



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

Gildas GAUTIER
Trésor INUNGU
Anne THIRION-BONBLED

RAPPORT D'ÉVALUATION CONTINUE

Cluster Sciences Sociales

Bachelier Assistant social
Master en Ingénierie et Action sociales

Haute École Provinciale de Hainaut
Condorcet (HEPH-C), en
codiplomation avec la Haute École en
Hainaut (HEH.be)

02 octobre 2025

Table des matières

Sciences sociales – Haute École Provinciale de Hainaut Condorcet & Haute École en Hainaut.....	3
Synthèse	4
Introduction : principales évolutions de contexte depuis l'évaluation initiale.....	8
Critère Programme.....	9
Critère Qualité.	18
Conclusion	22
Droit de réponse de l'établissement.....	23

Sciences sociales – Haute École Provinciale de Hainaut Condorcet & Haute École en Hainaut

Contexte de l'évaluation

L'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES) a procédé en 2024-2025 à l'évaluation continue du bachelier Assistant social (AS) et du master en Ingénierie et Action sociales (MIAS), en codiplomation avec la Haute École en Hainaut (HEH.be) dans le cadre du *cluster* « Sciences sociales ». Cette évaluation se situe dans la continuité de l'évaluation précédente de ces cursus, organisée en 2018-2019.

Dans ce cadre, le comité d'évaluation continue, mandaté par l'AEQES et accompagné par un membre de la Cellule exécutive, a réalisé une visite *in situ*, le 28 février 2025 à la Haute École Provinciale de Hainaut Condorcet (établissement référent dans la codiplomation avec la Haute École en Hainaut pour le MIAS). Le présent rapport rend compte des conclusions auxquelles sont parvenus les experts après la lecture des dossiers d'avancement remis par l'entité et à l'issue des entretiens, des observations réalisées et de la consultation des documents mis à disposition. Bien que l'objet de la présente évaluation continue soit le bachelier Assistant social et le master en Ingénierie et Action sociales, la visite (et le rapport qui en découle) ne constitue pas une nouvelle évaluation complète de ces programmes ; elle vise à mettre en lumière l'état de réalisation du plan d'action établi suite à la visite de 2018-2019 ainsi qu'un ensemble de recommandations en vue de l'amélioration de la culture qualité. En ce sens, le rapport comporte des éléments spécifiques aux programmes ainsi que des recommandations plus générales sur la gestion de ces programmes, la démarche qualité qui s'y rapporte et la culture qualité.

Le comité des experts tient à souligner la parfaite coopération de la coordination qualité et des autorités académiques concernées à cette étape du processus d'évaluation. Il désire aussi remercier les membres de la direction, les membres du personnel enseignant et les étudiant·es qui ont participé aux entrevues et qui ont témoigné avec franchise et ouverture de leur expérience.

Composition du comité¹

- Gildas Gautier, expert de l'éducation et en gestion de la qualité, président du comité
- Trésor Inungu, expert étudiant
- Anne Thirion-Bonbled, experte paire

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

Synthèse

FORCES PRINCIPALES

(MIAS et BAC AS)

- Avancées en termes de coordination des sections
- Dynamique de travail collective des équipes
- Mobilité internationale tant pour les étudiant·es que pour les professeurs
- Hyper-planning et programme informatique pour les inscriptions
- Appropriation collective par les enseignant·es de réflexes d'amélioration continue (qualité)
- Développement de services de support (SAP, SI - application plan stratégique)

(MIAS)

- Recherche de mise en cohérence entre les enseignements dans les cours et l'ATD. Adaptation de contenus des enseignements
- Intégration des étudiant·es dans les commissions scientifiques
- Individualisation de l'évaluation de l'ATD

(BAC AS)

- Refonte et adaptation du programme
- Développement des parcours d'apprentissage des étudiant·es (stages)
- Développement des échanges entre les coordinateurs de section des différentes écoles

FAIBLESSES PRINCIPALES

(MIAS et BAC AS)

- Planification des évaluations dans les cours (charge de travail des étudiant·es) et réflexion d'ensemble sur l'évaluation des apprentissages
- Modalités d'organisation d'activités extracurriculaires à la charge des étudiant·es (voyages à l'étranger, visite de terrain)
- Plafonnement, limitation, voire diminution des moyens (locaux, matériel, financier)
- Relation de l'école aux ancien·nes étudiant·es
- Politique qualité de l'établissement encore peu lisible à l'échelle des départements et des formations
- Formalisation de la représentation et de l'expression des étudiant·es

(MIAS)

- Problématique de recrutement des CO
- Problématique de l'achèvement du diplôme avec la production du mémoire

(BAC AS)

- Equité des modalités d'organisation des cours dédoublés
- Rencontres peu formalisées avec les professionnel·les

OPPORTUNITÉS

- Demande forte de formation sur les deux diplômes
- Dynamique positive entre les Hautes Écoles dispensant ces deux formations
- Participation à l'organisation d'un comité pour la formation en travail social (bac AS)

MENACES

- Viabilité à moyen terme du fonctionnement de l'établissement de Marcinelle à moyens constants
- Contexte politique actuel incertain sur l'avenir du PO

RECOMMANDATIONS PRINCIPALES

Programme

- 1 Interpeller le PO (province) sur la viabilité à moyen terme du fonctionnement de l'établissement de Marcinelle pour une bonne gestion conjointe de l'ensemble de ses formations
- 2 Réfléchir à une mise à plat d'un calendrier des différentes évaluations propres à chaque cours et de la quantité de travail qui leur est nécessaire.
- 3 Repenser la réalisation d'évaluations propres à chaque cours ou par UE au regard de l'introduction récente de l'IA.
- 4 Mettre en place une instance de consultation des professionnel·les (conseils de perfectionnement/ développement).
- 5 Dépasser l'approche programme afin de passer progressivement à une « approche compétences » dans la révision des programmes.
- 6 Rechercher des solutions aux risques de baisse de recrutement des CO, notamment par une possible distribution différente de ce recrutement entre les deux hautes écoles.
- 7 Exercer une vigilance particulière à l'évolution du profil des étudiant·es du MIAS (continuité d'étude post-bachelier versus reprise d'études) dans ses incidences sur les besoins d'apprentissage et les conditions d'achèvement du diplôme.
- 8 Développer l'usage des dispositifs adaptés pour accueillir des étudiant·es ayant un parcours atypique (étudiants sans CESS, VAE, reconversion professionnelle...)
- 9 Assurer une vigilance sur l'équité de traitement des étudiant·es dans l'organisation de classe en sous-groupe.
- 10 Interroger les enjeux d'équité et de responsabilité dans l'organisation d'activités pédagogiques dont certaines modalités sont à la charge des étudiant·es.

Qualité

- 11 Doter l'école d'un document de référence clair et lisible par tous sur la politique qualité de la haute école, complémentaire du projet stratégique.
- 12 Réfléchir à un dispositif de pilotage des formations qui s'appuie à la fois sur la communication du produit des EEE (Evaluation des Enseignements) et des EFE (Evaluation des Formations)
- 13 Systématiser de façon explicite la représentation des étudiant·es (rôle, fréquence, etc.) et réfléchir à la collecte des modes d'expression directe.
- 14 Faire réaliser une enquête vers les ancien·nes étudiant·es par une prochaine promotion MIAS comme application de méthodologie d'enquête sur leur propre formation et nourrir ainsi le lien avec les alumni.

Présentation de l'établissement et du programme évalué

La Haute École Provinciale de Hainaut Condorcet (HEPH-C) est une institution publique d'enseignement supérieur relevant du Pouvoir organisateur (PO) de la Province de Hainaut, intégrée au Pôle académique hainuyer. Elle résulte de la fusion en 2009 de trois établissements : la Haute École Provinciale de Hainaut Occidental, la Haute École Provinciale de Mons-Borinage-Centre, la Haute École Provinciale de Charleroi-Université du travail.

La HEPH-C propose une offre diversifiée de formations de niveaux bachelier et master, réparties en dix départements couvrant des domaines variés : agrobiosciences et chimie ; arts appliqués ; communication, de l'éducation et des sciences sociales ; sciences économiques, juridiques et de gestion ; sciences de l'enseignement ; sciences de la motricité ; sciences et technologies ; marketing, management touristique et hôtelier ; santé publique et sciences logopédiques.

L'établissement est implanté sur dix sites dans la province de Hainaut, dont le campus de Marcinelle. Ce dernier est une des implantations majeures de la HEPH-Condorcet, reconnu pour ses formations dans le domaine des sciences sociales, de la communication et de l'éducation. En effet, cinq bacheliers et deux masters sont dispensés sur ce campus : le bachelier Assistant Social, le bachelier Educateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif, le bachelier en Communication, le bachelier en Gestion des ressources humaines, le bachelier en Écriture Multimédia, le Master en Ingénierie et Actions sociales, en co-diplomation avec la Haute École en Hainaut (HEH.be), ainsi le Master en Transition et Innovations sociales, ouvert depuis 2017-2018, en co-organisation également avec la HEH.be et en partenariat avec l'Université Mons, l'Université Catholique de Louvain et la Haute École Louvain en Hainaut.

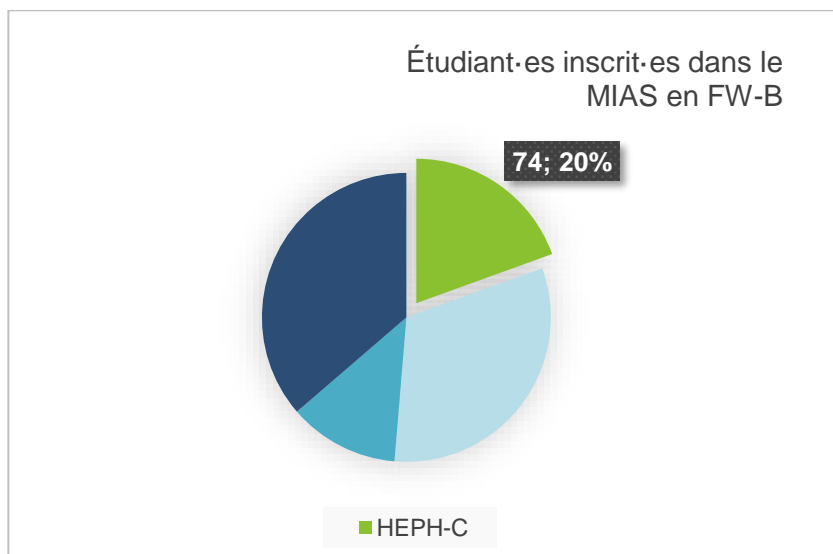
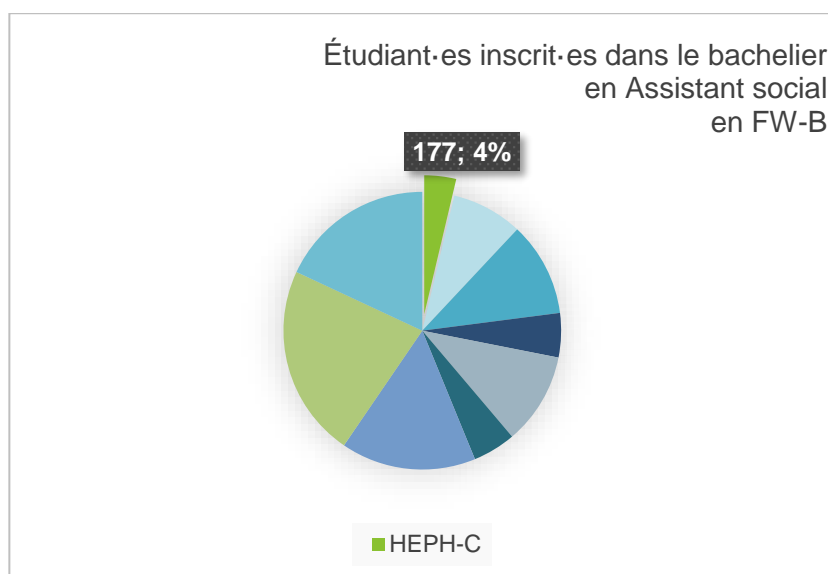
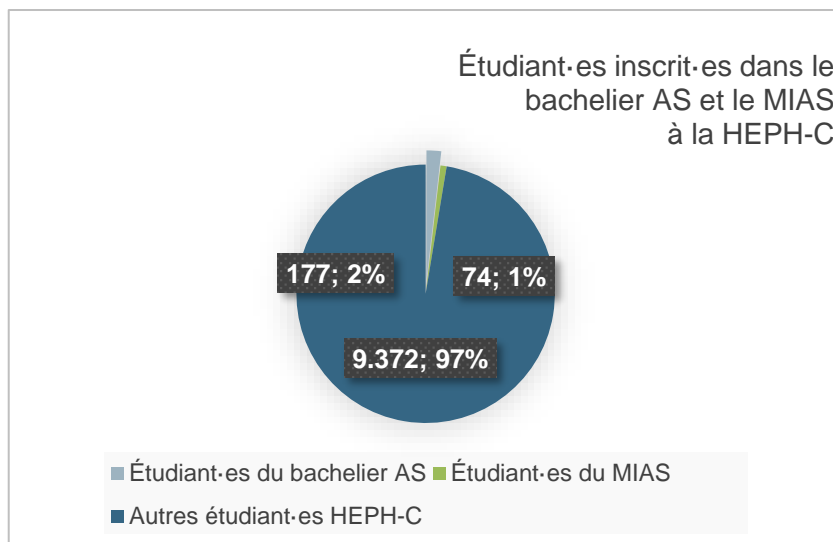
La Haute École en Hainaut (HEH.be), quant à elle, a été créée en 1996 de la fusion de quatre établissements. Elle dispense 33 formations d'enseignement supérieur (bacheliers et masters) au sein de quatre départements : Sciences juridiques, économiques et de gestion, Sciences de l'éducation et enseignement, Sciences sociales et Sciences et technologies. Disposant de campus situés à la fois à Mons et à Tournai, la HEH.be fait aussi partie du pôle académique hainuyer.

En 2022-2023, 177 étudiant·es sont inscrits au bachelier en Assistant·e social·e (Bac AS), sur un total de 9549 inscrit·es à la HEPH-C, soit 2 % des effectifs. Ces 177 étudiant·es représentent, par ailleurs, 4 % des étudiant·es inscrit·es à ce même bachelier sur un total de 4775 étudiant·es pour l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles en ce qui concerne les Hautes Écoles².

En 2022-2023, 74 étudiant·es sont inscrits au master en Ingénierie et Actions sociales (MIAS), sur un total de 9549 inscrit·es à la HEPH-C, soit 1 % des effectifs. Ces 74 étudiant·es représentent, par ailleurs, 20 % des étudiant·es inscrit·es à ce même master sur un total de 380 étudiant·es pour l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles³.

² Source : base de données SATURN, année de référence 2022-2023.

³ Source : base de données SATURN, année de référence 2022-2023.



Introduction : principales évolutions de contexte depuis l'évaluation initiale

Avant l'adoption du décret « Gouvernance » en 2019 qui a réorganisé l'enseignement supérieur en hautes écoles, les formations au sein de la Haute École Provinciale de Hainaut - Condorcet (HEPH-C) étaient réparties en sept catégories distinctes. À la suite de ce décret, la Haute École a été restructurée en dix départements regroupant tous les domaines de formation.

Lors de l'évaluation initiale conduite en 2018 du bachelier Assistant social (bac AS) et du Master en Ingénierie et Action Sociale (MIAS), ces programmes faisaient ainsi partie de la catégorie sociale. Ces deux formations relèvent aujourd'hui du département de la Communication, de l'Éducation et des Sciences sociales, implanté sur le site de Marcinelle. Cette réorganisation a permis, entre autres, la création d'un poste de directrice adjointe de département.

Au cours de la période écoulée, les deux établissements, HEH et HEPH-C, ont connu un changement de leur direction respective. La section du bac AS a vu la création d'un poste et l'embauche d'une coordinatrice de section. Selon la recommandation du rapport d'évaluation de 2018, la section MIAS s'est dotée d'un co-référent à la HEH pour coordonner la formation avec le coordinateur de la HEPH-C. Elle a connu également un changement des titulaires de ces deux fonctions. On rappelle que le MIAS est organisé en co-diplomation avec la HEH (relevant du PO Wallonie Bruxelles Enseignement).

Sur le plan quantitatif, la section bac AS a connu une progression modérée de ses effectifs (de 177 en 2019 à 199 en 2023) ainsi qu'un doublement du nombre de diplômé-es (de 23 à 49 sur la même période). Elle a engagé une refonte complète de son programme, entrée en vigueur en 2024-2025 pour l'ensemble des trois blocs. Le MIAS, quant à lui, a vu croître régulièrement ses effectifs (de 38 à 50 entre 2018 et 2023), mais aussi évoluer le profil de ses étudiant-es : une part croissante d'entre eux poursuivent en continuité d'études post-bachelier, au détriment des profils en reprise d'études, historiquement majoritaires. Cette évolution s'accompagne d'un important renouvellement de l'équipe enseignante, mais aussi de la perte progressive de plusieurs collaborateurs occasionnels (CO), professionnels extérieurs intervenant dans le cursus. Le programme a également subi une réduction de sa charge d'enseignement dédiée aux ateliers de recherche, diminuant ainsi les moyens humains disponibles pour cette activité pédagogique centrale.

Critère Programme

Dans le respect de l'autonomie et de la responsabilité des établissements, les évolutions apportées par l'établissement/l'entité contribuent à la dynamique d'amélioration du programme/*cluster*, en particulier au regard de sa pertinence, de sa cohérence interne, de son efficacité et de son équité. La communication de l'établissement auprès des parties prenantes, internes et externes, est actualisée en conséquence.

CONSTATS ET ANALYSES

Retour réflexif et nouveau plan d'action au regard du diagnostic actuel

CONSTATS COMMUNS (MIAS et BAC AS)

- 1 La coordination des sections a connu une amélioration significative dans les deux formations. Pour le MIAS, la coordination a pu être partagée entre les deux écoles par la nomination d'un enseignant de la HEH comme coordinateur-référent du diplôme en binôme avec son homologue de la HEPH-C, permettant un pilotage plus fluide de la co-diplomation. Pour le bac AS, la création du poste de coordinatrice de section a permis le recrutement d'une personne à cette fonction, reconnue positivement par l'équipe enseignante pour sa contribution à la structuration de l'offre et au soutien pédagogique.
- 2 Ces avancées organisationnelles ont contribué de part et d'autre, à favoriser une dynamique de travail collective des équipes, notamment par des concertations régulières sur les besoins d'amélioration identifiés. Dans le bac AS, cela s'est traduit par une réflexion approfondie sur le parcours d'apprentissage sur les trois années, avec une attention particulière portée à la progression vers le TFE, intégrant des retours du terrain via les professionnel·les mobilisés. Pour le MIAS, l'instauration d'une évaluation partiellement individualisée dans l'Atelier Transversal de Recherche (ATD) témoigne d'une volonté d'articuler formation collective et reconnaissance du cheminement personnel de l'étudiant (cf. *infra*).
- 3 Toutefois, ces nouvelles dynamiques dans les deux formations se trouvent entravées par le plafonnement, la limitation voire la diminution des moyens matériels et financiers que connaît en particulier la HEPH-C, liée à la situation budgétaire du Pouvoir Organisateur (PO Province du Hainaut). Ces contraintes structurelles et financières affectent le potentiel de développement des formations. Le projet de relocalisation vers des bâtiments plus adaptés à Marcinelle a été suspendu, maintenant les formations dans des espaces inadaptés. La réduction de la charge d'enseignement dédiée aux ATD au MIAS, ainsi que les nouvelles conditions plus restrictives de recrutement des collaborateurs occasionnels (CO) à la HEPC (24h contre 30h à la HEH), constituent des freins concrets à la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques exigeants.
- 4 De manière générale, le projet de plan d'action actualisé établi par l'école témoigne d'une bonne appropriation des besoins d'amélioration identifiés dans le dossier d'avancement (Dav) et convergents avec l'analyse produite par la présente évaluation de 2018-2019 développée ci-après. Les axes identifiés – tels que l'opérationnalisation du plan stratégique, la révision de la démarche d'évaluation des enseignements (EEE) ou encore la volonté de renforcer les liens avec les anciens étudiant·es – y sont repris de manière cohérente.

CONSTATS MIAS

- 5 L'école observe une évolution du profil des étudiant·es, constatée à travers l'augmentation relative de la part des étudiant·es engagées dans le MIAS en continuité d'études post-bachelier plutôt qu'en reprise d'études. Cette évolution suscite l'émergence de problématiques nouvelles dans la gestion de ce programme : positives par une meilleure disponibilité des étudiant·es en continuité d'études mais aussi négatives, par une plus grande difficulté de ces mêmes étudiant·es parfois moins mobilisés pour achever leur formation en produisant leur mémoire.

Même si elle se produit aujourd'hui dans un contexte de croissance globale des effectifs du MIAS, la diminution d'étudiant·es en reprise d'études (doté·es d'une expérience professionnelle plus consistante) est susceptible, si elle se confirmait, de modifier les besoins d'acquisition des apprentissages attachés à la différence des profils des apprenants, différenciation des besoins auxquels les enseignant·es disent chercher à s'adapter. Cette évolution peut interroger aussi le choix stratégique de l'école (orientations 1 et 4 du plan stratégique de la HEPH-C) d'offrir aux professionnel·les en activité des formations de perfectionnement et de promotion qualifiante, répondant à la logique de « formation tout au long de la vie » (*Life-Long Learning*). La diversification des profils étudiants, si elle constitue un indicateur de démocratisation, soulève néanmoins des défis structurels qui interrogent la capacité du programme à maintenir sa vocation duale : professionnalisation et ouverture à la reprise d'études.

- 6 Le projet pédagogique du MIAS, articulé autour du travail collectif continu des ATD implique une forte dimension d'ouverture sur l'extérieur, considérée par les responsables du cursus comme un des chantiers prioritaires du moment. La satisfaction de cette dimension revêt plusieurs conditions ou modalités sur lesquelles peuvent porter ce chantier : l'ouverture plus large aux professionnel·les de terrain dans les enseignements ou via des initiatives extracurriculaires, incluant en particulier la relation aux ancien·nes diplômé·es, aujourd'hui non développée ; le développement effectif des activités de mobilité internationale ; la formalisation d'un conseil de développement pour associer les professionnel·les à la réflexion sur la formation, etc. L'ouverture particulière des enseignements aux professionnel·les en activité se heurte aujourd'hui à la baisse du recours aux Collaborateurs Occasionnels (CO) à la HEPC, en raison d'une rémunération devenue dissuasive (cf. *infra*). Ce recul nuit à la diversité des intervenants extérieurs et à la connexion des contenus avec les réalités de terrain, alors que les étudiant·es valorisent ces apports dans les travaux de fin d'études (TFE) et les enseignements à visée pratique.

Cette problématique de l'ouverture sur l'extérieur constitue donc une question essentielle aujourd'hui pour maintenir la qualité pédagogique de ce cursus rare et innovant dans le paysage des formations en Sciences sociales en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). Le projet de plan d'action actualisé 2024 évoque globalement cet enjeu, mais la question du recrutement des CO, discutée de manière approfondie lors de la visite, y reste implicite.

CONSTATS BAC AS

- 7 La principale avancée de la section du bac AS, reconnue comme telle par ses responsables, réside dans la révision du programme de bachelier impulsée par la nouvelle coordinatrice de section après sa nomination. Ce chantier, mené selon une

méthode participative, a permis de mobiliser largement les enseignant·es, favorisant une appropriation collective des nouvelles orientations pédagogiques (cf. *infra*).

- 8 Cette révision a engagé l'équipe enseignante dans une réflexion approfondie sur la finalité et la mise en œuvre du TFE. L'objectif est désormais de considérer le TFE non plus comme un exercice isolé en fin de parcours, mais comme un projet évolutif inscrit tout au long des trois années de formation. Cette logique s'accompagne d'une volonté d'adapter les contenus aux évolutions rapides du métier d'assistant·e social·e, en intégrant des liens constants avec les réalités professionnelles rencontrées sur le terrain, notamment à travers les stages et les échanges avec les intervenants extérieurs (cf. *infra*).
- 9 Cette orientation suggère l'engagement de la section AS dans une approche plus centrée sur les compétences, qui mérite d'être poursuivie. Si la réflexion engagée autour du TFE ouvre la voie à une meilleure prise en compte des exigences du terrain, la réforme du programme a principalement porté sur une réorganisation structurelle (place des cours, harmonisation des séquences), et non sur une refonte des contenus ou du référentiel métier. Trois nouveaux cours ont été intégrés et des ajustements de contenu ont été opérés, mais sans ré interrogation explicite du référentiel de compétences de l'ARES (daté de 2018).. L'établissement semble ainsi s'être engagé à la suite de l'évaluation institutionnelle dans une « approche programme » pour mobiliser les enseignant·es dans l'adaptation de leurs cours, qui n'apparaît pas encore s'apparenter à une « approche compétence ».

Pertinence du programme

CONSTATS COMMUNS (MIAS et BAC AS)

- 10 De manière générale, les deux formations manifestent la volonté de mieux prendre en compte les besoins du monde socio-professionnel liés à l'évolution du métier d'AS ou l'émergence de fonctions professionnelles nouvelles d'ingénierie sociale (MIAS), et leur traduction dans l'évolution de leurs programmes respectifs. Cette attention se traduit par l'inclusion de professionnel·les dans certains enseignements, la valorisation des stages comme levier pédagogique, et la participation ponctuelle d'acteurs de terrain à des événements (TFE, journées thématiques, etc.).
- 11 Une pratique d'échanges avec les responsables des formations AS et MIAS des autres hautes écoles a été instaurée pour améliorer la connaissance des besoins de formation et mutualiser les expériences pédagogiques probantes.
- 12 Cependant, cette ouverture reste encore largement informelle : ni la révision du programme du Bac AS, ni l'organisation du MIAS ne s'appuient aujourd'hui sur des dispositifs institutionnalisés de concertation avec les milieux professionnels (tels que des conseils de perfectionnement ou de développement). De plus, elle se heurte à la difficulté accrue déjà évoquée de recrutement de CO, affectant particulièrement le MIAS. L'absence d'instances formelles peut limiter la capacité des formations à structurer une relation durable avec les milieux professionnels.
- 13 L'orientation stratégique de l'établissement pour développer la mobilité internationale entrante et sortante, tant pour les étudiant·es que pour les professeur·es, se traduit concrètement dans l'évolution des deux diplômes à travers diverses dispositions ou initiatives. Ces nouvelles possibilités sont connues des étudiant·es et adaptées à leurs besoins spécifiques : mise en œuvre de mobilités courtes (un mois hors Europe) pour nourrir les mémoires dans le MIAS, développement de partenariats avec des établissements étrangers pour réaliser des quadrimestres d'études ou pour accueillir

des professionnel·les et enseignant·es. Ces mobilités sont possibles, entre autres, par le renforcement ou la création de nouveaux partenariats avec des établissements étrangers tels que les accords passés avec l'UQAM à Montréal et l'Université de Bergame en Italie. La mobilité internationale est un levier pédagogique bien exploité, qui renforce la dimension interculturelle des formations, tout en stimulant l'ouverture des équipes.

- 14 La communication externe a été amplifiée de différentes manières ces dernières années : l'amélioration du site web pour une meilleure lisibilité des informations sur les conditions d'accès aux programmes, la participation accrue aux salons d'orientation (dont, pour la première fois, le SIEP en 2020), ainsi que des rencontres avec des écoles secondaires et des centres d'insertion socio-professionnelle. Cette dernière initiative vise notamment à promouvoir l'accès au Bac AS pour des publics en reconversion ou sans CESS, via un examen d'entrée. Le renforcement de la communication externe traduit une volonté de rendre les formations plus accessibles et visibles, notamment auprès de publics éloignés du supérieur.
- 15 Le comité relève néanmoins une mise à jour irrégulière des informations académiques et professionnelles pour assurer une communication externe homogène et actualisée sur les débouchés et les parcours académiques (par exemple, l'accès au MIAS via la VAE encore peu clair sur certains supports). De même, les évolutions des programmes sur les canaux officiels apparaissent peu lisibles, ce qui peut limiter l'attractivité des formations. Enfin, certains étudiant·es éprouvent des difficultés à trouver des informations sur les critères de finançabilité et sur le cadre de la co-diplomation avec la HEH, ce qui ne garantit pas une information équitable pour tou·tes les étudiant·es.

CONSTATS MIAS

- 16 L'implication des étudiant·es dans la réflexion collective et régulière autour du programme se manifeste notamment par leur inclusion dans les « commissions scientifiques » du cursus. Cette intégration favorise la prise en compte de leur point de vue sur les contenus, les modalités d'enseignement et les ajustements souhaités.
- 17 Le comité regrette cependant la non-réalisation de la recommandation émise en 2019, visant à réaliser une étude sur le devenir professionnel des diplômé·es du MIAS pour mieux identifier le profil professionnel auquel ce nouveau diplôme, innovant et un peu expérimental, peut préparer et pour initier une dynamique de contacts plus structurée et pérenne en direction des *alumni*. Cette activité est incluse dans le projet de plan d'action actualisé 2024.

CONSTATS BAC AS

- 18 La refonte et l'adaptation du programme du bac AS visait à favoriser une meilleure adéquation aux besoins professionnels du secteur tout en dynamisant le travail collectif de l'équipe enseignante. Cette révision du programme a été assurée à travers un processus de commissions thématiques et soutenue par un conseiller pédagogique. Chaque commission a ainsi procédé à une évaluation tant de la pertinence des cours que de leur placement dans le cursus, renforçant ainsi la cohésion de l'équipe et favorisant une appropriation progressive du programme. Toutefois, l'implication formelle des représentants du monde professionnel dans cette révision (par leur

possible participation aux commissions thématiques, par exemple) apparaît moins évidente.

- 19 En parallèle de la révision du programme, la section bac AS a cherché à favoriser une meilleure prise en compte des besoins du monde socio-professionnel par le développement de partenariats nouveaux avec des institutions telles que le CPAS de Charleroi, ISPPC (HUMANI) ou encore le Grand Hôpital de Charleroi, afin d'élargir les opportunités de stages et de mobiliser des intervenant-es de terrain.

Bonnes pratiques

Les modalités de mobilités internationales courtes telles que les séjours d'un mois hors Europe proposés dans le cadre du MIAS, constituent une véritable opportunité de développement personnel et professionnel pour les étudiant-es.

Les échanges avec les formations AS et MIAS des autres hautes écoles concourent utilement à des échanges d'expérience et de pratique pour favoriser une cohérence globale ce domaine de formation en FW-B.

Cohérence du programme

CONSTATS COMMUNS (MIAS et BAC AS)

- 20 De façon générale, le renouvellement partiel des équipes enseignantes et de leurs coordinateur-trices dans les deux cursus a conduit à une réorganisation progressive et une meilleure structuration des programmes. Cette évolution a été appuyée par une dynamique de repositionnement des rôles et par une clarification des responsabilités pédagogiques, notamment à travers la mise en place de référents de blocs, de binômes de coordination sur certains sites (ex. Arlon/Namur), et de temps de concertation plus réguliers entre collègues. Ce renouvellement a donc agi comme un levier de transformation organisationnelle, favorisant une meilleure lisibilité interne et un pilotage plus cohérent des formations (cf. *infra*).

CONSTATS MIAS

- 21 L'évolution du programme MIAS se traduit notamment par un renforcement de la logique d'évaluation intégrée dans l'ATD, activité pédagogique centrale du cursus. Désormais, les acquis d'apprentissage (AA) y sont évalués de manière partiellement individualisée, à travers une analyse personnelle que chaque étudiant-e doit produire sur la base du travail collectif mené. Cette dimension réflexive représente 1/3 de la note, contre 2/3 pour l'évaluation collective. La part principale accordée à la note collective est justifiée par les enseignant-es comme un moyen de stimuler et valoriser le travail collectif. Cette hybridation des modalités d'évaluation illustre un effort de pédagogie différenciée, conciliant exigences académiques et reconnaissance des apports individuels.

- 22 Une recherche de mise en cohérence entre les enseignements dans les cours et l'ATD a conduit les enseignant·es à adapter les contenus de leurs enseignements, au regard des objectifs de cette activité de production collective. Cette évolution vise à éviter les redondances, à renforcer la transversalité entre les unités d'enseignement (UE) et à mieux outiller les étudiant·es pour leurs projets collectifs. L'alignement progressif des enseignements sur les finalités de l'ATD favorise une approche intégrée des compétences, en lien avec les réalités du terrain.
- 23 L'anticipation renforcée de la fixation des dates d'examens et de la remise des travaux permet de mieux répartir la charge de travail des étudiant·es. Cependant, les exigences cumulées en deuxième année de master (rédaction du mémoire, implication dans l'ATD, suivi des autres UE) sont encore de nature à générer une pression importante, susceptible d'induire des abandons ou des retards dans la remise des mémoires.
- 24 Enfin, le renforcement du pilotage de la co-diplomation avec la HEH a favorisé une meilleure complémentarité des enseignements et une meilleure répartition des ressources pédagogiques. Ce travail de coordination permet aujourd'hui une organisation plus fluide et mieux partagée, au bénéfice des étudiant·es.

CONSTATS BAC AS

- 25 Le développement des parcours d'apprentissage des étudiant·es a été renforcé grâce à un accompagnement structuré des stages, notamment porté par le travail de concertation entre les Maîtres de Formation Pratique (MFP). Ce travail collaboratif permet une meilleure articulation entre les exigences académiques et les réalités du terrain, en offrant un suivi plus cohérent et individualisé des étudiant·es en situation professionnelle.
- 26 La révision du programme du bac AS a permis d'améliorer la cohérence interne du programme, notamment par une redistribution plus équilibrée des cours entre les trois blocs, une réorganisation des horaires, et un séquençage plus clair entre cours théoriques et stages. Cette structuration vise une meilleure progression pédagogique, évitant les ruptures de rythme et les redondances.
- 27 Des réunions de section régulières (4 à 5 par an), couplées à un travail continu de concertation entre MFP et professeurs de méthodologie, contribuent à l'harmonisation des pratiques pédagogiques autour de projets transversaux, tels que la supervision créatrice mobilisant des intervenant·es extérieurs ou des temps de coordination autour de dispositifs pédagogiques partagés. Ces espaces de dialogue nourrissent une culture pédagogique collective et favorisent la cohérence entre les différents acteurs du cursus.

Efficacité et équité du programme

CONSTATS COMMUNS (MIAS et BAC AS)

- 28 L'efficacité de la gestion du programme a indéniablement été améliorée grâce à la mise en place de l'outil d'hyperplanning, qui facilite l'accès des étudiant·es aux emplois du temps et permet une meilleure visibilité sur les activités pédagogiques. Parallèlement, l'adoption d'un programme informatique dédié aux inscriptions a fluidifié la collecte des documents administratifs et amélioré la communication institutionnelle.

- 29 La stabilisation de la planification des cours et de l'attribution des salles, combinée à une communication améliorée à destination des étudiant·es via l'accès à l'hyperplanning, a amélioré la gestion globale des programmes de cours et leur suivi par les étudiant·es. L'usage d'un outil numérique partagé améliore la transparence et l'anticipation dans l'organisation pédagogique, tout en renforçant l'autonomie des étudiant·es dans le suivi de leur parcours.
- 30 Un effort de rationalisation dans la planification des évaluations a été amorcé afin de mieux répartir la charge de travail des étudiant·es, particulièrement en lien avec les échéances majeures (TFE, ATD, examens, mémoires), et mérite d'être poursuivi. Cette évolution doit s'accompagner d'une réflexion d'ensemble engagée par les équipes sur l'évaluation des apprentissages dans leurs différentes dimensions : temporelle, pédagogique vers une approche compétence ainsi que sommative et certificative. L'usage de l'Intelligence Artificielle (IA) générative par les étudiant·es interpelle directement les enseignant·es et appelle à des adaptations méthodologiques.
- 31 Les modalités d'organisation d'activités extracurriculaires à la charge des étudiant·es (voyages d'étude à l'étranger, visites de terrain, etc.) interrogent à la fois la responsabilité des parties prenantes dans ces activités, mais aussi l'équité de traitement des étudiant·es (par exemple quand ceux-ci doivent utiliser leur véhicule personnel pour effectuer une visite de terrain ou participer à un voyage à l'étranger en assurant individuellement leur vol, etc.). Sans un cadre institutionnel clair pour garantir l'accessibilité à tou·tes, cela peut générer des inégalités d'accès à ces expériences, pourtant valorisées dans les parcours. De plus, la responsabilité des organisateurs (établissement, enseignant·es ou étudiant·es) dans le cadre de ces activités n'est pas toujours formellement établie.

CONSTATS MIAS

- 32 L'introduction initialement contrainte par la pandémie de Covid-19, mais désormais effective de l'usage d'outils numériques collaboratifs propres au MIAS (Moodle et Teams) à améliorer les échanges et la production de travaux collectifs, en particulier les ATD, pour les étudiant·es aux disponibilités de temps limitées en dehors du cadre des cours. Cette approche distancielle partielle contribue à une intégration progressive de modalités pédagogiques hybrides (présentiel/distanciel) pour mieux répondre aux besoins des étudiant·es ayant un emploi.
- 33 La problématique de recrutement des CO, déjà évoquée, affecte plus particulièrement le MIAS par l'affaiblissement des moyens d'intervention et d'accompagnement pédagogique des étudiant·es, notamment sur les activités en rapport avec le terrain (ATD). Ce déséquilibre dans le recrutement peut compromettre la vocation professionnalisante du MIAS, fortement tributaire de l'expertise de terrain.
- 34 La problématique de l'achèvement du diplôme, notamment chez les étudiant·es en continuité d'étude post-bachelier, par la non-réalisation du mémoire final apparaît récurrente, même si le taux de diplomation a pu augmenter. À l'inverse, les étudiant·es en reprise d'études, souvent déjà insérés professionnellement, manifestent une plus grande persévérance, malgré des contraintes de temps importantes (emploi, famille). L'achèvement du mémoire constitue un point de fragilité structurel pour les étudiant·es en continuité, appelant des dispositifs de soutien selon les profils.
- 35 La mise en place d'un référent PAE (Programme Annuel de l'Étudiant) pour chaque étudiant concourt positivement à une meilleure adaptation du parcours en fonction des contraintes individuelles, qu'elles soient professionnelles, familiales ou liées à des besoins spécifiques.

Bonne pratique

Les modalités d'horaire différenciées dans le MIAS, avec des plages adaptées (cours en soirée, le vendredi ou le samedi), pour des publics différents dans le MIAS participent à l'adaptation de cette formation à la diversité de ses publics entre étudiant·es professionnel·les en reprise d'études et étudiant·es en continuité d'études post-bachelier.

CONSTATS BAC AS

- 36 L'amélioration de la planification et de l'organisation des enseignements, par la mise en place d'un nouveau système d'horaires avec une coordination en amont entre enseignant·es et administration, a permis de réduire les conflits et les changements de dernière minute offrant ainsi une organisation plus stable et prévisible.
- 37 Le comité d'experts relève cependant l'existence limitée de dispositifs spécifiques pour accompagner les étudiant·es aux parcours atypiques (reconversion professionnelle, accès sans CESS, VAE). Malgré une présence croissante de ces profils, peu de mesures pédagogiques ou organisationnelles permettent en effet de répondre à leurs besoins de manière adaptée. Cette situation est accentuée par la structure éclatée de la HEPH-Condorcet, qui complique la coordination et la communication interne entre les implantations. Il en résulte en particulier une difficulté à harmoniser les dispositifs pédagogiques.
- 38 Le soutien à la recherche de stage des étudiant·es a été amélioré et la gestion administrative du stage pour l'étudiant (accès aux documents) a également été facilitée, grâce notamment à une anticipation des procédures administratives. L'optimisation des démarches de stage participe à sécuriser cette phase-clé de la formation, en allégeant la charge administrative des étudiant·es.
- 39 Les modalités d'organisation des cours dédoublés en première année du bac AS soulèvent néanmoins un sentiment d'iniquité entre les groupes étudiants, notamment en lien avec la planification quotidienne (matin vs après-midi, ou disponibilité des professeur·es). L'effectivité de ce problème ne peut être ici confirmé et mérite d'être objectivée dans une logique d'amélioration continue et de pilotage équitable de la formation.
- 40 Le comité relève également l'amélioration du soutien que peuvent trouver les étudiant·es auprès du service social depuis l'arrivée d'une nouvelle assistante sociale à travers son efficacité, son écoute et sa réactivité. Cette amélioration contribue à un meilleur climat d'accompagnement et à la détection précoce de certaines situations à risque.

RECOMMANDATIONS

RECOMMANDATIONS COMMUNES (MIAS et BAC AS)

- 1 Mettre en place des instances de consultation des professionnel·les de type « conseils de perfectionnement ou de développement », spécifique à chaque cursus ou commun aux deux.
- 2 Effectuer une mise à plat du calendrier des différentes évaluations propres à chaque cours et de la quantité de travail qui leur est nécessaire, pour remédier aux surcharges de travail des étudiants sur certaines périodes.
- 3 Repenser sur le plus long terme la réalisation d'évaluations propres à chaque cours ou par UE, orientée par une approche compétence au regard de l'introduction récente de l'IA, et dans le souci d'améliorer l'étalement calendaire de la charge de travail des étudiant·es.
- 4 Développer l'usage des dispositifs adaptés pour accueillir des étudiant·es ayant un parcours atypique (étudiants sans CESS, VAE, reconversion professionnelle...)
- 5 Interpeller le PO sur la viabilité à moyen terme du fonctionnement de l'établissement de Marcinelle pour une bonne gestion conjointe de l'ensemble de ses formations.
- 6 Interroger les enjeux d'équité et de responsabilité des parties prenantes dans l'organisation des activités extracurriculaires quand certaines de leur modalités pratiques sont à la charge des étudiant·es.

RECOMMANDATIONS MIAS

- 7 Exercer une vigilance particulière à l'évolution du profil des étudiant·es du MIAS (continuité d'étude post-bachelier versus reprise d'études) dans ses incidences sur les besoins d'apprentissage et les conditions d'achèvement du diplôme ainsi que sur les choix stratégiques de l'établissement concernant sa fonction sociale.
- 8 Rechercher de façon plus précise les motifs d'inachèvement de la formation pour apporter des solutions adaptées à ce problème.
- 9 Étudier des solutions aux risques de baisse de recrutement des CO, notamment par une possible distribution différente de ce recrutement entre les deux hautes écoles partenaires de la co-diplomation.

RECOMMANDATIONS BAC AS

- 10 Profiter du travail de réflexion collective engagé sur la démarche pédagogique des TFE pour dépasser l'approche programme afin de passer progressivement à une « approche compétences », de nature à favoriser une mise en adéquation continue du programme et des enseignements du bac AS aux évolutions du métier.
- 11 Assurer une vigilance sur l'équité de traitement des étudiant·es dans l'organisation de classe en sous-groupe en première année.

Critère Qualité.

L'entité/l'établissement s'est engagé dans une démarche qualité au service de l'amélioration continue de son programme/cluster. Sa démarche témoigne de choix motivés, notamment en regard des évaluations internes et externes. Elle est adaptée à ses objectifs, sa culture qualité et son contexte. Elle est explicite, s'appuie sur des processus, procédures et des outils identifiés dont un plan d'action et intègre la participation des parties prenantes, internes et externes à l'entité/l'établissement.

CONSTATS ET ANALYSES

Démarche d'amélioration continue : fonctionnement, caractère explicite et pérenne

CONSTATS COMMUNS (MIAS et BAC AS)

- 1 L'établissement avait mis en place un système qualité institutionnalisé et certifié ISO jusqu'en 2016, garantissant une approche standardisée et mesurable de l'amélioration continue. Bien que la certification n'ait pas été renouvelée, plusieurs outils et procédures hérités de ce dispositif restent en usage. Depuis, le service qualité a cherché à améliorer certains outils (enquêtes, dispositif d'EEE, etc.) et procédures dans un contexte de transformation plus large porté par l'évaluation institutionnelle de l'AEQES. Cette dernière a conduit à l'élaboration d'un plan stratégique, dans lequel la politique qualité reste peu explicitée, et à un plan d'action institutionnel. De nouveaux services prévus dans le plan stratégique, tels que la mobilité internationale ou le service d'appui pédagogique (SAP), ont été instaurés. Un tableau de bord d'indicateurs en lien à ce plan stratégique a été établi au niveau central, mais la stabilité du pilotage qualité a été affectée par plusieurs remaniements récents, avec un nouveau responsable qualité et un pilote EEE tout juste en poste.
- 2 Le service qualité reconnaît lui-même que la politique qualité reste peu lisible au sein des départements et formations, en raison d'un déficit de communication et d'ancrage local. Cette faible visibilité entraîne une appropriation limitée par les parties prenantes. Les outils d'enquêtes déployés ont un faible retour (dispositif EEE interrompu et révisé en 2023-24 et réintroduit en 2024-25), les composantes (départements et formations) ne disposent pas de référent, en relais du service central, et les procédures de restitution des enseignements produits par les enquêtes (EEE par exemple) sont très restrictives. En effet, les résultats sont communiqués aux seuls enseignant-es concerné-es et simplement communiqués en moyenne agrégée aux responsables des formations et aux directions. Il n'est pas non plus assuré de *feed-back* sur ces informations auprès des étudiant-es directement. De même, les dispositifs de recueil d'avis globaux sur la formation (Evaluation des Formations par les Etudiants - EFE) sont encore peu formalisés, outillés et rarement intégrés dans le pilotage. L'absence de relais locaux et de transparence dans la restitution limite l'ancrage de la démarche qualité auprès des usager-ères direct-es du système : étudiant-es et équipes pédagogiques.
- 3 Les éléments d'une démarche qualité d'amélioration continue, bien qu'encore davantage implicite qu'explicite, sont néanmoins identifiables au niveau de la section et des cursus de Sciences sociales dans la réalisation des avancées observées depuis la précédente évaluation : celles-ci s'appuient sur des coordinations reconnues et sur la

concertation effective et régulière des enseignant-es, les plans d'action consécutifs à la précédente évaluation ont bien été suivis et une part significative des actions recommandées ont été mises en œuvre. Le projet de plan d'action actualisé 2024 est clairement établi sur la base des constats du Dav, traduisant un effort d'alignement entre diagnostic interne et programmation stratégique. Toutefois, l'absence d'un référent qualité identifié au niveau des départements, des sections ou des cursus constitue une limite en termes de relais local du service qualité central. Cette fonction, activée ponctuellement à l'approche des évaluations AEQES, mériterait d'être stabilisée pour structurer la démarche dans la durée.

Stratégie et priorisation des objectifs de l'établissement et de l'entité

- 4 Les améliorations apportées au programme des deux diplômes (bac AS et MIAS) traduisent une réelle volonté de mise en cohérence avec les orientations du plan stratégique de l'établissement à travers les axes 1 (« organiser des formations en adéquation avec les besoins sociétaux ») et 2 (« favoriser la réussite des étudiant-es et garantir un accès pour tous »). Par ailleurs, les progrès réalisés dans la structuration de la communication interne (mise en place de l'hyperplanning, usage accru de Moodle, Teams et SharePoint) illustrent une volonté d'évolution vers un écosystème numérique cohérent, en adéquation avec l'axe 6 du plan stratégique (« évoluer vers un écosystème numérique »).
- 5 Si le plan stratégique affirme l'intention « d'assurer une gouvernance responsable autour d'un projet institutionnel commun » (axe 7), la démarche qualité n'est pas mentionnée explicitement dans ce plan comme un moyen d'y contribuer et elle ne constitue pas en elle-même l'objet d'un axe spécifique. Cette absence de reconnaissance explicite limite la visibilité de la démarche qualité comme outil transversal d'amélioration continue.

Culture qualité et adéquation aux valeurs

- 6 De façon générale, « la politique d'assurance qualité est mise en pratique par le biais de diverses démarches d'assurance qualité interne permettant une participation de l'ensemble de l'institution » (extrait du Dav). Ces différentes démarches concernent le relevé et l'analyse des indicateurs liés au plan stratégique, la définition et la mise en œuvre des plans d'action produits à la suite des évaluations externes de l'AEQES, ou par la formation de groupes de travail thématiques à l'occasion de la préparation de l'évaluation institutionnelle. Cette dispersion de démarches mais aussi de référents liés à ces dernières (plan stratégique, référentiel AEQES, réglementation officielle, culture et procédures ISO, etc.) engendre une lisibilité limitée de la politique qualité dans son ensemble et traduit l'absence d'un référentiel qualité explicite et unique de la HEPH-C, qui agrégerait les référents (ou éléments de référence) des diverses démarches d'assurance qualité ainsi que les d'indicateurs et outils respectifs à celles-ci. L'élaboration d'un tel document de référence général du système qualité, complémentaire au plan stratégique, accessible et communicable à toutes les parties prenantes serait de nature à définir et diffuser la culture qualité de la Haute École et mérite d'être envisagée.

Implication des parties prenantes

- 7 L'implication active des enseignant·es dans les avancées des deux sections depuis la précédente évaluation constitue indéniablement l'avancée la plus significative qui a permis d'obtenir les résultats constatés. Stimulée par les initiatives de révision du programme AS ou la recherche de mise en cohérence interne du programme MIAS, cette mobilisation est aujourd'hui installée à travers des formes effectives et régulières de concertation pédagogique. L'investissement constant des enseignant·es constitue un socle solide conduire une amélioration continue portée collectivement.
- 8 L'implication des étudiant·es dans ces processus d'amélioration reste plus incertaine en raison d'un déficit de formalisation des modalités adéquates de représentation et de consultation. Si, dans le MIAS, les étudiant·es participent aux commissions scientifiques, ce type d'engagement reste ponctuel et ne concerne pas l'ensemble des formations. Il n'existe pas encore de dispositif structuré de recueil global de leur avis sur l'organisation des cursus (type EFE), et la récente révision du dispositif EEE n'a pas encore livré ses effets. L'absence de cadre clair de participation étudiante freine la co-construction des formations et limite l'appropriation des démarches qualité par les usager·ères.
- 9 La révision du dispositif d'EEE a été engagée, après avoir établi les constats d'insatisfaction du dispositif précédent, par le recrutement en 2024 d'un personnel dédié, chargé de revoir le questionnaire et son outil d'administration numérique en collaboration avec le SAP. Les faiblesses du précédent dispositif résidaient en particulier dans un faible taux de réponse à un questionnaire trop long (de 19% en 2022 à 23 % en 2024). Ce dispositif prévoyait en outre un mode de restitution limité sans retour aux étudiant·es en particulier. Ces limites avaient contribué à une forme de démotivation et de désengagement du dispositif. La refonte du dispositif EEE est une opportunité de restaurer la légitimité de cet outil en le rendant plus lisible, plus participatif et plus utile pour toutes les parties prenantes.
- 10 De même, la relation des cursus à leurs anciens étudiant·es (notamment pour le MIAS) reste aujourd'hui à construire. La recommandation issue de la précédente évaluation – visant à structurer un suivi de l'insertion professionnelle des diplômé·es, notamment par une enquête sur le devenir professionnel des diplômés qui pourrait être réalisée de façon régulière par les étudiants des futures promotions et à nourrir ainsi le lien avec les *alumni* – n'a pas été priorisée sur la période écoulée.

RECOMMANDATIONS

- 1 Doter l'établissement d'un document de référence clair et lisible par chaque partie prenante sur la politique qualité de la haute école (référentiel qualité unique et propre à l'école) complémentaire du projet stratégique afin d'accroître l'appropriation et la lisibilité de cette démarche.
- 2 Désigner, au sein de chaque département ou section, un référent qualité identifié et formé. Ce relais local permettrait de renforcer la structuration et la pérennité de la démarche qualité, en assurant un suivi régulier des actions engagées, une meilleure articulation avec le service qualité central et une mobilisation continue des équipes en dehors des périodes d'évaluation
- 3 Réfléchir à un dispositif de pilotage des formations qui s'appuie à la fois sur la l'exploitation du produit des EEE et de celle des « EFE » et qui assure une communication effective aux étudiants des résultats de cette exploitation.

- 4 Systématiser de façon explicite la représentation des étudiant·es (rôle, fréquence, etc.) dans des instances *ad hoc* de pilotage des cursus et réfléchir à la collecte des modes d'expression directe des avis des étudiant·es.
- 5 Faire réaliser une enquête vers les ancien·nes étudiant·es par une prochaine promotion MIAS comme application de méthodologie d'enquête sur leur propre formation et nourrir ainsi le lien avec les *alumni*.

Conclusion

Une meilleure coordination des cursus (bac AS et MIAS) et la mobilisation renforcée des équipes enseignantes autour de l'amélioration des programmes et des modalités de formation constituent les avancées les plus significatives observées depuis la précédente évaluation AEQES. Néanmoins, ces progrès dans la mise en œuvre de ces formations se heurtent à la limitation, voire à la diminution, des moyens financiers et matériels de la HEPH-C, qui sont eux-mêmes contraints par celle de son PO et par l'absence de perspective concrète à moyen terme de leur relocalisation dans des équipements mieux adaptés. .

Si la volonté d'ouverture vers le monde professionnel pour nourrir les formations des évolutions constantes des métiers concernés est patente bien qu'encore insuffisamment formalisée, elle se heurte également aux contraintes de moyens évoquées précédemment. Cela se traduit par exemple dans les difficultés à recruter des intervenant-es professionnels en tant que collaborateurs occasionnels, pourtant essentiels à l'ancrage des formations dans la réalité du terrain.

Malgré ces obstacles, la HE a défini un plan stratégique dont les orientations se traduisent par des actions bénéfiques aux sections de Sciences sociales, telles que le développement de la mobilité internationale ou la création d'un SAP.

Depuis la précédente évaluation, de nouveaux enjeux contextuels et des problématiques nouvelles sont apparus pour les formations qui appellent à une adaptation continue : l'évolution des profils étudiants, en particulier dans le MIAS, et l'irruption de l'intelligence artificielle dans les usages étudiants interrogent en profondeur les pratiques d'évaluation, par exemple. Ils constituent des nouveaux éléments qui méritent d'être pris en compte dans leur plan d'action. La question de l'évaluation offre également l'occasion de réfléchir de manière structurée à une approche par compétences, en lien avec l'évolution des référentiels métiers, dans l'évolution des programmes comme dans l'évaluation des AA visés (réflexion engagée dans le MIAS à travers la définition d'évaluations intégrées).

Enfin, bien que les évolutions constatées soient globalement en cohérence avec les orientations stratégiques de l'institution et traduisent son application effective, la démarche qualité, relevant encore trop exclusivement du niveau central, reste insuffisamment appropriée au niveau des sections, en raison notamment de l'absence d'un document de référence unique et explicite permettant d'en clarifier les principes et les outils.

Les progrès réalisés démontrent la capacité des équipes à transformer les contraintes en leviers d'action. En poursuivant la structuration de la qualité et en consolidant les dynamiques déjà engagées, l'institution dispose d'une base solide pour relever les défis à venir avec cohérence, ambition et engagement collectif.

Droit de réponse de l'établissement



Évaluation
Sciences sociales
2024-2025

Droit de réponse de l'établissement évalué

Commentaire général éventuel :

Nous vous remercions pour ce rapport.

☒ 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

Etienne Genette, Directeur de
département, HEPH Condorcet




Marilyne Ravoisin, Directrice de
département, HEH




Nom et signature du
coordonnateur de
l'autoévaluation

Françoise Cordier



Laurence Carbone



Quentin Pasetti

