées comme des espaces de co-formation. C'est un lieu d'échanges entre professionnels de la formation et professionnels de terrain tout à fait pertinent. D'autres opportunités, comme la journée de réflexion entre maitres de stage et MFP, ont été parfois créées pour améliorer la

communication entre les professionnels du terrain et les responsables des activités pratiques de la formation.

L'encadrement de TFE se structure autour du triptyque référent de stage-étudiant-enseignant (promoteur) permettant à l'étudiant de bénéficier de regards croisés. Différentes perspectives sont offertes à l'étudiant pour son TFE dont certaines sont liées au stage et d'autres non. Ce choix permet de ne pas s'enfermer dans un stage moins prolifique qui menacerait le TFE. Dans certaines formations, des documents de référence détaillés sont fournis et l'accomplissement des différentes phases de travail par l'étudiant est supervisé de manière individuelle et, plus rarement, collective.

Recommandation 50 :

Homogénéiser l'accompagnement des TFE, former les promoteurs, voire en évaluer le travail.

3.3.2. Agencement du programme et temps prévu pour l'atteinte des acquis

D'une manière générale, le comité des experts constate que l'agencement global du programme est marqué par certaines irrégularités dans la charge de travail qu'il demande aux étudiants. Une proportion importante des étudiants estime que la charge de travail est problématique par rapport aux crédits ECTS, certains cours ayant peu de crédits nécessitant une charge de travail importante. Une prise d'information systématique, auprès des étudiants, sur la correspondance entre la charge de travail et le nombre des crédits ECTS, comme celle réalisée dans une HE, permet des régulations au sein des cours. Il semble également que des périodes plus calmes sont suivies par des périodes plus chargées où plusieurs travaux doivent être rentrés en même temps. Le plus fréquemment c'est le cas de la fin du bloc 3 qui allie le 3^e stage et le TFE. Certains étudiants aimeraient pouvoir réfléchir de façon encadrée à leur TFE plus tôt dans leur formation. La programmation successive de cours de même type sur la même journée, difficile à éviter dans certaines HE, est ressentie par les étudiants comme lourde et fatigante.

été améliorée, le parc informatique est jugé insatisfaisant par les parties prenantes, particulièrement en termes de nombre de postes qui sont fonctionnels.

Recommandation 65 :

Le comité des experts recommande de réfléchir à l'utilisation des locaux pour répondre aux besoins d'espaces pour le travail individuel et en groupe exprimés par les étudiants. Réfléchir au réaménagement de certains espaces en vue d'une meilleure organisation des activités d'apprentissage en groupe et assurer une couverture plus large du wifi.

3.4.3. Information et communication interne et externe

Les mécanismes institutionnels liés à l'information et la communication internes sont bien décrits. De façon générale, diverses formes de communication interne conventionnelles et virtuelles sont utilisées au sein des sections visitées. La communication de la direction envers les membres du personnel est réalisée au cours de réunions régulières, mais aussi à l'aide de newsletters et via l'intranet. Les annonces officielles ainsi que les informations utiles pour les étudiants sont le plus souvent publiées sur ce portail, mais des outils comme les valves papier situés dans les endroits de passage et des télévisions placées aux endroits stratégiques sont aussi en usage.

Dans certaines HE, des activités sont organisées pour communiquer directement les principales informations aux primo-arrivants ainsi que pour leur faciliter l'utilisation des moyens virtuels. De façon générale, les étudiants estiment qu'il est facile d'avoir des interactions individuelles avec les enseignants car ils sont bienveillants et disponibles. Ils sont parfois moins satisfaits du dialogue institutionnel avec les autorités.

Bonne pratique 34 :

La rubrique « Vous êtes enseignant » du site web proposant une diversité d'informations utiles (plateforme virtuelle, formation en e-learning, etc.) est un exemple de pratique innovante dans le domaine de la communication interne.

Les plateformes virtuelles constituent l'outil privilégié pour l'accès aux ressources

pédagogiques. L'intégration des communications quotidiennes sur les plateformes est envisagée dans certaines HE, mais pas encore réalisée systématiquement. Les réseaux sociaux constituent un canal parallèle fonctionnant sous le contrôle exclusif des étudiants. Même s'ils sont parfois utilisés pour la communication entre étudiants et enseignants, les réseaux sociaux ne sont pas considérés comme participant à la diffusion des informations en interne. Cet aspect pourrait faire l'objet d'une réflexion car il s'agit, pour les étudiants, d'un outil faisant pleinement partie de leur écologie numérique.

Certains aspects problématiques, comme le nombre excessif de courriers électroniques, sont assez souvent rapportés par les enseignants et les étudiants. Il peut également arriver que les étudiants passent à côté de l'information, souvent très abondante et multiple, en raison du nombre élevé de canaux de communication. Dans certaines HE, des services de communication sont mis en place, veillant à prévenir tout incident lié à l'utilisation inadéquate des moyens de communication virtuelle. L'atelier de sensibilisation aux bonnes pratiques sur les réseaux sociaux, dispensé dans le cadre de certains cours de communication, est une initiative notable et appréciable.

Recommandation 66 :

Mettre en place une charte garantissant la bonne communication entre enseignants et étudiants incluant les droits et les devoirs de chacun.

Recommandation 67 :

Le comité des experts recommande de réfléchir à la possibilité de rationaliser le volume des messages dans la communication virtuelle.

Une caractéristique indésirable de la coorganisation des bacheliers AS et surtout des MIAS est la duplication des systèmes de communication. Elle est ressentie de façon négative particulièrement par les étudiants. Certains projets tentant de résoudre cette difficulté institutionnelle sont en cours de réalisation. Dans certains cas, cet obstacle à la communication résultant de l'incompatibilité des plateformes des HE coorganisatrices a été contourné par les étudiants qui ont eu recours aux réseaux sociaux (groupes Facebook).

Recommandation 68 :

Le comité des experts recommande aux HE codiplomantes de travailler la compatibilité de leurs plateformes virtuelles pour faciliter la communication entre les étudiants et les enseignants.

La stratégie de communication externe mobilise le site internet, la publicité, les divers supports ainsi que les contacts directs, en présentiel. La communication qui semble la plus efficace pour toucher les potentiels futurs étudiants prend la forme de séances d'information organisées dans les salons dédiés ou les écoles secondaires, ainsi que les journées portes ouvertes. La communication par brochures/dépliants ainsi que la communication électronique (capsules vidéo, page Facebook, etc.) sont utilisées de façon systématique. Des services spécialisés, qui sont cependant très rarement mis en place, effectuent des actions de monitoring et d'évaluation des activités communicationnelles.

Les contacts avec les diplômés sont plutôt irréguliers et informels. Le comité des experts a noté toutefois qu'un groupe Facebook leur est réservé dans une des HE, ce qui donne lieu à des communications utiles et performantes. Assez rarement, la stratégie de communication cible explicitement des publics autres que les étudiants potentiels, tels que les milieux professionnels et les milieux académiques.

Bonne pratique 35 :

Les « modules découverte » proposés aux écoles du secondaire par les départements permettent aux élèves de découvrir le métier d'assistant social par le biais d'ateliers animés par les MFP (maîtres de formation pratique) et la bibliothécaire documentaliste.

Recommandation 69 :

Diversifier la communication vers un public plus large en vue d'étendre la visibilité et l'attractivité du programme. Un effort de communication, déjà bien entrepris, devrait être amplifié pour améliorer la compréhension des spécificités de certaines formations (bachelier Écologie sociale, MIAS, brevet CISP) par les milieux professionnels et les employeurs.

3.4.4. Équité en termes d'accueil, de suivi et de soutien des étudiants

Les systèmes d'admission et d'inscription, bien rodés, fonctionnent sans difficulté apparente. Un examen d'entrée permet à certains étudiants sans CESS d'accéder à la formation. Il s'agit là d'une particularité qui permet la promotion sociale d'étudiants ayant un parcours scolaire non linéaire, parfois teinté de difficultés.

Généralement, le dispositif d'accueil est bien structuré et comprend une diversité d'actions. Citons, sans être exhaustif, la semaine d'activités préparatoires avant la rentrée, les ateliers au début de l'année ou encore les entretiens après réception des points de l'examen d'entrée. Dans certaines HE, une personne chargée de l'accueil des étudiants soutient davantage les nouveaux entrants.

De manière générale, le dispositif institutionnel dit « service d'aide à la réussite (SAR) » répond aux besoins des étudiants. Certains SAR mettent à la disposition des étudiants une gamme élargie d'activités pour soutenir leurs méthodes d'apprentissage, ce qui permet un accompagnement concret des étudiants les plus faibles. Dans la même veine, le comité des experts a apprécié des projets intéressants et innovants de tutorat par les pairs qui sont mis en place dans certaines hautes écoles et semblent bénéfiques à la fois pour les tutorés et les tuteurs. Ces derniers sont, dans certaines HE, valorisés sous différentes formes, par exemple par l'octroi de crédits. Le tutorat est réputé favoriser l'intégration académique des étudiants de façon effective, ce qui est un des facteurs bien connu de la réussite selon la littérature scientifique. Fonder l'activité du SAR sur les résultats de recherches est une pratique vertueuse, mais rarement usitée.

Bonne pratique 36 :

L'activité « les midis papote » a pour but de rompre l'isolement des étudiants et créer des groupes de parole. Ce dispositif permet actuellement aux étudiants qui le souhaitent, de rencontrer une personne de référence pour l'orientation lors de difficultés dans leur parcours scolaire. Il aura également pour vertu de libérer la parole et d'augmenter la qualité du lien social dans l'établissement.

Recommandation 70 :

Le comité des experts recommande qu'un accompagnement sous forme de mentorat - un enseignant ou encadrant accompagne spécifiquement un groupe d'étudiants - soit envisagé. Dans un premier temps, et pour ne pas alourdir inutilement la charge de travail des enseignants, cette activité pourrait se centrer sur les étudiants les plus faibles.

Recommandation 71 :

Créer un dispositif de monitoring, de soutien et d'accompagnement pour les étudiants qui ont échoué pour le TFE est nécessaire. L'abandon des études juste avant l'obtention du TFE est un phénomène préoccupant car le coût humain et social de cette déperdition est important.

Le manque de maîtrise de l'expression écrite est un problème crucial présent dans toutes les formations évaluées. Les expériences innovantes tâchant de le pallier sont intéressantes et salutaires, mais leur efficacité reste à être démontrée.

Bonne pratique 37 :

Un projet vise à une remise à niveau dans le domaine de l'orthographe.

Recommandation 72 :

Identifier les profils d'étudiants les plus fragiles à l'entrée en formation pour orienter vers eux les moyens d'aide à la réussite, y compris en introduisant des pratiques visant à pallier leurs difficultés. Mesurer l'impact des actions des SAR et étendre les pratiques déjà mises en place si elles ont démontré leur efficacité.

Les dispositifs prévus pour les étudiants ayant des besoins particuliers répondent aux exigences légales dans l'ensemble des HE. Les étudiants qui présentent des déficiences semblent bien accompagnés par le personnel et/ou d'autres étudiants, parfois rémunérés pour leur accompagnement. Le comité des experts a noté en certaines circonstances des premiers pas vers l'enseignement universel et inclusif, selon lequel ce qui bénéficie aux étudiants déficients peut bénéficier à tous.

L'équité en termes de soutien aux plus démunis est renforcée par un système de bourses amplifié

par d'autres avantages comme la gratuité des supports de cours dans certaines HE.

Bonne pratique 38 :

Une initiative pertinente qui va dans le sens de la pédagogie universelle pour une école inclusive est l'élaboration d'une charte graphique à destination des étudiants ayant des besoins particuliers (ex. dyslexie) et qui est appliquée pour les syllabus et les questionnaires.

Bonne pratique 39 :

L'offre des services de soutien au-delà de l'aide à la réussite dans les apprentissages : l'aide à la recherche du logement, la crèche pour les enfants des étudiants, un accompagnement vers l'insertion professionnelle.

3.4.5. Recueil et analyse des données nécessaires au pilotage du programme

De façon générale, le pilotage par les données, formel et systématique, semble perfectible. Le recueil de données auprès des étudiants et des parties prenantes apparaît ponctuel et est souvent décrit de manière non-structurée. Les analyses de données nécessaires au pilotage du programme sont relativement peu affinées. C'est notamment le cas des caractéristiques des parcours des étudiants, des chiffres de réussite en fonction du type de diplôme secondaire obtenu, des causes de l'abandon des études, de l'identification des cours problématiques en matière de réussite ou de l'analyse du temps moyen nécessaire à la diplomation. Nous n'avons pas non plus répertorié d'analyse systématique de l'insertion des anciens, sauf celle consistant à présenter un questionnaire aux alumnis lors de la remise de diplôme.

Il est rare que le pilotage du programme s'appuie sur des données probantes relatives au parcours des étudiants, recueillies de façon systématique. Lorsque c'est le cas, leurs analyses et exploitations pertinentes nourrissent la réflexion et les actions à mener dans le cadre de la révision du programme. A contrario, des collectes d'informations statistiques élémentaires sont parfois manquantes dans certains établissements où leur recueil est seulement envisagé.