



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

RAPPORT D'ÉVALUATION

Sciences sociales

Master en Ingénierie et action sociales

Haute École Libre Mosane (HELMo) et
Haute École de la Province de Liège
(HEPL)

Livia POPESCU,
Alexandre ARLIN,
Daniel DELHAYE,
Pascal DETROZ.

28 juin 2019

Table des matières

Sciences sociales : Haute École Libre Mosane et Haute École de la Province de Liège	3
Contexte de l'évaluation.....	3
Synthèse.....	4
Présentation de l'établissement et du programme évalué	6
Critère 1 : L'établissement/l'entité a formulé, met en œuvre et actualise une politique pour soutenir la qualité de ses programmes	8
Dimension 1.1 : Politique de gouvernance de l'établissement.....	8
Dimension 1.2 : Gestion de la qualité aux niveaux de l'établissement, de l'entité et du programme	8
Dimension 1.3 : Élaboration, pilotage et révision périodique du programme	9
Dimension 1.4 : Information et communication interne.....	9
Critère 2 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer la pertinence de son programme.....	10
Dimension 2.1 : Appréciation de la pertinence du programme	10
Dimension 2.2 : Information et communication externe.....	11
Critère 3 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer la cohérence interne de son programme	12
Dimension 3.1 : Acquis d'apprentissage du programme	12
Dimension 3.2 : Contenus, dispositifs et activités d'apprentissage qui permettent d'atteindre les acquis visés	13
Dimension 3.3 : Agencement global du programme et temps prévu pour l'atteinte des acquis d'apprentissage visés	14
Dimension 3.4 : Évaluation du niveau d'atteinte des acquis d'apprentissage visés	14
Critère 4 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer l'efficacité et l'équité de son programme	16
Dimension 4.1 : Ressources humaines (affectation, recrutement, formation continuée)....	16
Dimension 4.2 : Ressources matérielles (matériaux pédagogiques, locaux, bibliothèques, plateformes TIC)	17
Dimension 4.3 : Équité en termes d'accueil, de suivi et de soutien des étudiants	17
Dimension 4.4 : Analyse des données nécessaires au pilotage du programme	18
Critère 5 : L'établissement/l'entité a établi l'analyse de son programme et construit un plan d'action visant son amélioration continue	19
Dimension 5.1 : Méthodologie de l'autoévaluation	19
Dimension 5.2 : Analyse SWOT	19
Dimension 5.3 : Plan d'action et suivi.....	20
Conclusion	21
Droit de réponse de l'établissement.....	22

Sciences sociales : Haute École Libre Mosane et Haute École de la Province de Liège

Contexte de l'évaluation

L'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES) a procédé en 2018-2019, dans le cadre du *cluster* « Sciences sociales », à l'évaluation du master en Ingénierie et actions sociales. Dans ce cadre, les experts mandatés par l'AEQES se sont rendus les 18 et 19 février 2019 à la Haute École Libre Mosane, accompagnés par un membre de la Cellule exécutive.

Le comité des experts a élaboré le présent rapport sur la base du dossier d'autoévaluation rédigé par l'établissement et de la visite d'évaluation (observations, consultation de documents et entretiens). Au cours de cette visite, les experts ont rencontré quatre représentants des autorités académiques, quinze membres du personnel, huit étudiants, trois diplômés et quatre représentants du monde professionnel.

Après avoir présenté l'établissement et les principales conclusions de cette évaluation externe, le rapport revient plus en détail sur les constats, analyses et recommandations relatifs aux cinq critères du référentiel d'évaluation AEQES :

- 1 la gouvernance et la politique qualité
- 2 la pertinence du programme
- 3 la cohérence interne du programme
- 4 l'efficacité et l'équité du programme
- 5 la réflexivité et l'amélioration continue

Le rapport se clôture sur la conclusion de l'évaluation et se complète du droit de réponse formulé par l'établissement.

L'objectif de ce rapport est de fournir aux établissements des informations qui leur permettront d'améliorer la qualité de leur programme. Il vise en outre à informer la société au sens large de la manière dont les établissements mettent en œuvre leurs missions.

Composition du comité¹

- Livia Popescu, experte paire, professeure associée à l'Université Babes-Bolyai (Roumanie), présidente du comité
- Alexandre Arlin, expert étudiant, en master *Management* des universités (France)
- Daniel Delhaye, expert de la profession, responsable de service social (Belgique)
- Pascal Detroz, expert de l'éducation et en gestion de la qualité, maître de conférences à l'Université de Liège (Belgique)

¹ Un bref résumé du *curriculum vitae* des experts est publié sur le site internet de l'AEQES : http://aeqes.be/experts_comites.cfm.

FORCES PRINCIPALES

- Le processus décisionnel de la codiplomation s'articule bien avec la gouvernance des deux hautes écoles partenaires. La co-organisation est assumée et fonctionnelle.
- Les étudiants sont représentés de façon effective au sein de la gouvernance du master.
- La correspondance entre les contenus de la formation et les compétences nécessaires à l'exercice de la fonction est cohérente.
- L'intégration des besoins du terrain à plusieurs niveaux et par des voies complémentaires (l'expérience professionnelle des enseignants et d'une partie des étudiants, contacts avec les milieux professionnels).
- La bonne qualité de la coordination pédagogique et du corps enseignant.
- La réflexion pédagogique menant à une approche programme concertée.
- La formation par la recherche s'appuie sur des commandes réelles du terrain. Elle est visible et bien structurée.

FAIBLESSES PRINCIPALES

- Une chute du nombre d'étudiants à l'entrée pendant les trois dernières années et la proportion faible des étudiants qui finalise les études en deux ans.
- Les dispositifs de gestion de la qualité ne sont pas suffisamment structurés.
- Les difficultés créées dans la communication interne par le manque de compatibilité des plateformes.
- L'insuffisante diversification des moyens de communication externe en vue d'étendre la visibilité du diplôme à la communauté.
- Les difficultés engendrées par l'hétérogénéité de la population estudiantine pour l'organisation pratique de la formation et le processus d'apprentissage.
- Le déficit ressenti par certains étudiants dans l'encadrement des stages.
- Le manque d'harmonisation dans la politique et les pratiques de GRH.

OPPORTUNITÉS

- L'appartenance des deux hautes écoles à des réseaux différents et complémentaires.
- Les bassins de recrutement des futurs étudiants représentés par les bacheliers de deux hautes écoles.
- Les débouchés pour l'exercice de la fonction de cadre aux trois niveaux visés par la formation.

MENACES

- L'incomplète définition du concept d'ingénierie et action sociales.
- Le déficit dans la connaissance de la spécificité de la formation et la reconnaissance du diplôme par les milieux professionnels/employeurs.
- L'acquisition lacunaire dans l'enseignement secondaire des prérequis pour l'enseignement supérieur.

RECOMMANDATIONS PRINCIPALES

- Définir la politique gestion qualité de la section MIAS et formaliser un dispositif spécifique pour la réaliser. Recueillir systématiquement et structurellement des informations à intégrer dans une réflexion globale sur la qualité.
- Réfléchir à la diversification des moyens de communication externe, en vue d'étendre la visibilité et l'attractivité du MIAS. Cela permettrait aussi de cibler la communication sur un public large, pas nécessairement informé par la formation, mais qui serait intéressé dans le cadre de mission de service à la communauté.
- Améliorer la stratégie concernant la dimension internationale et mettre en place des actions pour stimuler les mobilités des enseignants et des étudiants.
- Reconsidérer l'option pour la réalisation des deux stages dans le même lieu et assurer l'ouverture des étudiants à plusieurs milieux institutionnels pendant la formation.
- Renforcer l'accompagnement des étudiants pendant les stages, avec une attention particulière accordée aux étudiants sans expérience professionnelle préalable.
- Amorcer une réflexion menant à une politique de GRH harmonisée entre les hautes écoles co-organisatrices et instituer formellement des règles communes pour le recrutement, la charge de travail et l'évaluation des enseignants.

Présentation de l'établissement et du programme évalué²

Le master en Ingénierie et action sociales (MIAS) est le résultat d'une co-organisation et d'une codiplomation entre la Haute École Libre Mosane (HELMo) et la Haute École de la Province de Liège (HEPL).

La Haute École Libre Mosane (HELMo) est issue de la fusion entre l'HEMES et l'ISELL en 2008. La HELMo propose aujourd'hui 39 formations de type court et long dans trois secteurs (sciences humaines et sociales, santé, sciences et techniques) et neuf domaines différents, dont celui des Sciences sociales. Les formations sont organisées en cinq catégories : économique, paramédicale, pédagogique, sociale et technique. En 2016-2017, la HELMo comptait 8.457 étudiants.

La Haute Ecole de la Province de Liège (HEPL) est née de la fusion de trois écoles provinciales le 15 septembre 2007. La Province de Liège est le pouvoir organisateur. La direction générale de l'enseignement de la Province de Liège assure la responsabilité en matière de gestion aux niveaux administratif, pédagogique, financier et au niveau du personnel. La HEPL offre des formations de type court et de type long qui sont organisées en six catégories : économique, sociale, paramédicale, pédagogique, agronomique et technique. En 2016-2017, la HELPL comptait 9.177 étudiants.

La catégorie sociale de la HELMo -antérieurement, avant la fusion, « École Supérieure d'Action Sociale (ESAS) »- propose trois formations : le bachelier Assistant social, le bachelier Éducateur spécialisé en activités socio-sportives et le MIAS, ici évalué.

La catégorie sociale de la HEPL organise six formations : le bachelier Assistant social, le bachelier Assistant en psychologie, le bachelier en Gestion des ressources humaines, le master en Ingénierie de la prévention et de la gestion des conflits, le MIAS ici évalué et la spécialisation en Médiation. Elles sont délivrées sur le campus 2000 de Jemeppe.

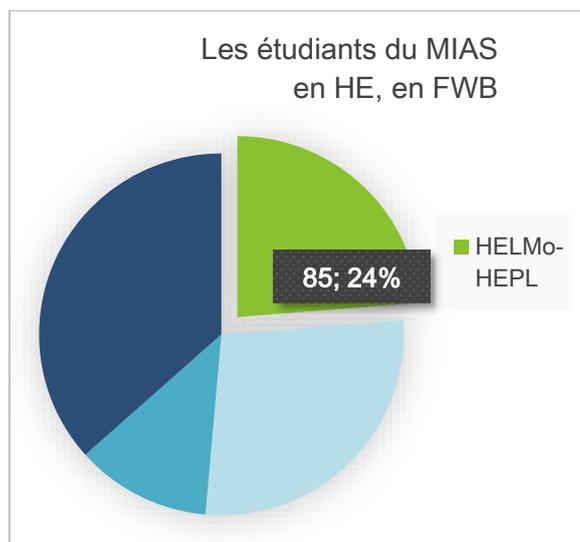
Le MIAS a été créé en 2009. Il est géré quotidiennement par le comité de direction composé par les directeurs de catégorie sociale, les coordinateurs de section et les directeurs-présidents (ou représentants) des deux hautes écoles. Les cours sont donnés au premier semestre dans les locaux de la HEPL sur le campus de Jemeppe et au second semestre dans les locaux de HELMo sur le site de l'ESAS. La HELMo est responsable pour la gestion administrative des dossiers en tant qu'institution référente pour le MIAS.

Le MIAS correspond au niveau 7 du cadre des certifications³, les bacheliers ici évoqués au niveau 6.

² Les données présentées sur cette page sont issues de la base de données statistiques des hautes écoles, SATURN.

³ Le cadre européen des certifications, adapté pour la Fédération Wallonie-Bruxelles et disponible à l'annexe 1 du décret Paysage, en cliquant [ici](#) (voir : cadre des certifications de l'enseignement supérieur en Communauté française).

En 2016-2017, les étudiants du MIAS HELMo-HEPL représentaient 24% du nombre d'étudiants inscrits dans ce master, les quatre MIAS offerts en Fédération Wallonie-Bruxelles, toutes hautes écoles confondues.



Critère 1 : L'établissement/l'entité a formulé, met en œuvre et actualise une politique pour soutenir la qualité de ses programmes

CONSTATS ET ANALYSES

Dimension 1.1 : Politique de gouvernance de l'établissement

- 1 Le processus décisionnel de la codiplomation s'articule bien avec les processus des deux hautes écoles partenaires. Dès la création du MIAS, un comité de direction composé des coordinateurs de section, des directeurs de catégorie et des directeurs-présidents des deux hautes écoles a été mis en place. Une structuration similaire a été mise en place pour mener la gestion de la qualité du master.
- 2 L'organisation du MIAS est assumée de façon paritaire par les deux hautes écoles. Les directeurs de catégorie se réunissent en début d'année académique pour convenir des attributions résultant de chacune des hautes écoles. Les cours sont donnés dans les locaux de la HEPL au premier semestre et dans les locaux de la HELMo au deuxième. La co-organisation semble réelle, partagée, respectueuse et bienveillante. Elle est vécue comme une opportunité, plutôt que comme une contrainte, malgré quelques difficultés ressenties dans des circonstances particulières.
- 3 Le programme est le premier à être organisé en codiplomation par ces deux hautes écoles appartenant à des réseaux différents. C'est à la fois une force (celle d'être précurseur et d'avoir le soutien institutionnel), mais aussi une faiblesse (être précurseur et devoir défricher un terrain dense). Le dossier d'autoévaluation (DAE) insiste plutôt sur les avantages de la situation. Il nous semble que cela mérite une analyse des avantages/contraintes de la situation.
- 4 Le comité des experts constate la représentativité active des étudiants au sein des différentes strates de la gouvernance. Le conseil de département, composé du comité de direction et des représentants des étudiants du bloc 1 et du bloc 2 est un espace d'information, de consultation et de résolution de problèmes.
- 5 Une chute du nombre d'étudiants à l'entrée a été remarquée lors des trois dernières années. Il y a eu également une chute du nombre de diplômés à l'exception de cette dernière année, où la situation s'inverse. Les étudiants en reprise d'études et aux possibilités d'étalement forment une bonne proportion du public du master.

Dimension 1.2 : Gestion de la qualité aux niveaux de l'établissement, de l'entité et du programme

- 6 La gestion de la qualité du programme s'appuie sur les relais qualité des deux hautes écoles et des catégories respectives. La politique qualité autour du programme n'apparaît pas clairement. La démarche spécifique au MIAS ne semble pas suffisamment formalisée hormis la construction et l'actualisation annuelle d'un tableau de bord réunissant quelques indicateurs.

Dimension 1.3 : Élaboration, pilotage et révision périodique du programme

- 7 Le comité de direction, qui assure la gestion quotidienne de la section, est aussi l'instance de pilotage. Selon le DAE, l'équipe enseignante du MIAS témoigne de la qualité de remise en question, d'une envie profonde d'améliorer le cursus, de gagner en cohérence, de penser les activités au plus proche de ce que les métiers liés à cette formation exigent en lien avec les besoins des étudiants.
- 8 Le MIAS collabore avec les professionnels de terrain dans la réflexion sur la révision du programme. Les modifications envisagées du programme sont également présentées aux étudiants. Cependant, les points de rencontre des parties prenantes semblent parfois diffus et peu formalisés.

Dimension 1.4 : Information et communication interne

- 9 *HELMo connect* et la plateforme *école virtuelle* de la HEPL ne sont pas compatibles. Le comité des experts comprend bien qu'il est difficile, voire impossible, de faire les ponts entre les deux plateformes. Les étudiants ont toutefois trouvé la solution via des groupes *Facebook*. Peut-être que favoriser la diffusion d'informations en utilisant leur écologie de travail réelle (les réseaux sociaux) est une piste à creuser, même si elle se situe en dehors des sentiers battus.

RECOMMANDATIONS

- 1 Définir la politique gestion qualité de la section MIAS et formaliser un dispositif spécifique pour la réaliser. Recueillir systématiquement et structurellement des informations à intégrer dans une réflexion globale sur la qualité. Les soumettre formellement aux parties prenantes (étudiants, milieu professionnel...) dans des réunions prévues à cet effet.
- 2 Mettre en place une commission analysant les causes de :
 - a. la diminution du nombre d'étudiants à l'entrée des études (méconnaissance du diplôme, manque d'intérêt, insatisfaction...),
 - b. de la baisse relative du nombre de diplômés à la fin des études.
- 3 Travailler sur la comptabilisation des deux plateformes virtuelles pour faciliter la communication entre étudiants et les enseignants, ou envisager de passer directement par les réseaux sociaux.

Critère 2 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer la pertinence de son programme

CONSTATS ET ANALYSES

Dimension 2.1 : Appréciation de la pertinence du programme

- 1 Le programme est pertinent et répond à des besoins de formations clairement identifiés. Le cadre légal semble respecté, même si la présentation de celui-ci est peu développée dans le DAE en ce qui concerne le contenu. D'ailleurs, plus globalement, les objectifs du programme apparaissent peu, notamment en ce qui concerne la recherche (hors celles menées à des fins pédagogiques) et le service à la communauté.
- 2 Le profil d'ingénieur social n'est pas suffisamment clarifié. La tentative de formalisation d'un nouveau profil de sortie MIAS est intéressante et pertinente. Elle est fondamentale pour mieux faire connaître les caractéristiques d'un diplôme qui reste jeune et relativement peu connu. Il s'agira dès lors d'outil de communication intéressant. Ce profil de sortie sera également un élément central dans un processus visant une meilleure structuration de la formation au regard des UE (unités d'enseignement) et des AA (acquis d'apprentissage). Il faudra toutefois veiller à ce que ce profil reste cohérent par rapport au référentiel ARES qui est la référence légale. L'implication des étudiants est assurée (et elle doit le rester) lors de l'étape de validation de la structuration des UE.
- 3 Les acquis d'apprentissage visés par la formation correspondent aux compétences professionnelles nécessaires (particulièrement en matière de recherche) à l'exercice des fonctions dans les services, projets et actions sociales. Les étudiants, actuels et anciens, apprécient la formation et la trouvent utile dans leur développement professionnel, ce qui en démontre l'intérêt.
- 4 L'articulation avec les milieux professionnels semble excellente. Une proportion non négligeable du corps enseignant occupe un poste d'acteur de terrain. Certains professionnels occupent/ont occupé des responsabilités dans le conseil de catégorie. Cette articulation est également renforcée par le fait que certains étudiants ont déjà une activité professionnelle dans le secteur.
- 5 La formation par la recherche est clairement intégrée dans le cursus et semble d'ailleurs en être un axe stratégique. Dans le cadre du cours « travaux pratiques en recherche sociale », une recherche est réalisée sous supervision des enseignants pour un commanditaire externe. Les compétences acquises dans ce cadre sont remobilisées dans les stages, puis dans le TFE. La progressivité des apprentissages liés à la compétence « recherche » est pertinente.
- 6 La VAE (valorisation des acquis de l'expérience) semble fonctionner, plusieurs dossiers sont traités chaque année, certains étant acceptés. Notons qu'un peu plus de publicité à ce sujet permettrait peut-être de drainer un public d'étudiant plus large.

- 7 Les enseignants-relais ont des missions dans la préparation des mobilités internationales. Le comité des experts estime que ce dispositif est vertueux et devrait avoir des effets positifs à moyen ou long terme. Actuellement, les relations internationales du MIAS semblent limitées surtout dans le cas de mobilités d'Erasmus *out* (en février 2018, aucun candidat n'était parti en Erasmus *out*). Le comité des experts n'a pas relevé de projets collaboration, hormis celui avec Lyon et celui avec Tours dont on sait peu de chose quant à l'impact réel dans la formation.

Dimension 2.2 : Information et communication externe

- 8 L'information et la communication vers l'extérieur sont conçues et destinées uniquement au public potentiel de la formation. La présentation de la formation est réalisée de façon traditionnelle par des brochures, sur les sites internet et pendant les journées portes ouvertes des deux hautes écoles.

RECOMMANDATIONS

- 1 Faire aboutir rapidement la réflexion sur le profil de sortie pour restructurer les UE et les AA permettra d'améliorer encore la cohérence pédagogique. Cette réflexion est mobilisatrice d'énergie. Elle est nécessaire mais il faut également veiller à ce qu'elle n'amène pas à un épuisement pédagogique. Rapidité et pragmatisme devraient en être les maîtres-mots.
- 2 Mettre en place des actions pour stimuler les mobilités des enseignants et des étudiants. Le comité des experts a perçu un certain nombre de freins peu contournables, mais il lui semble toutefois possible d'amplifier le mécanisme de mobilité, par exemple pour les étudiants n'ayant pas d'activité professionnelle. Par ailleurs, les partenariats avec Tours et Lyon devraient être mobilisés pour améliorer la stratégie liée à la dimension internationale. L'intervention des enseignants français dans certaines UE, des évaluations croisées de travaux, des projets menés à distance via *skype* sont autant de moyens de soutenir un mode de formation internationale sans nécessiter de mobilité.
- 3 Réfléchir à la diversification des moyens de communication externe, en vue d'étendre la visibilité et l'attractivité du MIAS nous semble important. Organiser des portes ouvertes spécifiques au MIAS, organiser des cycles de conférences, informer sur les possibilités de la VAE, communiquer de manière ciblée vers les organismes ayant des besoins d'encadrements permettraient sans doute de mobiliser un public potentiel plus important. Cela permettrait aussi de cibler la communication sur un public large, pas nécessairement intéressé par la formation initiale, mais potentiellement intéressé par de la formation continuée.

Critère 3 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer la cohérence interne de son programme

CONSTATS ET ANALYSES

Dimension 3.1 : Acquis d'apprentissage du programme

- 1 Il est curieux d'observer un processus dans lequel le concept de « compétence » est remplacé par celui de « savoir-agir » parce que, au final, ces concepts sont finalement fort proches, la compétence étant parfois définie comme un savoir-agir complexe. La présentation de ce changement de vocable met toutefois en lumière une vraie réflexion pédagogique sur le rôle des UE et des AA dans l'acquisition de ces savoir-agir. Le comité des experts sent un profond respect des meneurs de cette réforme pour le dialogue collégial, ce qui semble être les prémices nécessaires à la réflexivité et à une approche programme concertée. Ces réflexions sont parfois portées au niveau des UE ou entre les UE, ce qui est pertinent.
- 2 Les capacités à acquérir à l'issue du parcours de formation sont présentées et pertinentes. Le fait d'avoir relié systématiquement ces capacités aux UE et AA dans une table de spécification est très intéressant. Ce travail pourrait être approfondi en « ouvrant » les AA et en déclinant les concepts vus et les modalités pédagogiques utilisées (à rattacher aux capacités). Ce travail semble déjà partiellement réalisé, mais sous une réforme moins analytique. Au final, la table de spécification pourrait aussi intégrer les dispositifs d'évaluation. Cela permettrait de bien cerner la concordance du programme en termes de capacités, d'activités d'apprentissage et d'évaluation.
- 3 Des fiches UE ou ECTS sont disponibles via *HELMo connect*. Les fiches ne sont pas validées par les responsables de section, mais ces derniers vérifient que les critères d'évaluation des UE y sont formalisés.
- 4 La création de nouveaux profils de sortie place un peu la formation au milieu du gué. Il est difficile de rattacher les UE au profil de sortie alors que ce dernier n'a pas encore été avalisé. La méthodologie proposée pour ce faire semble cependant féconde.
- 5 La construction des UE semble satisfaire les enseignants et quelques régulations ont été mises en œuvre. Le comité des experts ne sait pas très bien ce qui a motivé ces régulations et si elles ont fait l'objet d'une consultation avec les enseignants et les étudiants. Organiser une remontée systématique de l'information semble nécessaire car, à défaut, on peut passer à côté d'une régulation pertinente.
- 6 Les milieux professionnels sont finalement peu interrogés formellement sur la pertinence du programme.

Dimension 3.2 : Contenus, dispositifs et activités d'apprentissage qui permettent d'atteindre les acquis visés

- 7 Les acquis visés, les activités pédagogiques proposées et les évaluations sont tout à fait convaincants. Les étudiants et les anciens étudiants ont d'ailleurs un regard clairement positif sur les apprentissages réalisés tout au long de la formation. Celle-ci semble clairement correspondre à leurs besoins. C'est également le cas du milieu professionnel qui remarque que celle-ci répond avec pertinence à des enjeux réels de terrain.
- 8 La coexistence de deux publics différents (professionnels en reprise d'étude et étudiants en poursuite d'étude) est une contrainte pour l'organisation pratique de la formation, mais présente aussi un potentiel riche pour les activités d'apprentissage. Les enseignants ont pensé la formation pour que ces publics se rencontrent, y trouvant sur papier un intérêt pédagogique, mais le comité des experts ne voit pas clairement comment le transfert croisé d'expertise entre un public issu du bachelier et un autre issu du monde professionnel est organisé. Il semble pertinent de repenser certaines activités d'apprentissages afin que l'hétérogénéité et la complémentarité des deux groupes soient davantage exploitées. Une tentative de travaux de groupe impliquant ces deux publics a été abandonnée pour des raisons pratiques. C'était pourtant peut-être une voie intéressante qui aurait mérité d'avoir une deuxième chance.
- 9 Certaines activités d'apprentissages ancrent largement l'enseignement dans l'expertise professionnelle des étudiants. On peut présupposer que cette philosophie, certes pertinente, soit moins porteuse de sens pour les jeunes étudiants inexpérimentés. Peut-être faudrait-il recommander à ces derniers de s'insérer dans des milieux professionnels, au moins de manière bénévole, pour mobiliser leur expérience de ces milieux dans leurs apprentissages.
- 10 Les stages de 1^{re} et de 2^e se passent dans la même institution d'accueil. Le comité des experts perçoit la logique sous-jacente, mais cette situation peut conditionner la bonne réalisation du deuxième stage si le premier avait été réalisé de manière mitigée. Le comité des experts note toutefois la possibilité de changer de lieu de stage en deuxième année si la situation du premier stage était trop critique.
- 11 Le comité des experts constate une politique institutionnelle soutenant les pratiques pédagogiques innovantes. Certaines de ces dernières sont d'ailleurs visibles au niveau du MIAS.
- 12 La formation par la recherche est assez visible et semble bien structurée. De plus, elle s'appuie sur des commandes réelles du terrain favorisant une authenticité tout à fait pertinente d'un point de vue pédagogique. Le comité des experts a bien perçu les activités qui mènent peu à peu à l'autonomie du travail de recherche et le soin pris pour y arriver est à relever. Cependant, répondre à une commande externe en totale autonomie peut être vécu comme assez déroutant. Un accompagnement plus accru de cette démarche serait apprécié par les étudiants.

Dimension 3.3 : Agencement global du programme et temps prévu pour l'atteinte des acquis d'apprentissage visés

- 13 Le comité des experts constate que les étudiants font état d'un agencement de formation plutôt flexible, même si, parfois, il s'avère que la charge de travail qui leur est demandée se trouve inégalement répartie tout au long de l'année.
- 14 La structuration de la formation n'évite pas certains écueils. Des décalages dans la succession des cours/activités d'apprentissage prérequis et les stages peuvent apparaître lorsque les étudiants décident d'organiser leur cursus en plus de deux ans et qu'ils choisissent alors la proposition type d'allègement sur trois ans conseillée par les hautes écoles. C'est le cas de l'analyse organisationnelle qui est enseignée en deuxième année tandis que les connaissances qui y sont visées sont décrites par les étudiants comme déjà nécessaires pour le stage de première. Précisons donc que pour tout étudiant qui s'inscrit dans un cursus à 60 crédits ECTS en bloc 1, l'AA « analyse des organisations » figurera bien dans le programme.

Dimension 3.4 : Évaluation du niveau d'atteinte des acquis d'apprentissage visés

- 15 Les évaluations auxquelles sont soumis les étudiants sont diverses et variées. Les quelques exemples donnés nous semblent respectueux de l'usage en ce domaine. Les enseignants sont souvent mal formés à l'évaluation et la qualité des instruments de mesure peut toutefois être améliorée. L'usage de tables de spécification peut améliorer sensiblement les processus d'évaluation.

RECOMMANDATIONS

- 1 Finaliser le profil de sortie et structurer les UE et AA en fonction de celui-ci de manière à clôturer rapidement le chantier relatif à la structure de la formation. Dans cette perspective revérifier la logique de prérequis et corequis des différentes activités pour s'assurer de la cohérence programmatique de la formation.
- 2 Réfléchir à une meilleure fertilisation croisée des compétences des professionnels en reprise d'étude et des jeunes étudiants en poursuite d'étude. Organiser des activités où les compétences spécifiques des uns et des autres doivent être intégrées dans la réalisation d'une tâche complexe.
- 3 Assurer l'intégration professionnelle des jeunes étudiants en poursuite d'étude en leur demandant de s'insérer dans un milieu professionnel, sous forme de bénévolat si la mise sous contrat semble impossible.
- 4 Ne pas nécessairement enfermer les étudiants dans un même lieu d'accueil pour les deux stages. Entre l'opportunité de s'ouvrir à plusieurs milieux institutionnels et celle de mener une analyse approfondie dans un seul milieu, laisser le choix aux étudiants pourrait être cohérent s'il s'agit de soutenir son projet de développement.
- 5 Faire un cadastre des tâches à réaliser par les étudiants pour répartir celles-ci équitablement tout au long de l'année.
- 6 Renforcer l'accompagnement des étudiants pendant les stages, de façon plus accrue pour les étudiants sans expérience professionnelle préalable.

- 7 Nous préconisons de mener une réflexion avec ces milieux professionnels sur les compétences professionnelles réellement maîtrisées par les étudiants lors du stage master 2 et du TFE. Si elles sont présentes de manière au moins suffisante, cela signifie que la formation atteint ses objectifs. Dans le cas inverse, des conclusions opposées s'imposent.
- 8 Analyser, au niveau du programme, les évaluations en référence aux capacités visées apporteraient sans doute une plus-value générale en termes d'évaluation. Mettre en commun certains moyens d'évaluation aussi. Travailler avec une table de spécification au niveau du programme et au niveau de chacune des UE semblerait pertinent.

Critère 4 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer l'efficacité et l'équité de son programme

CONSTATS ET ANALYSES

Dimension 4.1 : Ressources humaines (affectation, recrutement, formation continuée)

- 1 Les deux hautes écoles à l'origine de ce MIAS ont édicté un certain nombre de règles, ont établi certaines pratiques, ont structuré certains documents qui soutiennent la politique de ressources humaines propres à leur institution. Or, ces processus ne sont pas similaires entre les hautes écoles, et ils apparaissent parfois incompatibles. Ce n'est pas étonnant dans la mesure où ils régissent des écologies qui ont leurs caractéristiques propres.

Ainsi, par exemple, le calcul pour les charges de travail est différent pour la HELMo et la HEPL. Autre exemple : un descriptif de fonction existe à la HELMo alors qu'il est absent à la HEPL.

Au niveau du MIAS, il n'y a pas de gestion de ressources humaines (GRH) formelle sauf pour les enseignants entrant en fonction. Même si l'on peut vraiment considérer que l'intégration, dans un même creuset, d'enseignants issus d'une réalité différente est une véritable réussite, une GRH spécifique permettrait sans doute d'assurer un soutien encore plus direct au développement du potentiel humain des enseignants de la section.

- 2 Apparemment, beaucoup d'enseignants ont des petites charges de cours, ce qui amène des difficultés à les maintenir connectés à la section. Un sentiment d'appartenance au collectif MIAS est plus visible chez les enseignants y ayant une grande charge de cours.
- 3 Les deux hautes écoles encouragent et soutiennent la formation continue. L'offre est variée dans chacun des établissements. Le comité des experts relève en même temps l'absence de mutualisation entre les hautes écoles concernant les informations, outils et dispositifs de la formation continue. Les possibilités de formation continue semblent, dès lors, peu utilisées par les enseignants du MIAS.
- 4 L'évaluation des enseignants par les étudiants n'est pas systématique. L'évaluation des enseignants par la direction est systématique pour les nouveaux enseignants et pour ceux qui doivent encore être nommés à HELMo uniquement.

Dimension 4.2 : Ressources matérielles (matériaux pédagogiques, locaux, bibliothèques, plateformes TIC)

- 5 Les ressources matérielles des hautes écoles co-organisatrices du MIAS sont apparues de niveau équivalent. Les différences constatées n'ont pas d'effet sur l'équité des conditions de travail au sein du programme.
- 6 Les supports pédagogiques, gratuits pour les boursiers, sont disponibles en temps et en heure. Des *syllabi* sont fournis pour beaucoup de cours et ils sont d'ailleurs disponibles en ligne et en version papier. Il semble que la mise à jour des notes et des supports de cours dépende plutôt du bon vouloir individuel ou de l'équipe des enseignants. Des consignes sur l'élaboration des notes/supports des cours sont communiquées aux enseignants sur les sites des deux hautes écoles. L'évaluation de la qualité des supports pédagogiques, indiquée (dans le dossier d'autoévaluation) comme une action à entreprendre de manière systématique, permettra de renforcer l'adéquation des matériaux pédagogiques aux objectifs de la formation et aux besoins des étudiants
- 7 Des locaux apparaissent agréables, avec quelques difficultés bien identifiées. La couverture wifi, qui n'est pas assurée sur l'ensemble des sites, est une priorité. L'accès à la haute école pour les encadrants (passage d'une haute école à l'autre) et le manque de place est relevé comme un souci, notamment en ce qui concerne les travaux de groupe des étudiants.
- 8 Les étudiants ont accès à deux bibliothèques (une dans chaque haute école) et aussi aux autres bibliothèques des institutions chapeautées par le pôle académique. Un *e-learning center* existe à la HELMo, pas encore à la HEPL. Les deux établissements ont des partenariats qui permettent l'accès à des ressources documentaires supplémentaires. Les horaires, pourtant plutôt raisonnables, posent parfois des problèmes aux étudiants. Il en est de même pour la disponibilité relative de certains ouvrages utilisés dans les cours.
- 9 Le fait d'avoir deux environnements virtuels à disposition pourrait être perçu comme un avantage. L'étudiant peut ainsi bénéficier de la plus-value des deux environnements. Ils bénéficient ainsi de la suite *office 365*. Cependant, cela signifie que l'étudiant a deux systèmes de référence, le choix de l'un ou de l'autre dépendant de l'institution de référence de l'enseignant. Ce manque d'intégration est difficilement gérable pour les étudiants et pour les enseignants.

Dimension 4.3 : Équité en termes d'accueil, de suivi et de soutien des étudiants

- 10 Le MIAS est accessible aux personnes en possession d'un bachelier dans le domaine du social ainsi qu'à des professionnels qui ne possèdent pas un bachelier. Les professionnels en reprise d'études représentent une proportion réduite dans le nombre total des inscrits. Les étudiants qui ne possèdent pas un bachelier universitaire ont six crédits ECTS supplémentaires à leur programme de première année. Le nombre d'étudiants entrant par la valorisation des acquis de l'expérience est plus faible que la moyenne des autres MIAS en Fédération Wallonie-Bruxelles.
- 11 Plusieurs étudiants ne présentent pas, à l'entame du MIAS, les prérequis nécessaires ce qui entraîne des difficultés pour eux, mais aussi pour l'apprentissage collectif. Le nombre d'abandons survenus pendant les premiers mois de la formation suscite une réflexion sur l'accueil et le soutien. L'articulation entre le bachelier et le MIAS devrait

être repensée, notamment lors de la transition et des premières semaines du MIAS. Le service d'aide à la réussite (SAR) pourrait organiser des activités propédeutiques.

- 12 Une certaine prise en compte des multiples besoins et des dimensions d'action visant l'aide à la réussite a été constatée. De plus, une démarche visant les améliorations possibles est envisagée. Les SAR des deux hautes écoles sont disponibles, mais peu investis dans le MIAS. L'aide fournie par les pairs est citée, mais ne semble pas très structurée. Le diplôme touche mal l'une de ses cibles : les étudiants en reprise d'études.

Dimension 4.4 : Analyse des données nécessaires au pilotage du programme

- 13 Le recueil de données auprès des étudiants et des parties prenantes apparaît ponctuel et est souvent décrit de manière informelle. Une politique axée sur les données permettrait de mieux comprendre les phénomènes de réussite, d'abandon, de motivation, ce qui est d'autant plus crucial pour une formation qui accueille un public très hétérogène à l'entrée.

RECOMMANDATIONS

- 1 Mettre en place un recueil systématique de l'avis des étudiants pour chacune des UE (évaluation des enseignements par les étudiants).
- 2 Amorcer une réflexion menant à une politique de GRH harmonisée entre les hautes écoles co-organisatrices et instituer formellement des règles communes concernant le recrutement, la charge de travail et l'évaluation des enseignants, notamment via les étudiants. Organiser des réunions annuelles avec la hiérarchie pour structurer le développement professionnel des enseignants. Cela passe par une meilleure mise en valeur des catalogues de formation réalisés par chacune des deux hautes écoles.
- 3 Renforcer le rôle du SAR dans l'organisation des activités propédeutiques spécifiques à la section. Mesurer les prérequis à l'entrée et organiser des activités de formation précoce pour les étudiants entrant dans la section sans être suffisamment formés.
- 4 Améliorer le recueil des données auprès des étudiants et des anciens diplômés.
- 5 Effectuer une harmonisation vertueuse de certains outils. Choisir, dans le panel d'outils des deux institutions, ceux qui semblent le mieux à même de soutenir les apprentissages et opter radicalement pour ceux-là. Si l'on prend l'exemple des solutions *e-learning*, analyser si la plus pertinente est celle de la HEPL ou celle de la HELMo et choisir celle qui a le plus de potentiel. L'alternance d'outils est, certes, respectueuse des différentes écologies des HE, mais entraîne des lourdeurs contre-productives d'un point de vue pédagogique puisqu'elles sont essentiellement portées par les étudiants.

Critère 5 : L'établissement/l'entité a établi l'analyse de son programme et construit un plan d'action visant son amélioration continue

CONSTATS ET ANALYSES

Dimension 5.1 : Méthodologie de l'autoévaluation

- 1 Le processus d'autoévaluation a été coordonné par une équipe composée du coordinateur pédagogique du MIAS, du coordonnateur qualité HEPL et du coordonnateur qualité HELMo. Leur travail a dès lors été soutenu par les coordinateurs qualité des deux hautes écoles. Paradoxalement, le souci d'assurer la participation de parties prenantes a conduit finalement à l'abandon de la constitution d'une CAE (commission d'autoévaluation). Étant donné le manque de participation des représentants étudiants, le choix a été fait de travailler avec l'ensemble du corps professoral ainsi qu'avec un maximum d'étudiants à des moments précis de la démarche. Les enseignants ont été impliqués de façon régulière par l'organisation de journées pédagogiques et le mailing associé. Les étudiants ont été cooptés et se sont intégrés au processus à travers les réunions du conseil de section.
- 2 La méthodologie utilisée est relativement inhabituelle. D'habitude, les analyses SWOT clôturent le dossier d'autoévaluation (DAE) et servent de point final à un processus d'analyse structuré. Dans le cadre qui nous occupe, elles se sont faites au début et en parallèle à l'analyse. L'avantage est que la SWOT a permis d'intégrer très tôt dans le processus, et de manière naturaliste, les avis des étudiants et des enseignants. Par contre, ces avis ne sont parfois pas étayés par l'analyse structurée ce qui a pour effet de voir apparaître dans la SWOT des éléments qui n'ont pas été traités dans le DAE. Il est alors difficile pour le comité d'experts de mesurer la validité des informations ainsi fournies.
- 3 Le DAE a été rédigé essentiellement par les enseignants. Peu d'informations, hormis celles issues de la SWOT ou des tables rondes, ont été recueillies spécifiquement pour soutenir la démarche. Les représentants des milieux professionnels et des diplômés n'ont pas été sollicités dans le processus d'autoévaluation.

Dimension 5.2 : Analyse SWOT

- 4 Deux SWOT ont été effectuées distinctement par les étudiants de chacun des blocs du programme. Elles ont été ensuite analysées en présence des étudiants lors d'un conseil de section pour en dégager les pistes d'action.
- 5 Les enseignants ont également réalisé des analyses SWOT au cours d'une journée pédagogique dont la synthèse a été soumise à une consultation par mail. La synthèse issue de la consultation a été présentée dans une rencontre avec les enseignants qui ont été invités par la suite à un travail en groupe sur des fiches actions.

Dimension 5.3 : Plan d'action et suivi

- 6 La liste commune comprenant les actions proposées par les enseignants et par les étudiants a été utilisée, après l'avis de la direction, pour la rédaction du plan d'action. Une première priorisation des actions a été réalisée par la consultation des parties prenantes à l'aide du logiciel *Forms*. À partir de celle-ci, la direction a retenu six actions prioritaires finales.
- 7 L'idée de la priorisation des éléments du plan d'action par les parties prenantes est bonne. Mais d'une part, on constate une grande disparité entre les deux groupes d'étudiants. Et, d'autre part, on constate aussi que la priorisation finale des activités par la direction prend moyennement en compte l'avis des autres parties prenantes.

RECOMMANDATIONS

- 1 Il nous semblerait efficace d'effectuer un nouveau travail d'analyse qui consisterait à isoler les éléments qui apparaissent dans les analyses SWOT sans apparaître dans le DAE. Dans un deuxième temps, selon le principe de triangulation des informations, vérifier si ces éléments sont soutenus par l'analyse objective de la situation afin d'en assurer la validité.
- 2 Le processus de décision quant aux actions à mener a révélé des priorisations assez différentes en fonction des divers groupes interrogés. La direction a alors tranché les nœuds gordiens, ce qui semble effectivement être son rôle. Il semble que ces divergences de vue soient toutefois des éléments précieux qu'il s'agirait de discuter entre les différentes parties prenantes, car elles sont révélatrices des points de vue des uns et des autres.

Conclusion

Le profil d'ingénieur social n'est pas suffisamment clarifié. La tentative de formalisation d'un nouveau profil de sortie MIAS est pertinente et nécessaire pour mieux faire connaître les caractéristiques du diplôme. La co-organisation, réelle et partagée, est vécue comme une opportunité, plutôt que comme une contrainte. Les contenus des cursus correspondent aux compétences nécessaires dans l'exercice des fonctions dans les services, projets et actions sociales. La présentation du processus de déconstruction de l'approche par compétences et de reconstruction de savoir-agir met en lumière une vraie réflexion pédagogique sur le rôle des UE et des AA dans l'acquisition de ces savoir-agir et pose les prémices nécessaires à une approche programme concertée. La formation par la recherche est assez visible et semble bien structurée. De plus, elle s'appuie sur des commandes réelles du terrain favorisant une authenticité tout à fait pertinente d'un point de vue pédagogique. La coexistence de deux publics différents (professionnel et non professionnel) pose des difficultés, mais son potentiel riche pour l'apprentissage est aussi important. Faire les deux stages dans la même institution d'accueil présente des avantages, mais constitue également une limitation de l'expérience de terrain à une seule réalité professionnelle. L'autonomie poussée des activités de stage présente un potentiel intéressant, tandis que certains étudiants apprécieraient un accompagnement plus accru. Les règles et les pratiques concernant la GRH ne sont pas similaires et même parfois incompatibles. Les étudiants, actuels et anciens, apprécient la formation et la trouvent utile dans leur développement professionnel.

Droit de réponse de l'établissement



Évaluation du cluster
Sciences sociales
 2018-2019

Droit de réponse de l'établissement évalué

Commentaire général éventuel :

L'établissement ne souhaite pas formuler d'observations de fond

Critère / Dimension	Rubrique ¹	Point ²	Observation de fond

Nom, fonction et signature de l'autorité académique dont dépend l'entité

Nom et signature du/de la coordonnateur-trice de l'autoévaluation

Patricia Morel
~~Patricia Morel~~
 Barbara Steiner